

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E LINGUAGENS:
PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

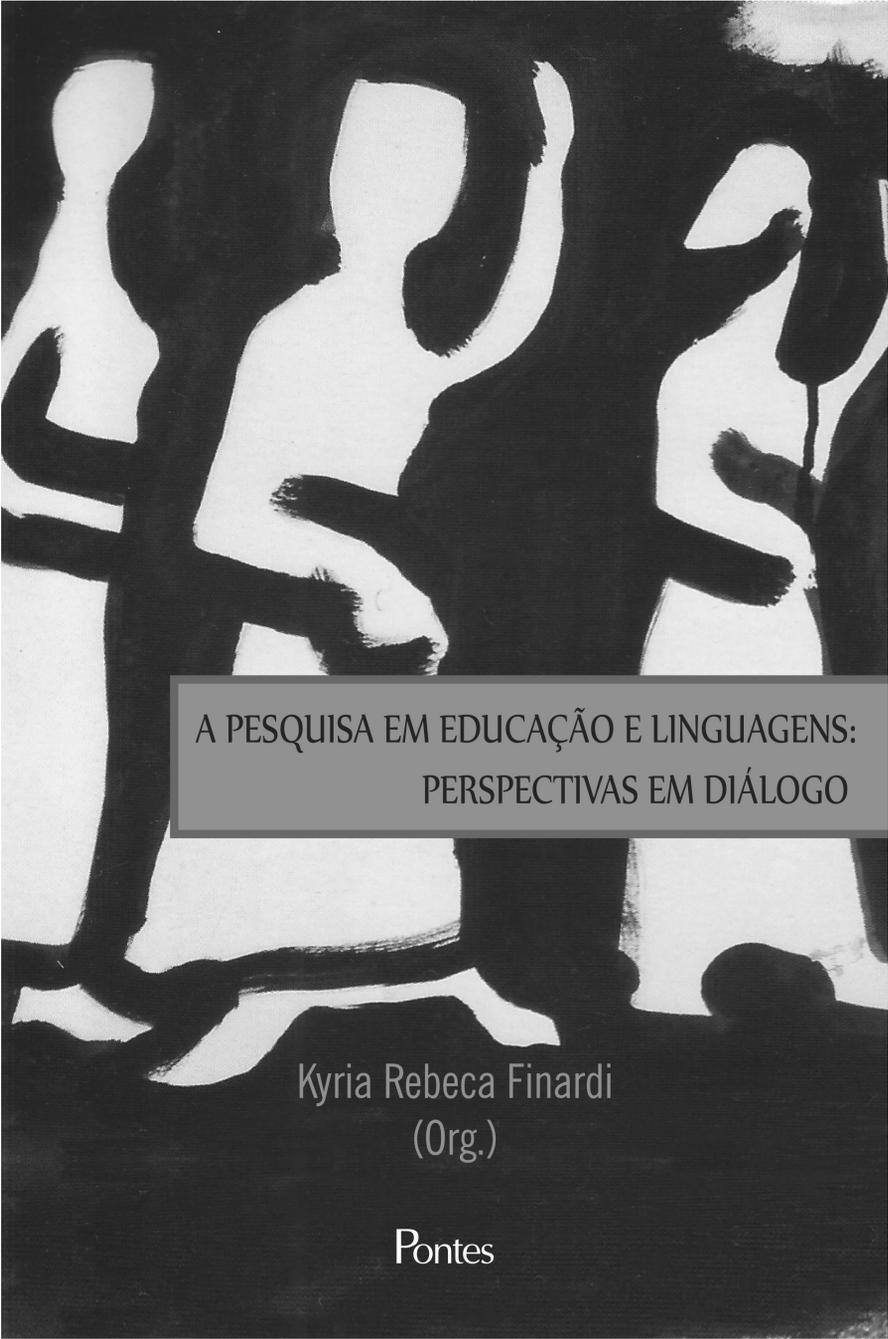
Finardi Kyria Rebeca. (Org.)
A pesquisa em educação e linguagens: perspectivas em diálogo /
Kyria Rebeca Finardi (Org.) -
Campinas, SP : Pontes Editores, 2018

Bibliografia.
ISBN 978-85-7113-990-9

1. Linguística - linguagem 2. Educação - formação de professores
3. Meios auxiliares de ensino I. Título

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística - linguagem - 410
2. Educação - formação de professores - 370.7
3. Meios auxiliares de ensino - 371.32

An abstract black and white artwork featuring stylized human figures. The figures are rendered in white and light gray against a dark background, with thick, expressive black brushstrokes defining their forms and limbs. The composition is dynamic, with figures appearing to interact or move. A semi-transparent gray rectangular box is overlaid on the lower-middle part of the image, containing the title text.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E LINGUAGENS:
PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO

Kyria Rebeca Finardi
(Org.)

Pontes

Copyright © 2018 - da organizadora representante dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração e capa: Eckel Wayne
Imagem de Capa: César Pereira Cola

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ - Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL - Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-056

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Maria Amélia Dalvi	

PARTE 1

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM MATEMÁTICA

CAPÍTULO 1 - UM OLHAR HISTORIOGRÁFICO ÀS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E AOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA NO BRASIL EM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA CULTURAL.....	15
Circe Mary Silva da Silva	

CAPÍTULO 2 - ENTRE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E LEGADOS EDUCACIONAIS LOCAIS	45
Lígia Arantes Sad	

CAPÍTULO 3 - DIÁLOGOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E INFLUÊNCIAS EM DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES	63
Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner	

PARTE 2

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM VERBAL

CAPÍTULO 4 - LÍNGUAS ADICIONAIS NA FORMAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: O PAPEL DAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, METODOLOGIAS E TECNOLOGIAS	105
Kyria Rebeca Finardi	

CAPÍTULO 5 - LITERATURA E EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO, PENSAMENTO & TRABALHO	129
Maria Amélia Dalvi	

PARTE 3
A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM VISUAL

CAPÍTULO 6 - DELEUZE: ESTÉTICA NA ARTE VISUAL E POSSIBILIDADES
MUTANTES DIALÓGICAS NA EDUCAÇÃO 171

César Pereira Cola

Janete Magalhães Carvalho

CAPÍTULO 7 - IMAGENS E MEDIAÇÕES: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS
NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E LINGUAGENS..... 193

Gerda Margit Schütz-Foerste

CAPÍTULO 8 - MODOS DE PRESENÇA SIGNIFICANTES: PESQUISA
NA EDUCAÇÃO 225

Moema Martins Rebouças

CAPÍTULO 9 - EDUCAÇÃO E LINGUAGENS: DIÁLOGOS COM A FORMAÇÃO
ESTÉTICA A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE 249

Robson Loureiro

APRESENTAÇÃO

Este livro, intitulado “A Pesquisa Em Educação e Linguagens: Perspectivas Em Diálogo”, começou a ser planejado ainda em 2013, por sugestão de Cleonara Maria Schwartz – que era a coordenadora da linha de pesquisa “Educação e Linguagens” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), naquele momento. A sugestão decorreu de constatarmos, em uma reunião de planejamento da linha, duas coisas: 1) àquela altura, com quase 20 anos de existência da linha, era necessário uma espécie de “balanço” (evidentemente, não quantitativo) do conjunto de nossos esforços até ali; e 2) o público externo interessado em nosso trabalho talvez tenha pouca clareza de quais são as linhas teórico-metodológicas e os esforços de pesquisa privilegiados pela linha, pois as descrições públicas são generalistas e os estudos concluídos podem estar dispersos por plataformas e temporalidades múltiplas.

Fui responsabilizada por elaborar um projeto para a publicação e por escrever uma chamada para apreciação dos colegas. Foi o que fiz, de imediato. A proposta encontrou entre os colegas pronta acolhida. Todavia, o prazo acordado inicialmente foi sendo cada vez mais dilatado, dilatado, dilatado, e a maior parte de nós, sufocado por múltiplas demandas de trabalho, não conseguiu cumprir o inicialmente pactuado. O projeto entrou no modo “hibernação”.

Porém, é preciso registrar que o projeto de organização do livro não “brotou do chão feito cogumelo” e nem “caiu no abismo insondável do esquecimento”, como eu costumo dizer. Pelo contrário, o diagnóstico sobre a necessidade da publicação, a

hibernação do projeto e, finalmente, sua “ressurreição” tiveram relação com um outro acontecimento anterior a tudo isso e com um acontecimento posterior.

O acontecimento anterior foi a celebração dos 30 anos de existência do PPGE, ocasião em que cada linha de pesquisa do Programa convidou um pesquisador externo que fosse referência na área para fazer um balanço dos trabalhos em desenvolvimento. Na ocasião, a professora convidada, após nos ouvir atentamente (na ocasião, eu ainda era estudante de doutorado do Programa...), indicou que havia na nossa linha alguns pontos de convergência bastante fortes, e que as linhas de fuga conferiam interesse, dinamismo, vivacidade ao nosso trabalho. E disse que devíamos deixar isso bem explícito, apostar nisso como a nossa forma de trabalhar e como sendo a nossa força maior.

O que nos aproximava a todos era: a) o rigor com os pressupostos do trabalho acadêmico; b) a opção por desenvolver trabalhos fundamentados privilegiadamente em perspectivas teórico-metodológicas cujo nascedouro estava no materialismo histórico-dialético, embora os desdobramentos posteriores tenham sido bastante diversificados (Filosofia Enunciativo-Discursiva da Linguagem, Psicologia Histórico-Cultural, Semiótica Discursiva, Teoria Crítica da Sociedade); além disso, c) os temas e objetos de pesquisa eram constituídos fundamentalmente por diferentes linguagens na interface com processos educativos, fossem eles escolares ou não. E esse “diagnóstico”, se muito não me equivooco, parcialmente se mantém, embora, de lá para cá, tenhamos tido o descredenciamento de alguns colegas e a chegada de novos.

O acontecimento posterior foi a realização do I Colóquio Interno da Linha de Pesquisa Educação e Linguagens, ocorrido em 2015. Naquela ocasião, Cleonara Maria Schwartz era a coordenadora do Programa e o professor Robson Loureiro havia assumido a coordenação da linha; Kyria Rebeca Finardi e eu, as integrantes mais novas da linha na condição de professoras, estávamos levando

à defesa nossos primeiros orientandos em Educação; e a linha de pesquisa havia optado por encerrar sua tripartição histórica entre três sublinhas (a saber, Linguagem Verbal, Linguagem Visual e Linguagem Matemática), investindo numa maior integração entre as diferentes linguagens. Durante o Colóquio, reiteramos nossa certeza de que era necessário resgatar o projeto do livro. Foi o que Kyria Rebeca Finardi se incumbiu de fazer. Ela recuperou o projeto que eu fizera dois anos antes, atualizou e encaminhou a todos, estabelecendo um novo prazo. Infelizmente, nem todos da linha tivemos condições de apresentar o texto para a publicação. Mas cá está o livro. Cada capítulo busca apresentar, desde a perspectiva de seu autor, um mosaico em que se deem a ver suas referências teórico-metodológicas; os projetos de pesquisa de maior vulto concluídos sob sua direção na linha; e, principalmente, suas apostas de futuro.

Em respeito à historicidade da linha, optou-se por manter (mas hoje já desfeita) a tripartição entre Linguagem Matemática, Verbal e Visual. Assim, no primeiro capítulo, Circe Mary Silva da Silva, referência em pesquisas sobre história da formação de matemáticos, engenheiros e professores das áreas de Ciências Exatas no País, dirige um olhar historiográfico às instituições de formação de professores de Matemática e aos livros didáticos de Matemática no Brasil, em diálogo com a História Cultural. Já Lígia Arantes Sad, no segundo capítulo, com a elegância de texto que lhe é peculiar, discute as relações entre Educação Matemática, História da Matemática e legados de educadores a instituições educacionais, pondo em correlação tanto a história de sujeitos singulares quanto a história macro do desenvolvimento de uma disciplina e área de conhecimento. Ambas as colegas, Silva da Silva e Sad, atualmente, não constituem mais a linha, dada as suas aposentadorias, mas, de certo, foram decisivas para a constituição dos relevantes trabalhos que a sublinha de Linguagem Matemática prestou à produção de conhecimento no campo. Fechando a primeira sessão do livro, com impressionante vitalidade, Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner

propõe diálogos entre teoria e prática em educação matemática e desenvolvimento profissional.

Na segunda parte da publicação, Kyria Rebeca Finardi discute os papéis de políticas linguísticas, metodologias e tecnologias na ensinagem crítica de inglês na internacionalização da educação no Brasil contemporâneo, o que é historicamente seu tema privilegiado de atuação na instituição e na linha. Aproximando Literatura e Educação, Maria Amélia Dalvi entrelaça sua atuação à do Grupo de Pesquisa que coordena e discute, assim, processos solidários de pensamento, escrita e formação no que diz respeito à educação literária, articulando dimensões éticas e estéticas de seu trabalho.

Por fim, finalizando o livro, César Cola discute a estética na arte visual e as possibilidades dialógicas na Educação, a partir de uma leitura cerrada de Deleuze; Gerda Margit Schütz-Foerste privilegia a discussão em profundidade sobre a mediação de imagens e sobre aspectos teórico-metodológicos nas/das pesquisas em Educação e Linguagens; e Moema Martins Rebouças, recuperando seu histórico engajamento na pesquisa semiótica em educação, dialoga sobre modos de presença significantes. É preciso registrar que, no momento em que redijo estas linhas, os três colegas encontram-se recém-aposentados, e estamos todos ainda aprendendo a caminhar sem suas presenças cotidianas pelos corredores da universidade – alegre, forte, corajosa, bonita, ética –, mas nos esforçando por fazer justiça a seu legado a cada um de nós. Robson Loureiro, finalizando a seção e o livro, discute o papel da educação na formação dos sentidos a partir da Teoria Crítica da Sociedade, apresentando indagações tanto mais atuais quanto mais avança, entre nós, um modo de organização social espúrio e que condena a maioria dos humanos a uma vida indigna.

Esperamos que os leitores encontrem neste livro não apenas o que encontramos: o registro de uma história, a memória de tanto vivido, uma espécie de “balanço” do comum. Mas que ele traga também contribuições significativas ao delineamento de novas

histórias e novas pesquisas e um convite para que todos os que acreditam em uma educação humana omnilateral se juntem a nós, nesse esforço coletivo em nome da defesa das universidades brasileiras (ora sob ataque) e da educação pública, laica, de qualidade, socialmente referenciada.

Maria Amélia Dalvi
Vitória, outono de 2018.

PARTE 1

**A PESQUISA EM EDUCAÇÃO
E LINGUAGEM MATEMÁTICA**

CAPÍTULO 1

UM OLHAR HISTORIOGRÁFICO ÀS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E AOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA NO BRASIL EM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA CULTURAL

Circe Mary Silva da Silva¹

UMA BUSCA DE NOVOS CAMINHOS

Na História Cultural, numa reação contra a “narrativa grandiosa”, como diz Burke (2005), surgem autores como Carlo Ginzburg (2007), mais interessado em micro-história, constituindo-se sua proposta em uma reação à globalização e a uma valorização de conhecimentos locais. Em seu ofício de historiador, Ginzburg persegue pistas tênues e vai pouco a pouco amarrando fios para tecer sua história, que pode ser de pessoas anônimas, como é o caso do moleiro Menocchio, personagem central do livro *O queijo e os vermes*, membro de uma sociedade subalterna. Ginzburg dá voz a esse ser quase invisível no decurso da história. No ofício de historiadora da educação matemática, busco também rastros, em instituições educativas, em livros didáticos, manuais para professores, revistas pedagógicas, que contam-nos sobre o passado do ensino da matemática.

¹ Professora aposentada da Ufes, atualmente atuando no Mestrado de Educação Matemática da UFPEL e no Mestrado em Ensino da Matemática do IME/USP.

No final da década de 1990, motivada pela quase inexistência de estudos que contemplassem a história de instituições formadoras de professores de matemática, no Brasil, iniciei uma investigação sobre essa temática. Pesquisar sobre instituições é de alguma forma penetrar no universo daqueles lugares educacionais que foram criados movidos por alguma necessidade humana e com caráter permanente. Por isso, com propriedade diz Saviani que: “Se observarmos mais atentamente o processo de produção de instituições, notaremos que nenhuma delas é posta em função de alguma necessidade transitória, como uma coisa passageira que, satisfeita a necessidade que a justificou, é desfeita” (SAVIANI, 2005, p. 28).

Na ocasião, tornou-se claro, para mim, que era necessário investir muita energia para construir uma História da Educação Matemática no Brasil. Digo uma história, porque concordo com Gatti Junior, “Por princípio não se considera que o historiador produza a “História”, mas apenas uma possibilidade interpretativa que, rigorosa, não se toma como a única possibilidade” (2007, p. 176).

O intuito do presente texto é apresentar um breve panorama sobre as pesquisas que desenvolvi, nos últimos anos, incluindo aquelas que orientei sobre a História da Educação Matemática. A primeira parte está dedicada aquelas investigações que abordam histórias institucionais e a segunda, a que trata de análise de livros didáticos.

UM LUGAR PARA AS INSTITUIÇÕES FORMADORAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Primeira impressão, mal-estar constante: a cultura é o flexível. A análise desliza em toda a parte sobre a incerteza que prolifera nos interstícios do cálculo, visto que ela não está ligada a enganosa estatística dos sinais objetivos (comportamentos, imagens, etc) (DE CERTEAU, 2003, p. 233).

Os primeiros resultados da pesquisa, sobre instituições formadoras de professores de matemática, no Brasil², foram divulgados na 23ª Reunião Anual da Anped, em Caxambu, no trabalho intitulado *A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e a formação de professores de Matemática* (SILVA, 2000). A pesquisa documental contou, principalmente, com documentos primários do Arquivo da Universidade de São Paulo, como relatórios de diretores, programas curriculares, cartas, depoimentos de ex-professores e jornais periódicos. Os arquivos constituem-se para o pesquisador num mundo, onde, no dizer de De Certeau (1982) se encontra a complexidade, só que “minuturizada” e “triada”, o que possibilita ser formatizável. Adentramos nesse lugar em busca de registros, tentando encontrar indícios que nos possibilitasse fazer história.

Interessava-nos por conhecer quais os principais agentes dessa história, adentrar numa pesquisa institucional de caráter mais local, no estilo de Burke; identificar acontecimentos que marcaram a vida escolar da instituição nos primeiros anos de sua criação e os saberes a ensinar que foram mobilizados. Para isso, contextualizar esse momento histórico era mister. Constatamos que no início do século XX, com a ausência de faculdades destinadas à formação de matemáticos e sem um programa de fomento à pesquisa, os pesquisadores obtinham a sua formação em escolas politécnicas e atuavam de forma isolada, levando à frente suas pesquisas motivados por interesses apaixonados de resolver problemas, tanto em Matemática pura quanto na aplicada e áreas afins. Para sanar esse problema, o estado de São Paulo adiantou-se frente aos demais estados brasileiros e, em 1934, ao criar a Universidade de São Paulo, daria a esta instituição o importante papel de formadora de professores.

As décadas de 1930 e 1940 foram de movimentações e transformações de toda a sociedade brasileira, com deslocamento da população rural para os centros urbanos, de crescimento da indústria e de participação de movimentos ideológicos que trou-

2 Essa pesquisa foi financiada pelo CNPq.

xeram consequências também para a área educacional. Havia uma necessidade muito grande de preparar professores para o ensino secundário, nas disciplinas específicas do conhecimento, entre elas, a Matemática, e também de preparar o pesquisador para as investigações nas áreas básicas.

A necessidade de ingressar na moderna pesquisa científica, de criar recursos humanos próprios para vencer os desafios do novo século e entrar na área da industrialização tornara-se, para vários países da América Latina, uma necessidade. Assim, a vinda dos matemáticos italianos para São Paulo concretizou-se devido à intervenção decisiva de Theodoro Ramos, matemático da Escola Politécnica de São Paulo.

Na nova historiografia não nos contentamos mais em escrever uma história institucional laudatória, mas é preciso problematizarmos sobre as relações das instituições com a comunidade envolvente. Segundo Schwartzman, “[...] tanto a numerosa colônia italiana como o governo italiano pressionavam o governo paulista para impor a vinda de numerosos membros das Universidades fascistas italianas” (1979, p.199).

A transmissão direta do conhecimento matemático proporcionada pelos matemáticos italianos: Luigi Fantappiè (1901-1956) e Giacomo Albanese (1890- 1948) serviu como uma mola propulsora para a formação de professores de Matemática que iria suprir a crescente necessidade das escolas secundárias e dos cursos criados nas faculdades e universidades do País, mas também estimulou a pesquisa Matemática.

Naturalmente, os mestres italianos, detentores do que Bourdieu (1983) denomina de capital simbólico e científico seriam os “dirigentes da orquestra” que começava a se formar, cabendo aos mesmos escolher “o que” e “como ensinar”. Os primeiros discípulos dos mestres italianos foram encorajados a realizar estudos no exterior e a promoverem a pesquisa no Brasil. Mas, além disso,

eles iriam pouco a pouco ocupar o lugar deixado³ pelos italianos nas cátedras e seriam os responsáveis pela formação de uma geração de matemáticos e professores de matemática em São Paulo. As instituições necessitam se autorreproduzir, e nesse sentido, as instituições educativas o fazem produzindo e reproduzindo os seus próprios agentes internos, no nosso caso, esses agentes são os professores e pesquisadores (SAVIANI, 2005).

Entre os resultados encontrados, salientamos os seguintes:

A proposta do curso da subseção de Matemática da FFCL da USP, com a duração de três anos, para formar professores de Matemática evidencia, em primeira instância, uma preocupação com a transmissão do saber científico e, só em segundo lugar, uma preocupação com a formação pedagógica que seria obtida em um ano no Instituto de Educação. Vemos, assim, desde o início da criação de cursos para a preparação de professores, uma nítida separação entre aquisição de conteúdos específicos e preparação pedagógica do futuro professor. O curso visava, em primeiro lugar, a formação de pesquisadores em Matemática e, em segundo plano, à formação de professores. Nessa estrutura em que o saber científico ocupava um lugar destacado, não havia espaço para discussões mais amplas sobre o saber escolar, as influências da história da Matemática, filosofia, análise das influências sociais e culturais no contexto escolar. Estávamos restritos a preocupações mais imediatas de garantir o domínio do saber científico e a aquisição de alguns métodos e técnicas essenciais que assegurassem a transmissão desse conhecimento aos alunos da escola secundária (SILVA, 2000, p. 14).

A experiência adquirida com essa investigação, mostrou-nos que precisávamos ampliar mais a análise histórica para contem-

3 Com a eclosão da II Guerra Mundial, a maioria dos cientistas estrangeiros, contratados para atuar no Brasil, retornaram aos seus países de origem (SILVA, 2000).

plar os aspectos políticos subjacentes à uma história institucional que estávamos tentando contar. Assim, adentramos na busca de fontes para entender a criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Rio de Janeiro⁴. Muitos documentos foram consultados nos arquivos da UFRJ bem como no CPDOC (RJ). Além de documentos, depoimentos de ex-alunos e professores e jornais da época foram analisados. Os resultados desta investigação foram publicados em Cadernos de Pesquisa, em 2002, num artigo intitulado *Formação de professores e pesquisadores de Matemática na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFI)*.

Assim como a FFCL/USP, a FNFI tornou-se, a partir de sua criação, em 1939, um marco para a formação de professores no País, uma vez que serviram de modelo para os demais cursos que foram criados nas faculdades de filosofia de outros estados brasileiros (SILVA, 2013).

Seguindo o modelo da USP, professores italianos foram contratados para o curso matemático, que concretizou-se pelos canais oficiais, mais precisamente pelos contatos da embaixada brasileira diretamente com a embaixada italiana. A presença de matemáticos estrangeiros foi fundamental para aproximar alunos e pesquisadores brasileiros da Matemática atualizada produzida no exterior, para mostrar a importância dos intercâmbios e incentivar os iniciantes a darem prosseguimento aos seus estudos. A Segunda Guerra Mundial trouxe consequências para o ensino da Matemática na FNFI, uma vez que interrompeu o processo que se havia iniciado com a vinda dos mestres italianos. Todavia, essa interrupção não foi longa, porque, após o término da Guerra, Brasil e Itália reataram as relações diplomáticas e garantiram-se assim a permanência e o retorno às atividades dos intelectuais italianos. A difícil situação no pós-guerra na Europa contribuiu para a vinda de matemáticos de outras nacionalidades para o Brasil.

4 Essa pesquisa foi financiada pelo CNPq.

A FNFI foi palco de vários embates políticos envolvendo os principais agentes educativos – os professores. O matemático Leopoldo Nachbin (1922-1993), o mais destacado matemático brasileiro à época, não conseguiu ingressar na FNFI, deixando uma grande lacuna no desenvolvimento da pesquisa matemática. Percebe-se que, no caso brasileiro, na formação do campo científico matemático, ocorreram embates na busca pelo poder dentro do espaço acadêmico.

Esta instituição favoreceu a formação de professores, que se tornaram os propagadores de uma Matemática mais atualizada, tanto nas faculdades de Filosofia que começaram a surgir nos diferentes estados bem como nas escolas secundárias.

Nas pesquisas, acima descritas, emerge a reflexão sobre a necessidade de estudos que contemplassem a junção de cultura, instituições e disciplinas escolares. A intenção foi focalizar essas questões, na disciplina matemática.

Ampliando o leque de instituições, pesquisamos uma instituição que destacou-se no cenário nacional – o Instituto de Matemática e Pura e Aplicada (IMPA), criado na década de 1950, no Rio de Janeiro pelo CNPq. Procurou-se, nessa pesquisa⁵, dar voz a alguns desses agentes culturais estrangeiros, bem como aos pesquisadores brasileiros que fizeram o IMPA funcionar nos seus primeiros vinte anos de existência.

Ao lançarmos mão da análise de discurso, dialogamos com Michel Foucault, no sentido de se ter uma compreensão das relações de poder estabelecidas nessa instituição.

O Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) foi criado em 1951, ligado diretamente à Presidência da República, como uma autarquia, com personalidade jurídica e autonomia administrativa. A criação do CNPq constitui-se num divisor de águas. É possível falar da ciência, no País, antes e depois do Conselho. Antes, poucos Estados contavam com alguma pesquisa científica. Após dez anos do

5 Essa pesquisa foi financiada pelo CNPq.

início de suas atividades, o CNPq já havia criado vários institutos de pesquisa e conseguira fomentar as investigações científicas fora do eixo Rio de Janeiro e São Paulo, expandindo assim as pesquisas pelo País. O instituto tinha “[...] por finalidade o ensino e a investigação científica no campo da matemática pura e aplicada, assim como a difusão e elevação da cultura matemática no país” (SILVA, 2004, p. 42).

Desde seu início, o IMPA contou com a colaboração de matemáticos estrangeiros, que estabeleceu uma rede de relações que fomentou tanto a formação de professores como a pesquisa. Por exemplo, Stephan Smale (ganhador da Medalha Fields em 1966) foi orientador de César Camacho e Jacob Pallis, que tornaram-se membros ativos do IMPA. O instituto contou com muito suporte financeiro e, beneficiou-se de redes de cooperação, como aquela firmada entre Brasil e Alemanha – denominada GMD [Gesellschaft für Mathematik und Datenverarbeitung], com apoio também do CNPq.

As disciplinas funcionam de acordo com regras, princípios gerais e abstratos, diz Lewis Pyenson (1999). Ao contrário, as instituições científicas operam a partir de estruturas corporativas e de conveniência privada. Numa contraposição entre ambas, pode-se dizer, como Pyenson, que as disciplinas exibem uma solidariedade abstrata enquanto as instituições possuem uma solidariedade mais terrena e orgânica. Como todas as práticas científicas estão orientadas para a aquisição de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, celebridade), o interesse por uma atividade científica tem sempre uma face dupla.

Bourdieu (1983) alerta para o fato de que os dominantes dedicam-se a atividades de manutenção da situação vigente, consagrando as estratégias de conservação que visam à perpetuação da ordem científica que vigora, com a qual concordam e na qual não desejam nenhuma alteração (BOURDIEU, 1983, p. 137). Ordem essa que engloba, inclusive, as instituições que estão encarrega-

das da produção e circulação dos bens científicos. Aqui, inclui-se, principalmente, o sistema de ensino que é o responsável por assegurar a permanência e a consagração da ciência oficial. O IMPA, como uma instituição de pesquisa, não está isenta desse espírito de solidariedade orgânica e terrena em que os seus pesquisadores lutaram e lutam para manter o monopólio da situação vigente.

O prestígio que o IMPA começou a desfrutar no País atraía jovens talentosos para o Rio de Janeiro. Como o primeiro instituto voltado unicamente para as pesquisas em matemática, ele teve um papel de liderança no país e, no exterior, recebeu o reconhecimento dos pares. Para manter-se nesse patamar, assumiu uma posição de guardião do tesouro – “só os muitos talentosos seriam admitidos”, o que pode ser visto nos discursos dos próprios pesquisadores do instituto. Pesquisadores, como Arnaldo Garcia manifestam abertamente a satisfação que sentem em atuar em uma instituição de prestígio:

Uma das maiores satisfações em ser membro do corpo docente desta instituição vem do fato dela dar prioridade absoluta à pesquisa matemática de alto nível e ter em seu corpo discente estudantes altamente capacitados e motivados (SILVA, 2009, p. 910).

Na visão de Manfredo do Carmo, a “[...] matemática é um negócio vertical quase eclesiástico: todo matemático foi aluno de um matemático”. Enquanto a matemática tem para ele essa questão de hierarquia, a instituição também tem “vida”, e assim ele se manifesta: “Estou convencido de que as instituições também cumprem um ciclo vital: nascem, crescem e morrem. A única maneira de uma instituição evitar o envelhecimento é absorver jovens talentosos” (SILVA, 2009, p. 911).

Outro depoimento esclarecedor é o de César Camacho, pesquisador da instituição, que evidencia as relações de poder:

O IMPA passou a se mostrar mais visível no meio político, a interagir mais com outras áreas da ciência, a participar mais do Conselho Deliberativo do CNPq, da Academia Brasileira de Ciências. Pesquisadores do instituto começaram a participar de conselhos externos multidisciplinares, atividade que era muito reduzida até a década de 70 [...]. Já na década de 80, o IMPA passou a ter outras presenças e a se mostrar mais ao mundo externo (SILVA, 2009, p. 908).

O acentuado valor atribuído aos jovens talentosos é discurso permanente no IMPA. É esse o perfil desejado para os candidatos ao ingresso na instituição, o que revela claramente um elitismo na seleção dos alunos, os quais farão parte da comunidade de matemáticos brasileiros. Vê-se, no discurso de Carmo, como ele se refere à estrutura da comunidade e a estrutura hierárquica de poder, que Foucault (1987) identifica como uma microfísica do poder, instituições a colocam em jogo como forma de validar seu funcionamento:

Hoje deve haver umas cem mil pessoas no mundo fazendo matemática, divididas em núcleos pequenos, mas só um número limitado realmente conta; os líderes formam um conjunto pequeno. É uma estrutura vertical e quase eclesial: cardeal, arcebispo, bispo... Cada um conhece seu próprio lugar; as regras de acesso não são escritas, mas são conhecidas (SILVA, 2009, p. 911).

Considerando o número expressivo de mestres e doutores que o instituto titulou ao longo de cinquenta anos de atividades: 228 doutores e 442 mestres até 2000 (CASTELLUBER, 2003), pode-se concluir que ele cumpriu a meta proposta na década de 1970, uma vez que, atualmente, já existe uma comunidade de matemáticos ativos no país integrada por muitos egressos desta instituição, um deles Artur Ávila, foi o primeiro latino-americano a receber a maior honraria da comunidade matemática – a Medalha Fields (2014).

Para essa pesquisa dialogamos com teóricos da História Cultural, em especial com Pierre Bourdieu, de quem emprestamos o conceito de campo científico. Metodologicamente utilizamos a análise de documentos (relatório de atividades, atas, entrevistas, depoimentos, cartas), pertencentes aos acervos de arquivos e bibliotecas do IMPA, do Museu de Astronomia e Ciências Afins – Mast – e do Centro de Memória do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, identificamos o início da formação desse campo e da institucionalização da matemática brasileira.

Esta pesquisa contou com a participação de alunos de iniciação científica e de mestrandos, entre os quais destaco: Eliane Lorete (2003) mostrou, com sua pesquisa intitulada *Concepções de matemáticos e egressos do IMPA sobre Matemática e Educação Matemática*, que universidades públicas como a UFES absorveram grande parte dos egressos do IMPA. Em 2001, o quadro de professores efetivos do Departamento de Matemática da UFES era constituído, na maior parte, por egressos do IMPA.

Por sua vez, Arildo Castelluber (2003) com a pesquisa intitulada *Os currículos de Matemática em universidades públicas da região sudeste e os professores egressos do IMPA* buscou identificar a influência desta instituição nas propostas curriculares de cursos de licenciatura da região sudeste. Ele constatou que o domínio do conteúdo da disciplina e uma boa formação pedagógica eram requisitos para ser um bom professor na visão dos entrevistados, pesquisadores do IMPA.

Renato Fundação Vieira (2005) desenvolveu uma investigação focada nos livros produzidos no IMPA e dirigidos aos professores de matemática. O título da dissertação foi *A formação continuada do professor de matemática e os livros IMPA/SBM no Espírito Santo*. A pesquisa de Vieira buscou encontrar convergências ou divergências sobre a formação recebida pelos participantes do curso Pró-Ciências, na cidade norte-capixaba de São Mateus, a partir da verificação sobre a utilização dos livros do IMPA. Constatou que havia, por

parte dos professores, uma expectativa de um curso mais voltado ao aperfeiçoamento em termos de conteúdos, bem como de uma resposta aos anseios didáticos e metodológicos. Mas, os resultados mostraram que prevaleceu, no entendimento dos entrevistados, apenas um aprofundamento de conteúdos matemáticos sem a correspondente didática para a prática. Especificamente, com relação aos livros didáticos utilizados, embora tenham sido considerados como importantes auxiliares do trabalho docente, apresentaram atividades com enunciados muito complexos, dificultando seu uso em sala de aula do ensino médio.

Adentrando mais especificamente na formação de professores para as séries iniciais, a mestranda Viviane Lovatti Ferreira (2002) realizou uma investigação intitulada *A Educação Matemática nas Escolas Normais do Espírito Santo: um resgate histórico da formação de professores*. Nessa pesquisa, a autora constatou que as disciplinas de Matemática e Metodologia da Matemática não apresentavam as mesmas características entre si, no que se refere às formas de avaliação e as metodologias de ensino adotadas. Até a década de 1950, a formação do professor de séries iniciais, no que se refere à Matemática, esteve voltada à aprendizagem de conceitos matemáticos, fixados por exercícios e cálculos. A partir dos anos 1960, os procedimentos metodológicos adotados basearam-se numa teoria tecnicista de ensino.

Entre outros trabalhos, ainda que não tratassem diretamente da formação de professores, tangenciaram essa temática e foram aqueles realizados em colaboração com Edmar Thiengo, com artigo publicado em 2003, intitulado *Claude-Henri Gorceix: trabalho e competência na criação de uma escola e na formação de discípulos*; e com João Eudes Pinheiro, cuja pesquisa⁶ resultou em livro intitulado *História do ensino de engenharia no Espírito Santo: da Escola Politécnica ao Centro Tecnológico da UFES*.

6 Essa pesquisa contou com financiamento da Ufes.

Em 2016, dando continuidade a essa temática, iniciamos investigações sobre outra instituição – A Escola Normal de Porto Alegre – que foi formadora de professores para o ensino primário. O objetivo foi identificar os saberes matemáticos necessários para o exercício do magistério em series iniciais no Rio Grande do Sul, no período do Império.

O nascimento desta instituição foi um processo lento com mais de trinta de anos de discussões e iniciativas sem sucesso. Do ano de sua criação, em 1869, até a República, em 1889, diferentes grades curriculares foram propostas. Permeando essas mudanças, discussões políticas e acadêmicas determinaram a direção que o ensino assumiu nessa instituição. Constatou-se que, desde o início, os pilares que sustentavam a formação matemática necessária dos futuros professores primários consistiam em saberes aritméticos, algébricos, geométricos e de desenho. Os docentes de disciplinas de conteúdos matemáticos foram, desde o início da criação da Escola Normal, pessoas com formação em escolas militares ou engenheiros oriundos da Escola Central e congêneres. Portanto, tinham alguma formação em matemática, o que, teoricamente, significava que detinham os saberes a ensinar, mas não os saberes para a prática da docência. Constatou-se que, como ocorreu com outras Escolas Normais no país, ela também nasceu atrelada a uma escola secundária, havendo um distanciamento entre os saberes a ensinar, presentes na grade curricular, e os saberes para a prática do ensino, que eram ministrados em escolas anexas ou no curso preparatório da própria instituição (SILVA, 2016).

Visando ampliar a historiografia das escolas normais, no Rio Grande do Sul, em 2017, iniciamos o desenvolvimento de uma pesquisa⁷ intitulada *Estudar para ensinar: práticas e saberes matemáticos nas escolas normais do Rio Grande do Sul (1889-1970)*, em parceria com Elisabete Búrigo, Andreia Dalcin, Maria Cecília Fischer e Diogo Rios. Nossa contribuição direta, nesta investigação, centra-se na construção historiográfica do *Deutsches Evangeliches Lehrerseminar*

7 Essa pesquisa conta com financiamento do CNPq.

(DELS), atual Escola Normal Evangélica de Ivoti, criada pela comunidade teuto-brasileira vinculada ao Sínodo Rio-Grandense. Resultados preliminares já apontam que durante a sua criação, em 1909 até 1925, quando funcionou no município de Santa Cruz do Rio Grande do Sul, a instituição importava o modelo curricular dos equivalentes seminários de formação de professores da Alemanha e o adaptava ao contexto brasileiro. Essa base curricular permaneceu quase inalterada nos primeiros anos de funcionamento do DELS, com um acento forte na língua e cultura alemãs. Em relação aos saberes matemáticos, estavam contemplados a aritmética até as suas aplicações aos problemas financeiros, a geometria plana e espacial, a álgebra até equações do segundo grau e o desenho geométrico, além da ênfase na metodologia da aritmética apoiada no método intuitivo de Pestalozzi.

Além de uma histografia que contempla as instituições, adentramos para olhar livros didáticos de matemática. As investigações sobre livros didáticos iniciaram ainda na época do doutoramento na Universidade de Bielefeld (1987-1991), quando pesquisei sobre a influência do positivismo no ensino da matemática no Brasil.

LIVROS DIDÁTICOS DE OUTRORA

Os manuais representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem às ciências... ou ainda à economia do livro, às técnicas de impressão ou à semiologia da imagem. O manual é, realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebidas aos olhos dos contemporâneos (CHOPPIN, 2002, p. 13).

De acordo com Choppin (2004, p. 553), o livro adquire, principalmente a partir do século XIX, uma função ideológica e cultural, na medida em que se torna um vetor essencial “[...] da língua,

cultura e dos valores das classes dirigentes”, servindo como um elemento de construção de uma identidade nacional, conforme será possível constatar na análise dos livros didáticos examinados nas pesquisas desenvolvidas.

É preciso ver o livro na sua relação sujeito-objeto. Ao considerar o livro um objeto cuja existência depende da ação de um sujeito, que o cria, concebe e o torna disponível, entender-se-á que há uma relação entre objeto e sujeito e que é nessa relação que se estabelece o conhecimento histórico. Ampliando mais ainda, podemos considerar a relação autor – objeto – leitor. Os livros só ganham sentido e importância histórica pelos leitores (às vezes alunos e professores) que os leram ou compartilharam de alguma forma em determinados momentos. Ou quando um leitor o descobre como objeto significativo de interesse. Não podemos deixar de considerar, além disso, que o livro tomado como um documento é produto de uma determinada sociedade que o produziu, segundo relações de forças que detinham o poder, conforme sinaliza Le Goff (1996). Somente a partir de uma análise o historiador poderá recuperar esse documento e usá-lo, ou dito de outra maneira, é preciso “questionar o documento ” (SILVA, 2015).

O livro escolar, como depositário de saberes construídos por gerações, tem inegavelmente seu papel pedagógico no processo de ensino e aprendizagem das disciplinas que constituem os currículos escolares. Todavia, ele não está isolado do contexto social, político e econômico que o circunda. Concebendo o livro didático como geográfico e historicamente determinado, pois ele é produto de uma certa sociedade num determinado tempo, pesquisamos amplamente as produções de autores locais sem perder de vista o global.

É possível agrupar-se as pesquisas que realizamos e orientamos sobre livros didáticos de matemática nas seguintes categorias:

1. livros didáticos de autores positivistas
2. livros didáticos de autores nacionais
3. livros didáticos de autores estrangeiros
 - 3.1 utilizados no ensino no Brasil
 - 3.2 utilizados fora do Brasil
4. livros para as escolas teuto-brasileiras

Na primeira categoria encontram-se aqueles textos que visavam compreender como ocorreu a divulgação do positivismo no Brasil. Os resultados obtidos integram o capítulo do livro *Matemática Positivista e sua difusão no Brasil* (SILVA, 1999a).

Na segunda categoria, encontram-se alguns trabalhos publicados em capítulo de livro: *O livro didático de Matemática no Brasil* (SILVA, 2000); em parceria com Ligia Arantes Sad⁸: *Livros didáticos de matemática na Academia Real Militar do Brasil oitocencista* (2011a); em artigo, em 2011b, *Controle estatal sobre livros didáticos de matemática utilizados na Academia Militar no Brasil*, entre outros.

Na segunda categoria, destaco as seguintes pesquisas, que orientei tanto a nível de mestrado quanto de doutorado.

Edmar Reis Thiengo (2001) realizou uma pesquisa comparativa sobre os livros didáticos de matemática, de Ary Quintella e Osvaldo Sangiorgi. Constatou nos livros de Sangiorgi que este autor foi influenciado pelo modelo americano, tornando-se seu maior divulgador no Brasil. Na obra de Quintella, essa relação acontece de forma inversa, pois o autor resistiu às mudanças propostas para a Matemática e as pressões que chegavam das diversas direções – comunidade científica, secretarias de Estado da Educação, editoras, grupos de professores. Fez uma apropriação parcial e cautelosa da Matemática Moderna em sua obra para atender a essas exigências, sem descaracterizar suas concepções em torno da Matemática. Concluiu que os autores pesquisados posicionaram-se de trajetórias

⁸ Cabe destacar que Ligia Arantes Sad foi colega e parceira por mais de uma década nos trabalhos que desenvolvi no PPGE/UFES. Juntas aprendemos muito e partilhamos de muitos trabalhos de orientação de mestrandos e doutorando.

individuais e pelas relações que possuíam com a Matemática e a comunidade acadêmica da época.

Sandra Aparecida Fraga (2004) com a dissertação intitulada *Um estudo sobre triângulos em livros didáticos a partir do movimento da Matemática Moderna* buscou analisar, historicamente, a abordagem do tema triângulos em livros didáticos de matemática de três períodos: 1) com forte influência do Movimento da Matemática Moderna; 2) período de declínio desse movimento; 3) livros da década de 2000. Constatou que nos livros didáticos analisados aconteceram diferentes ênfases para o ensino de triângulos de acordo com o período histórico que esse livro está inserido, o que revelou as diferentes importâncias dadas à geometria.

Tercio Girelli Kill (2004) produziu o trabalho intitulado *O estudo de funções à luz das reformas curriculares: reflexos em livros didáticos*. A pesquisa examinou a abordagem dispensada ao estudo de funções em livros-didáticos de Matemática, desde a sua inserção oficial nos programas curriculares, no início da década de 1930, até o declínio do Movimento da Matemática Moderna, sendo que para este último período o estudo enfocou, também, os livros editados no Espírito Santo. Concluiu que: os livros anteriores ao movimento modernista apresentavam a noção de função pautada na ideia de dependência, enquanto que a partir da década de 60 as obras analisadas definiram função como um tipo especial de relação. A obra de Meriguetti & D'Avila, autores capixabas, não foi influenciada por nenhuma proposta oficial nacional, mas teve grande penetração na proposta curricular capixaba de 1974, sobretudo na forma como sugeriu o estudo de funções já na 5ª série do 1º grau.

A dissertação de Hiury Helmer (2005) focou sobre *Equações do segundo grau: métodos de resolução e análise em livros didáticos antes e durante o Movimento da Matemática Moderna*. Constatou que o livro de Oswaldo Marcondes de 1964 quase não sofreu influências da Matemática Moderna, apesar de pertencer a esse período. Essa influência é percebida nos livros de Oswaldo Sangiorgi de 1969 e

Meriguetti e D'ávila de 1976, ambos do período modernista, que apresentavam distinções com relação ao simbolismo, aos problemas relacionados à Geometria e às ilustrações. Observou-se que com a chegada da Matemática Moderna, definições que antes eram escritas em língua materna, passaram a ser apresentadas sob a forma simbólica. Notou-se ainda que houve uma diminuição no enfoque geométrico, cedendo lugar ao algébrico, nas atividades propostas pelos autores modernistas.

Tércio Girelli Kill (2010) dando continuidade à sua pesquisa de mestrado, aprofundou seu estudo abordando o conceito de infinito em livros didáticos na tese intitulada *Conceituações sobre o infinito na história, nos livros didáticos e no pensar de futuros professores de matemática*. O infinito, na cultura escolar brasileira, é retratado a partir de uma minuciosa pesquisa em livros didáticos. Entre os autores do século XIX, encontram-se aqueles que tiveram papel destacado no cenário educacional, como Cristiano Ottoni, José Adelino Serrasqueiro, Antonio Trajano e, na passagem para o século XX, Eugenio de Barros Raja Gabaglia, bem como outros autores de coleções de livros didáticos com ampla circulação no país no século XX. Kill encontrou autores que rejeitaram ou procuraram escapar do conceito de infinito, “[...] numa clara resistência em lidar com o infinito de maneira explícita”, o que põe em relevo as dificuldades pedagógicas para abordar tal conceito.

Na terceira categoria encontram-se livros de autores estrangeiros. Foi necessário subdividir estes em duas sub-categorias, aquela de autores que foram traduzidos para o português e utilizados no ensino e de autores estrangeiros que não foram usados no Brasil.

Na primeira sub-categoria encontram-se livros populares como os Sylvestre Lacroix e Leonhard Euler. Os resultados das pesquisas integram os seguintes artigos: Lacroix e a popularização da Geometria Analítica (SILVA, 1999b); Os “espinhos” da álgebra para Lacroix (SILVA, 2011c); *O livro didático mais popular de Leonhard Euler e sua repercussão no Brasil* (2009).

Ainda nesta categoria, destaco a tese doutorado de Andressa Cesana (2013), intitulada *Textos e contextos dos problemas de medição de altura em livros do renascimento*. O tema central da pesquisa constitui-se numa abordagem interpretativa do panorama histórico dos problemas de medição de alturas de objetos, considerando os enunciados, as linguagens, as ilustrações, os processos matemáticos resolutivos e os instrumentos de medidas apresentados por cada autor. A construção e o uso dos instrumentos para medição foram cruciais para o processo de solução de vários problemas práticos de cada época; as ferramentas matemáticas usadas eram elementares, mas suficientes para resolução dos problemas. Todos os autores empregaram, basicamente, as mesmas propriedades geométricas no processo de solução dos problemas e, suas obras, refletem o contexto social e cultural em que viveram e no qual produziram seus trabalhos.

Na subcategoria de autores estrangeiros não utilizados no Brasil, cito o trabalho realizado em parceria com Vladimir Ivanovitch Dynnikov, intitulado *Ideologia em problemas matemáticos nos livros didáticos soviéticos da pré-revolução até 1960* (SILVA; DYNNIKOV, 2014). Para Chartier (2002), textos escritos podem ser instrumentos para a dominação e a conquista de adesão. Nesta pesquisa utilizamos uma análise de discurso nos livros didáticos a fim de verificar se houve mudança na ideologia explicitada nos textos antes e após a Revolução de 1917. A análise categorial foi a metodologia de pesquisa para o exame dos problemas em relação ao tema predominante do estudo. Concluímos que antes da revolução russa a ideologia estava relacionada com o poder da Monarquia russa e da Igreja. A ideologia mudou seu foco e após a revolução os autores de livros didáticos seguiram as diretrizes do Comitê do Partido Soviético. Estas definiam as orientações que deveriam conduzir os jovens russos do primeiro ano escolar até o ensino médio. A ideologia nos enunciados dos livros de matemática de maneira aberta e direta objetivava realçar as realizações na área da tecnologia nacional, progressos

na produção agrícola, vantagens do trabalho coletivo, grandes obras nas cidades e modernos meios de transporte.

Principalmente, esta investigação nos mostrou que o alvo dos manuais escolares são primordialmente os alunos – a juventude – e também os professores. Mas a quem eles servem? Como qualquer escrito que está sempre permeado de ideologia, o livro didático também impregnado dela nos revela, a princípio, muito mais do que suspeitamos.

Na quarta categoria, enquadrámos principalmente pesquisas mais recentes que objetivaram compreender como e quais livros didáticos de matemática foram utilizados, nas escolas teuto-brasileiras da década de 1870 até 1945, tanto aqueles em língua alemã quanto em portuguesa.

Numa perspectiva histórico-comparativa, buscou-se a concepção metodológica de autores de livros didáticos, procurando as influências estrangeiras trazidas, adaptadas ou modificadas da Europa. Os livros dos seguintes autores: Friedrich Bieri; Wilhelm Rotermund; Mathäus Grimm; Georg August Büchler e Karl Sölter foram estudados. Como resultados foram publicados os seguintes artigos: *Transferências e apropriações de saberes: Friedrich Bieri e a matemática para o ensino primário* (SILVA, 2015b); *A Aritmética de Matthäus Grimm no Boletim Informativo da Associação de Professores Católicos da Imigração Alemã no Rio Grande do Sul* (SILVA, 2015c); *A regra de ouro nos livros didáticos para escolas alemãs-brasileiras* (SILVA, 2015d); *Wilhelm Rotermund (1843-1925) vivendo em duas culturas* (SILVA, 2016a); *Representações de Aritmética no livro de Georg Büchler* (SILVA, 2016b); *Imagens nos livros didáticos de matemática: Georg Augusto Büchler e Karl Sölter* (SILVA, 2017).

No século XIX e início do século XX, o Brasil foi palco de ondas migratórias que mudaram a “realidade local” trazendo para o novo continente um contingente expressivo de migrantes com cultura e identidades variadas que adentrando no sistema educacional do país, realizaram transferências de saberes em diversos campos do conhecimento.

O imigrante Friedrich Bieri (1844-1924), professor suíço que aportou em terras brasileiras em 1871, foi um dos primeiros a escrever livros didáticos para o ensino primário de Matemática, em língua alemã, visando ao público das escolas teuto-brasileiras. A partir da análise de sua obra, identificamos apropriações de saberes produzidos em países de língua alemã no ensino brasileiro. A investigação traz um perfil deste personagem, assim como relata o processo de transferência de conhecimentos ocorrido e seu papel no contexto da província do Rio Grande do Sul.

Bieri, como um agente de mediação, transferiu um método de ensino da Matemática criado para o contexto cultural europeu, onde já existia uma estrutura educacional organizada, com cursos para formação de professores, estágios para a prática docente e produção de livros didáticos, para um novo contexto cultural – o Brasil. A análise da obra de Bieri permitiu concluir que o autor, além de ter sido um dos pioneiros na produção de livros didáticos para escolas teuto-brasileiras, adotou uma proposta pedagógica germânica adaptada ao contexto local e influenciada pelo método de Grube e da reformulação deste por Egger.

Outro agente cultural identificado foi Georg August Büchler (1884-1962), que escreveu a obra *Arithmetica Elementar*, em 1919. O objetivo do estudo era identificar as representações de aritmética que esse autor inseriu nos livros de aritmética para o ensino primário, bem como encontrar traços biográficos do autor. A metodologia de pesquisa documental contemplou os livros didáticos por ele escritos sobre a aritmética, os documentos originais do Arquivo de Blumenau, que auxiliaram a constituir notas biográficas do autor; artigos de pesquisadores brasileiros que já investigaram sobre esse autor e a obra de Fleck sobre a *História dos Seminários de Formação de Professores em Darmstadt*. A escolha do livro didático de Büchler, constante do acervo do Repositório da UFSC⁹, representa exemplarmente uma transposição da pedagogia alemã para o Brasil,

9 Disponível no Repositório da UFSC, nos seguintes endereços: 1o volume, 2o volume e 3o respectivamente <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/7073>; <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/7075>>; <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/7077>>.

com ênfase no método intuitivo de Pestalozzi. Büchler foi um dos agentes culturais, que fez uma transferência de saberes matemáticos elementares da Alemanha para o Brasil, no início do século XX.

A formação recebida por Büchler no Seminário de Formação de Professores de Bensheim, nos primeiros anos do século XX, são visíveis em toda a sua obra. Não é por acaso que, no primeiro volume da *Aritmética Elementar*, o autor comece citando Pestalozzi. Lá ele recebeu uma formação pedagógica que privilegiava a leitura dos pedagogos alemães e entre eles Pestalozzi. A inserção de imagens na *Aritmética Elementar* de Büchler é um vestígio da implementação dos princípios pedagógicos de Pestalozzi.

Wilhelm Rotermund (1843-1925), como os demais autores citados, fez parte de um grupo de agentes culturais estrangeiros responsáveis pela introdução de uma prática metodologia de ensino, utilizada na Alemanha, em livros didáticos no Brasil, no século XIX. Ele foi também um impulsionador da educação dos descendentes germânicos por suas ações como editor de livros e jornais. Identificando possíveis raízes das ideias metodológicas que ele apresenta em seu livro *Rechenfibel: primeiro livro de arithmetica*, publicado em 1879, no Rio Grande do Sul, estudamos obras de pedagogos alemães oitocentistas, como Goltzsch e Theel. A finalidade foi cotejar as propostas apresentadas por esses pedagogos para o ensino da aritmética com as de Rotermund. Constatamos a presença do método intuitivo tanto nas orientações contidas nas obras alemãs quanto no livro de Rotermund.

A circulação de ideias de um país para outro é fenômeno complexo de ser analisado, o que nos levou a um diálogo com teóricos como Bourdieu (2002). Concordamos com ele quando afirma: “A vida intelectual é lugar, como todos os outros espaços sociais, de nacionalismos e imperialismos, e os intelectuais veiculam, quase tanto quanto os outros, preconceitos, estereótipos, ideias prontas, [...] (2002, p. 4). Ao tentar compreender como, no século XIX, o agente cultural Wilhelm Rotermund transferiu saberes de seu país

de origem – a Alemanha – para o Brasil, estamos adentrando uma seara delicada em razão do envolvimento com questões de cunho teórico.

Embora tenha adquirido a cidadania brasileira, Rotermond manteve-se atrelado aos saberes que transportou de seu país de origem e, como exerceu uma forte liderança entre os imigrantes e descendentes alemães, manteve viva a língua alemã, tanto nos livros que publicou, quanto nos jornais que fundou, como o Correio Alemão [Deutsche Post], publicado durante 48 anos no sul do Brasil.

Em suma, Rotermond foi um agente que fez circular entre espaços culturais distintos saberes considerados à época como modernizadores e capazes de proporcionar às práticas pedagógicas da matemática resultados mais eficientes.

A análise de utilização de imagens em livros didáticos de matemática é outra perspectiva promissora a ser investigada. Os livros de George Augusto Büchler (1919) e Karl Sölter (1932) visava ao público escolar de grupos escolares e escolas alemã-brasileiras. A inserção das imagens nos dois livros examinados (os quais foram produzidos com base no método intuitivo) teve, segundo nosso entendimento, intenção didática, embora não exclusivamente, já que algumas imagens são de cunho ideológico. Ambos os autores incluíram imagens em suas obras, tornando-as mais atrativas aos olhos infantis e distanciando-as da abstração tão criticada por Pestalozzi. Quanto aos conteúdos matemáticos nelas apresentados, estes estão centrados nas noções elementares da aritmética, numa conexão estreita entre a vida infantil e a vida escolar da criança.

As imagens nos livros dos dois autores têm, preponderantemente, papel didático. Como se trata de livros para o primeiro ano escolar, os autores, baseados no método intuitivo, creditavam à visualização um papel essencial na aprendizagem. Por acreditar que o “espírito infantil” só é capaz de chegar às noções concretas pela intuição direta, ele procurou associar as abstrações matemáticas aos objetos do ambiente da criança. Daí apresentar em seus textos

“retratos” da casa da criança, da escola, de crianças em situações sociais, de objetos e animais do universo familiar, que remetem à experiência infantil.

Ideologia, imagens, metodologia, conteúdos, transferências culturais e ensino intuitivo foram as principais categorias utilizadas para as análises de livros didáticos destinados às escolas étnicas no período de 1870 até 1960.

UMA TENTATIVA DE FECHAMENTO

Como nos ensinou De Certeau (1982), o historiador não faz “a história” mas pode apenas fazer história. No momento em que se coloca no papel do sujeito (ou sujeitos) ele o substitui e o representa. Ao realizar uma leitura do passado, segundo ele, por mais controlada que seja pela interpretação que realiza dos documentos, esta leitura não deixa de ser uma leitura do lugar e tempo presentes. O olhar que lançamos às instituições de formação de professores de matemática e de formação de pesquisadores foi realizado a partir de escolhas, as quais levaram em conta os interesses, simpatias, conhecimentos e ignorância da pesquisadora que procurou trazer à discussão uma problemática que não se esgotou e que continua a interessar os atuais pesquisadores.

Com o surgimento das sociedades modernas, Thompson (1995) afirma que as formas simbólicas circularam e assumiram aspectos qualitativamente diferentes. O papel das instituições na transmissão dessas formas simbólicas foi fundamental. Por aparelho institucional, Thompson designa um conjunto específico de articulações institucionais em que indivíduos estão envolvidos em codificar e decodificar formas simbólicas. Tais articulações institucionais possuem regras, relações de variados tipos, entre elas as relações hierárquicas de poder entre as pessoas, já comentadas nesse texto. Entre as importantes instituições que funcionam como canais de difusão das formas simbólicas estão as instituições educacionais. As investigações realizadas até o momento constituem-se num

olhar preliminar nessa complexa área do conhecimento. Ainda é necessário ampliarmos os estudos para a uma melhor compreensão do papel dos saberes matemáticos, dos indivíduos responsáveis pela transmissão e a identificação das relações de controle e poder que operam em tais instituições.

Por outro lado, as pesquisas sobre livros didáticos desenvolvidas e apresentadas no presente texto remetem a outro lugar – o da produção escrita. Embora possa haver uma aparente dispersão de temas e autores, as pesquisas perseguem um eixo comum: que saberes matemáticos estavam neles presentes? Quais as mensagens que deixam transparecer: ideológicas, de práticas, de epistemologias, de ciência ou de pedagogia? Qual o papel que tiveram estes “documentos escolares” nas práticas de formação de professores e alunos?

Os textos escritos, desde sua invenção, estão entre os principais objetos da transmissão cultural, pois são meios de fixação das mensagens escritas, como diz Thompson (1995).

Choppin (2002), entre outros historiadores culturais, chamou a atenção para as pesquisas sobre livros didáticos. O livro didático, tomado pelo investigador como um de seus documentos, precisa ser questionado, dele precisam ser extraídas as informações que ele não tinha intenção de nos fornecer. É tarefa do investigador problematizar o documento e a sua produção, buscando, por meio de uma crítica interna, a intencionalidade consciente ou inconsciente daquele documento, as condições de sua produção histórica e as relações de poder ali estabelecidas. Para Chartier (1991, p. 177) toda reflexão metodológica repousa numa prática histórica particular, “[...] num espaço de trabalho específico”, em que o pesquisador precisa construir. Ele nos fala de um estudo crítico dos textos, de análise de práticas que se aprendem dos bens simbólicos.

Há várias possibilidades metodológicas para as pesquisas com livros didáticos, entre elas as mais utilizadas são a análise de conteúdo e a análise de discurso. Mas, não necessariamente a

abordagem do livro didático deve ser feita por meio de categorias. Como adverte Choppin (2004, p. 554), a história que o pesquisador escreve não é, via de regra, a dos livros didáticos, na maioria das vezes, “[...] é a história de um tema, de uma noção, de um personagem, de uma disciplina”, de uma prática escolar que ele com apoio na interpretação do livro didático, pretende evidenciar.

É sabido que há muitos modos de considerar e interpretar livros didáticos; a escolha dependerá do pesquisador, de suas leituras, concepções de história, filosofia, matemática e educação, bem como do que ele pretende com tal análise. Mas, independente da escolha feita, é fundamental que o contexto local, o período em que tal obra foi produzida, bem como a apropriação e circulação que teve sejam considerados. É relevante extrair de cada pesquisa que envolva o livro didático, resultados que nos ajudem a compreender melhor as várias faces da história da educação matemática, sem preconceitos, ampliando desta maneira o debate historiográfico. Enfim, entender que os livros produzidos em determinado local e época podem ser fontes de informações sobre as condições de produção e apropriação de conhecimentos, servindo de alimento à historiografia da educação.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. O Campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p.65-76.
- BOURDIEU, P. Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5, (145), 3-8, 2002.
- BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados* 11 (5), 1991, p. 173- 191).
- CASTELLUBER, Arildo. *Os Currículos de matemática em universidades públicas da região sudeste e os professores egressos do Impa*. Vitória, 2003. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.

- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30 (3), 549-566, 2004.
- CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.
- DE CERTEAU, Michel. *A cultura no plural*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- DE CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- FERREIRA, Viviane L. *A Educação Matemática nas escolas do Espírito Santo: um resgate histórico da formação de professores*. Vitória, 2002. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- FRAGA, Sandra Aparecida. *Um estudo sobre triângulos em livros didáticos a partir do movimento da Matemática Moderna*. Vitória, 2004. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.
- GATTI JUNIOR, Décio. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 28, n. 14, p. 172-191, jan./jun. 2007.
- GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- HELMER, Hiury. *Equações do segundo grau: métodos de resolução e análise em livros didáticos antes e durante o Movimento da Matemática Moderna*. Vitória, 2005. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.
- KILL, Tercio Girelli. *O estudo de funções à luz das reformas curriculares: reflexos em livros didáticos*. Vitória, 2004. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.
- KILL, Tercio Girelli. *Conceituações sobre o infinito na história, nos livros didáticos e no pensar de futuros professores de matemática*. Vitória, 2010. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de História da Educação*. n. 4, jan./dez. 2005, p. 27-33.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- SILVA, Circe Mary Silva. Lacroix e a popularização da Geometria Analítica. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, n.1, p. 67-98, 1999a.
- SILVA, Circe Mary Silva. *Matemática Positivista e sua difusão no Brasil*. Vitória: Edufes, 1999b.
- SILVA, Circe Mary Silva. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e a formação de professores de Matemática. In: 23ª Reunião Anual da Anped, 2000, Caxambu. *Anais da 23ª. Reunião Anual da Anped*, 2000a.

- SILVA, Circe Mary Silva. O livro didático de Matemática no Brasil. In: John Fossa. (Org.). *Facetas do diamante: ensaios sobre Educação Matemática e História da Matemática*. Rio Claro: Sociedade Brasileira de História da Matemática, 2000b, v. 1.
- SILVA, Circe Mary Silva. Formação de professores e pesquisadores de Matemática na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFI). *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), Campinas, n.117, p. 103-126, 2002.
- SILVA, Circe Mary Silva; THIENGO, Edmar. Claude-Henri Gorceix: trabalho e competência na criação de uma escola e na formação de discípulos. *Episteme* (Porto Alegre), Porto Alegre, n.17, p. 69-100, 2003.
- SILVA, Circe Mary Silva. A construção de um instituto de pesquisas matemáticas nos trópicos - O IMPA. *Revista Brasileira de História da Matemática*, Rio Claro, v. 4, n.7, p. 37-67, 2004.
- SILVA, Circe Mary Silva. O Impa e a formação de uma comunidade de matemáticos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 39, p. 897-917, 2009a.
- SILVA, Circe Mary Silva. O livro didático mais popular de Leonhard Euler e sua repercussão no Brasil. *Revista Brasileira de História da Matemática*, v. 9, p. 33-52, 2009b.
- SILVA, Circe Mary Silva; PINHEIRO, João Eudes. *História do ensino de engenharia no Espírito Santo: da Escola Politécnica ao Centro Tecnológico da UFES*. Vitória: Edufes, 2010.
- SILVA, Circe Mary Silva. Controle estatal sobre livros didáticos de matemática utilizados na Academia Militar no Brasil. *Zetetike* (Unicamp), v. 19, p. 11-35, 2011a.
- SILVA, Circe Mary Silva. Os “espinhos da álgebra para Lacroix. *Educação Matemática Pesquisa*, v. v. 13, p. 1-19, 2011b.
- SILVA, Circe Mary Silva; SAD, Ligia Arantes. Livros didáticos de matemática na Academia Real Militar do Brasil oitocencista. In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011, Vitória. *Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2011c.
- SILVA, Circe Mary Silva. Abandonando o amadorismo – formação de professores de matemática nas faculdades de filosofia no Brasil. In: XI Encontro Nacional de Educação Matemática: educação matemática – retrospectivas e perspectivas, 2013, Curitiba. *Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática: educação matemática - retrospectivas e perspectivas*. Guarapuava: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2013. v. 1. p. 1-16.
- SILVA, Circe Mary Silva; DYNNIKOV, Vladimir Ivanovitch. Ideologia em problemas matemáticos nos livros didáticos soviéticos da pré-revolução até 1960. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, p. 201-258, 2014.

- SILVA, Circe Mary Silva. Livro aberto: uma análise histórica. *Perspectivas em Educação Matemática* (UFMS), v. 8, número temático, 2015a, p. 379-395.
- SILVA, Circe Mary Silva. Transferências e apropriações de saberes: Friedrich Bieri e a matemática para o ensino primário. *Revista de História da Educação*, v. 19, p. 43-66, 2015b.
- SILVA, Circe Mary Silva. A regra de ouro nos livros didáticos para escolas alemãs-brasileiras. *Acta Scientiae* (Ulbra), v. 17, p. 41-59, 2015c.
- SILVA, Circe Mary Silva. A Aritmética de Matthäus Grimm no Boletim Informativo da Associação de Professores Católicos da Imigração Alemã no Rio Grande do Sul. In: XII Seminário Temático Saberes Elementares Matemáticos do Ensino Primário (1890-1970): o que dizem as Revistas Pedagógicas?, 2015, Curitiba. *Anais do XII Seminário Temático*, 2015d. v. 1. p. 23-38.
- SILVA, Circe Mary Silva. A Escola Normal na província de São Pedro do Rio Grande do Sul e os saberes matemáticos para futuros professores (1869-1889). *Histemat*, Ano 2, n. 3, 2016a, p. 27-54.
- SILVA, Circe Mary Silva. Wilhelm Rotermund (1843-1925) vivendo em duas culturas. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 16, p. 91-122, 2016b.
- SILVA, Circe Mary Silva. Representações de Aritmética no livro de Georg Büchler. *Histemat*, Revista de História da Educação Matemática, v. 2, p. 96-116, 2016c.
- SILVA, Circe Mary Silva. Imagens nos livros didáticos de matemática: Georg Augusto Büchler e Karl Sölter. *Acta Scientiarum. Education* (Online), v. 39, p. 55-65, 2017.
- THIENGO, Edmar. *A Matemática de Ary Quintela e Osvaldo Sangiorgi: um estudo comparativo*. Vitória, 2001. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1955.
- VIEIRA, Renato Fundão. *A formação continuada do professor de matemática e os livros Impa/SBM no Espírito Santo*. Vitória, 2005. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.

CAPÍTULO 2

ENTRE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E LEGADOS EDUCACIONAIS LOCAIS

Ligia Arantes Sad¹

INTRODUÇÃO

Em tempos da complexidade nas dimensões teóricas, práticas e de convivência com pessoas de diferentes formações sociais e culturais, partilhamos espaços discursivos e de trabalho profissional, nos quais foram e são envolvidas pesquisas em educação matemática e história da matemática, possibilitando transformações dos participantes e de contextos sociais. Neles relacionamos o campo da epistemologia à *fronesis* e esta à *práxis*, entendendo aqui a *fronesis* como uma ação reflexiva e de discernimento para situações de funcionamento do mundo, como indicado por Pearce (1996). Portanto, voltada para uma *práxis* – como atividade intencional e criativa, que se utiliza da reflexão em busca de transformações (GRAMSCI, 1989; VAZQUEZ, 1977; SARMIENTO, 2011; ARRIARÁN-CUÉLLAR, 2014) – que, de modo específico, direcionamos a problemáticas locais no contexto da educação matemática capixaba.

¹ Professora aposentada da UFES, atualmente professora do Instituto Federal Tecnológico do Espírito Santo (Ifes), atuando no Mestrado de Educação em Ciências e Matemática (EDUCI-MAT – Ifes) e no Mestrado em Ensino de Humanidades (PPGEH – Ifes).

Com esse entendimento e corroboração advinda dos estudos e pesquisa realizados em formação no doutorado – cuja temática da tese versa a uma abordagem epistemológica e histórica do Cálculo Diferencial e Integral com foco no ensino e aprendizagem – passamos, a partir do ano de 1999, a partilhar pesquisas com mestrandos e doutorandos do Programa Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo. Como colega e parceira, no campo de pesquisas em educação matemática e história da matemática, já estava no PPGE a excepcional pesquisadora Circe M. Silva da Silva Dynnikov, a quem devo bons momentos de interlocução e convívio até o ano de 2014, quando deixei de lá atuar.

A pretensão neste presente trabalho é, nas primeiras partes, realçar alguns aspectos constituintes centrais de pesquisas em educação matemática e história da matemática. Elas foram desenvolvidas tanto pessoalmente como em colaboração com orientandos de mestrado e doutorado durante cerca de 15 (quinze) anos. Em outra parte do texto, pontuaremos as possibilidades de transformações que foram, aos poucos, criadas e implementadas pela continuidade de importantes atuações profissionais desses mestres e doutores – inseridos em suas *práxis* como professores e pesquisadores de outras instituições educacionais do Espírito Santo.

Entre as considerações que ensejam essa narrativa, está a intenção de registrar uma parcela da memória, um tanto coletiva, do grupo composto por três professoras da Sub-Linha de Educação Matemática e orientandos que partilharam aprendizagens durante o convívio acadêmico na Linha de Educação e Linguagens do PPGE. No espaço que iniciamos sob essa trajetória, de modo específico, dedicamos atenção aos aspectos e movimentos de investigação cujo interesse envolvia significados e conhecimentos negociados por meio da linguagem matemática. Pois, embora matemática não seja entendida somente em campos semânticos de uma linguagem abstrata, ela é representada, ontologicamente, por uma linguagem lógica e simbólica própria, que veio se constituindo de modo cultural e histórico nas vicissitudes não somente intrínsecas ao pensar

e fazer matemático, mas de outros empreendimentos humanos. Uma linguagem que designa semanticamente objetos, inferências, relações e significações pertinentes ao desenvolvimento da ciência matemática, mas também utilizada em outros contextos.

Do ponto de vista epistemológico, narrar é instaurar a dialogia com um interlocutor. Segundo Lins (2012, p. 19), acreditamos que o interlocutor “(...) aceitaria/adotaria a justificação que me autoriza a dizer o que estou dizendo.” Portanto, é cooptar uma comunhão de ideias e teorias que possam ser postas como base para articular a produção de conhecimentos e os interlocutores como indicadores de legitimidades. “A luta pelo controle de quais são os modos de produção de significados *legítimos* é o próprio processo de determinação de horizontes culturais (as fronteiras)” (LINS, 2012, p. 22). Nesse sentido, ampliamos o campo de atuação para uma compreensão histórica de objetos matemáticos, relacionando a esse movimento processos educacionais e contextos de seu desenvolvimento. Tornamos então plausível de interesse a escolha de estudos e pesquisas partilhadas com bases na história cultural, voltados às múltiplas relações sociais, aos valores de comunidades específicas, em locais e períodos previamente escolhidos (BURKE, 2005, e 1992; GINZBURG, 2007; BLOCH, 2001; LE GOFF, 2012). Como no caso, as pesquisas em história da educação matemática, que situamos em épocas, instituições e contextos culturais determinados.

CONVERGÊNCIAS AO MODELO DOS CAMPOS SEMÂNTICOS

Devido as escolhas supracitadas e aos limites deste texto, seria descabido narrarmos as análises a respeito de todas pesquisas de educação matemática em que nos envolvemos e ainda mais as 20 (vinte) dissertações de mestrados e 6 (seis) teses de doutorado que orientamos durante o período de atuação no PPGE. De maneira que, optamos por comentar as pesquisas de ordem mais pessoais e diretas, agregando informações sobre algumas dissertações e teses de orientandos. Estas últimas, embora tenham substanciais

escolhas e criatividade pessoais de seus autores e experiências anteriores, partilham ideias negociadas em nosso processo de ação e são aqui mencionadas para ressaltar as interseções e outras proximidades de escolhas teóricas e metodológicas.

Sob antecedentes acadêmicos que levaram ao envolvimento desta autora no campo de pesquisa, cabe observar que no ano de 2000 houve continuidade de investigações, apresentações e publicações com base no trabalho de tese defendido no doutorado em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista – Unesp, intitulada *Cálculo Diferencial e Integral: uma abordagem epistemológica de alguns aspectos* (SAD, 1999). Cujo foco central é a análise da produção de significados e conhecimentos, por estudantes, a partir do ensino e aprendizagem do Cálculo Diferencial e Integral. Com esse direcionamento, a composição do trabalho é estruturada em uma parte teórica contendo o desenvolvimento de bases relativas a estudos epistemológicos, elaborada sob considerações de diversos expoentes teóricos para, em seguida, apresentar o modelo escolhido e utilizado nos procedimentos de análise – Modelo dos Campos Semânticos (MCS)² e os princípios que o compõem. Na sequência optamos por destacar um estudo investigativo de cunho histórico epistemológico sobre o desenvolvimento do Cálculo Diferencial Integral ao longo da história da matemática. Ao mesmo tempo, toda essa parte teórica foi importante aliada à *práxis* de ações reflexivas em pesquisa de campo, que envolveram narrativas e produções de estudantes e professores de três turmas, em diferentes cursos da área de exatas, trabalhando com disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral. As análises dessa parte procedimental foram realizadas à luz do MCS. Entre as conclusões está a adequação do modelo utilizado; destaques para os diferentes modos de produção de significados e conhecimentos em relação ao Cálculo Diferencial e Integral; e indicações de posturas e procedimentos pedagógicos

2 Concebido por R. C. Lins, orientador do meu trabalho no doutorado, que a partir de ideias teóricas da sua tese (1992) na Universidade de Nottingham (UK) elaborou esse modelo epistemológico, que sendo um referencial para professores e pesquisadores instigou investigações e uma ampliação de noções e entendimentos mediados por um grupo colaborativo, na Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP – Campos de Rio Claro – SP.

que permitem ao professor maior interação às constituições epistemológicas do aluno e consequentes intervenções mediadoras no ensino e aprendizagem nessa parte da matemática.

Em consequência deste trabalho e do convívio em grupos de pesquisa da Unesp, tivemos duas publicações, uma em periódico internacional (SAD; TEIXEIRA; BALDINO, 2001) e outra em periódico nacional (SAD, 2002). A primeira – *Cauchy and the problem of point-wise convergence* – foi resultado de uma pesquisa conjunta, com dois doutores da Unesp – SP, tendo por base investigações bibliográficas, a partir da história da matemática e de artigos que foram por nós polemizados e que versavam sobre os chamados “erros de Cauchy”. A afirmação defendida, argumentada e analisada foi de que ambos os teoremas de Cauchy (1821-1823 e de 1853) e a definição atribuída a ele sobre infinitesimais como variável com limite zero resistem a uma rigorosa leitura sob a Análise Não-Standard (STROYAN; LUXEMBURG, 1976). Além das bases matemáticas argumentativas, fornecidas por construções nossas via Análise Não-Standard, utilizamos contrapontos argumentativos presentes na história da matemática. A segunda publicação – *problemas epistemológicos no período de emergência do Cálculo Infinitesimal* - é um artigo no qual são propostas análises epistemológicas de importantes resíduos históricos inerentes ao cálculo infinitesimal, relacionadas a algumas ideias ainda utilizadas no ensino e aprendizagem de disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral na atualidade do ensino superior. Um dos objetivos foi realçar diversos modos de produção de significado e objetos a partir da história da matemática, tendo por base teórica o MCS (LINS, 1993, 1994 e 2012). Na parte da análise histórica enfatizamos a crítica a fatores contextuais de maior influência como os culturais e de poder, principalmente, os relacionados aos respectivos matemáticos e personagens historicamente conviventes, reforçando a importância para a compreensão dos desenvolvimentos da matemática.

Mais recentemente, porém ainda correlacionada às supracitadas pesquisas, fomos convidados à publicação de um capítulo

de livro, que intitulamos *Articulações Epistemológicas relativas ao Cálculo Diferencial e integral* (SAD, 2012a). O objetivo central de sua elaboração foi instigar reflexões relativas a uma análise crítica do trabalho de doutorado (SAD, 1999), especificamente à utilização historiográfica, tendo por base Burke (1992, 2005) e Bloch (2001), considerando a história como uma “ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p. 67) e diferentes campos semânticos por meio dos quais pensamos matematicamente a constituição de estipulações locais (certos elementos “universais”) presentes no ensino e aprendizagem de Cálculo. Os resultados defendem que: “(...) entre os modos predominantes de produção de significados, objetos e conhecimentos a partir do Cálculo (...) as características das estipulações locais são dos seguintes tipos: visuais-geométricas, infinitesimais, de limites e algorítmicas.” (SAD, 2012, p. 48).

Entre os trabalhos dos orientandos, nessa confluência com o MCS e/ou análise epistemológica de objetos matemáticos presentes na história da matemática, realçamos os seguintes: (i) *Uma Análise de Discursos no Ensino e Aprendizagem de Função* (2001), dissertação de Maria Alice Veiga Ferreira de Souza; (ii) *Razão e Proporção: Abordagem Histórico-Epistemológica e Análise em Livros-Texto* (2004), dissertação de Rosangela Maria Rodolfo Serafim; (iii) *Da “Usura” à “Preferência a Liquidez”: a noção histórica de Juros* (2005), dissertação de Ronye Berger; (iv) *Igualdade matemática: um estudo de sua história e significados* (2007), dissertação de Vanessa V. Cosme.

Observamos que o espaço de geração e produção dessas dissertações foi mesclado por investigações históricas de objetos matemáticos e interpretações que tiveram um horizonte de análise também presente e incluído dos contextos educacionais de experiência de seus autores. Todos eles professores de matemática atuantes, o que exemplifica a relação de movimento dinâmico entre à *fronesis* e à *práxis*, de forma até mesmo continuada em suas ações atuais, que continuam voltadas ao ensino e aprendizagem, pesquisa e/ou extensão da matemática. Retomamos a essa rede de relações sócio culturais e seus legados educacionais mais ao final do texto.

A partir dos estudos e pesquisas que envolviam a História da Matemática e sua utilização na Educação Matemática, referenciais foram investigados para reflexão de posturas teóricas, com destaques na linha sócio cultural. Conforme Miguel & Miorim (2004) e Radford (2011), temos a considerar que, sob referencial semiótico neovygotenskiano aliado a atividades realizadas pelos sujeitos em seu contexto cultural, a abordagem histórica permite articulação de modo não recapitulacionista (sem dependência do presente ao passado e vice-versa) às práticas pedagógicas de hoje. Desse modo, direcionamos algumas vias de escolhas teóricas, que por sua vez, foram também influenciadas por processos externos de intercâmbio acadêmico com pesquisadores da nossa instituição e de outras, em especial, nos eventos nacionais promovidos pela Sociedade Brasileira de História da Matemática – SBHMat. De acordo com Santos (2003, p. 138), “as condições de sobrevivência das teorias, métodos e conceitos são estabelecidas pelo ‘ambiente social’ em que a ciência se desenvolve.” Assim, em anos seguintes, outras possibilidades de estudos e pesquisas foram propiciadas em âmbito singular da História da Educação Matemática. Na sequência, abordamos alguns dos seus aspectos.

LASTROS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Com a iniciativa da formação do grupo de pesquisa conjunto em Educação Matemática, tivemos oportunidade de maior inserção e estudos em História da Educação Matemática no Brasil e local. Em termos nacionais, em parceria ou com apoio da colega Circe Mary Silva da Silva Dymnikov, pesquisamos sobre a matemática das escolas superiores do Brasil oitocentista, resultando publicações, como: (1) *A formação e as contribuições das anotações de estudantes na Academia Real Militar (1810-1838)* (SAD, 2012b); (2) *Rastros do ensino de Cálculo diferencial e Integral nas décadas iniciais da Academia Militar do Rio de Janeiro* (SAD, 2011); (3) *Livros didáticos de matemática na Academia Real Militar do Brasil oitocentista* (SILVA; SAD, 2011).

O texto do artigo citado em (1), teve especial particularidade nos procedimentos metodológicos da pesquisa documental, ao agregar cadernos (manuscritos originais) de um estudante – Manoel José de Oliveira (1788–1838) – da Academia Militar do Rio de Janeiro que, posteriormente, foi lente (professor) na mesma instituição. Tais manuscritos trouxeram relevantes reflexões e subsídios de análise sobre as vicissitudes e possibilidades da matemática então utilizada na formação de militares, advinda de livros predominantemente franceses. Eles contêm importantes representações³ sobre o ensino de matemática designado à formação dos militares nas primeiras décadas do século IX, no Rio de Janeiro. As representações foram destacadas por permitir aproximação das práticas, em termos de compreensões culturais, sociais e políticas nos anos oitocentistas. Aliando-os a outros documentos examinados, como: a carta de Lei da criação da Academia Real Militar, ofícios, programas, registros de alunos, além de livros. No início desta instituição militar, os cursos eram voltados para formar oficiais de artilharia, engenharia, geógrafos e topógrafos, conforme estabelecido pela carta régia. Neles se observa o predomínio das áreas de ciências exatas, na qual a matemática era predominante. Enfatizamos e trouxemos questionamentos referentes ao espaço dos discentes, daqueles que utilizavam a matemática em diversas matérias que compunham seus cursos. Por exemplo: Que obras mencionadas foram realmente utilizadas? Existem aspectos marcantes nos procedimentos de ensino e aprendizagem da matemática? Que dificuldades e preferências são observadas na aplicação da matemática a outras áreas de conhecimentos? Na parte da análise utilizamos duas importantes bases teóricas, uma a partir da história cultural,

3 O significado de representação encontra sua compreensão de acordo com a abordagem de Burke (2005), como resultado do papel ativo das imagens e combinações criadas nas produções históricas culturais. Conceitualmente, representações são modos de agir, de expressar ou reproduzir condições ou relações com objetos que afetam a construção de uma realidade. Existem várias formas de representação, sejam literárias, visuais sociais, etc. De todo modo, a representação é um tornar presente ou a ‘presentificação’ de um ausente. Podem ser coletivas ou individuais, mas conservam a marca da realidade social onde foram geradas. Assim, um caderno composto de manuscritos de variados alunos, como o de Oliveira, pode ser considerado uma representação simbólica de noções matemáticas e de procedimentos de ensino específicos ao contexto de constituição.

para compreensão do contexto das práticas da educação militar; outra, de matrizes epistemológicas da matemática, incluindo argumentos do campo da história da matemática. As argumentações e respostas possibilitaram visibilizar meandros da historiografia que estavam velados e prover outras reflexões críticas a respeito das práticas educacionais militares. Estas “zonas opacas são alguns dos rastros que um texto (qualquer texto) deixa atrás de si” (GINZBURG, 2007, p. 12). Das reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas mereceu destaque a importância atribuída no século XIX aos registros escritos das aulas e, atualmente, na contribuição das memórias que alimentam a historiografia.

De modo paralelo, localmente, havíamos iniciado no ano de 2007 uma pesquisa sobre a matemática nos cursos superiores de formação de professores de matemática no Espírito Santo. Nesse mesmo ano, já como resultado parcial das investigações, publicamos o texto *Curso superior de formação de professores de Matemática no Espírito Santo: uma história (1960-1990)* (SAD, 2007). Cujo objetivo foi o registro historiográfico da criação e consolidação de cursos superiores de formação de professores de matemática no Espírito Santo. É pertinente declarar que houve um motivo pessoal para essa pesquisa, ou seja, o fato da autora pertencer profissionalmente a um grupo acadêmico diretamente ligado a educação matemática e ter sido professora no Departamento de Matemática da UFES até aposentar.

O marco principal da pesquisa em pauta foi a criação do primeiro curso de Licenciatura em Matemática na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – FAFI, em 1964. A situação de contexto política educacional e de orientações curriculares desse curso foi se transformando até constituir o Curso de Matemática (com a opção de Bacharelado e Licenciatura) com *lôcus* na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)⁴. Diante das várias reformulações

4 Embora a denominação de Universidade Federal do Espírito Santo – UFES tenha sido requerida sob a Lei nº 4.759 de 22/08/65, uma grande estruturação de cursos superiores no Espírito Santo ocorreu determinada pelo Decreto Federal nº 63.577 de 08/11/68. Conforme Sad (2007, p. 414), “(...) com a extinção das antigas faculdades e escolas, que foram congregadas e substituídas por 8 centros e vários departamentos, entre eles o Centro de Estudos Gerais – CEG, do qual passou a fazer parte o Departamento de Matemática. A transferência de local também é efetivada,

do curso superior de formação de professores, durante os 30 anos do período historiográfico especificado, pudemos agregar como registros parcelas dos comentários de professores entrevistados que vivenciaram aquele contexto (como docentes e discentes). As análises dos dados obtidos reforçam as críticas ao obnócio da corroboração a uma dicotomia entre disciplinas de matemática pura e disciplinas voltadas à prática educacional – pertinentes à formação de professores. Ademais, alia-se a uma visão genealógica das Licenciaturas de Matemática como cursos de raízes inferiorizadas – um subproduto do Bacharelado em Matemática –, alimentado pelo status e maior valorização da pesquisa acadêmica em relação ao ensino (PEREIRA, 2007).

De certo modo convergente e ao mesmo tempo diferenciada, foi a pesquisa da orientanda Marina Gomes dos Santos – *Formação superior específica para professores de matemática no Espírito Santo: uma história de 1964 a 2000* (SANTOS, 2013). Convergente pelas características gerais do objeto investigado, situado no campo da história da educação matemática superior. Diferenciada, em primeiro aspecto, em termos de maior diversificação de fontes na pesquisa documental empreendida, inclusive por ter recebido como doação quase todo o acervo bibliográfico e documental de uma professora falecida – uma das fundadoras do primeiro curso superior de formação de professores de matemática do estado. Em segundo aspecto, por ampliar o período histórico investigado e, conseqüentemente, aumentar o rol das instituições incluídas na referida modalidade de formação. Ela agregou aos procedimentos metodológicos a utilização de entrevistas com ex-professores e alunos, o que permitiu obtenção de um banco de dados com ricas memórias que valorizaram a compreensão historiográfica. Como bem afirmou o historiógrafo Le Goff,

praticamente, durante os dois anos seguintes, e o funcionamento da universidade passa a ser centralizado no Campus de Goiabeiras. Particularmente, o Departamento de Matemática tem sua instalação efetivada no campus a partir de 1971 (Resoluções nº 15/71 e 16/71 do Conselho Universitário).”

A memória coletiva valoriza-se, institui-se em patrimônio cultural. O novo documento é armazenado e manejado os bancos de dados. Ele exige uma nova erudição, que balbucia ainda e que deve responder simultaneamente às exigências do computador e à crítica da sua sempre crescente influência sobre a memória coletiva. (LE GOFF, 2012, p. 516).

A compreensão histórica do trabalho de Santos (2013) é centrada em quatro cursos de formação superior de professores de matemática no Espírito Santo entre 1964 a 2000. Três Licenciaturas plenas – uma na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Vitória (FAFI - Vitória), mais tarde incorporado a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) capital do estado; a segunda na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Madre Gertrudes de São José” (FAFI - Cachoeiro), uma instituição particular, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim ao sul do estado; e a terceira no polo descentralizado da UFES, na cidade de São Mateus, ao norte do estado. Um quarto curso de Ciências em 1º ciclo, foi criado em 1973 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (cidade também ao sul do estado), que habilitava à docência em Ciências e/ou Matemática para escolas de 1º grau, que iniciou ainda em 1973, mas somente no séc. XXI foi transformada em um curso noturno de licenciatura plena de Matemática. Esse contingente de instituições formadoras e sua expansão até o século XXI, segundo Santos (2013, p. 166) “não conseguiu atender as demandas advindas do campo educacional, perpetuando assim, a presença e continuidade de outras formações na docência de Matemática nos diferentes níveis de ensino”.

Trabalhos como estes, traz à tona reflexões suscitadas pela preocupação com formação de educadores matemáticos. Uma educação que possa contribuir para que esses profissionais saibam como transcender os saberes matemáticos e interdisciplinares, sistematizando-os em possibilidades didáticas e posturas pedagógicas viabilizadoras de transformações convergentes para uma educação matemática crítica (SKOVSMOSE, 2001; ALRO, RAVN, VA-

LERO, 2010). Concordamos com a defesa de um processo estendido no sentido de ser mais acessível a todos, concernente e pleno de valores humanos criativos, questionadores e construtores de redes que possam integrar os saberes locais e de experiências à complexa via humana, repleta de incertezas (MORIN, 2013).

Outros três trabalhos de tese, de orientandos de doutorado, destacados no campo da História da Educação Matemática foram: *A reforma Couto Ferraz e um ensino primário de matemática na Província do Espírito Santo durante o período imperial brasileiro: uma história a partir de leitura indiciária* (GAUDIO, 2010); *Os primeiros processos censitários brasileiros e o desenvolvimento da Matemática-Estatística no Brasil de 1872 a 1938* (POUBEL, 2013); e *Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado na Licenciatura de Matemática em narrativas de professoras da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Alegre* (VIEIRA, 2016).

Sem conseguir adentrar em outro campo importante de pesquisas como o do discurso dos trabalhos que emergiram primordialmente de interesses advindos dos respectivos contextos práticos de seus autores (mestrandos e doutorandos com os quais partilhei orientação), optamos por incluir esses pesquisadores, juntamente com outros já citados, no apontamento e considerações sobre legados educacionais locais, que estão aos poucos despontando em suas práxis.

ENTRE PESQUISADORES E DESPONTAMENTO DE LEGADOS EDUCACIONAIS LOCAIS

Pesquisas transformadas em trabalhos que trazem à tona determinadas práticas sociais nos moveram e movem em direções históricas e educacionais escolhidas. Em acréscimo, concordamos com Radford (2011) quando defende as práticas sociais como lugar de atividades e do pensar humano que integram ao menos quatro dimensões: (1) formas de produção; (2) relações sociais; (3) conhecimento disponível e (4) um sistema semiótico de significações culturais. É nesse sentido, de integração mais intensa dessas dimensões,

que observamos os movimentos gestados pelos pesquisadores ao retornarem ao seio de suas respectivas instituições, e, por vezes, atuando em *comunidades de práticas locais*. O entendimento a respeito de comunidades de práticas locais (JORDANE, 2013; TATSIS; FRADE, 2007) é aqui compreendido com base em ideias que têm significado e vêm a constituir uma *comunidade de prática* segundo pensadores como Lave (1996) e Wenger (2008) e são especificadas com a adjetivação de locais pela característica de serem temporárias, conforme nos deparamos durante a pesquisa do doutorado de Jordane (2013). São criadas por meio de uma situação que move ao engajamento de uma comunidade ou grupo de pessoas em um trabalho coletivo de ações com interesses comuns, com promoção de crescimentos compartilhados nas experiências.

Como exemplificação desse tipo de compartilhamento, temos observado nos últimos dez anos, as atividades profissionais de um grupo de seis educadores matemáticos – Alex Jordane de Oliveira, Antonio Henrique de O. Pinto, Cláudia Alessandra C. de Araújo Lorenzoni, Edmar dos Reis Thiengo, Rony Claudio de O. de Freitas, Sandra Aparecida Fraga da Silva –, que por várias vezes constituem comunidades de práticas locais. Eles tiveram sua Pós-Graduação no PPGE, como educadores matemáticos, três dos quais foram orientandos de doutorado da colega Circe Mary S. da Silva e os outros três da autora deste texto. Os seis são professores lotados na Coordenadoria de Matemática do Instituto Federal Tecnológico do Espírito Santo (Ifes). Nos últimos anos, têm utilizado as suas pesquisas e ações educacionais de modo transformador, aglutinando outros colegas e proporcionando crescimento qualitativo ao curso de Licenciatura de Matemática. Uma das transformações que está trazendo resposta positiva é a de maior integração dos Estágios Supervisionados (para os licenciandos) com outras componentes curriculares do curso. Esses estágios em escolas da comunidade capixaba, visando, principalmente, o conhecimento de práticas pedagógicas, ocorrem de modo mais integrado com disciplinas do curso e podem ser iniciados pelos graduandos logo após a primeira

metade do curso. Outra transformação considerada positiva é o modo de agir dialógico e de momentos partilhados em conjunto entre professores e estudantes, que oportunizam se engajarem em projetos de extensão e pesquisa, bem como na produção de publicações e participação em eventos científicos. Além disso, os legados educacionais desse grupo já se fazem sentir também no âmbito administrativo, pois têm ocupado posições de coordenação, não somente na Coordenadoria de Matemática, mas também no Mestrado de Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT), onde todos eles são professores permanentes, com várias orientações concluídas. Some-se a isso, a ocupação de cargos representativos, como na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e nas Câmaras de Ensino, Pesquisa e Extensão, e recentemente, a coordenação e atuação no curso de Pós-Graduação a nível nacional - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (POFEPT).

De modo especial e singular, temos também tido informações de que outros educadores de matemática, com os quais convivemos na relação de orientando(a)-orientadora no PPGE – Ufes, estão em intensiva atuação em escolas de ensino básico, superior e outras Pós-Graduações locais. Mais proximamente, por ser colega desta autora (a partir de 2014) no Centro de Formação e Referência em Educação e EaD – Cefor – Ifes, citamos a professora Maria Alice Veiga F. de Souza (orientanda de mestrado no PPGE), que já concluiu seu Pós-Doutorado e é a atual Coordenadora de Pesquisa e Extensão do Cefor, atuando também como professora permanente e pesquisadora destacada no Mestrado de Educação em Ciências e Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS POR UMA CONTINUIDADE

Não seria propício apresentar aqui comentários de todos os trabalhos de pesquisas que partilhamos durante 15 (quinze) anos que estivemos no PPGE, na Linha de Educação e Linguagens. Con-

tudo, talvez seja de interesse registrar que houve predominantes confluências de bases teóricas e metodológicas, mas também algumas diversificações de acordo com os interesses e objetos investigados, que geraram aprendizagens e possibilitaram refletir sobre problemas pertinentes ao campo da educação matemática.

De modo geral, acredito que houve constantes preocupação entre os pesquisadores da Sub-Linha de Educação Matemática sobre o nosso papel como seres históricos, em conhecer, compreender e aprender com os registros e rastros históricos que vamos deixando. Abrimos, então, certa continuidade para investigar sobre os desafios da produção de significados, compreensões e conhecimentos inerentes à linguagem abstrata e simbólica que constitui historicamente a matemática. Com isso, em algumas pesquisas que envolveram parte epistemológica de seu ensino e aprendizagem, uma mesma noção matemática pode ter variação de campos semânticos nas explicações e justificações de diferentes pessoas, ainda que pela via de uma mesma linguagem materna. Cujas bases teóricas estudadas e incorporadas às pesquisas, foram sustentadas por ideias do *Modelo dos Campos Semânticos*, segundo Lins (1993, 1994 e 2012).

De influência interna, ao menos a duas pesquisadoras da Educação Matemática no PPGE, esteve sempre o interesse comum pelo campo da História da Matemática e da História da Educação Matemática. O que foi reforçado externamente pela criação da Sociedade Brasileira de História da Matemática em 1999, da qual fazemos parte, a colega Circe e eu, desde sua fundação. As bases teóricas mais utilizadas foram considerações de autores da historiografia cultural, como: Burke (1992 e 2005); Le Goff (2012); Bloch (2001) e Ginzburg (2007). Embora, em termos dos fundamentos filosóficos da história, cabe lembrar Gramsci ao afirmar: “(...) todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado.” (GRAMSCI, 1989, p. 40).

Por tudo isso, a escolha na estrutura deste texto foi por agrupamentos temáticos de algumas pesquisas, para em seguida, poder ter um espaço para indicar o despontamento de legados educacionais em termos coletivos e, mesmo pessoais, dos pesquisadores voltados de modo intensivo a educação matemática do nosso estado. O sentido é que, são legados nascentes, contudo em exponencial crescimento de inserções e ações em Instituições educacionais locais. Conforme Gramsci (1989, p. 40), “(...) cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações, do qual ele é o ponto central.” Cada um tem, de certa forma, constituído um desses ampliados pontos. Ampliados porque não isolados, num *continuum* pela educação. A expectativa futura é que essa continuidade, na articulação entre conhecimentos e experiências desses agentes transformadores, seja campo propício para a formação de outros educadores matemáticos. Todos agindo na realização constante de colaboração social à realidade da qual faz parte, preocupados e responsáveis pela complexa tarefa de educar.

REFERÊNCIAS

- ALRO, H.; RAVN, O.; VALERO, P. *Critical Mathematics Education: past, present and future*. Rotterdam – Netherlands: Sense Publishers, 2010.
- ARRIARÁN-CUÉLLAR, S. Filosofía y praxis educativa según Adolfo Sánchez Vázquez. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Madri – Espanha, v. 5, n. 13, pp. 143-156, 2014.
- BLOCH, M. *Apologia da História ou ofício de historiador*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BURKE, P. (Org.) *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.
- _____. *O que é história cultural?* Tradução Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CAUCHY, A. L. *Analyse Algébrique* (Algebraic Analysis). Paris: De l’Imprimerie Royale, 1821 (Reprinted by Jacques Gabay, 1989).
- _____. *Résumé des Leçons données à l’École Polytechnique sur Le Calcul Infinitesimal*. Paris: De l’Imprimerie Royale, 1823.
- _____. Notes sur les séries convergentes dont les divers terms sont des fonctions continues d’une même variable réelle ou imaginaire, entre

- des limites donées. *Comptes Rendus des Séances de l'Académie des Sciences*, v. 36, p. 454-459.
- GAUDIO, E. V. *A reforma Couto Ferraz e um ensino primário de matemática na Província do Espírito Santo durante o período imperial brasileiro: uma história a partir de leitura indiciária*. Vitória, 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo.
- GINZBURG, C. *O fio e os rastros*. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- JORDANE, A. *Constituição de comunidades de prática profissional: contribuições para a construção de um currículo integrado no Curso Técnico na modalidade de EJA*. Vitória, 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo.
- LAVE, J. Teaching, as learning, in practice. *Mind, culture, and activity*, v. 3, n. 3, p. 149-164, 1996.
- LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. 6 ed. Campinas: Unicamp, 2012.
- LINS, R. C. Epistemologia, História e Educação Matemática: tornando mais sólidas as bases da pesquisa. *Revista da SBEM – SP*, n. 1, p. 75-91, 1993.
- _____. O Modelo Teórico dos Campos Semânticos: uma análise epistemológica da álgebra e do pensamento algébrico. *Revista Dynamis*, Blumenau: FURB, v. 1, n. 7, p. 29-39, abril/junho 1994.
- _____. *O modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações*. In: ANGELO, C. L. et al. *Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história*. São Paulo: Midiograf, 2012.
- MIGUEL, A.; MIORIM, A. *História na Educação Matemática: propostas e desafios*. Belo Horizonte: autêntica, 2004.
- MORIN, E. *A via para o futuro da humanidade*. Tradução de Edgar de Assis Carvalho e Maria Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- POUBEL, M. V. *Os primeiros processos censitários brasileiros e o desenvolvimento da Matemática-Estatística no Brasil de 1872 a 1938*. Vitória, 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo.
- RADFORD, L. *Cognição matemática: História, Antropologia e Epistemologia*. Tradução e organização de Bernadete Morey e Iran Abreu Mendes. São Paulo: Livraria da Física, 2011.
- SAD, L. A.; TEIXEIRA, M. V.; BALDINO, R. R. Cauchy and the problem of point-wise convergence. *Archives Internationales D'History des Sciences*, Liège – Belgique, v. 51, p. 277-308, 2001.
- SAD, L. A. *Cálculo Diferencial e Integral: uma abordagem epistemológica de alguns aspectos*. 1999, 371 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática,

- Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro – SP, 1999.
- _____. Problemas epistemológicos no período de emergência do Cálculo Infinitesimal. *Revista Brasileira de História da Matemática*. Rio Claro – SP, v. 2, n. 3, p. 65-91, 2002.
- _____. Curso superior de formação de professores de Matemática no Espírito Santo: uma história (1960-1990). In: *Livro de Actas do V Encontro Luso-Brasileiro de História da Matemática*. Castelo Branco – PT: Gráfica do Tortosendo, 2007, v. 1, p. 407-420.
- _____. Rastros do ensino de Cálculo diferencial e Integral nas décadas iniciais da Academia Militar do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de História da Matemática*. Rio Claro – SP, v. 11, n. 21, p. 45-67, 2011a.
- _____. *Articulações epistemológicas relativas ao Cálculo Diferencial e Integral*. In: ANGELO, C. L. et al. *Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história*. São Paulo: Midiograf, 2012a.
- _____. A formação e as contribuições das anotações de estudantes na Academia Real Militar (1810-1838). *Revista Brasileira de História da Matemática*. Rio Claro – SP, v. 11, n., p. 111-138, 2012b.
- SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- SARMENTO, H. B. de M. Ética e Serviço Social: fundamentos e contradições. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 14, n. 2, pp. 210-221, jul./dez. 2012.
- SILVA, Circe Mary Silva; SAD, Ligia Arantes. Livros didáticos de matemática na Academia Real Militar do Brasil oitocencista. In: *Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação*, Vitória, 2011.
- SKOVSMOSE, O. *Educação matemática crítica: a questão da democracia*, Campinas – SP: Papyrus, 2001.
- SOUZA, M. G. *Formação superior específica para professores de matemática no Espírito Santo: uma história de 1964 a 2000*. Vitória, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo.
- STROYAN, K. D.; LUXEMBURG, W. A. J. *Introduction to be Theory of Infinitesimals*. New York: Academic Press, 1976.
- TATSIS, K. FRADE, C. Learning, Participation and Local Community of school mathematics practice. In: 2nd Socio-Cultural Theory in Reserch and Practice Conference, 2007, Manchester. *Anais...Manchester*, 2007, p. 1-9.
- VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.
- VIEIRA, R. F. *Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado na Licenciatura de Matemática em narrativas de professoras da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Alegre*. Vitória, 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo.
- WENGER, E. *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*. 18 ed. New York: Cambridg University Press, 2008.

CAPÍTULO 3

DIÁLOGOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E INFLUÊNCIAS EM DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner
PPGE/CE/UFES

INTRODUÇÃO

Neste texto compartilho com os leitores algumas memórias do trabalho desenvolvido como professora, formadora de professores e pesquisadora nas últimas décadas. Observar, notar conscientemente a prática de sala de aula e aprender a auscultar as problemáticas que surgem nos processos de ensinar, aprender e avaliar matemática sempre me instigaram e me provocaram no magistério. Entendo auscultar como Lorenzato (2006) ao dizer que precisamos escutar, e compreender o que está oculto no que crianças ou professores falam, de modo semelhante aos procedimentos de ausculta de um médico quando quer escutar o pulmão e o coração de um paciente. Auscultar envolve, portanto, querer escutar atentamente, entender, enxergar por de trás, e constatar conscientemente algo. Enfim, aprender a desenvolver a metacognição que, como dizia Flavell (1976), envolve pensar sobre seus processos cognitivos de forma consciente para identificar o que se sabe e o que ainda não se sabe de determinado conhecimento. E envolve também saber controlar e/ou gerenciar estratégias para

resolver tarefas que envolvam esses processos e conhecimentos, em matemática, em educação matemática e em qualquer área de conhecimento.

Educação matemática como uma área de conhecimento vem se estabelecendo e consolidando mundialmente desde o início do século XX. Em “Uma história da pesquisa em educação matemática”, Kilpatrick (1992) informa que tudo se iniciou nos últimos dois séculos quando matemáticos e educadores passaram a focalizar em matemática, e como poder-se-ia ensinar e aprender matemática nas escolas. Além desses dois atores citados, professores de matemática, psicólogos e antropólogos também têm se encontrado para questionarem e dialogarem acerca do que concebem como matemática, ensino, aprendizagem, avaliação, currículo escolar, formação inicial e continuada de professores. Nesta área de conhecimento focalizamos em matemática, educação, psicologia, antropologia, história, sociologia, e política, dentre outros conhecimentos.

Meu caminhar profissional em educação matemática, desde os anos 80 do século XX, tem sido influenciado e marcado por estudos e contatos pessoais com alguns nomes internacionais e nacionais como Felix Klein, George Polya, Frank Lester, Jeremy Kilpatrick, Hans Freudenthal, Omar Catunda, Maria Laura Mouzinho Leite Lopes, Ubiratan D'Ambrosio, David Carraher, Terezinha Nunes, Analúcia D. Schliemann e Lourdes de La Rosa Onuchic. Esses são alguns dos nomes que marcaram e seguem marcando meu caminhar profissional nesta área de conhecimento. Assim, questiono-me e reflito sobre “O que a prática de sala de aula de matemática em diferentes níveis escolares tem nos permitido enxergar, questionar e refletir em pesquisas em educação matemática? Que diálogos têm sido possíveis entre teoria e prática e/ou prática e teoria em educação matemática? Como esses diálogos têm influenciado e impactado o desenvolvimento profissional de professores que trabalharam comigo em pesquisas de mestrado e doutorado? Que diálogos, reflexões e tomadas de consciência metacognitiva têm sido oportunizados pelos professores que participaram e partici-

pam dos encontros do Grupo de Estudo em Educação Matemática do Espírito Santo [GEEM-ES]?” Ao longo do texto procuro mostrar algumas ideias acerca destes questionamentos.

Inicialmente, relato alguns percursos da professora que iniciou no magistério primário em 1973, no antigo estado da Guanabara, atual estado do Rio de Janeiro. Comento também sobre marcas que observo em meu desenvolvimento profissional e das reflexões constantes que tenho feito sobre o que aprendi de matemática para ensinar com significado e compreensão para alunos, futuros professores e professores em exercício. Os mesmos questionamentos e reflexões sobre o aprender a fazer pesquisas em educação matemática têm influenciado e marcado meu desenvolvimento profissional como pesquisadora desde o início do doutorado em 1988.

Depois abordo temáticas que seguem me fascinando e inspirando para investigar em educação matemática. Posteriormente, relato em linhas gerais em ordem cronológica a respeito das pesquisas de mestrado e doutorado que orientei e co-orientei no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Apresento depois um caminhar de professores, futuros professores, pesquisadores e pesquisadores iniciantes nas atividades semanais do GEEM-ES, que funciona desde 2006. Finalizo com desdobramentos das pesquisas orientadas e ações junto ao GEEM-ES que evidenciam alguns alcances a respeito de desenvolvimento profissional de professores em termos de seus conhecimentos e práticas de ensino, aprendizagem, avaliação, e currículo em diferentes níveis escolares.

As pesquisas de mestrado e doutorado e as ações do GEEM-ES têm envolvido professores que atuam de educação infantil ao ensino superior, e professores em exercício que desenvolvem projetos para seus alunos participarem no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior [Pibic Jr.] do município de Vitória (ES). Também têm incluído a formação inicial e continuada de professores de anos iniciais e finais de ensino fundamental, e

de ensino médio. Constatado que, nessa caminhada, os professores e futuros professores acabaram por se envolver em processos de desenvolvimento profissional e aprenderam a refletir acerca de e questionar seus processos de ensinar, aprender, avaliar e conceber a matemática e o currículo escolar.

UM CAMINHO PROFISSIONAL E SUAS MARCAS

Meu caminho profissional começou no Instituto de Educação no Rio de Janeiro em 1970. Lá cursei o antigo modelo de escola normal, em nível de ensino médio¹. Assim, em 1972, me formei professora primária. Em 1973, iniciei no magistério primário como professora concursada no antigo estado da Guanabara. Fiz licenciatura e bacharelado em matemática no Instituto de Matemática da UFRJ (IM/UFRJ) de 1973 a 1976. Cursei, na licenciatura em matemática, o conhecido modelo “3 + 1”, em que o licenciando tinha três anos de disciplinas da área específica e um ano de disciplinas pedagógicas. Atuei como professora de matemática de 5ª a 8ª séries, desde 1977, em escolas públicas de ensino de primeiro grau no município do Rio de Janeiro. Ingressei no mestrado em matemática pura no IM/UFRJ e defendi em 1980 a dissertação intitulada *Uma generalização do método de D’Alembert para a resolução de um problema não linear*. Esta pesquisa envolveu conceitos de equações diferenciais parciais. A pesquisa foi orientada por Beatriz Pereira Neves. Durante o transcorrer do mestrado, ingressei como professora da UFRJ, atuando como professora de matemática do IM. Lecionei, de 1978 a 1997, diferentes disciplinas de matemática em distintos cursos de ensino superior².

1 Cursei disciplinas de psicologia, filosofia, sociologia, currículo, literatura brasileira, literatura portuguesa, matemática, português, geografia, história, ciências, educação física, música, artes plásticas, todas as didáticas específicas, didática geral e práticas específicas e prática geral, e estágios em todos os níveis escolares. Foram três anos com aulas o dia todo, divididas entre aulas das disciplinas e estágios desde o jardim de infância (atual educação infantil) até o curso de admissão para o ginásio. Foram aprendizados básicos para o caminhar profissional.

2 Por exemplo, lecionei as disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral I, II, III e IV, de Álgebra Linear I e II, e de Fundamentos de Matemática para cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática, de Matemática I e II para cursos de Contabilidade, Cálculo I e II para cursos de Administração e Economia, Cálculo I e II para cursos de Meteorologia, Farmácia e Biologia, dentre outras.

Cursei o doutorado em Indiana University, de agosto de 1988 a fevereiro de 1993, e defendi a tese intitulada *Metacognitive awareness of prospective elementary teachers in a mathematics content course and a look at their knowledge, beliefs and metacognitive awareness about fractions*. O professor Frank Lester pesquisador que desenvolveu vários projetos de pesquisa em educação matemática focalizando resolução de problemas, metacognição, avaliação e formação de professores foi meu orientador de doutorado em Indiana University. Nesses anos de doutoramento, participei de vários projetos de pesquisa coordenados pelos professores Frank Lester e John LeBlanc com foco em resolução de problemas. Além disso, professores e doutorandos planejaram, implementaram e desenvolveram investigações em uma nova disciplina de matemática para futuros professores que ensinam matemática do primeiro ao sexto ano da escola básica. Vivenciamos em todas as fases, desde o planejamento da nova disciplina até às várias pesquisas que foram desenvolvidas, o valor de diálogos e olhares distintos acerca de prática/teoria, teoria e prática no que concerne os processos de ensinar, aprender, avaliar e investigar em matemática. Esses olhares estimularam doutorandos e pesquisadores a fazer dessas articulações um suporte para o desenvolvimento acadêmico e profissional de todos. Assim, todos aprenderam fazendo e estudando como desenvolver pesquisas em educação matemática.

Ao refletir sobre minhas experiências docentes e desenvolvimento profissional desde 1973, constato que questionamentos a partir da prática de sala de aula sempre nortearam a busca por mais estudos e conhecimentos. E ao mesmo tempo provocaram desejos de mudar, transformar algo nos processos de ensinar, aprender e avaliar matemática. Identifico, em linhas gerais, três marcas fortes provenientes da prática. As primeiras foram deixadas pelas experiências vivenciadas como professora de fevereiro de 1973 até meados de 1988. Nessa época, atuei em escolas públicas nos bairros de Bangu, Rocinha, Jardim Botânico e Ilha do Fundão, no Rio de Janeiro. Durante esses quinze anos, eu ensinei matemática

e outros conhecimentos para turmas de anos iniciais e ensinei matemática para turmas de anos finais de ensino fundamental.

As segundas marcas da prática e questionamentos acerca de conceitos matemáticos foram se tornando fortes quando lecionava em um turno para alunos de ensino fundamental e, em outro turno, para estudantes de diversos cursos superiores da UFRJ. Nessa fase, passei a me questionar e refletir de forma consciente sobre meus conhecimentos matemáticos para ensinar alguém. Assim, tomei consciência, pela primeira vez, de que em alguns casos eu tinha apenas interiorizado e aprendido regras e fatos decorados, sem entendimento profundo, de alguns conhecimentos matemáticos (SKEMP, 1976, 1978). Portanto, questionamentos a respeito de (i) como ensinar matemática, e (ii) como alunos aprendem ou não aprendem e apenas memorizam algoritmos, procedimentos e tipos de tarefas, problemas sem entendimento, foram amadurecendo entre 1978 e 1988. Várias contradições e constatações, como menciona Skemp (1976), acerca de procedimentos instrumentais ensinados por professores e usados por estudantes em tarefas matemáticas, foram ficando claras em minha mente. Fui observando que alunos do ensino fundamental e estudantes universitários tinham dúvidas similares no que diz respeito, por exemplo, a conceitos aritméticos (de números, operações, propriedades), algébricos (significado de variável, de incógnita, fatorações, equações), e geométricos (polígonos, propriedades e características), dentre outros.

Assim meus próprios entendimentos, conhecimentos e usos de conceitos matemáticos foram colocados em cheque. Questionei-me, por exemplo, acerca de conceito de número como quantidade e como medida, números racionais e frações, outros conceitos de aritmética; ideia de equação, função e outros conceitos de álgebra, geometria e trigonometria, dentre outros. Tais indagações que emergiram de experiência e prática foram fortes entre 1978 e 1988, e a partir do doutorado esses questionamentos e outros têm-se aprofundado quando estou planejando tarefas de aulas e/ou pesquisas. Em todos esses momentos e fases profissionais foram

tornando-se crucial o pensar, o refletir acerca de prática e teoria e tomar consciência de contradições que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem de matemática em termos dos diferentes conceitos que trabalhei e trabalhamos em aulas. Portanto, foi se tornando central em reflexões e momentos de tomada de consciência, constatar que, em alguns casos, ensinei e ensinamos conceitos de forma instrumental e cobramos em tarefas de aula, casa e em avaliações entendimentos desses conceitos de forma relacional e vice versa como afirmava Skemp (1976).

A palestra do professor matemático Humberto Bortolozzi, da Universidade Federal Fluminense, na matemática na UFES em 9 de novembro de 2017, fez eco com minhas perguntas, quando ele questionou: será que professores universitários fazem algum diálogo entre a matemática universitária e novos conhecimentos matemáticos com a matemática da educação básica? Afinal, será que o que aprendi de Análise Real, de Topologia, de Funções Complexas no IM/UFRJ e outros conhecimentos matemáticos nos dois cursos de graduação e no mestrado em matemática pura me permitiram enxergar conexões entre conceitos matemáticos da educação básica e conceitos matemáticos estudados no ensino superior? Ou será que foram as experiências da prática desde os anos 70 e contradições que aconteceram e ocorrem na sala de aula de matemática tanto na educação básica quanto do ensino superior que me permitem dialogar com os estudos teóricos de matemática superior e educação matemática?

As terceiras marcas foram se concretizando com a experiência de trabalho em projetos de extensão e de pesquisa, coordenados pela professora Maria Laura Mouzinho Leite Lopes no Instituto de Matemática da UFRJ, de 1980 a 1997. Atuei durante este tempo como membro do Projeto de Formação Permanente de Professores (de 1981 a 1983) e do Projeto Fundação setor matemática (de 1984 a 1997). Com esse trabalho, aprendemos a integrar prática e teoria, teoria e prática em pequenos grupos que envolviam professores universitários, licenciandos em matemática e professores de ma-

temática de anos iniciais, finais e de escolas normais (escolas de magistério e institutos de educação). Assim, nesta fase destaco os estudos, as experiências em sala de aula, as leituras e contatos com vários educadores matemáticos que me influenciaram para decidir cursar o doutorado em 1988. Foram educadores do Canadá (Claude Gaulin), França (François Pluvineau, George Glaeser), Estados Unidos (Frank Lester), Inglaterra (Kathleen Hart) e Portugal (João Pedro da Ponte) que visitaram a UFRJ e dialogaram conosco sobre nossos projetos, bem como discutiram teorias sobre educação matemática.

Ao retornar ao Brasil, em início de 1993, voltei a participar ativamente das atividades de pesquisa e extensão junto aos professores participantes do Projeto Fundão, setor matemática da UFRJ. Durante esse período de 1993 a 1997, estive envolvida com a reflexão, elaboração e publicação de dois livros que discutem aspectos que me eram e ainda são caros em aulas de matemática. Professores dos anos iniciais, finais de ensino fundamental e ensino médio experimentaram as ideias práticas de sala de aula dessas publicações. Assim, temos (1) a obra *Números: uma linguagem universal*, que traz uma discussão ainda atual no campo da educação matemática, aquela relacionada ao trabalho com números, que incorpora questionamentos e ideias já exploradas em aulas ao abordar frações, números inteiros e números racionais, valorizando conceitos, reta numerada e a ideia de número a partir de contagens de quantidades discretas e a partir da ideia de unidade de medida (SANTOS; REZENDE, 1995). E um livro envolvendo (2) as concepções, procedimentos e instrumentos de avaliação para uma reflexão e ação dos docentes em suas práticas avaliativas, intitulado *Avaliação de aprendizagem e raciocínio em matemática* (SANTOS, 1997).

Além dessas publicações, é importante salientar minha participação, desde 1987, no grupo internacional de pesquisas em psicologia da educação matemática (International Group of Psychology of Mathematics Education [PME]) e informar que, dessa data até 2011, participei de 17 eventos anuais do PME. Nesses eventos, reúnem-se pesquisadores de vários países interessados na articulação entre

psicologia e educação matemática, oportunizando parcerias entre diferentes pesquisadores de diferentes continentes. Desse trabalho internacional surgiu uma publicação com colegas pesquisadores da área e interessados em investigar trabalhos colaborativos na formação inicial e continuada de professores. Assim, publicamos o livro *Collaboration in teacher education: examples from the context of mathematics education*. (PETER-KOOP; SANTOS-WAGNER; BREEN; BEGG, 2003).

A partir de 1997, quando me aposentei da UFRJ, outra fase profissional delineou-se e passei a atuar voluntariamente em diferentes locais no Brasil. Dialoguei e interagi com professores matemáticos e educadores matemáticos envolvidos em formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais e professores de matemática de anos finais e ensino médio. Isso aconteceu em Campinas, Goiânia, São Carlos, São Paulo e Vitória. Foram parcerias com o professor Dario Fiorentini e outros da Unicamp, professora Zaira Varizo da Universidade Federal de Goiás, professora Tania Campos da PUC/SP, professor José Antonio Salvador da Universidade Federal de São Carlos e professora Circe Mary Silva da Silva Dynnikov da Universidade Federal do Espírito Santo. Auxiliei, assim, diversos programas de pós-graduação em educação matemática e ações de formação inicial e continuada de professores de matemática, entre 1997 e 2003.

Os vínculos com o PPGE/UFES e a professora Circe Mary Silva da Silva Dynnikov foram se consolidando desde 1997, quando ela ofertou as primeiras vagas de mestrado na linha de pesquisa de educação matemática. Desde então, fui ministrando seminários e disciplinas no mestrado, e atuando em disciplinas para cursos de pedagogia em parceria com a professora Circe. A partir de 2005, iniciei a jornada oficial como professora voluntária no PPGE/UFES. Dessas parcerias surgiram duas publicações que orientam pesquisadores iniciantes em educação matemática (SILVA; SANTOS-WAGNER, 1999, 2009).

Nesses últimos 20 anos de trabalho como pesquisadora e orientadora no PPGE já se contam mais de uma centena de artigos publicados com pesquisadores e orientandos da linha de pesquisa que era Educação Matemática e que posteriormente passou a ser uma sublinha de Educação e Linguagens: matemática. Tais textos procuraram disseminar e refletir sobre temáticas relacionadas ao meu caminho teórico/prático em articulação com o pensar/fazer de outros pesquisadores e de estudantes em processos de pensar/aprender/fazer/iniciar pesquisa. Envolveram estudos sobre:

- resolução de problemas nos diferentes campos da matemática (Álgebra, Aritmética, Geometria, Combinatória, Cálculo Diferencial e Integral, etc.);
- metacognição envolvendo formas de pensar conscientemente e de maneira reflexiva acerca do que se sabe e ainda não se sabe de algum conhecimento;
- crenças e concepções de professores e alunos a respeito de matemática e de sua relação com a matemática nos distintos níveis de ensino no que diz respeito a ensinar, aprender e avaliar (da educação infantil ao ensino superior);
- a necessidade de prestar atenção à matemática emocional e sua influência nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação dessa área de saber;
- os tipos de conhecimentos distintos e articulados que perpassam pela prática educativa de professores, como já nos chamava a atenção Lee Shulman em seus textos clássicos de 1986 e 1987;
- a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática desde a educação infantil.

Em se tratando de formação continuada de professores, um dos trabalhos que tem se consolidado durante os últimos 12 anos é realizado junto ao GEEM-ES. Desde 2006, participam desse grupo estudantes de licenciatura em pedagogia, matemática, professores de educação infantil, anos iniciais, anos finais, ensino médio, ensino técnico, educação de jovens e adultos (EJA), ensino superior e professores cursando mestrado e/ou doutorado. Em encontros semanais, procuramos estudar e refletir sobre a matemática, seu processo educativo (processos de ensino, aprendizagem, avaliação), educação matemática e educação, dentre outros temas. Desenvolvemos uma dinâmica em que todos são valorizados, respeitados e escutados quando compartilham seus sucessos, anseios e dúvidas no que concerne à complexidade da sala de aula de matemática. A seguir, relato a respeito de teorias e autores que influenciam meu trajeto profissional como investigadora em educação matemática.

AUTORES E/OU TEORIAS QUE TÊM NORTEADO MEU CAMINHAR PROFISSIONAL

Estudos a respeito de resolução de problemas (KILPATRICK, 1987; LESTER, 1988; LESTER; GAROFALO; KROLL, 1989; POLYA, 1973, 1987; SCHOENFELD, 1985a, 1985b) influenciaram a concepção da pesquisa inicial de doutorado, em que desenvolvemos uma disciplina de matemática para futuros professores. Ademais, reflexões acerca da ideia central de Polya (1973) têm permeado muitas das pesquisas que orientei nestes anos e do trabalho que desenvolvemos com professores, futuros professores, mestrandos e doutorandos no grupo de estudo. Essa ideia central de Polya (1973) encontramos ao ler o prefácio de seu livro quando ele afirma que

Uma grande descoberta resolve um grande problema, mas existe um grão de descoberta na solução de qualquer problema. Seu problema pode ser modesto; mas se desafia sua curiosidade e coloca em jogo suas faculdades inventivas, e se você o resolve por seus

próprios meios, você pode experienciar a tensão e alegrar-se com o triunfo da descoberta. Tais experiências em uma idade suscetível pode criar um gosto por trabalho mental e deixar marcas na mente e caráter pela vida toda (p. v).

Frank Lester e John LeBlanc, de 1988 a 1993, me levaram a fazer reflexões importantes acerca das diferentes formas de se conceber e trabalhar com resolução de problemas. Essas ideias encontram-se também em Polya (1973) se procurarmos ir além das sempre citadas quatro etapas: (i) ler o problema; (ii) planejar como resolver; (iii) implementar e testar o plano; e (iv) verificar se resolveu o problema. Lester e LeBlanc foram nos mostrando na prática e na teoria que existem três formas de ensinar matemática, utilizando a resolução de problemas. Podemos ensinar matemática para resolver problemas, ensinar sobre como resolver problemas matemáticos, e ensinar matemática por meio de e/ou através de resolução de problemas desafiadores e apropriados para a curiosidade dos alunos. Assim, no processo de doutoramento, primeiramente, aprendi a resolver problemas em grupo com outros doutorandos e professoras, em oficinas de formação continuada, e em escolas americanas. Só posteriormente, os doutorandos iniciaram leituras das teorias que tratam da resolução de problemas.

Além das experiências práticas, os doutorandos liam, estudavam e trocavam ideias em seminários sobre o que seria: (i) ensinar matemática para depois resolver problemas usando conceitos e técnicas procedimentais antes aprendidas, (ii) ensinar sobre como resolver problemas e (iii) o que seria partir de problemas para ensinar matemática. Assim, fomos tomando consciência de que é possível ensinar em matemática sobre como resolver problemas ao apresentarmos aos alunos diferentes estratégias de resolução. Por exemplo, (a) ensinar a resolver um problema semelhante mais simples, (b) ensinar a reler o problema para identificar os dados e fazer uma lista, tabela ou quadro organizado, (c) ensinar a fazer desenhos, gráficos sobre a situação, (d) trabalhar de trás para

frente, (e) procurar um padrão, regularidade e tentar generalizar, dentre outras.

Verificamos que é bem mais complexo para professores encontrar e/ou formular problemas para trabalhar inicialmente com alunos e, a partir das resoluções, formalizarem os conceitos matemáticos que emergem dos problemas. Esta última é a forma de ensinar matemática através de e/ou por meio da resolução de problemas. A nova disciplina de matemática que estivemos envolvidos em desenvolver, implementar e investigar no doutorado nos mostrou que é complexo, mas é possível pensar em um currículo, envolvendo as grandes ideias matemáticas. Também é possível identificar e/ou formular problemas que provoquem com suas soluções a necessidade de determinado conceito matemático e/ou que nos ajudem a definir e/ou generalizar outros conceitos e nos provoquem a desenvolver nossa consciência metacognitiva (SANTOS, 1993).

O ato de refletir acerca de meus conhecimentos matemáticos, de como aprendi e aprendo matemática, e de como iniciei meus aprendizados sobre como ensinar algo a alguém desde a escola normal até o início do doutorado, e de como meus procedimentos pedagógicos foram modificando-se na trajetória profissional, trouxeram à tona o construto de metacognição (FLAVELL, 1976; KILPATRICK, 1985; LESTER, 1988; LESTER; GAROFALO; KROLL, 1989; SCHOENFELD, 1985a, 1985b, 1987a, 1987b, 1992). Assim, no processo de doutoramento, passei a refletir de modo consciente a respeito de meus conhecimentos sobre procedimentos de ensino, aprendizagem e avaliação enquanto professora e investigadora. Questionei e refleti conscientemente acerca do que sei e do que não sei de matemática, de como se ensina, se aprende e se avalia conceitos e procedimentos matemáticos. Desse modo, desenvolvi minha consciência metacognitiva enquanto professora de matemática, formadora de professores e investigadores, e pesquisadora em educação matemática (SANTOS, 1993, 1994, 1997).

Outro conceito que tem sido central em minha caminhada profissional, desde os estudos iniciados em Indiana University, dizem respeito às teorias implícitas de conhecimento de um professor (CLARK; PETERSON, 1986; CLARK, 1988). Afinal, que teorias cada professor vai implementando em sua prática de sala de aula? Tomei consciência de que as vivências de cada professor nos bancos escolares como aluno marcam a sua carreira futura. Afinal, cada professor vai construindo, a partir de seus sucessos e fracassos enquanto aluno de educação básica e das experiências vivenciadas em cursos de formação inicial, as suas teorias implícitas de conhecimento. Associados a essas teorias implícitas de conhecimento, nós temos os estudos acerca de crenças e concepções sobre matemática, ensino de matemática, aprendizagem de matemática, avaliação de matemática, currículo, etc. Os trabalhos de Alba Thompson (1992, 1997), Paul Ernest (1989, 1991) e outros pesquisadores influenciaram tanto minha pesquisa de doutorado quanto várias das pesquisas que orientei no PPGE/CE/UFES (por ex. SILVA, 2007; SILVA, 2009; SILVA, 2011; SILVA, 2013; ZANON, 2011).

Ressalto também que tenho trabalhado desde o retorno ao Brasil, em 1993, com o conceito de professor pesquisador de sua prática profissional (SCHÖN, 1983, 1991). Os trabalhos de Schön me levaram a questionar como podemos aprender a investigar nossa prática profissional. Estar em contatos com outros professores curiosos e com vontade de compreender seus processos de ensino e como seus alunos aprendem e/ou sentem dificuldades de aprender conceitos matemáticos têm me motivado a desenvolver grupo de estudos com professores. Quando professores que ensinam matemática nos anos iniciais e professores de matemática dos anos finais do fundamental e de ensino médio desenvolvem ações colaborativas e trocam ideias sobre seus sucessos, anseios, angústias e dificuldades de ensinar conceitos matemáticos, constatamos que todos passam a aprender uns com os outros (SANTOS-WAGNER, 2003).

As ideias de Chapman (1997, 2005, 2006) acerca de como investigar concepções sobre matemática, e seus processos de

ensino, aprendizagem e avaliação também me são caras. Por intermédio de suas ideias, utilizamos metáforas que auxiliam tanto professores quanto estudantes a exibirem seus pensamentos e sentimentos associados com a matemática. Passamos a trabalhar colaborativamente com futuros professores e professores em exercício (SANTOS-WAGNER, 2003) e a ter uma postura de amigos críticos profissionais como comenta Cooney e Krainer (1996). Estas experiências mostram também que estes procedimentos têm similaridades com os estudos de aula, de origem japonesa, e que passam a ser adaptados mundialmente, nos últimos anos (HART; ALSTON; MURATA, 2011). Na próxima seção discorro acerca das pesquisas que orientei e co-orientei na pós-graduação.

TRABALHOS DE MESTRADO E DOUTORADO ORIENTADOS NO PPGE/UFES

No período de 1997 a 2017, sob minha orientação e/ou co-orientação foram defendidas 16 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado. Atualmente, três doutorandos estão em fase final de elaboração de suas teses. Para apresentação dessa produção, optei por fazer uma breve descrição dos trabalhos em ordem cronológica de suas respectivas defesas junto ao PPGE. Focalizo em temas abordados nestes trabalhos. Estão indicados, inicialmente, as produções em que participei como co-orientadora. Em se tratando de estudantes que orientei tanto na construção das dissertações de mestrado como nas teses de doutorado, os trabalhos serão apresentados conjuntamente.

Em 2003, foram apresentadas as duas primeiras dissertações de mestrado em que atuei como co-orientadora (BRUM, 2003; MENDUNI, 2003). Brum apresentou seu trabalho sob o título *O pensar matemático e as tecnologias da informação e comunicação: desafios ou oportunidades à prática do professor?* Participaram da pesquisa professores de 4 escolas, duas da rede pública de ensino e duas da rede privada. O estudo procurou investigar contribuições da forma-

ção do professor de matemática para a utilização de tecnologias de informação e comunicação em sua prática docente. A dissertação de Menduni, *Emoções que emergem da prática avaliativa em matemática*, traz para reflexão as emoções que foram identificadas nos depoimentos dos estudantes, nos momentos anteriores e posteriores à avaliação da disciplina de Análise I. Eram estudantes de licenciatura e de bacharelado matriculados na referida disciplina do curso de matemática da Universidade Federal do Espírito Santo, em 2002.

Também trabalhei na co-orientação da tese de doutoramento de Silva (2009), *Aprendizagens de professoras num grupo de estudos sobre matemática nas séries iniciais*, em que a pesquisadora analisou aprendizagens de duas professoras em uma formação continuada ocorrida em um grupo de estudo sobre matemática nas séries iniciais e em suas práticas pedagógicas. O estudo investigativo longitudinal, que ocorreu entre 2006 e 2008, evidenciou relações e influências desse grupo de estudo

de matemática nas aprendizagens das professoras participantes e em suas práticas pedagógicas. As duas professoras aprofundaram seus conhecimentos matemáticos, pedagógico-matemático e curricular de conceitos matemáticos de geometria e das quatro operações aritméticas. Nesta pesquisa as professoras e as pesquisadoras desenvolveram ações colaborativas. Observou-se também que todos no grupo desenvolveram atitudes de respeito e solidariedade e passaram a atuar como amigos críticos profissionais. As visões de matemática e de seu currículo escolar foram modificadas pelas duas professoras e isso influenciou as práticas pedagógicas delas em sala de aula.

As pesquisas que orientei sozinha iniciaram com a mestranda Santos, em 2005, que defendeu em 2007. A pesquisa de Santos (2007), sob o título *Introdução do pensamento algébrico: um olhar sobre professores e livros didáticos de matemática*, investigou como o pensamento algébrico é introduzido nos livros didáticos de matemática, e a influência que sua abordagem e o discurso dos

autores causam na concepção algébrica do professor, em suas ações pedagógicas e no ensino e aprendizagem da álgebra em sala de aula. O estudo fundamentou-se na análise dos discursos de três professores de escolas municipais de Vitória e de Cariacica, no Espírito Santo, acompanhados durante sete meses de pesquisa de campo. Ao mesmo tempo, analisou o conteúdo dos manuais didáticos e o discurso dos autores dos livros adotados pelas escolas, sendo estes entrevistados via e-mail e pessoalmente. A mesma autora, em 2016, defendeu sob minha orientação a tese *Padrões na aprendizagem matemática: uma possibilidade a partir do uso de software de computação gráfica*, em que se propôs a investigar e analisar possibilidades de aprendizagem matemática a partir de padrões matemáticos e do uso software de computação gráfica. O estudo investigativo foi realizado com 10 alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior [Pibic Jr.], de uma escola municipal de Vitória/ES (SANTOS, 2016).

Componentes de contexto local na matemática escolar: uma opção para o ensino-aprendizagem foi o título da dissertação defendida por Oliveira (2007). Essa foi realizada com cerca de 26 alunos de 7ª série de uma escola municipal da cidade de Pinheiros, no Espírito Santo. Procurou identificar crenças e concepções dos alunos no início do ano e suas permanências ou mudanças no decorrer do período letivo. Buscou também analisar como as experiências dos alunos podem ser aproveitadas e integradas ao trabalho com a matemática escolar no sentido do desenvolvimento cognitivo do aluno e de sua aprendizagem matemática. Para tanto, trabalhou na relação entre os conhecimentos práticos de geometria espacial que os alunos utilizavam para construir objetos na marcenaria com os conhecimentos matemáticos escolares. Ainda em 2007, Silva também apresentou seu trabalho de mestrado, *Prática matemática: um exame de sua influência nas concepções e atitudes dos professores e alunos do ensino médio*. Nessa pesquisa, a autora analisou se uma prática pedagógica diferenciada na introdução de um conceito

matemático influencia positivamente nas concepções e atitudes de alunos e professores. Para tanto, o estudo foi realizado com duas turmas de 1º ano do ensino médio e seus respectivos professores de matemática.

Na dissertação intitulada *Um estudo do desenvolvimento de atividades investigativas na aprendizagem de matemática no ensino médio*, Rocha (2009) procurou estudar se as atividades de natureza investigativa e de resolução de problemas possibilitavam que os alunos relacionassem conceitos matemáticos já estudados e iniciassem a construção de outros conceitos matemáticos. Verificou também se essas atividades possibilitavam que alunos expressassem suas próprias ideias e hipóteses, e as defendessem com argumentos lógicos e racionais em suas conclusões. Foi realizada com 30 alunos de uma turma do 1º ano do ensino médio matutino de uma escola estadual de Baixo Guandu (ES). Em sua tese de doutoramento, *Releitura do processo de aprendizagem de estudantes repetentes de Cálculo I*, Rocha (2016) trabalhou com 38 estudantes universitários repetentes de Cálculo I dos cursos de Agronomia e Licenciatura em Ciências Agrárias do IFES, Campus Itapina. Procurou identificar, seus hábitos de estudos, expectativas de aprendizagem e dificuldades com conceitos matemáticos anteriores e com conceitos específicos de Cálculo I. Ou seja, conhecer quem são esses estudantes repetentes de Cálculo I. Além disso, buscou compreender motivos que os levavam a repetir essa disciplina por uma, duas ou mais vezes, pois as várias repetências na disciplina os deixavam sem acreditar que podiam aprender e, por isso, abandonavam-na.

Em 2009, Castro apresentou a sua dissertação sob o título *Alunos em dependência em matemática no curso técnico de construção de edifícios integrado com o ensino médio no CEFETES: uma análise de seus motivos*. Tinha como objetivos conhecer, investigar e descobrir crenças, concepções e atitudes de professores e alunos em relação à matemática. Abordou situações-problemas que envolvem função do segundo grau, geometria plana, sequências numéricas. Por meio dessas atividades feitas em grupos, procurou promover

nos alunos e no professor uma atitude reflexiva através do desenvolvimento da metacognição. Os sujeitos da pesquisa foram 12 alunos em dependência da turma do 3º período do curso de Construção de Edifícios Integrado ao Ensino Médio do Cefetes, no primeiro semestre de 2008.

Também em 2009, Santos apresentou a sua pesquisa de mestrado, *Interface da geometria e do origami em aulas de matemática em uma 5ª série*. Investigou aprendizagens que ocorriam com a professora e alunos por meio de uma prática de ensino e de aprendizagem na perspectiva de construção de conhecimentos matemáticos mediada pela geometria a partir do origami. O estudo aconteceu em uma turma de 5ª série (cerca de 29 alunos) de uma escola de periferia da rede municipal de vitória durante o ano letivo de 2008 e abordou conhecimentos de geometria plana e espacial.

Domingos (2010), em sua dissertação de mestrado *Um estudo sobre polígonos a partir dos princípios de Van Hiele*, analisou o que podemos aprender com o uso de tangram, geoplano e a construção de pipas no processo de ensino de polígonos e identificar como esses recursos podem auxiliar no desenvolvimento do raciocínio geométrico de duas turmas do 6º ano. Participaram da pesquisa cerca de 60 alunos de duas turmas de uma escola municipal de Vila Velha/ES. A pesquisa de mestrado de Zanon (2011) intitulada *Formação continuada de professores que ensinam matemática: o que pensam e sentem sobre ensino, aprendizagem e avaliação?* voltou-se para a compreensão de conhecimentos, crenças, concepções e aprendizagens sobre matemática e seu processo pedagógico de 23 professoras de anos iniciais de escolas situadas na zona rural de Castelo-ES. Ela desenvolveu um processo de formação continuada durante 15 semanas e as professoras participantes envolveram-se ativamente nas ações desencadeadas nesse processo formativo. Silva (2011) investigou o número racional em sua representação fracionária. Para isso, desenvolveu um estudo intitulado *O ensino de matemática na escola pública: uma (inter)invenção pedagógica no 7º ano com o conceito de fração*. Uma turma de 36 estudantes do 7º

ano do ensino fundamental de uma escola pública de Guarapari – ES participou da pesquisa de Silva (2011). Enquanto pesquisador da própria prática, ele se dedicou em compreender estratégias e raciocínios utilizados por esses alunos durante um processo de intervenção pedagógica com a finalidade de retomar o conceito de fração.

Hoffman (2012) apresentou seus estudos de mestrado sob o título *O uso de diferentes formas de comunicação em aulas de matemática no ensino fundamental*. A pesquisadora trabalhou com três professores de três escolas municipais da Serra e de Vitória, no Espírito Santo, em duas turmas de 5º ano e uma de 6º ano. Em seu trabalho investigativo, interessou-se em reconhecer como a utilização de diferentes técnicas de leitura mediadas pelo professor contribui para a compreensão do aluno em textos com linguagem matemática. Tais textos envolviam operações de adição, subtração, divisão e multiplicação com números naturais, com frações e números decimais. Também neste ano, Palmeira (2012) apresentou a dissertação de mestrado *Educação matemática no ensino médio e a inclusão de alunos com deficiência visual*. Ela desenvolveu atividades matemáticas de equações de 1º e 2º graus, sistemas lineares, trigonometria e probabilidade. Procurou compreender as interações e mediações que se estabelecem entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de forma que todos fossem incluídos nesse processo, quer sejam interações e mediações entre professor e alunos cegos, e/ou entre professor e a turma, e/ou entre alunos cegos e/ou entre esses e os videntes.

Na dissertação de Silva (2013) o foco está em analisar concepções, memórias e escolhas profissionais de 28 licenciandos em matemática do Instituto Federal do Espírito Santo em Cachoeiro de Itapemirim. Seu trabalho de mestrado, sob o título *Futuros professores de matemática: concepções, memórias e escolha profissional*, evidenciou memórias dos estudantes relacionadas com a matemática e suas relações com suas formas de ver e pensar a matemática e com suas escolhas profissionais. Já Silva (2014) apresentou

o trabalho *A apropriação do conceito de divisão por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental*, buscando analisar as estratégias de alunos de uma turma de 4º ano para resolver problemas de divisão antes e depois de uma intervenção do tipo experimento de ensino. Santos (2014) investigou *Estratégias de cálculo mental de alunos da 5ª série/6º ano do ensino fundamental*. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de uma escola pública da rede estadual de ensino do município da Serra. Oito alunos resolveram uma atividade diagnóstica composta de quatro sequências de cálculos mentais, a saber, fatos fundamentais do número 5, do número 10, do número 20 e do número 100, envolvendo adições e subtrações. As entrevistas com os alunos forneceram evidências dos pensamentos e estratégias usadas pelos alunos para efetuarem as tarefas de cálculo mental.

O ensino de números irracionais para alunos ingressantes na licenciatura em matemática intitula a tese de doutoramento de Broetto (2016). Sua pesquisa envolveu 19 licenciandos de uma turma de ingressantes da licenciatura em matemática do Ifes Campus Vitória de 2014 na disciplina de Fundamentos de Matemática. Nesse estudo procurou diagnosticar conhecimentos prévios a respeito de números irracionais trazidos pelos alunos ingressantes. Depois ele implementou uma intervenção pedagógica compromissada com o enriquecimento das imagens conceituais dos estudantes e com a preparação do licenciando para discutir futuramente o assunto de uma forma adequada na educação básica. Nesse contexto, buscou também analisar as movimentações das imagens conceituais dos participantes ao longo da pesquisa.

Atualmente, oriento as pesquisas de doutorado de três estudantes: José Carlos Thompson da Silva e Thiarla Xavier Dal-Cin Zanon que têm se dedicado à investigação da temática de combinatória nos anos iniciais do ensino fundamental e na licenciatura em matemática, respectivamente; e Simone Damm Zogaib, que investiga o senso espacial de crianças na educação infantil. Além de publicações voltadas para o foco de suas pesquisas, esses pesquisadores têm se dedicado a mapear comigo produções

acadêmicas brasileiras no campo da educação matemática sobre estas temáticas (ZANON; SILVA; SANTOS-WAGNER, 2016; ZOGAIB; SANTOS-WAGNER, 2016).

Em síntese, o que todas estas pesquisas e diálogos que travamos entre diversas teorias e algumas práticas de sala de aula evidenciaram? Aprendemos junto com nossos orientandos de mestrado e doutorado que investigar sempre envolve o desconhecido e que nem sempre autores e teorias estudados *a priori* são os que nos auxiliam para interpretar os dados e responder aos questionamentos propostos no início de investigações. Os professores envolvidos iniciaram seus estudos de mestrado e doutorado no PPG/UFES com inquietações, dúvidas e concepções acerca de matemática e de como pode-se ensinar e aprender matemática nos diferentes níveis escolares. Fomos desafiados durante os momentos de estudos e pesquisas e tomamos consciência de nossos conhecimentos matemáticos, conhecimentos pedagógico-matemáticos, conhecimentos de matemática curricular, e outros tipos de conhecimentos (SHULMAN, 1986, 1987, 2005) que já possuíamos ou que precisávamos ir aprofundando ou construindo. Enfim, aprendemos a respeito de como era e é necessário a cada professor desejar ir aprendendo sempre, tanto no que diz respeito ao ato de ser professor que ensina matemática, quanto ao ato de ser um pesquisador em educação matemática. Assim, nós nos desenvolvemos profissionalmente e atuamos como amigos críticos uns dos outros (COONEY; KRAINER, 1996).

Outro ponto a destacar nas pesquisas orientadas é o fato de procurarmos compreender como estudantes e professores aprendem algum conceito matemático. Foram os processos de entendimento, de dúvidas, e os movimentos que fomos observando e identificando que nos forneceram pistas e indícios do que estávamos investigando em cada estudo. Enfim, em todas as investigações houve grande envolvimento de orientandos e orientadora em pensar anteriormente em fases de planejamento, implementação em aulas, e formas de análise. Mas, como os processos de ensi-

nar, aprender e avaliar são dinâmicos e envolvem seres humanos que pensam e reagem de formas criativas e desafiadoras, esses processos de investigar não são lineares e nem todos podem ser previamente definidos. Assim, em todos os estudos, nós sempre nos surpreendemos e a cada aula novos questionamentos surgiam e tínhamos que refletir e pensar em caminhos alternativos e/ou buscar outras leituras e autores para nos auxiliarem a compreender os contextos das pesquisas.

Ademais, em quase todos os estudos conseguíamos, posteriormente, novas compreensões da problemática de investigação e do que acontecia em cada aula. Assim, nas conversas entre orientando/a e orientadora sobre o que ocorreu em sala de aula imediatamente após a aula, e nas várias etapas de leitura de registros no diário de bordo (ou de campo) e transcrição de áudios, paramos para refletir e de fato iniciar os procedimentos de análise. Notávamos em alguns casos que novos caminhos iam se delineando. Portanto, a partir das análises de determinada aula, planejamentos eram modificados para serem experimentados em outras aulas. Desse modo, novamente, experimentávamos procedimentos de ensino e aprendizagem para aprendermos durante todas as etapas do processo pedagógico e processo investigativo nos diferentes estudos.

Se procurarmos identificar o que esses estudos orientados têm em comum com outras pesquisas em educação matemática e olharmos para as pesquisas denominadas de “estudos de aula” [lesson study], notaremos alguns pontos comuns. Os estudos de aula têm tradição nas escolas japonesas e, nos últimos anos, eles têm sido adaptados e implementados internacionalmente. (HART; ALSON; MURATA, 2011; QUADRANTE REVISTA DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2017). Murata (2011) informa que estudo de aula incorpora aspectos centrais de programas efetivos de desenvolvimento profissional já identificados em pesquisas, porque “é baseado no contexto local, orientado na prática, focalizado na aprendizagem do estudante, baseado em colaboração, e orientado na pesquisa (MURATA, 2011, p. 2).

Estudo de aula coloca professores no centro da atividade profissional com os interesses deles e um desejo de melhor entender aprendizagem de estudante com base nas próprias experiências deles de ensino. A ideia é simples: professores organicamente vêm juntos com uma pergunta de pesquisa compartilhada no que concerne à aprendizagem dos estudantes deles, planejam uma aula para tornar a aprendizagem do estudante visível, e examinam e discutem aprendizagem de estudante e como o processo de ensino deles afeta a aprendizagem do estudante (MURATA, 2011, p. 2).

As pesquisas que orientei no PPGE/UFES envolveram sempre colaborações entre o/a professor/a, orientando/a e a professora orientadora nas diversas etapas de investigação de aprendizagem e reflexões constantes sobre como o processo de ensino interferia na aprendizagem dos estudantes. Em alguns casos, fizemos os estudos e planejamentos do que chamamos experimentos de ensino (STEFFE; THOMPSON, 2000; SANTOS-WAGNER, 2001; SILVA; SANTOS-WAGNER, 2009) ou intervenção didática por todos os professores orientandos e a professora orientadora, envolvendo assim um grupo maior de professores. Notamos pontos em comum entre nossas pesquisas e estudos de aula como caracterizado por Murata (2011).

No editorial do número temático sobre estudos de aula em matemática da Quadrante, Ponte e Fujii (2017) dizem que esse processo de trabalho é crescentemente usado em Didática da Matemática [Educação Matemática] e agrega aspectos “de desenvolvimento profissional do professor, investigação sobre o ensino e a aprendizagem, desenvolvimento curricular, design de tarefas e mudança sistêmica” (p. 1).

Assim, um estudo de aula inicia-se com a definição de um problema de aprendizagem a investigar, passa pela recolha de informação que possa assistir ao desenho de uma solução desse problema a ser concretizada

através de uma aula de investigação, que é observada por todos os participantes e conduz por fim a uma avaliação de resultados e a uma maior compreensão do problema estudado. Esse processo pode decorrer em ciclos sucessivos, com aperfeiçoamento das tarefas e planos de aula e sua adaptação a diversos tipos de alunos (PONTE; FUJII, 2017, p. 1).

Identificamos esses aspectos apresentados por Ponte e Fujii (2017) nas pesquisas orientadas e co-orientadas no PPGE e nas atividades do grupo de estudo em educação matemática. Pois, conduzimos pequenos estudos focalizados em questões de aprendizagem de interesse do coletivo dos professores. Observaremos que algumas ações e estudos realizados pelos participantes do grupo também assemelham-se aos estudos de aula. Na próxima seção, informamos com mais detalhes a respeito da dinâmica de trabalho do grupo de estudo.

O TRABALHO COM O GRUPO DE ESTUDO NOS ÚLTIMOS 12 ANOS

O Grupo de Estudo em Educação Matemática do Espírito Santo [GEEM-ES] está cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq e está funcionando desde 2006. Neste grupo que reúne professores, estudantes de pedagogia, estudantes de licenciatura em matemática, mestrandos, doutorandos e pesquisadores, já vivenciamos diferentes momentos. A ideia de constituir um grupo vinculado às atividades que desenvolvo na UFES originou-se das experiências que tive como membro atuante dos projetos já citados na UFRJ, Projeto de Formação Permanente de Professores e Projeto Fundação – setor matemática. Também motivaram-me as experiências que vivenciei nas equipes envolvendo doutorandos e pesquisadores em Indiana University durante o meu doutoramento.

Quando a professora Sandra Aparecida Fraga da Silva ingressou no doutorado no PPGE/UFES considerei ser o momento apropriado para iniciarmos o grupo de estudo. As professoras participantes da

pesquisa de doutorado de Silva (2009) participaram dos encontros iniciais do grupo de estudo, que naquele momento se reunia em dois momentos. Em 2006, tínhamos os encontros com professores de matemática e mestrandos em um horário, e os encontros com as professoras dos anos iniciais, uma professora de matemática e as pesquisadoras em outro horário. Depois de dois anos de funcionamento do GEEM-ES, resolvemos envolver os dois subgrupos em um único grupo. Desde então o grupo tem envolvido estudantes de pedagogia e licenciatura em matemática e professores de diversos níveis escolares. Temos tido a participação de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental, de ensino médio, e que atuam no EJA (Educação de Jovens e Adultos), e professores universitários.

Nos encontros semanais, os membros do grupo compartilham e discutem anseios, êxitos e problemas de aprendizagem de matemática de seus alunos e problemas que encontram para ensinar determinados conceitos matemáticos. Focalizamos nossos estudos em matemática, educação matemática, educação, psicologia, educação inclusiva, dentre outros. Os encontros de duas horas semanais acontecem nas terças feiras de 18h30 às 20h30 e em alguns momentos queremos ficar mais tempo estudando e dialogando sobre nossas salas de aula. Nessa perspectiva, Santos-Wagner e Silva (2012) dizem

Na dinâmica que se desenvolveu no grupo realizamos atividades, ouvíamos e éramos ouvidas, valorizamos os saberes e fazeres das participantes. Dessa maneira, com a metodologia de trabalho adotada no grupo, cada uma tinha a sensação de ser, realmente, integrante e parceira, podendo opinar, lançar propostas e dar sua contribuição ao grupo. Essa atuação estava de acordo com nossa escolha metodológica de realizar uma pesquisa com perspectiva humanística, na qual “os professores são tratados como pessoas que têm algo de valor para contribuir e não como objetos de

estudo. Suas ações são vistas como tendo significados em suas situações ou contextos” (CHAPMAN, 2006, p. 111). Em diferentes momentos provocamos reflexões críticas, de modo a instigá-las, devido ao que nos apresentavam e ao que partilhavam conosco em situações de troca (p. 61).

Esses comentários falam especificamente da dinâmica do grupo que envolveu as duas professoras dos anos iniciais, uma professora de matemática e as duas pesquisadoras entre 2006 e 2009. Foi exatamente esta atitude de respeito e valorização profissional que desenvolvemos colaborativamente que permitiu que todos aprendessem e refletissem sobre seus procedimentos de ensino de matemática e nos fez questionar e examinar conscientemente nossos procedimentos para aprender matemática (SANTOS-WAGNER, 2003). No outro subgrupo, que envolvia mestrandos, que eram professores de matemática dos anos finais e de ensino médio, e envolvia estudantes de pedagogia e professores da UFES, desenvolvemos o mesmo tipo de dinâmica nos encontros. Esse respeito profissional, em que todos se sentem à vontade para apresentar suas dúvidas conceituais sobre matemática e, nos portamos como amigos críticos profissionais, contribuiu para que estudantes de pedagogia que participaram do grupo enquanto estudantes se formassem e decidissem voltar ao grupo algum tempo depois (COONEY; KRAINER, 1996).

De 2010 até o presente momento temos trabalhado com dinâmicas semelhantes e constatamos que o respeito, solidariedade e forma colaborativa de trabalho incentivam que os participantes sigam no grupo de estudo. Tivemos em 2015 a publicação de um livro em que duplas, trios e quartetos redigiram diferentes capítulos focalizando em divisão (BAZET; SILVA, 2015; KUSTER; BRUM; KUSTER; SANTOS-WAGNER, 2015). Os membros do grupo têm sido convidados para participar de ações de formação continuada em programas governamentais como aconteceu com o PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, que envolveu alguns membros do GEEM-ES.

As professoras de anos iniciais de ensino fundamental, Alexandra Silva e Bernadete Hoffman, atuaram no PNAIC, a primeira em 2014 e a segunda em 2014/2015. Foram aceitas por já participarem do GEEM-ES por vários anos e por terem feito o mestrado sob minha orientação com foco em educação matemática. Isto foi uma exceção, pois a prioridade governamental era para professores de matemática. Essas professoras, no ano de 2017, foram convidadas pela SEME para desenvolverem os encontros de formação continuada de matemática para professores que atuavam em turmas de quarto e quinto ano em escolas municipais de Vitória/ES. E ainda, a professora Leandra Santos que participou anteriormente do grupo, durante seu doutorado, também foi convidada pela SEME para realizar os encontros de formação com os professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental.

O professor Lauro Chagas e Sá inovou quanto ao uso de procedimentos avaliativos em aulas de matemática (SANTOS, 1997; HOFFMAN, 2012) ao prestar o concurso para o IFES. Isto derivou de suas aprendizagens no GEEM-ES, quando teve a oportunidade de vivenciar a importância de usarmos a escrita em aulas de matemática como mais uma forma de apreciarmos como estudantes expressam em palavras o que entenderam de procedimentos matemáticos. Esta discussão sobre outros procedimentos avaliativos para usarmos em aulas de matemática e a escuta de depoimentos, nos encontros do grupo, de professores que utilizaram tais instrumentos fornecem subsídios para que professores inovem em aulas e também obtenham aprovações em concursos. Os professores Daniel Santos e Leandra Santos têm trabalhado com seus estudantes dos anos finais de ensino fundamental em projetos junto ao Pibic Jr. Eles desenvolvem esses projetos a partir de aprendizados que se originaram das orientações de suas pesquisas de mestrado e doutorado e nos encontros do grupo de estudo. Esses exemplos aqui citados com esses três professores também nos fornecem evidências de desdobramentos e aprendizados adquiridos no GEEM-ES.

Outro aprendizado a destacar é o desenvolvimento de um olhar atento ao aluno com outras necessidades. Aprendemos a valorizar e a querer trabalhar com aluno vidente ou com problemas visuais, surdo, com síndrome de Down ou com qualquer outro laudo médico ou distúrbio não especificado. Tivemos, ao longo do tempo, membros do grupo que se interessaram e investigaram em suas salas de aula como ensinar matemática para alunos com outras necessidades. Nossos aprendizados no grupo acerca de respeito, solidariedade, colaboração e de agirmos como amigos críticos profissionais têm possibilitado que pensemos em agir com dinâmicas similares em nossas salas de aula.

A professora Cátia Palmeira, que investigou em 2012, em sua pesquisa de mestrado uma turma de ensino médio que tinha quatro alunos não videntes nos mostrou que todos podem aprender. Com sua pesquisa, descobrimos que alunos e professores podem se envolver no processo de ensino se estimularmos mais o uso da fala em aulas de matemática. Atualmente, usamos demais em aulas de matemática os apelos visuais e nos esquecemos dos benefícios que ocorrem quando solicitamos que alunos expliquem verbalmente o que entenderam ou não de uma resolução de tarefa. Todos podem se beneficiar da verbalização em aulas de matemática. Um exemplo disso, é visto quando solicitamos que dois ou mais alunos expliquem com outras palavras o que o professor ou um colega disse a respeito de um conceito ou procedimentos matemáticos usados em problemas e/ou tarefas.

Todos precisam estar mais atentos nas aulas. Cada um vai se expressar evidenciando o que entendeu ou o que compreendeu equivocadamente. Assim, temos oportunidades ricas para mediar conhecimentos como sugere Vygotsky (1978, 1989). Isto foi um aprendizado decorrente das pesquisas de Cátia Palmeira e Thami-res Belo de Jesus, e de estudos de aulas de Adriana Piumatti, Cátia Palmeira e Elcio Milli. Estes, compartilharam conosco nos encontros do grupo sobre os desafios e os sucessos que obtinham ou não em aulas de matemática ao interagirem com cegos, surdos, alunos com

laudo de problemas mentais ou com síndrome de Down. Escutar a cada semana algum relato ou depoimento do que acontece em sala de aula quando temos em uma turma regular um, dois ou um pequeno grupo de alunos que requer uma atenção particular, nos motiva a pensar em outras dinâmicas e formas de interagir.

Ademais, temos presente nestes casos um outro desafio. Enquanto professores, precisamos aprender a interagir e a mediar conhecimentos matemáticos de outras formas. E, às vezes, precisamos aprender a usar outros recursos e materiais pedagógicos. Mas, nunca podemos nos esquecer que devemos propiciar momentos de aprendizagem matemática e de inclusão para todos os alunos de uma turma. A professora Cátia Palmeira nos mostrou claramente isto nos encontros do grupo. Ela relatou que existe o perigo de queremos dar mais atenção aos alunos não videntes e isto é contraditório, porque todos os nossos alunos precisam ser incluídos e precisam aprender matemática.

No caso da professora Cátia Palmeira, alguns aspectos nos auxiliaram muito como os momentos de escuta atenta de aulas gravadas para transcrever e analisar, e o fato de termos que nos posicionar e tomar consciência de procedimentos pedagógicos que estavam deixando de incluir os outros alunos da turma. Este tipo de análise e tomada de consciência é muito similar ao que é comentado pelos pesquisadores atuais que procuram adaptar os estudos de aula em diferentes contextos culturais. Os replanejamentos de aula, os novos olhares para os procedimentos de ensino, a partir do que os professores tomaram consciência que interfere e afeta os procedimentos de aprendizagem dos alunos, estão no cerne de nossos diálogos nos encontros do grupo de estudos e aparecem de modo similar nos estudos de aula (HART; ALSTON; MURATA, 2011; PONTES; FUJII, 2017).

Em síntese, podemos falar de algumas das contribuições que notamos nos participantes do grupo de estudos a partir do comportamento que mantemos nos encontros de respeito, solidariedade

e colaboração entre todos e por desenvolvermos um ambiente de amigos críticos profissionais. Por exemplo, ao voltarmos nossos olhares para as professoras que participaram do subgrupo dos anos iniciais entre 2006 e 2009 podemos dizer que

Esse comportamento influenciou as aprendizagens e as atitudes das professoras em relação à matemática, resultando em ressonâncias em suas práticas em sala de aula. Obtivemos evidências de melhoria e de aprendizagem de dois tipos de conhecimentos: de conteúdo matemático e pedagógico matemático. De conhecimentos dos conteúdos matemáticos aprendidos destacamos o de resolução de problemas envolvendo as quatro operações. E de conhecimento pedagógico matemático ressaltamos o que se evidenciou em ações no grupo de estudos. Notamos como um trabalho diferenciado de formação continuada em contexto, num grupo no qual atuamos como amigos críticos uns dos outros, influenciou e envolveu as integrantes (SANTOS-WAGNER; SILVA, 2012, p. 60-61).

Os outros membros do grupo de estudo também têm evidenciado que desenvolvem e aprofundam seus conhecimentos de matemática e de currículo de matemática, e seus conhecimentos pedagógico matemático (SHULMAN, 1986, 1987, 2005). A oportunidade de professores de matemática, educação infantil e anos iniciais de agirem colaborativamente, interagirem e trocarem ideias a respeito de conceitos de aritmética, geometria e outros tem possibilitado o enriquecimento de ideias e conhecimentos de todos os participantes (BAZET; SILVA, 2015; PETER-KOOP; SANTOS-WAGNER; BREEN; BEGG, 2003; SHULMAN, 1986, 1987, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto, nosso propósito foi apresentar, especialmente, as influências e impactos das pesquisas e do grupo de estudo em

educação matemática para o desenvolvimento profissional de professores e pesquisadores. Para tanto, partimos de nossa própria formação enquanto professora e investigadora no campo da educação matemática. Reconhecemos, a partir de nossas reflexões e tomadas de consciência metacognitiva durante os anos, nosso próprio desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, evidenciamos como as marcas das práticas em sala de aula de matemática nos levaram a enxergar, questionar, refletir e propor pesquisas em educação matemática. Assim como implementar ações em projetos, publicações e nos grupos de estudos (BROETTO; SANTOS-WAGNER 2017a, 2017b, 2017c; BRUM; SANTOS-WAGNER, 2015; ROCHA; SANTOS-WAGNER, 2015, 2017; SANTOS; SANTOS-WAGNER, 2016a, 2016b; SANTOS-WAGNER, 2015; ZANON; SANTOS-WAGNER, 2015; ZOGAIB; SANTOS-WAGNER, 2015, 2017). Apresentamos, portanto, as aprendizagens recíprocas como amigos críticos que fomos nos constituindo nos processos de orientações de dissertações e teses, e nos encontros de formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática nos diferentes níveis de ensino.

Por fim, a concretude de nosso trabalho conjunto se fez notar nos desdobramentos que se evidenciam na produção intelectual e nas atividades profissionais de professores e pesquisadores. Nesse movimento de olhar para trás, descobrimos que um longo caminho já foi percorrido com marcas evidenciadas na vida de alunos e professores. Mas, no movimento de olhar para frente, ainda nos sentimos desafiadas pelo que ainda há por pensar e fazer para a educação matemática de crianças e jovens neste país.

REFERÊNCIAS

- BAZET, Lydia Marcia Braga; SILVA, Sandra Aparecida Fraga da. *Narrativas sobre o conceito de divisão em grupo de estudos*. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2015.
- BROETTO, Geraldo Claudio. *O ensino de números irracionais para alunos ingressantes na licenciatura em matemática*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- BROETTO, Geraldo Claudio; SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos. Conhecimentos relativos a números racionais e irracionais de uma aluna ingressante na licenciatura em matemática. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática (RenCIMA)*, v. 8, p. 67-87, 2017a.
- BROETTO, Geraldo Claudio; SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos. *Números racionais e irracionais para professores (e futuros professores): uma abordagem direcionada à sala de aula*. Vitória: Edifes, 2017b, v. 1.
- BROETTO, Geraldo Claudio; SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos. Um modelo para analisar a imagem do conceito de estudantes universitários: o caso dos números irracionais. *VIDYA*, (Santa Maria, Online) v. 37, n. 2, p. 335-354, jul./dez. 2017c.
- BRUM, Jaqueline Magalhães. *O pensar matemático e as tecnologias da informação e comunicação: desafios ou oportunidades à prática do professor?* 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- BRUM, Jaqueline Magalhães; SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos. Acertos e erros de futuros docentes dos anos iniciais ao resolverem um problema não rotineiro de divisão. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, v. 5, p. 297-314, 2015.
- CASTRO, Roseanne Araújo de. *Alunos em dependência em matemática no curso técnico de construção de edifícios integrado com o ensino médio no CEFETES: uma análise de seus motivos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- CHAPMAN, Olive. Metaphors in the teaching of mathematical problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, n. 32, p. 201-228, 1997.
- CHAPMAN, Olive. Researching mathematics teachers' knowledge and practice. *Caderno de Pesquisa em Educação*, Vitória, Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, v. 11, n. 21, p. 120-157, jan./jun. 2005.
- CHAPMAN, Olive. Researching teaching: qualitative techniques. *Caderno de Pesquisa em Educação*, Vitória, Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, v. 12, n. 23, p. 105-133, jan./jun. 2006.

- CLARK, C.; PETERSON, P. Teachers' thought processes. In: WITTRICK, M. C. (Eds.). *Handbook of research on teaching*, New York, NY: Macmillan Publishing Company, 1986, p. 225-296.
- CLARK, C. Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17(2), p. 5-12, 1988.
- COONEY; Thomas J.; KRAINER, Konrad. Inservice mathematics teacher education: the importance of listening. In: BISHOP, Alan J., CLEMENTS, Ken, KEITEL, Christine; KILPATRICK, Jeremy; LABORDE, Colette (Eds.), *International handbook of mathematics education*, Part 2. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 1996, p. 1155-1185.
- DOMINGOS, Jailson. *Um estudo sobre polígonos a partir dos princípios de Van Hiele*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- ERNEST, Paul. The impact of beliefs on the teaching of mathematics. In: ERNEST, Paul (Ed.) *Mathematics teaching: the state of the art*. London: Falmer Press, 1989, p. 249-254.
- ERNEST, Paul. *The philosophy of mathematics education*. Basingstoke, Hampshire: Great Britain, The Falmer Press, 1991.
- FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1976, p. 231 – 236.
- HART, Lynn, C.; ALSTON, Alice, S.; MURATA, Aki (Eds.), *Lesson study research and practice in mathematics education: learning together*. Dordrecht: Springer, 2011.
- HOFFMAN, Bernadete Verônica Schaeffer. *O uso de diferentes formas de comunicação em aulas de matemática no ensino fundamental*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- KILPATRICK, Jeremy. Reflection and recursion. *Educational Studies in Mathematics*, 16(1), p. 1-26, 1985.
- KILPATRICK, Jeremy. Is teaching teachable? George Polya's views on the training of mathematics teachers. In: CURCIO, F. R. (Ed.). *Teaching and learning: a problem-solving approach*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1987, p. 85-98.
- KILPATRICK, Jeremy. A history of research in mathematics education. In: GROUWS, Douglas A. (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. A project of the National Council of Teachers of Mathematics. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics and New York, NY: Macmillan Publishing Company, 1992, p. 3-38.

- KUSTER, Zleinda S.; BRUM, Jaqueline M.; KUSTER, Jessica S.; SANTOS-WAGNER, Vânia Maria P. dos. Aspectos da avaliação diagnóstica e da interpretação da divisão nos anos iniciais do ensino fundamental. In: BAZET, Lydía Marcia Braga; SILVA, Sandra Aparecida Fraga da. *Narrativas sobre o conceito de divisão em grupo de estudos*. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2015, p. 33-48.
- LESTER, Frank K., Jr. Reflections about mathematical problem-solving research. In: CHARLES, Randall I.; SILVER, Edward A. (Eds.). *Research agenda for mathematics education: the teaching and assessing of mathematical problem solving*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1988, p. 115-124.
- LESTER, Frank K., Jr.; GAROFALO, J.; KROLL, Diana Lambdin. Self-confidence, interest, beliefs, and metacognition: key influences on problem-solving behavior. In: McLeod, D. B.; ADAMS, V. M. (Eds.). *Affect and mathematical problem solving: a new perspective*. New York, NY: Springer-Verlag, 1989, p. 75-88.
- LORENZATO, Sergio. *Para aprender matemática*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- MENDUNI, Roberta D' Angela. *Emoções que emergem da prática avaliativa em matemática*, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- MURATA, Aki. Introduction: conceptual overview of lesson study. In: HART, Lynn, C.; ALSTON, Alice, S.; MURATA, Aki (Eds.), *Lesson study research and practice in mathematics education: learning together*. Dordrecht: Springer, 2011, p. 1-12.
- OLIVEIRA, Cláudia da Cunha Monte. *Componentes de contexto local na matemática escolar: uma opção para o ensino-aprendizagem*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- PALMEIRA, Cátia Aparecida. *Educação matemática no ensino médio e a inclusão de alunos com deficiência visual*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- PETER-KOOP, Andrea; SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos; BREEN, Chris; BEGG, Andy. (Eds.) *Collaboration in teacher education: examples from the context of mathematics education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003.
- POLYA, George. *How to solve it: a new aspect of mathematical method*. 2. ed. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1973 (A primeira edição foi publicada em 1945.).

- POLYA, George. On learning, teaching, and learning teaching. In: CURCIO, F. R. (Ed.). *Teaching and learning: a problem-solving approach*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1987, p. 1-15.
- PONTE, João Pedro da; FUJII, Toshiakira. Editorial. Estudos de aula em matemática. *Quadrante, Revista de Investigação em Educação Matemática*, Vol. XXVI, N. 2, p. 1-3, 2017.
- QUADRANTE REVISTA DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, *Número Temático Estudos de aula em matemática*, vol. XXVI, N. 2, 2017.
- ROCHA, Messenas Miranda da. *Um estudo do desenvolvimento de atividades investigativas na aprendizagem de matemática no ensino médio*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- ROCHA, Messenas Miranda da. *Releitura do processo de aprendizagem de estudantes repetentes de Cálculo I*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- ROCHA, Messenas Miranda da; SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos. Tarefa matemática investigativa no ensino médio. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, v. 5, p. 95-120, 2015.
- ROCHA, Messenas Miranda da; SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos. Impactos de análise de acertos e erros em Cálculo I. *VIDYA*, (Santa Maria, Online) v. 37, n. 2, p. 367-382, jul./dez. 2017.
- SANTOS, Daniel Moreira dos. *Estratégias de cálculo mental de alunos da 5ª série/6º ano do ensino fundamental*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- SANTOS, Daniel Moreira dos; SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos. A influência dos afetos no desempenho de estudantes do 6º ano em atividades de cálculo mental envolvendo adição e subtração. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, v. 9, n. 2, p. 167-185, 2016a.
- SANTOS, Daniel Moreira dos; SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos. Raciocínio proporcional em livros didáticos de matemática: abordagem relacional ou procedimental? *VIDYA* (Santa Maria, Online), v. 36, n. 1, p. 187-201, jan./jun. 2016b.
- SANTOS, Laudicéia Chultes. *Interface da geometria e do origami em aulas de matemática em uma 5ª série*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- SANTOS, Leandra Gonçalves dos. *Introdução do pensamento algébrico: um olhar sobre professores e livros didáticos de matemática*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação

- em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- SANTOS, Leandra Gonçalves dos. *Padrões na aprendizagem matemática: uma possibilidade a partir do uso de software de computação gráfica*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- SANTOS, Vânia Maria Pereira dos. *Metacognitive awareness of prospective elementary teachers in a mathematics content course and a look at their knowledge, beliefs and metacognitive awareness about fractions*. Phd dissertation ([Doctor of Philosophy] Tese de doutorado). Indiana University, Bloomington, 1993.
- SANTOS, Vânia Maria Pereira dos. Consciência metacognitiva de futuros professores primários numa disciplina de matemática e um exame de seu conhecimento, concepções consciência metacognitiva sobre frações. *Série Documental Eventos, n. 4, 2a Parte, INEP, Brasília, n. 4, 2a parte*, p. 1-20, 1994.
- SANTOS, Vânia Maria Pereira dos. *Avaliação de aprendizagem e raciocínio em matemática: métodos alternativos*. Rio de Janeiro: Instituto de Matemática da UFRJ, Projeto Fundação, 1997.
- SANTOS, Vânia Maria Pereira dos; REZENDE, Jovana Ferreira. *Números: uma linguagem universal*. Rio de Janeiro: Instituto de Matemática da UFRJ, 1995.
- SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos. *Sugestão de roteiro para a elaboração de aula inédita e do relatório final*. Projeto Pró-Ciências DM/DF/UFSCar. 2001
- SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos. The role of collaboration for developing teacher-researchers. In: PETER-KOOP, Andrea; SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos; BREEN, Chris; BEGG, Andy. (Eds.) *Collaboration in teacher education: examples from the context of mathematics education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 99 – 112.
- SANTOS- WAGNER, Vânia Maria Pereira dos. Prefácio. In: BAZET, Lydia Marcia Braga; SILVA, Sandra Aparecida Fraga da. *Narrativas sobre o conceito de divisão em grupo de estudos*. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2015, p. 1-6.
- SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos; SILVA, Sandra Aparecida Fraga da. Contribuições de grupo de estudos sobre matemática em conhecimento de professoras. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 6, p. 44-66, 2012.
- SCHOENFELD, Alan. *Mathematical problem solving*. New York, NY: Academic Press, 1985a.

- SCHOENFELD, Alan. Metacognitive and epistemological issues in mathematics understanding. In: SILVER, Edward A. (Ed.). *Teaching and learning mathematical problem solving: multiple research perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985b, p. 361-379.
- SCHOENFELD, Alan. What`s all the fuss about metacognition? In: SCHOENFELD, Alan (Ed.). *Cognitive science and mathematics education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987a, p. 189-215.
- SCHOENFELD, Alan. *Cognitive science and mathematical education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987b.
- SCHOENFELD, Alan. *Learning to think mathematically: problem solving, metacognition, and sense making*. In: GROUWS, D. A. (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York, NY: Macmillan, 1992, p. 334-370.
- SCHÖN, Donald D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, NY: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, Donald D. *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York, NY: Teachers College Press, 1991.
- SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), p. 4-14, February 1986.
- SHULMAN, Lee, S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, p. 1 – 22, 1987.
- SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. v.9, n.2, Granada, España, p.1-30, 2005.
- SILVA, Alexsandra Lúcia Miranda Lima Senna da. *A apropriação do conceito de divisão por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- SILVA, Circe Mary Silva da; SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos. O que um iniciante deve saber sobre a pesquisa em educação matemática? *Caderno de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo*. Vitória: UFES/PPGE, v. 1, n. 1, p.10-23, dez. 1999.
- SILVA, Circe Mary Silva da; SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos. Considerações para os iniciantes em pesquisas em educação matemática e educação do campo. In: SILVA, Circe Mary Silva da; SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos; MARCILINO, Ozirlei T.; FOERSTE, Erineu. *Metodologia da pesquisa em educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, sustentabilidade*. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, p. 53-64.
- SILVA, Eliane Campos da. *Prática matemática: um exame de sua influência nas concepções e atitudes dos professores e alunos do ensino médio*.

2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- SILVA, Sandra Aparecida Fraga da. *Aprendizagens de professoras num grupo de estudos sobre matemática nas séries iniciais*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- SILVA, Thais Leal da Cruz. *Futuros professores de matemática: concepções, memórias e escolha profissional*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- SILVA, Welington Ribeiro da. *O ensino de matemática na escola pública: uma (inter)invenção pedagógica no 7º ano com o conceito de fração*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- SKEMP, Richard. Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics Teaching*, 77, p. 20-26, 1976.
- SKEMP, Richard. Relational understanding and instrumental understanding. *Arithmetic Teacher*, 26(3), p. 9-15, 1978.
- STEFFE, Leslie P.; THOMPSON, Patrick. W. Teaching experiment methodology: underlying principles and essential elements. In: LESH, R.; KELLY, A. E. (Eds.), *Research design in mathematics and science education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2000, p. 267-307.
- THOMPSON, Alba. Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In: GROUWS, Douglas A. (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. A project of the National Council of Teachers of Mathematics. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics and New York, NY: Macmillan Publishing Company, 1992, p. 127-146.
- THOMPSON, Alba. A relação entre concepções de matemática e de ensino de matemática de professores na prática pedagógica. Tradução de Gilberto F. A. de M., Tadeu O. G., Revisão de Maria Aparecida C. R. T. Moraes e Antônio Miguel. *Zetetiké*, CEMPEM – FE/UNICAMP, v. 5, no 8, p. 58-78, jul./dez. 1997. (Esse artigo de Thompson foi publicado originalmente em inglês na revista *Educational Studies in Mathematics* 15, 1984, p. 105-127).
- VYGOTSKY, Lev S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SERIBNER Sylvia; SOUBERMAN, Ellen (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, Lev S. *Thought and language: Lev Vygotsky – translation newly revised and edited by Alex Kozulin*. KOZULIN, Alex (Ed.). Cambridge, MA: The MIT Press, 1989.

- ZANON, Thiarla Xavier Dal-Cin. *Formação continuada de professores que ensinam matemática: o que pensam e sentem sobre ensino, aprendizagem e avaliação?* 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- ZANON, Thiarla Xavier Dal-Cin.; SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos. Correlações entre visões de matemática e de resolução de problemas de professores que ensinam matemática. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, v. 5, p. 3-29, 2015.
- ZANON, Thiarla Xavier Dal-Cin.; SILVA, José Carlos Thompson da; SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos. Produção acadêmica em educação matemática acerca da análise combinatória de 2000 a 2015. In: XII Reunião Científica Regional Sudeste da Anped 2016: diálogos entre a pesquisa e as políticas de educação na atualidade, Vitória. *Anais ... Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo*, 2016, p. 3244-3260.
- ZOGAIB, Simone Damm; SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos. Crianças, desenhos e resolução de problemas na educação infantil. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, v. 5, p. 150-170, 2015.
- ZOGAIB, Simone Damm; SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos. Matemática na educação infantil: uma análise da produção acadêmica do sudeste brasileiro. In: XII Reunião Científica Regional Sudeste da Anped 2016: diálogos entre a pesquisa e as políticas de educação na atualidade, Vitória. *Anais ... Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo*, 2016, p. 3260-3278.
- ZOGAIB, Simone Damm; SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos. Entre caixas, bolas e bambolês: a orientação espacial na educação infantil. *Educação Matemática em Revista*, Brasília, v. 22, n. 53, p. 51-61, jan./mar. 2017.

PARTE 2

**A PESQUISA EM EDUCAÇÃO
E LINGUAGEM VERBAL**

CAPÍTULO 4

LÍNGUAS ADICIONAIS NA FORMAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: O PAPEL DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, METODOLOGIAS E TECNOLOGIAS

Kyria Rebeca Finardi
PPGE- UFES

INTRODUÇÃO

Apesar da atual posição do português como 5ª língua mais falada no mundo, e ao contrário do que muitos brasileiros e estrangeiros pensam, o Brasil é um país multilíngue com dezenas de minorias de imigrantes, índios e surdos que não tem o português como língua materna (doravante L1). Como apontado por Leffa (2013) e por mim alhures (FINARDI, 2014; FINARDI, 2017b), é necessário combater a omissão e a discriminação dessas minorias linguísticas através da reflexão e elaboração de políticas linguísticas que promovam o entendimento e a tolerância na convivência com outros, sejam eles minorias linguísticas ou simplesmente línguas carregadas de preconceito ou associadas a possíveis ameaças hegemônicas, como é o caso do inglês como língua internacional (FINARDI, 2014; FINARDI, 2016b).

Ciente da difícil, mas não menos importante tarefa de pensar aspectos críticos do ensino-aprendizado-uso de línguas adicionais¹

1 Uso o termo língua adicional para me referir a qualquer língua exceto a língua materna e a fim de evitar termos carregados de significado, geralmente negativo, tais como “língua estrangeira” ou “segunda língua”.

(L2) na formação e na internacionalização da educação no Brasil contemporâneo, o presente trabalho constitui uma tentativa de sintetizar resultados de meu projeto de pesquisa com o fim de refletir sobre a interface entre metodologias de ensino de L2, o uso de tecnologias nessas metodologias bem como no aprendizado e uso de L2 e as políticas linguísticas e de internacionalização no contexto brasileiro e mundial atual.

Início essa reflexão com a definição de política linguística de Rajagopalan (2013, p. 21) que a vê como sendo “...a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores.” Assim como Lagares (2013) e Rajagopalan (2006), penso que o ensino de línguas adicionais² é uma questão política regulamentada em arenas políticas. A própria decisão sobre quais línguas deveriam integrar o currículo escolar é (ou deveria ser) consequência da escuta de muitas vozes. Como vimos na transformação da Medida Provisória 746 na Lei 13.415 de 16/02/17 que torna o ensino de inglês obrigatório no Brasil, nem sempre essas decisões são frutos de amplo debate social e político.

Lagares (2013) nos mostra como o ensino de L2 é inconsistente no Brasil, sendo por vezes tratado como um componente extracurricular, ora como componente obrigatório e passando até por um processo de terceirização onde a língua tem uma função meramente instrumental (como é o caso do ensino de L2 em cursos livres). A crença de que a escola não é lugar para aprender a falar línguas adicionais fluentemente é corroborada por autores como Tílio (2014) que explica que assim como a escola não forma matemáticos, historiadores ou físicos, ela não deveria ter a responsabilidade de

2 O termo língua adicional tem sido usado no lugar de língua estrangeira por entender que esse termo melhor traduz a noção de uma língua que não a materna (L1) onde o usuário da língua não é visto como um estranho à ela mas como alguém que, por opção ou exposição, aprende uma língua outra que não a materna sem atrelar com esse termo, valor simbólico a ela. O termo língua estrangeira, ao contrário, parece sugerir que a língua aprendida seja estranha ou exótica, dando conotações indesejáveis. A opção pelo termo língua adicional se alinha à crença de que as línguas adicionais não são inferiores, superiores, ou mesmo substitutivas da primeira língua (NICOLAIDES; TÍLIO, 2013, p. 285).

formar falantes fluentes de L2 uma vez que o papel do ensino de L2 nas escolas tem outra função, formadora e não instrumental.

Sobre o papel da escola na formação de falantes (fluentes ou não) de L2, Gimenez (2009 *apud* MACIEL, 2013, p. 238) nos mostra dois mundos paralelos e que nem sempre conversam, o mundo dos documentos oficiais e das políticas públicas e o da sala de aula. Independentemente do papel que entendemos ser o da escola, a prática da sala de aula não pode continuar alheia aos documentos oficiais e às políticas públicas como as políticas linguísticas uma vez que estas têm implicações sobre o que acontece na sala de aula, na escolha do material didático e na escolha das metodologias e abordagens a serem usadas. Assim, é preciso pensar nas políticas linguísticas em todos os âmbitos e em suas relações com o que ocorre na prática contemporânea, que perpassa, por sua vez, o papel das metodologias de ensino e do uso da tecnologia nesse processo.

Rajagopalan (2006) nos lembra que o ensino de línguas deve ater-se às demandas impostas pelas relações políticas nas quais se encontra o país, tanto no âmbito interno quanto na esfera externa. Nesse sentido, este capítulo reflete sobre as possíveis implicações de ensinar (ou não) inglês (ou outra língua adicional) como língua estrangeira ou internacional no atual contexto geopolítico brasileiro. Para tanto faço uma breve contextualização do cenário do ensino-aprendizado-uso de L2 no Brasil contemporâneo para em seguida analisar questões relativas aos efeitos da globalização no ensino-aprendizado-uso de L2 concretizadas em metodologias e tecnologias de ensino de L2 bem como em políticas linguísticas e de internacionalização concretizadas em programas como o Ciência sem Fronteiras e o Idiomas sem Fronteiras.

ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

Segundo relata Gimenez (2013 p. 202), em um levantamento realizado pela empresa *English First*, o desempenho dos brasileiros em inglês estava em 46^o lugar num ranking de 54 países em

2012. O Globo noticiou em 30/09/12 que apenas 5% dos brasileiros falavam inglês. Apesar dessas estatísticas, parece haver um consenso, ressaltado por eventos como a Copa do Mundo e os Jogos Olímpicos, de que os brasileiros querem e precisam falar inglês. Gimenez (2013) sugere que há uma valorização do aprendizado de inglês no Brasil ao reconhecer a função dessa língua na participação no mundo globalizado onde ela exerce o papel de língua franca, conforme demonstrado exemplarmente pela declaração da escritora Lilian Carmine na Folha de São Paulo: “*Escrevi em inglês para ser lida*” (GIMENEZ *et al.*, 2011 apud GIMENEZ, 2013, p. 203). Seguindo o mesmo raciocínio da escritora, escrevo agora em português para “ser ouvida”.

O consenso de que brasileiros querem e precisam aprender inglês parece não ser uniforme em todos os setores da sociedade e da academia como mostraram Finardi e França (2016) ao analisarem dados da produção científica em português e em inglês na área de Artes e Humanidades – Subárea Linguagem e Linguística. Os resultados do estudo supra mencionado mostraram que há ainda pouca produção científica internacional (em inglês) na área investigada, sugerindo que nem todas as áreas acreditam que é necessário aprender inglês para circular nossa produção acadêmica internacionalmente.

Independente das políticas linguísticas ou dos sentimentos antagônicos em relação à possível hegemonia do inglês, “ameaçando” outras L2 e línguas acadêmicas (como no caso da produção científica nacional), sabe-se que os brasileiros precisam aprender inglês (e outras L2, diga-se de passagem). Ora, se essa necessidade é real, por que não está presente nas políticas linguísticas e educacionais e nas metodologias e tecnologias de ensino de L2 no Brasil? Eis a pergunta que motiva minhas pesquisas acadêmicas, refletidas e resumidas neste capítulo.

Lembremos que a divergência entre políticas públicas e o desejo popular pode representar sérias consequências sociais

como temos presenciado no Brasil nos vários protestos e demonstrações de falta de representatividade desde 2013³. Uma dessas consequências, no caso da ausência de políticas linguísticas para a internacionalização e o ensino de inglês como língua adicional (internacional) no Brasil é a desigualdade de oferta de cursos de inglês, favorecendo o ensino no setor privado que por sua vez agrava a desigualdade social por meio da terceirização da oferta de cursos livres de inglês onde os socialmente excluídos não tem acesso. Sabemos que a educação linguística é um direito (Artigo 23 e 26 da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos) que em nosso país, historicamente, tem sido negligenciado, como atestam programas como o Inglês sem Fronteiras e o Idiomas sem Fronteiras que surgiram para tentar sanar (ainda que parcialmente) essa lacuna.

Outra consequência da falta de políticas linguísticas e de internacionalização que reconheçam o papel das L2 no cenário contemporâneo atual é a indesejável dissociação dos papéis instrumental e formador das línguas, sendo que as mesmas são vistas como tendo um papel ora formador, na educação regular e um papel ora instrumental, no setor privado (cursos livres). O mesmo ocorre com as metodologias e tecnologias usadas no ensino-aprendizado-uso de L2 no Brasil e que são vistas como tendo um papel formador na educação pública regular e instrumental na instrução privada, como mais adiante discutirei.

Considerando as políticas de educação, de internacionalização e as políticas linguísticas no Brasil no momento em que se discutem programas de internacionalização como o extinto Ciência sem Fronteiras (CsF) ora Capes Print e programas como o Idiomas sem Fronteiras (IsF), é preciso ampliar o debate com vistas a propor políticas que considerem uma visão de educação condizente com os desafios da sociedade atual, reconhecendo a necessidade de mais investimento no profissionalismo docente (por exemplo

3 Protestos iniciados em várias regiões do Brasil em junho de 2013 com o Movimento Passe Livre.

CASOTTI; FINARDI, 2016; FINARDI, VIEIRA, 2016; FINARDI, 2017a; FINARDI, PORCINO, 2015), preparando professores para as devidas mediações entre linguagens, tecnologias e os contextos local e global (MONTE MÒR, 2013).

Sobre as mediações da tecnologia e do contexto local e global bem como sobre o papel do inglês no atual cenário mundial, Finardi, Prebianca e Momm (2013) sugerem que o inglês e a tecnologia ampliam o acesso à informação na era do conhecimento e na cibercultura (LÉVY, 1999). Finardi e Tyler (2015) acrescentam que o inglês amplia também o acesso à educação online por meio de cursos livres e dirigidos a um público amplo (*Massive Online Open Courses* ou MOOC na abreviação em inglês e doravante). Finardi, Prebianca e Momm (2013) sugerem ainda, que em razão dessa ampliação do acesso à informação, o inglês pode formar capital social⁴ através do acesso amplo⁵ (WARSCHAUER, 2003) ou crítico à informação. Essa visão não é, contudo, livre de críticas por parte daqueles que vêm no inglês uma forma de fortalecer as hegemonias.

Conforme já revisado anteriormente em alguns de meus trabalhos, Omoniyi e Saxena (2010, p. 214, *apud* MACIEL, 2013, p. 253) apontam que a visão do ensino de inglês como progresso está ligada à noção de globalização que por sua vez está associada à uma tendência progressista que se encontra no cerne da agenda capitalista e que associa a globalização à expansão de mercado e ao fortalecimento da democracia ocidental. Segundo Rojo (2013, p. 74), a globalização é regida por três contradições, a saber: a local/global, a do Estado-nação/não-Estado transnacional e a do capitalismo/ lutas anticapitalistas. Nesse cenário, saber inglês estaria ligado à possibilidade de se ter as portas do mundo abertas e reflete o que Lankshear (2007, p.317 *apud* MACIEL, 2013, p. 253)

4 Warschauer (2003) define capital social como a capacidade que os indivíduos têm de gerar benefícios para si mesmos e para suas comunidades por meio de suas relações sociais.

5 Warschauer (2003) trata de dois tipos de acesso à informação: o acesso restrito e o amplo. O primeiro é o acesso físico a ferramentas e equipamentos e o segundo pressupõe o uso crítico de ferramentas e equipamentos para gerar benefícios para o usuário e sua comunidade. Segundo o autor, somente o acesso amplo (ou uso crítico) de tecnologia é conducente de formação de capital social.

chama de a concepção neoliberal sobre pessoas e sociedade em que a educação valoriza a “individualização e comodificação de língua e letramento”.

Ainda sobre os perigos da comodificação da língua e do ensino de inglês instrumental nessa visão de globalização, Canagarajah (2013) sugere que o ensino de inglês como instrumento neutro ou apolítico (*value-free* nas palavras da autora, p. 44) para alcançar progresso perpetuam a dominação global dos países anglo-falantes (CANAGARAJAH, 2013, p. 47) já que não permite a negociação de identidades locais e globais (p.57) ou ainda a formação de identidades glocais (ROBERTSON, 1992).

Essa crítica é corroborada por diversos autores que afirmam que a globalização, muitas vezes vista como sinônimo de internacionalização e do uso do inglês como língua acadêmica internacional (JENKINS, 2013), beneficia mais o Norte global do que o Sul global. Santos (2011) explica que o Norte global é um conceito geopolítico e não geográfico e que se refere aos países centrais e hegemônicos, enquanto o Sul global se refere aos países periféricos, mesmo que estes estejam localizados no Norte, como é o caso do México e da Austrália, que pertencem, respectivamente ao Sul e ao Norte global apesar de se encontrarem no Norte e Sul geográficos.

Segundo Rajagopalan (2005), não há dúvida de que as relações Norte-Sul sempre foram unilaterais, sendo que o Norte sempre dominou as pautas e disputas, aumentando o preconceito que a América Latina tem contra os Estados Unidos (e o inglês). Ainda segundo esse autor, essa desconfiança é estimulada por teorias de conspiração que vêm o inglês como símbolo e instrumento da intromissão dos Estados Unidos nos assuntos de outros países, como ocorreu em vários regimes militares e ditaduras na América Latina, com o apoio dos Estados Unidos.

Peço vênia para discordar parcialmente dos autores que vêm o ensino apolítico de inglês como uma ameaça a nossa soberania por entender que um perigo maior reside na falta de ensino de

inglês, seja ele político ou não, instrumental ou não, no atual contexto global e na medida em que essa falta aumenta a lacuna entre os que têm acesso à informação global (e, por conseguinte, podem exercer suas cidadanias no mundo globalizado) e os que não têm. Assim como Finardi (2014), entendo que a solução esteja no ensino-aprendizado-uso crítico do inglês no Brasil que pressupõe a apropriação dessa língua, mesmo que de forma canibal, como já praticado outrora em nossas terras por ocasião da colonização europeia.

Proponho que a solução dessas contradições da globalização no que diz respeito ao ensino de inglês no Brasil não está no ensino (ou não) de inglês (ou de outra língua adicional), mas sim no ensino crítico de inglês como língua adicional e internacional que pressupõe o reconhecimento do seu papel formador e instrumental, global e local, no cenário contemporâneo, bem como uma reflexão de como as metodologias e tecnologias se relacionam com esse ensino-aprendizado-uso para refletir as tendências da educação do século XXI. Com esse fim, faço um breve apanhado da minha pesquisa até o momento no que tange esses tópicos.

BREVE TRAJETÓRIA, FOCO E MOTIVAÇÃO

Em 2012 eu iniciei um projeto de pesquisa cujos objetivos principais eram: i) analisar o papel das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na ampliação do acesso à informação/educação em geral e no ensino-aprendizado-uso de L2 em particular e ii) analisar o papel das línguas adicionais em geral e do inglês em particular no processo de internacionalização do ensino superior brasileiro. Esse projeto de pesquisa deu origem a uma série de estudos culminando em meu projeto de pós-doutorado, realizado na Universidade de Genebra em 2015 e reportado parcialmente em Finardi (2017b). Meu projeto de doutorado tinha como objetivo principal entender o papel do inglês no processo de internacionalização da Universidade de Genebra e foi motivado em grande

parte por resultados produzidos pelos estudos realizados pelo meu projeto de pesquisa até então e que sugeriam que as universidades melhor ranqueadas se encontravam em países anglófonos ou em países que adotaram o inglês como língua de instrução (em inglês *English Medium Instruction* ou EMI na abreviação e doravante), como uma estratégia para impulsionar a internacionalização.

Conforme reportado em Finardi (2017b) e a título de ilustração, o QS World University Rankings de 2014 mostrava que apenas 40 das 100 melhores universidades listadas estavam em países não anglófonos sendo que apenas 14 dessas universidades estavam entre as 50 melhores. O que mais me chamou a atenção nessas classificações foi a observação de que a maioria dessas universidades não anglófonas usava o inglês como língua de instrução, sendo que a única exceção era a Universidade de Genebra (Unige), classificada em 85ª posição. Essa constatação motivou minha escolha pela Unige como objeto de minha pesquisa pós-doutoral, uma vez que no Brasil temos muitos desafios para implementar o ensino de conteúdos por meio do inglês como língua de instrução (EMI), de sorte que eu imaginei que se a Unige havia descoberto como se internacionalizar sem adotar o EMI, talvez nós aqui no Brasil pudéssemos aprender algo com a Unige e com minha pesquisa de pós-doutorado. A Unige era uma das quatro universidades suíças classificadas nas 100 melhores universidades em 2014, ano em que eu propus meu projeto de pós-doutorado, mas era a única universidade suíça que não havia adotado o inglês como língua de instrução por ter uma forte orientação francófona.

Como é o caso na maioria dos projetos de pesquisa que começam com uma pergunta principal e terminam com várias outras, minha pesquisa pós doutoral não foi exceção. Meu objetivo original de entender o papel do inglês no processo de internacionalização da Unige me levou a levantar muitas outras questões relacionadas ao multilinguismo e ao papel das línguas em geral e não apenas no processo de internacionalização do ensino superior, mas também no processo de coesão nacional, de inclusão social, no de-

envolvimento humano e até mesmo no processo de pacificação internacional.

Concomitantemente ao projeto de pesquisa pós-doutoral, dei continuidade ao projeto de pesquisa iniciado em 2012 em relação ao papel das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na educação em geral e no ensino-aprendizado-uso de L2 em particular. Em uma série de estudos e orientações de dissertações, trabalhos de conclusão de curso e iniciação científica, discuto o papel das TICs na: i) ampliação do acesso à informação (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013), ii) ampliação do acesso à educação (FINARDI; TYLER, 2015), iii) ampliação da circulação e valorização da produção acadêmica nacional (FINARDI; FRANÇA, 2016), iv) inclusão social (FINARDI; ORTIZ, 2015), v) produção de capital social e diminuição das brechas sociais (FINARDI, 2014), vi) exercício da cidadania e expressão por meio de redes sociais (FINARDI; PORCINO, 2016), vii) no desenvolvimento da autonomia (por exemplo, SILVEIRA; FINARDI, 2016; FINARDI, 2017a), no desenvolvimento da cidadania e do letramento digital (PORCINO; FINARDI, 2016), viii) e na melhora da proficiência em L2 e da internacionalização como um todo (por exemplo, FINARDI *et al.* 2014).

Como se pode ver deste breve apanhado, o projeto de pesquisa iniciado em 2012 deu origem a vários resultados publicados na forma de artigos, capítulos de livros e livros, além da orientação de outros projetos de pesquisa desde a iniciação científica até o doutorado. No que segue faço um breve resumo desses resultados até o presente, a fim de evidenciar o ponto de onde parti com esse projeto de pesquisa, sinalizando onde pretendo chegar e o trajeto que pretendo percorrer com este projeto de pesquisa. A fim de organizar os resultados consoantes aos meus objetivos de pesquisa, eu os apresento em duas partes. A primeira aborda a interface entre as L2 e a internacionalização e a segunda revisa o papel da tecnologia no ensino-aprendizado-uso de L2.

INTERNACIONALIZAÇÃO E L2

A globalização contribuiu para o surgimento da sociedade da informação e do conhecimento (LEVY, 1999) e da economia do conhecimento (VARGHESE, 2013), que por sua vez contribuíram para o processo de internacionalização do ensino superior (SHIN; TEICHLER, 2014), que pode ser definido como o processo de integrar dimensões internacionais, interculturais ou globais na missão, função ou proposta de uma instituição de ensino superior. Nesse cenário, as universidades se tornaram valiosas pelo seu capital intelectual, que passou a ser visto como um importante produto de importação e exportação na economia do conhecimento (SHIN; TEICHLER, 2014).

Ainda que eu tenha iniciado o projeto de pesquisa ora revisado em 2012, um ano após a criação do programa Ciência sem Fronteiras (CsF) e no mesmo ano da criação do programa Inglês sem Fronteiras, os primeiros resultados relativos ao processo de internacionalização só começaram a ser publicados em 2014. A maior parte desses trabalhos foi motivada pela ânsia de entender o papel da globalização, do acesso à informação e das L2 no processo de internacionalização que estava começando a despontar no Brasil como consequência da inclusão do tema de internacionalização na pauta das agendas universitárias. Sabemos que o extinto programa Ciência sem Fronteiras (CsF), apesar de ter recebido várias críticas em relação ao benefício trazido pelo programa às instituições de ensino superior (IES) e à internacionalização brasileira, teve uma relevância histórica no sentido de colocar o tema “internacionalização” na pauta de todas as universidades públicas no Brasil ao mesmo tempo em que colocou o Brasil em evidência no exterior. O CsF, criado em 2011, esbarrou em uma série de problemas para sua implementação, sendo que as mais sérias se relacionavam ao baixo nível de proficiência em L2 em geral e no inglês em particular dos candidatos ao programa. A fim de resolver a lacuna identificada na baixa proficiência em inglês dos candidatos ao CsF, o governo

brasileiro criou no ano seguinte (2012) o programa Inglês sem Fronteiras (IsF□Inglês), rebatizado de Idiomas sem Fronteiras (IsF) dois anos depois em dezembro de 2014, incluindo outros idiomas como espanhol, italiano, francês, alemão, japonês e português como língua estrangeira. Apesar das dificuldades econômicas e políticas que o país tem vivido desde 2014 e diferentemente do programa CsF, o programa IsF se mantém ativo e já na segunda edição. Na primeira edição do IsF o programa contou com quase 60 universidades federais credenciadas para ofertar ações relacionadas ao desenvolvimento de proficiência em inglês e em junho de 2017, em seu segundo edital nacional de credenciamento das universidades federais ao programa, contava com mais de 60 IES federais e quase 80 com as IES estaduais credenciadas para o quadriênio 2017-2021. Entre as ações do programa para o desenvolvimento de proficiência em vários idiomas além do inglês, com vistas a promover a mobilidade acadêmica do tipo OUT⁶, estão a oferta de cursos presenciais, online e provas de proficiência, além da oferta de português como língua estrangeira (PLE) a fim de promover a mobilidade do tipo IN ou a “internacionalização em casa” para receber acadêmicos estrangeiros.

O programa IsF se tornou o maior programa de internacionalização do governo atual e em razão disso, vários trabalhos realizados pelo meu grupo de pesquisa desde 2012 avaliaram, de alguma forma, esse programa, bem como as políticas linguísticas e de internacionalização concretizadas em programas nacionais como o CsF e o IsF. Esse foi o caso das seguintes publicações: Finardi, 2014, 2016a; Finardi e Archanjo, 2015; Finardi e Prebianca, 2014; Finardi e Porcino, 2015; Finardi, Leão e Pinheiro, 2016; Finardi e Ortiz, 2015; Pinheiro e Finardi, 2014; Pinheiro e Finardi, 2016; Kawachi, Amorim e Finardi, 2017.

A Associação de Linguística Aplicada do Brasil⁷ (ALAB), presidida por mim no biênio 2018-2019, realiza um evento bianualmen-

6 Essa mobilidade se refere ao envio de acadêmicos brasileiros para o exterior.

7 <https://alab.org.br>

te⁸ sendo que em 2013 o tema escolhido foi “Política e Políticas Linguísticas”. Em sintonia com a pauta da ALAB, vários trabalhos do meu grupo de pesquisa também vêm abordando a questão das políticas linguísticas e de internacionalização desde 2013. Esse é o caso das seguintes produções: Finardi, 2017a, Finardi; Leão e Pinheiro, 2016; Finardi; Prebianca, 2014, Finardi, 2014, Finardi, 2016a, b, Finardi; Csillagh, 2016 e Pinheiro; Finardi, 2014, 2016.

Outro tema que tem sido objeto de estudo no meu grupo de pesquisa é o papel da globalização, das línguas adicionais em geral e do inglês em particular, das tecnologias e metodologias no ensino-aprendizado-uso de L2 e no processo de internacionalização. Esse foi o foco das seguintes produções: Finardi, Prebianca e Momm, 2013 (papel do inglês no acesso à informação online); Porcino e Finardi, 2014 (a interface entre metodologia, tecnologia e internacionalização); Finardi e Rojo, 2015 (internacionalização em instituições públicas e privadas); Finardi e Ortiz, 2015 (uso da abordagem CLIL para construção de capital social de imigrantes e refugiados); Finardi e Porcino, 2014, 2015 (tecnologia e metodologia no ensino-aprendizado-uso de inglês); Finardi e França, 2016 (inglês na produção acadêmica nacional); Finardi, Santos e Guimarães, 2016 (papel das L2 no processo de internacionalização); Finardi & Tyler, 2015 (o papel do inglês nos MOOCs); Finardi e Csillagh, 2016 (o papel das línguas nacionais e estrangeiras na internacionalização da Unige); Finardi, Leão e Pinheiro, 2016 (políticas linguísticas e programas de internacionalização); Finardi, 2014, 2016a, 2016b (o papel do inglês no Brasil); Taquini, Finardi e Amorim, 2017 (EMI na Turquia e no Brasil).

TECNOLOGIAS E O ENSINO-APRENDIZADO-USO DE L2

Além da internacionalização do ensino superior, outro efeito da globalização são os avanços tecnológicos, especialmente no tocante às novas tecnologias da informação e comunicação (dora-

8 Congresso Nacional de Linguística Aplicada (CBLA)

vante TICs), que possibilitaram um fluxo mais ágil, democrático e barato de informação e educação e que tem alterado a forma de nos vermos e atuarmos tanto presencial quanto virtualmente no mundo. As TICs também têm alterado a forma como produzimos e adquirimos informação e conhecimento, como mostram, por exemplo, os cursos abertos e dirigidos a um público amplo ou MOOCs ofertados pelas maiores universidades do mundo.

No Brasil, podemos testemunhar as tensões globais e locais ensejadas pela globalização e oportunizadas pelas TICs nos protestos deflagrados no Facebook desde 2013 e que tem trazido à tona questões de expressão social, cidadania, ativismo social e representatividade. Nesse sentido, podemos dizer que a internet deu mais acesso à informação ao mesmo tempo em que as redes sociais deram mais voz a milhares de pessoas sendo que ambos trouxeram mais autonomia na busca não só por informação, mas também por conhecimento e desenvolvimento de uma cidadania glocal⁹.

As transformações percebidas na sociedade e refletidas nos meios e formas de comunicação e produção do conhecimento nem sempre chegam à escola e à universidade com a mesma velocidade que chegam a certas casas e camadas sociais, ainda que, no caso do ensino superior, elas cheguem mais rapidamente do que na escola básica, talvez pelo apelo do capital intelectual da sociedade da economia do conhecimento (TEICHLER, 2014; VARGHESE, 2013). A internacionalização do ensino superior afeta e é afetada pela globalização (FINARDI, 2016b), pelo uso do inglês como língua acadêmica (JENKINS, 2013) ou internacional (FINARDI, 2014) e pelo uso de tecnologias no acesso à informação e à educação (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013; FINARDI; TYLER, 2015).

Apesar de tais mudanças ensejadas pelo advento das TICs, a inclusão de tecnologias na esfera educacional não é automática nem livre de críticas como mostram Teixeira e Finardi (2013) na

9 O termo glocal se refere a um contexto local que é afetado pelo global e vice-versa.

análise da inclusão de TICs em práticas pedagógicas de professores formadores. Essas autoras se basearam na noção de capital social¹⁰ de Warschauer (2003) que diferencia entre dois tipos de acesso às TICs que podem levar à formação de capital social, para discutir o uso de TICs por professores formadores. Segundo Warschauer (2003), o simples acesso a equipamentos e recursos tecnológicos não leva necessariamente à formação de capital social. Para que haja formação de capital social através do uso de TICs, Warschauer (2003) sugere que deve haver um acesso amplo que pressupõe o uso crítico dos equipamentos e recursos disponíveis a favor da educação e dos indivíduos. Teixeira e Finardi (2013) pensam que o maior desafio para a inclusão de TICs na educação seja o uso crítico de tecnologias em práticas pedagógicas.

Em relação ao papel das tecnologias na formação docente, podemos dizer que as tecnologias agem não só como suporte pedagógico, mas alteram o próprio conceito de docência (e de educação) ao questionar o papel do professor como único detentor da informação e do conhecimento a ser transmitido. Entretanto, se não houver um uso crítico das TICs elas podem aumentar o acesso à informação sem necessariamente levar essa informação a se transformar em conhecimento. Nesse sentido, a dissertação dos orientandos Mendes (2017) e Lima (2017) darão uma importante contribuição ao questionar o uso crítico de tecnologias no ensino-aprendizado de inglês e do ensino crítico de inglês, respectivamente. Mendes (2017) analisa o uso de uma abordagem híbrida na formação inicial de professores e Lima (2017) analisa o potencial de webquests para uma educação linguística crítica na formação inicial de professores.

Segundo Finardi e Porcino (2014), as diferentes tecnologias que atuaram como coadjuvantes nos processos de ensino-aprendizado de línguas de forma diacrônica ou sincrônica serviram a diversos objetivos de ensino e metodologias que a cada época se impunham

10 Warschauer define capital social como sendo o(s) benefício(s) que indivíduo(s) pode gerar para si e/ou para sua comunidade por meio de sua atuação em redes sociais.

como os mais adequados e eficientes para o suprimento das necessidades linguísticas, educacionais e sociais vigentes. Entretanto, podemos dizer que foi só a partir do advento da internet que as tecnologias deixaram de ter um papel meramente de suporte nas metodologias de ensino de L2 para passar a fazer parte delas.

A internet, especialmente após o advento da *Web 2.0*, reafirmou o status do inglês como língua internacional, transformando paradigmas de ensino desse idioma na medida em que, por exemplo, trouxe novas possibilidades de interação com essa língua e com seus usuários ao redor do mundo, oportunizando mais autonomia para o aprendiz. Entretanto, há ainda muitos questionamentos sobre o uso crítico de tecnologias nas metodologias de ensino de L2, bem como nas práticas pedagógicas e no ensino-aprendizado e uso de L2 com tecnologias.

O uso de abordagens híbridas que combinam o ensino presencial com o ensino a distância parece ser uma alternativa relevante para aumentar a autonomia do educando e que foi pesquisada pelo meu grupo não só em relação ao papel da tecnologia (FINARDI; PORCINO, 2014), mas também em relação a diferentes propostas de abordagens híbridas como a sala de aula invertida (FINARDI; PREBIANCA; SCHMITT, 2016), a abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua ou CLIL (*Content and Language Integrated Learning* na abreviação em inglês e doravante), tanto na modalidade presencial quanto na invertida cunhada por Finardi (2015) de CLIL Invertida. Essas pesquisas têm sido produtivas desde 2012, ano que publiquei o primeiro trabalho sobre a hibridização no ensino-aprendizado-uso de L2 (Finardi, 2012), seguido de trabalhos sobre abordagens híbridas no ensino-aprendizado de L2 e na formação docente: Casotti, Finardi, 2016; Finardi, 2015, 2017a; Finardi, Prebianca, Schmitt, 2016; Finardi, Leão e Amorim, 2016; Finardi e Vieira, 2016; Finardi, Silveira, Lima e Mendes, 2016; Finardi e Mendes, 2016; Finardi, Teixeira, Vieira e dos Santos Junior, 2014; Finardi e Prebianca, 2014; Finardi e Porcino, 2013, 2014, 2016b; Finardi, Prebianca e Momm, 2013; Finardi, Prebianca, Schmitt e

Andrade, 2014; Fadini e Finardi, 2015a, 2015b; Finardi e Tyler, 2015; Mendes e Finardi, 2018; Ortiz e Finardi, 2015; Prebianca, Finardi e Cardoso, 2015; Porcino e Finardi, 2014, 2015; Prebianca, dos Santos Junior e Finardi, 2014; Prebianca, Vieira e Finardi, 2014; Prebianca, Cardoso e Finardi, 2014; Prebianca e Finardi, 2014; Silveira e Finardi, 2016b; Silveira e Finardi, 2016a; Silveira e Finardi, 2015; Teixeira e Finardi, 2013; Porcino, 2015; Silveira, 2015.

No mesmo ano que propus o projeto de pesquisa ora revisado, presidi a Associação Brasileira de Estudos de Hipertextos e Tecnologias Educacionais (ABEHTE)¹¹ durante o biênio 2012-2013 tendo organizado dois eventos e a publicação de uma edição especial da Revista Contextos Linguísticos¹² durante minha gestão. Durante o último evento da ABEHTE realizado durante minha gestão, tive oportunidade de encontrar colegas membros do GT da Anpoll¹³ de Linguagens e Tecnologia, que no biênio 2015-2016 propôs o tema de Redes Sociais. Com base na proposta do meu grupo de pesquisa da Anpoll, publiquei vários artigos sobre Redes Sociais nesse período: Finardi & Porcino, 2016b; Finardi e Veronez, 2013; Finardi, Pimentel, 2013; Finardi, Covre, Santos, Peruzzo e Hildeblando Junior, 2013; Finardi e Reder, 2013; Porcino e Finardi, 2016. Como se pode ver deste resumo, apesar dos muitos resultados já alcançados pelo projeto de pesquisa ora revisado, temos ainda muitas questões em aberto sobre o papel das L2 na educação e internacionalização do Brasil bem como das tecnologias o ensino-aprendizado-uso delas.

CONCLUSÃO

De todo o exposto temos que as tecnologias e metodologias de ensino de L2 na contemporaneidade devem estar afinadas às políticas de ensino e de internacionalização a fim de preparar indivíduos para exercer a cidadania fazendo mediações entre

11 <http://abehte.org/site/>

12 <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/issue/view/408>

13 <http://anpoll.org.br/gt/linguagem-e-tecnologias/planos-de-trabalho/>

contextos globais e locais no mundo globalizado, que também é digital. Concluo também com a sugestão de que o uso de quaisquer metodologias e ou tecnologias deve ser, antes de mais nada, crítico e informado. Assim, advogo em favor de um ensino de inglês alinhado a políticas públicas que levem em consideração o papel deste idioma no mundo atual, agregando valor ao seu aprendizado através de metodologias como a CLIL combinadas com pedagogias ativas que lançam mão de tecnologias em abordagens híbridas a fim de formar indivíduos mais autônomos e colaborativos, cidadãos da aldeia global e agentes de sua história dominando essas duas linguagens e as usando em favor de si mesmos e da sua comunidade, tanto para acessar conhecimento quanto para produzi-lo e circulá-lo.

REFERÊNCIAS

- CANAGARAJAH, S. Navigating language politics: A Story of Critical Praxis. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.43-62.
- CASOTTI, J.; FINARDI, K. R. *Abordagens Inclusivas no Ensino de Línguas: Desafios para a Formação Docente*. Revista (Con)textos Linguísticos (UFES), v. 10, p. 63-76, 2016.
- FADINI, K.; FINARDI, K. R. Affordances of Web 2.0 Interfaces for the Teaching/Learning of L2 in the Flipped Classroom. In: *International Conference of Education, Research and Innovation, 2015*, Sevilha. ICERI 2015 Proceedings. Madri: IATED, 2015a. v. 1. p. 1052-1058.
- _____; _____. Web 2.0 Tools for the L2 Class and Beyond. In: *END 2015 – International Conference on Education and New Developments, 2015*, Porto. END 2015 International Conference on Education and New Developments Proceedings. Lisbon: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS), 2015b. v. 1. p. 603-607.
- FINARDI, K. R. *Abordagens Híbridas e Inclusivas e Formação de Professores de Línguas do e para o Século XXI. Atas De Pesquisa Em Educação (FURB)*, v. 12, p. 78-90, 2017a.
- _____. Current Trends in ELT and Affordances of the Inverted CLIL Approach. *Studies in English Language Teaching*, v. 3, p. 326-338, 2015.
- FINARDI, K. R. *English in Brazil: Views, Policies and Programs*. 1. ed. Londrina: EDUEL. v. 1., 232, 2016b.

- _____. Globalization and English in Brazil. In: Kyria Rebeca Finardi. (Org.). *English in Brazil: Views, Policies and Programs*. 1ed. Londrina: EDUEL, 2016c, v. 1, p. 15-36.
- _____. Language Policies and Internationalisation in Brazil: The Role(s) of English as an Additional Language. In: Lydia Sciriha. (Org.). *International Perspectives on Bilingualism*. 1ed. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016a, v. 1, p. 79-90.
- _____. Technology and L2 Learning: Hybridizing the Curriculum. In: *III Congresso Internacional Abrapui*, 2012, Florianópolis. Language and Literature in the Age of Technology-Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI. Universidade Federal de Santa Catarina. BECK, M. S.; SILVEIRA, R.; FUNCK, S. B.; XAVIER, R. P. (Organizadoras). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. v. 1. p. 1-8.
- _____. The Slaughter of Kachru's Five Sacred Cows in Brazil: Affordances of the Use of English as an International Language. *Studies in English Language Teaching*, v. 2, p. 401-411, 2014.
- _____. What Brazil can Learn from Multilingual Switzerland and its Use of English as a Multilingua Franca. *Acta Scientiarum* (UEM), v. 39, p. 219-228, 2017b.
- _____.; ARCHANJO, R. Reflections of Internationalization of Education in Brazil. In: *2015 International Business and Education Conference*, 2015, Nova Iorque. 2015 International Business and Education Conference Proceedings. Nova Iorque: Clute Institute, v. 1, p. 504-510, 2015.
- _____.; COVRE, J. M.; SANTOS, L. B.; PERUZZO, S. P.; HILDEBLANDO JUNIOR, C. A. Facebook as a Tool for L2 Practice. *Revista (Con)textos Linguísticos* (UFES), v. 7, p. 312-325, 2013.
- _____.; CSILLAGH, V. Globalization and linguistic diversity in Switzerland: Insights from the Roles of National Languages and English as a Foreign Language. In: S. Grucza; M. Olpińska; P. Romanowski. (Org.). *Advances in Understanding Multilingualism*. 1ed. Warsaw: Peter Lang GmbH, International Academic Publishers, Frankfurt am Main, 2016, v. 24, p. 41-56.
- _____.; FRANCA, C. O Inglês na Internacionalização da Produção Científica Brasileira: Evidências da Subárea de Linguagem e Linguística. *Intersecções* (Jundiaí), v. 19, p. 234-250, 2016.
- _____.; LEO, R. G.; AMORIM, G. B. Mobile Assisted Language Learning: Affordances and Limitations of Duolingo. *Education and Linguistics Research*, v. 2, p. 48-65, 2016.
- _____.; LEO, R.; PINHEIRO, L. M. S. English in Brazil: Insights from the Analysis of Language Policies, Internationalization Programs and the CLIL Approach. *Education and Linguistics Research*, v. 2, p. 54-68, 2016.
- _____.; MENDES, A. R. M. Formação de Professores para Uso de

- Metodologias Ativas e Híbridas Através do MALL. *Hipertextos Revista Digital*, v. 16, p. 52-73, 2016.
- _____; ORTIZ, R. A. Globalization, Internationalization and Education: What is the Connection? *IJAEDU – International E-Journal of Advances in Education*, v. 1, p. 18-25, 2015.
- _____; PIMENTEL, B. Crenças de Professores de Inglês sobre o Uso do Facebook. *Revista (Con)textos Linguísticos* (UFES), v. 7, p. 238-253, 2013.
- _____; PORCINO, M. C. Facebook na Ensino de Inglês como Língua Adicional. In: Julio Araújo; Vilson Leffa. (Org.). *Redes Sociais e Ensino de Língua: O que Temos de Aprender*. 1 ed., São Paulo: Editora Brasileira Comercial, 2016, v. 1, p. 99-115.
- _____; _____. Internet Tools in the Design of a Task Cycle for L2 Teaching. *Revista (Con) Textos Linguísticos* (UFES), v. 7, p. 273-291, 2013.
- FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. O Papel do Inglês na Formação e na Internacionalização da Educação no Brasil. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 14, p. 109-134, 2015.
- _____; _____. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. *Ilha do Desterro*, v. 66, p. 239-284, 2014.
- _____; PREBIANCA, G. V. V. Políticas Linguísticas, Internacionalização, Novas Tecnologias e Formação Docente: Um Estudo de Caso sobre o Curso de Letras Inglês em um Universidade Federal. *Leitura* (UFAL), v. 1, p. 129-154, 2014.
- _____; _____.; MOMM, C. F. Tecnologia na Educação: O Caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. *Cadernos do IL*, v. 46, p. 193-208, 2013.
- _____; _____.; SCHMITT, J. English Distance Learning: Possibilities and Limitations of MEO for the Flipped Classroom. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, p. 181-208, 2016.
- _____; _____.; _____.; ANDRADE, D. F. Technology, English Language Teaching and Internationalization at a Crossroad: Insights from the Analysis of a Virtual Learning Environment in Brazil. In: *International Conference of Education, Research and Innovation*, 2014, Sevilha. ICERI2014 Proceedings. Madri: IATED, 2014. v. 1. p. 1-12.
- _____.; REDER, J. TICs e Interação Transcultural no Ensino de L2. *Revista (Con)textos Linguísticos* (UFES), v. 7, p. 254-272, 2013.
- _____.; SANTOS, J. M.; GUIMARAES, F. A Relação entre Línguas Estrangeiras e o Processo de Internacionalização: Evidências da Coordenação de Letramento Internacional de uma Universidade Federal. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 16, p. 233-255, 2016.
- _____.; SILVEIRA, N.; ALENCAR, J. G. First Aid and Waves in English as a Foreign Language: Insights from CLIL in Brazil. *The Electronic Journal of Science Education*, v. 20, p. 11-30, 2016.

- _____.; _____.; LIMA, S.; MENDES, A. R. M. MOOC in the Inverted CLIL Approach: Hybridizing English Teaching/Learning. *Studies in English Language Teaching*, v. 4, p. 473-493, 2016.
- _____.; TEIXEIRA, D.; PREBIANCA, GICELE V. V.; DOS SANTOS JÚNIOR, V. P. Information Technology and Communication in Education: Two Sides of the Coin in Brazil. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (ijES)*, v. 2, p. 21-25, 2014.
- _____.; TYLER, J. The Role of English and Technology in the Internationalization of Education: Insights from the Analysis of MOOCs. In: *7th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 2015, Barcelona. Edulearn15 Proceedings. Barcelona: IATED, 2015. v. 1. p. 11-18.
- _____.; VERONEZ, T. Beliefs on the use of Facebook as a Communication Tool between Teachers and Students. *Revista (Con)textos Linguísticos (UFES)*, v. 7, p. 292-311, 2013.
- _____.; VIEIRA, G. V. V. Ensino Crítico de Inglês e Formação Docente na Contemporaneidade. *Atos de Pesquisa em Educação (FURB)*, v. 11, p. 549-571, 2016.
- GIMENEZ, T. A Ausência de Políticas para o Ensino da Língua Inglesa nos anos Iniciais de Escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores. p.199-218. 2013.
- JENKINS, J. *English as a Lingua Franca in the International University: The Politics of Academic English Language Policy*. Routledge, 2013.
- KAWACHI, C.; AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. The interface between the TOEFL ITP and Internationalization and Language Assessment in Brazil. *Studies in English Language Teaching*, v. 5, p. 213-230, 2017.
- LAGARES, X. C. Ensino do Espanhol no Brasil: Uma (complexa) Questão de Política Linguística. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.181-198.
- LEFFA, V. Prefácio. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C.H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.7-10
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIMA, S. Abordagens Híbrida e CLIL Invertida: Tensões e Diálogos entre Ensino e Educação Linguística. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo. 2017.
- MACIEL, R. F. Políticas Linguísticas, Conhecimento Local e Formação de Professores de Línguas. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.237-262.

- MENDES, A. R. Abordagem Híbrida na Formação Inicial de Professores de Inglês: Integrando as Novas Tecnologias. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2017.
- MENDES, A. R. M. ; FINARDI, K.R. Linguistic Education Under Revision: Globalization and EFL Teacher Education in Brazil. *Education and Linguistics Research*, v. 4, p. 45-64, 2018.
- MONTE MÓR, W. As Políticas de Ensino de Línguas e o Projetos e Letramentos. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.219-236.
- NICOLAIDES, C. S.; TÍLIO, R. C. Políticas de Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais no Contexto Brasileiro: O Caminho Trilhado pela ALAB. In: _____; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.1285-306.
- ORTIZ, R. A.; FINARDI, K. R. Social Inclusion and CLIL: Evidence from La Roseraie. In: *International Conference on Education, Research and Innovation*, 2015, Sevilha. ICERI2015 Proceedings. Madri: IATED, 2015. v. 1. p. 7660-7666.
- PINHEIRO, L. M. S.; FINARDI, K. Políticas Públicas de Internacionalização e o Papel do Inglês: Evidências dos Programas CsF e IsF. In: *II Congresso Nacional de Estudos da Linguagem*, 2014, Vitória. Anais do II Conel. Vitória: PPGEL, 2014. v. 1. p. 76-78. 2014.
- _____; _____. O Papel do Inglês Nas Políticas Linguísticas e de Internacionalização. In: *III Congresso Nacional de Estudos Linguísticos*, 2016, Vitória. Anais III Conel. Vitória: PPGEL, 2016. v. 1. p. 819-831.
- PORCINO, M. C. *Tecnologias e Metodologias na Ensino de Inglês no Século XXI: Elaboração e análise de WebQuests*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Kyria Rebeca Finardi.
- _____; FINARDI, K. R. Construção de Cidadania por Meio do Ensino de Língua Estrangeira e do Letramento Digital: Uma Proposta de WebQuest. *Antares: Letras e Humanidades*, v. 8, p. 144-166, 2016.
- _____; _____. Globalization and Internationalization in ELT: Methodology, Technology and Language Policy at a Crossword in Brazil. In: *International Conference of Education, Research and Innovation*, 2014, Sevilha. ICERI2014 Proceedings. Madri: IATED, 2014. v. 1. p. 1-11.
- _____; _____. Webquests para a Ensino de Inglês: Análises e Contribuições. In: João Batista Bottentuit Junior. (Org.). *Metodologia WebQuest na Educação: Teoria e Práticas Pedagógicas*. 1ed. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2015, v., p. 171-202.

- PREBIANCA, G. V. V.; CARDOSO, G.; FINARDI, K. R. Hibridizando a Educação e o Ensino de Inglês: Questões de Inclusão e Qualidade. *Revista do GEL*, v. 11, p. 47-70, 2014.
- _____.; DOS SANTOS JUNIOR, V. P.; FINARDI, K. R. Analysis of an Educational Software for Language Learning: Insights from the Theory of Structural Cognitive Modifiability and Human-Computer Interaction. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (PUCSP. Impresso), v. 30, p. 95-114, 2014.
- _____.; FINARDI, K. R.; CARDOSO, G. Ensino-Aprendizagem em Contextos Híbridos: O que Pensam os Alunos sobre o Uso da Tecnologia em Aulas de Inglês no Ensino Médio Integrado. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 12, p. 95-119, 2015.
- _____.; VIEIRA, M. F. V.; FINARDI, K. R. Assessing EFL Learners' Perceptions on the Use of an Educational Software for English Learning: An Analysis of Pedagogic and Ergonomic Features. *Revista Educacion y Tecnologia*, v. 6, p. 43-62, 2014a.
- _____.; _____.; _____. Instrução Gramatical na era da Tecnologia: Investigando Diferentes Abordagens para o Ensino-Aprendizagem de Inglês no Ensino Médio Integrado. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, p. 181-214, 2014b.
- RAJAGOPALAN, K. Language Politics in Latin America. *AILA Review*, v. 18, n. 1, p. 76-93, 2005.
- _____. O Ensino de Línguas Estrangeiras como uma Questão Política. *In: MOTA, K; SCHEYERL, D. (Orgs.). Espaços Linguísticos: Resistências e Expansões*. Salvador, EDUFBA, 2006. p.15-24.
- _____. Política linguística: Do que é que se Trata, afinal? *In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.) Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.19-142.
- ROBERTSON, R. *Globalization: Social theory and global culture*. Sage, 1992.
- ROJO, R. Caminhos para a LA: Política Linguística, Política e Globalização. *In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.) Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.63-78.
- SANTOS, B. A. Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. 3ª edição, 1ª reimpressão. Cortez editora. 2011. *Coleção questões da nossa época*, v. 11. ISBN 9788524916069, p. 116.
- SHIN, J. C.; TEICHLER, U. *The Future of the Post-Massified University at the Crossroads. Restructuring Systems and Functions*. Jung Cheol Shin e Ulrich Teichler (Ed.). Springer, 2014.
- SILVEIRA, N. *Hibridizando o Ensino de Inglês na Escola de Aprendizizes-Marinheiros do Espírito Santo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo. Orientador: Kyria Rebeca Finardi.

- _____.; FINARDI, K. R. Hybridizing L2 Learning: Affordances of the Inverted Class Approach with Online Tasks. In: Mafalda Carmo. (Org.). *Education Applications & Developments II Advances in Education and Educational Trends Series*. 1ed. Porto: In Science Press, 2016b, v. 2, p. 91-100.
- _____.; _____. Hybridizing L2 Learning: Insights from an Intact Class Experience. In: *END 2015 – International Conference on Education and New Developments*, 2015, Porto. END 2015 International Conference on Education and New Developments Proceedings. Lisbon: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS), 2015. v. 1. p. 593-597.
- _____.; _____. Potencialidades da Internet no Ensino-Aprendizado Híbrido de L2 por meio de Tarefas. In: TOMAZI, M. M.; DA ROCHA, L. H. P.; Ferraz, D. M. (Org.). *Estudos Linguísticos: Descrição, Texto, Discurso e Ensino*. 1ed. Vitória: PPGEL/UFES, 2016a, v. 1, p. 240-258.
- TAQUINI, R.; FINARDI, K. R.; AMORIM, G. B. English as a Medium of Instruction at Turkish State Universities. *Education and Linguistics Research*, v. 3, p. 35-53, 2017.
- TEICHLER, U. Possible Futures for Higher Education: Challenges for Higher Education Research. In Jung Cheol Shin and Ulrich Teichler (Editors). *The Future of The Post Massified University at the Crossroads. Restructuring Systems and Functions*. Springer. 2014.
- TEIXEIRA, D.; FINARDI, K. Tics no Ensino Presencial: Evidências de um Curso de Formação continuada na Universidade Federal do Espírito Santo. *Contextos Linguísticos*, v. 7, p. 79-96. 2013.
- TILIO, R. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: Possibilidades e Desafios. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 3, 2014.
- VARGHESE, N. V. Globalization and Higher Education: Changing Trends in Cross Border Education. *Analytical Reports in International Education*. Vol. 5. No. 1, p. 7-20, 2013.
- WARSCHAUER, M. Digital Divide. *Scientific American*, 2003.

CAPÍTULO 5

LITERATURA E EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO, PENSAMENTO & TRABALHO

Maria Amélia Dalvi
(UFES)

“[...] informazioni, conoscenze, emozioni, sentimenti, visioni del mondo: l’umanità in generale si è servita del racconto fiabesco per esprimere la propria saggezza e per tramandarla ha trovato simboli e tecnici adatte a renderla percepibile in modo immediato e a imprimerla, diciamo così, nel fondo della nostra anima”
(Susanna Barsotti – *Le Storie Usate: riflessioni pedagogiche e letterarie tra mitologia e fiaba*)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Todo meu percurso de formação, pensamento e trabalho foi nos imbricamentos entre *Literatura e Educação* – desde o nível médio, quando, na condição de representante estudantil em uma escola pública, me dediquei a organizar junto à biblioteca escolar listas de aquisições e escalas de empréstimo para viabilizar a leitura de obras literárias que constavam na bibliografia obrigatória do vestibular para a Universidade Federal do Espírito Santo; isso prosseguiu até à licenciatura e ao mestrado em Letras e, por fim, ao doutorado em Educação. Estes processos concomitantemente às atividades inerentes à condição de monitora

escolar, estagiária de graduação, bolsista de iniciação científica, professora da educação básica e professora do ensino superior em redes privadas e públicas.

É também nessa interface que inscrevo, desde 2010, quando fui aprovada e nomeada como professora do magistério público superior, as atividades de pesquisadora, de orientadora de pesquisas de graduação e pós-graduação, eventualmente de gestora, de formadora de professores. Assim, considerando que não me abstraio da realidade social e história mais ampla – e que, portanto, meu percurso é similar ao dos professores e pesquisadores vinculados à linha de pesquisa “Educação e Linguagens” –, defendo que sistematizar o que temos feito como linha no tocante às relações entre Literatura e Educação exige a considerações de três pilares indissociáveis: *formação, pensamento & trabalho*.

Tomo aqui a categoria de *formação* em convergência com Saviani e Duarte (2010). Para os autores, a formação se lastreia nas possibilidades humanas de exercício de liberdade e de intervenção no real. Desse modo, rechaço as perspectivas teóricas que negam a formação e que fazem coincidir formação com “formatação” ou com “por em uma fôrma”. Desse modo, a ideia de formação com que este texto trabalha é aquela que concorda que:

[...] o homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e os pontos de vista pessoais, para colocar-se na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista. Funda-se, aí, a legitimidade da educação, que emerge, então, como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana. Nessa formulação, o valor da educação expressa-se como promoção do homem. Enunciamos, então, uma primeira definição

de educação: a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte [...]. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 422-423).

Noutras palavras, aqui, formação tem que ver com: processo, intenção, transcendência¹, transformação, comunicação, reconhecimento, alteridade, liberdade, maturação (ou seja: com crescimento, desenvolvimento, amadurecimento), promoção – em suma, com humanização. Como explica Lígia Márcia Martins (2015, p. 10), para se efetivar, “a superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado [...] demanda a inserção de cada indivíduo particular na história do gênero humano”. E, como define Antonio Candido, humanização é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180).

De saída, pois, é possível perceber que formação não se separa de pensamento e de trabalho, fundamentalmente por duas razões. A primeira é que “humanizar”, de um lado, requer antecipar mentalmente um objetivo que se realiza na prática e, de outro, requer o processo dialético de nos confrontarmos com o mundo bruto e, transformando-o, transformarmos, ao mesmo tempo, a nós mesmos – o que remete ao conceito de *trabalho e, portanto, produção de cultura*, no pensamento marxiano. E a segunda razão é que, como assevera Candido (2004), não basta a intenção de formar sujeitos com “traços que reputamos essenciais”; é necessário que esses

¹ Quando usamos aqui a expressão “transcendência”, evidentemente, não recuperamos seu sentido na metafísica tradicional, de superação das contingências da materialidade, mas na acepção marxiana do termo, que pressupõe a historicização do conteúdo e do método filosófico, a unificação de forma e conteúdo da filosofia.

sujeitos *confirmem*, na práxis, sua resistência contra o processo de alienação e de semiformação humana. Ou seja, a formação-humanização requer e ao mesmo tempo produz:

a) reconhecimento de que a humanização não é um lugar ao qual chegaremos e no qual permaneceremos: ela é um produzir-se contínuo, que precisa ser reiteradamente confirmado;

b) compreensão da reflexão como um exercício, uma atividade, um desafio, como algo que não se dá pronto na imediatividade da vida, ou seja, como algo que precisa ser aprendido e ensinado e para o qual o humano precisa ser formado;

c) apropriação do saber, ou seja, pressuposição de que há saber produzido pela humanidade na história, de que esse saber é passível de identificação, socialização e aprendizagem, de que essa é uma exigência inarredável do formar-se humano (e mesmo do superar-se) e de que, portanto, todos os homens e mulheres têm direito ao saber;

d) disposição para com o próximo, o que poderíamos explicar como disposição ao exercício da alteridade e da dialogicidade, tal como entendidas pelo Círculo de Bakhtin, por exemplo. E isso deveria ser tomado como um *parti-pris* de tudo o mais: ou seja, *não* como disposição ao respeito passivo à diferença (que é o que normalmente as pessoas entendem que seja exercitar alteridade e dialogicidade), mas *sim* como uma disposição ao não apagamento do que me singulariza como Outro de meu Outro, como disposição a ouvir atentamente diferentes vozes sem desejar que necessariamente sejam consonantes ou afinadas;

e) afinamento das emoções (em direção à superação do embrutecimento), o que tanto pode ser entendido como “refinamento”, “sofisticação”, “complexificação” das emoções quanto pode ser

entendido como ser capaz de se fazer empático (ou seja, afim) com a emoção alheia;

f) capacitação (em múltiplas dimensões: psíquicas, políticas, intelectuais...) e disposição para penetrar nos problemas da vida – e aqui é preciso atentar que Candido não falou em “contornar” ou “ignorar”, mas em “penetrar” nos problemas da vida. Isso é especialmente importante na direção de superar a compreensão rasa de que alguém “humano” é alguém que foge das questões difíceis ou que é possível transformar a realidade pela força da vontade, ignorando as condições concretas da existência (ou seja, os “problemas da vida”);

g) produção e exercício do senso da beleza, e aqui não se fala no sentido vulgar de “beleza”, mas no sentido filosófico daquilo que é o Belo, como produto de disputas ideológicas. Ou seja, requer-se a compreensão do Belo como resultado da ideação, compreensão e ação criativa no processo histórico em face das formas nas quais se manifesta a história humana, o que desmistifica a arte como algo de extra ou sobre-humano ou o autotelismo em relação à arte, pondo em questão a ideia de valor como independente das disputas sociais: “O reconhecimento de que não só as próprias artes mas também as práticas e instituições da crítica de arte devem ser entendidas como ideológicas e como relacionadas a interesses mostra a natureza relativa e arbitrária da atribuição de valor às obras de arte” (BOTTOMORE et al., 2012, p. 207). Constituir e exercitar o “senso de beleza” de que Candido fala só será possível se formos capazes de superar as aparências superficiais de feio/bonito e reconstruirmos “ético-esteticamente” a totalidade social com suas contradições;

h) percepção da complexidade do mundo e dos seres, o que supõe entender a totalidade do real como mais do que a soma de partes isoladas, entender que a realidade se constitui em mútuas determinações e que é impossível pensar cada uma delas em separado

das demais; ou seja, reconhecer, como o personagem Riobaldo, do clássico romance **Grande sertão: veredas**, que “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente no meio da travessia” (ROSA, 1984, p. 86);

i) cultivo do humor – como já fartamente demonstrado, o riso, o humor é algo de especificamente humano, pois evidencia não apenas a capacidade de inteligência mas de volta da inteligência sobre si mesma, por meio do engendramento e reconhecimento do logro, do inesperado, do imprevisível. Psicologicamente, o humor lida com funções psíquicas superiores; no aspecto político, é um grande antídoto à compreensão monolítica e unitária do real, exigindo contínuo deslocamento linguístico, cognitivo, ideológico, social. Portanto, não apenas a capacidade de humor em si mesma mas o seu cultivo (ou seja, como algo que precisa ser incentivado, cuidado, algo a que devemos nos dedicar sob o risco de, não o fazendo, empobrecermos ou mutilarmos parte do que é o especificamente humano) são inarredáveis do processo de humanização contínua.

Para a formação como humanização em seu sentido mais pleno, é necessário reconhecer que “se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isso significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 423). E o que pode, juntamente à Filosofia, permitir um profundo conhecimento do homem se não a arte e, mais particularmente, a arte verbal? Retomo Candido (2004, p. 180, grifos nossos): “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que *nos torna*² mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.”.

2 Prefiro aqui pensar que a literatura não necessariamente “nos torna” mais compreensivos e abertos; penso que a melhor formulação talvez fosse “guarda forte possibilidade de nos tornar” ou algo assim – pois não necessariamente o contato com grandes obras, autores, poéticas literárias produzirá uma relação de causa-efeito que deslocará os seres humanos da não compreensão e não abertura para o pólo oposto. Entretanto, sem dúvidas, a apropriação mediada da literatura é um dos meios privilegiados de inserção dos homens e mulheres na história humana em toda a sua complexidade linguística, social, psíquica, política, artística.

No tocante às noções de *pensamento e trabalho*, para além do que já foi apresentado nas linhas acima, é importante lembrar, a partir de Martins (2015), que o trabalho e a linguagem transformam o ser orgânico (do homem) em ser social (e, portanto, cultural), de modo que, pelo desenvolvimento da consciência, a realidade adquire uma outra forma de existência na imagem psíquica mediada por signos. Por meio da mediação sógnica, “o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação” (MARTINS, 2015, p. 44). Se, para Bakhtin, o signo e a situação social são indissolúvelmente ligados, isso evidencia que a consciência humana e a nova forma do real que ela produz são necessariamente: material e ideológica (posto que inarredáveis da mediação sógnica). Ou seja, retomando Marx (2004), os conteúdos da consciência requalificam o real, possibilitando que ele adquira uma segunda natureza, o corpo inorgânico do homem, a saber, o pensamento, como “[...] expressão de um psiquismo complexo, como processo produtivo, plasmado nas ideias, nos conceitos, nos juízos, projetos e objetivos que orientam a atividade humana ao mesmo tempo que a ela se subordinam” (MARTINS, 2015, p. 33).

Assim, não se trata de contrapor matéria e ideia ou de apontar uma anterioridade e uma posterioridade no processo, mas de entender que, como demonstra Bakhtin (1992), o psíquico desenvolve-se nas atividades humanas e nisso reside a materialidade da consciência, compreendida, esta última, como produto e produtora das relações subjetivas e objetivas dos seres humanos entre si e com o mundo. Dito de outro modo, considerando que atividade e consciência sejam categorias centrais do psiquismo humano, a atividade engendra a formação da consciência e a consciência viabiliza e regula a atividade (MARTINS, 2015, p. 29). Daí porque a formação-humanização ao mesmo tempo *requer e produz* os “traços que reputamos essenciais”, no dizer de Antonio Candido.

Feitos esses esclarecimentos preliminares, no item seguinte, apresento uma breve contextualização e história do trabalho do

grupo de pesquisa que coordeno desde 2011, na Universidade Federal do Espírito Santo, homônimo a este texto: “Literatura e Educação”. Nessa tarefa, esclareço porque defendo o conceito de “educação literária”; explico alguns fundamentos teórico-metodológicos de trabalho do grupo em seus primeiros anos de vida; e sinalizo, em seguida, uma mudança em curso, em que reoriento esses fundamentos em direção a um compromisso mais fundo com pensadores alinhados ao materialismo histórico-dialético. Na terceira parte, noticia brevemente as pesquisas já finalizadas e as que estão atualmente em curso, como reiteração do compromisso social de tornar o mais visível possível o resultado do nosso trabalho financiado pela sociedade e como convite a possíveis interessados; trago, por fim, na última parte do texto, algumas das dificuldades enfrentadas, dos desafios colocados e sinalizo o que me parecem, no calor do momento, as perspectivas futuras.

CONTEXTUALIZAÇÃO, HISTÓRIA E TRANSFORMAÇÃO DO TRABALHO DE UM GRUPO DE PESQUISA

“o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens.” (Dermeval Saviani – In: *Sobre a natureza e especificidade da educação*)

O grupo de pesquisa “Literatura e Educação” nasceu do reconhecimento teórico-prático de que os grupos já existentes no contexto da Universidade Federal do Espírito Santo não evidenciavam as especificidades inerentes ao entendimento de que o campo da “educação literária” não pode ser devidamente abarcado nem por estudos estéticos (pois há uma dimensão pedagógica que escapa ao campo da arte), nem por estudos sobre o processo de alfabetização (pois há uma dimensão estética e experiencial que não se restringe a esse ciclo específico de formação humana) e nem se esgota nas práticas de leitura e escrita – pois educar alguém literariamente tem que ver com muito mais que possibilitar a leitura e eventualmente

a escrita de textos literários. Assim, antes de adentrar especificamente à apresentação do grupo, é uma exigência incontornável explicitar o que entendo por “educação literária”, visto que esse é o grande tema ao qual o grupo se dedica, seja em contexto escolar ou não escolar; explícito o que entendo por “educação literária” ora pela afirmação, ora pela negação – tomando educação literária como conceito, e não como um campo específico.

CONTEXTUALIZAÇÃO

De minha perspectiva, na educação literária, não basta garantir que os sujeitos leiam ou mesmo que escrevam textos literários. Embora estejamos fracassando nisso (garantir no mínimo a leitura, com tudo o que ela implica), é um objetivo muito pobre desejar apenas formar leitores literários proficientes. Se ler literatura fosse o bastante, não haveria leitores literários proficientes a perpetrar um mundo bárbaro, injusto, desigual, pouco esclarecido, intolerante e mesmo fascista. Se ser capaz de analisar um texto literário – ou mesmo produzir uma teoria consistente e interessante sobre a literatura – fosse o bastante, não teríamos tantos professores da área alheios às questões do mundo em que vivem, às dificuldades de aprendizagem de seus alunos, não teríamos um narcisismo tão flagrante entre escritores e editores, não nos depararíamos com um estranhamento tão grande e não enfrentaríamos embates tão duros quando nos propomos a refletir junto com agentes “menores” sobre o literário.

Uma educação literária digna deste nome precisa participar de um projeto de sociedade que tenha em mira forjar sujeitos plenamente humanizados, ou seja, sujeitos plenamente partícipes da vida humana em sociedade, sujeitos complexos, éticos, solidários, inventivos, criativos, resistentes, potentes, corajosos, trabalhadores e que também valorizem e desfrutem do humor, do lúdico, da ociosidade – ou seja, sujeitos que conquistem e exerçam sua liberdade e autonomia. Isso não vai acontecer de modo efetivo em uma so-

cidade como a nossa – por isso, a disputa por métodos, fórmulas, recursos considerados mais ou menos adequados para o ensino de literatura ou para a formação de leitores e escritores de literatura, em separado do projeto de superação coletiva do sistema atual, é praticamente inócua. É preciso reconhecer que o mero acesso ao texto literário não fará isso; a mera garantia do desenvolvimento das estratégias cognitivas ou metacognitivas para a leitura ou a escrita do texto literário não fará isso; o mero avanço do campo da pesquisa em literatura não fará isso; mesmo uma suposta eficiência de um dado processo de ensino-aprendizagem que garanta conteúdos acumulados no campo não fará isso; a aprendizagem *sobre* os usos sociais do texto literário também não fará isso.

Muitas políticas públicas recentes não só não contribuem como também inviabilizam um projeto de educação literária efetivamente para a formação omnilateral e também para a formação cidadã (ou seja, para a reflexão sobre o lugar/papel *público* do sujeito singular) e, principalmente, inviabilizam um projeto de educação literária para a transformação das condições de vida do conjunto da sociedade em direção a maior equanimidade; podemos lembrar, no momento atual (escrevo entre 2016 e 2017, no Brasil, em pleno vigor de um golpe branco): reforma do ensino médio sem efetiva participação social; delineamento de uma base curricular comum sem espaço para a contradição e com o desmonte dos conselhos populares de educação; avaliações em larga escala de cima para baixo e na perspectiva da responsabilização dos sujeitos e instituições em detrimento da assunção do papel público do Estado; hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2001); modelos didáticos, materiais pedagógicos e sistemáticas de avaliação em Literatura forjados a partir de fragmentos textuais que não requerem experiência partilhada de leitura de obras integrais, contato regular e efetivo com a esfera social respectiva; desvalorização da classe docente e precarização das condições de trabalho; sobrecarga de currículos e pouco tempo destinado à liberdade e à vida social não administrada, que mobiliza reflexões imprevistas e

aproximações insólitas; concentração dos espaços de pesquisa e de excelência formativa em grandes centros, de difícil acesso a grandes contingentes de profissionais brasileiros; fim de programas como Ciências sem Fronteiras e definição de “prioridade 1” e “prioridade 2” no âmbito das agências de fomento no tocante às diferentes áreas do conhecimento (com sensível decréscimo de importância para as Letras, as Artes, a Filosofia e as Ciências Humanas); redução ou ausência de concursos públicos e “enxugamento da máquina pública”, com severos cortes em políticas sociais.

No cenário específico concernente à formação dos profissionais responsáveis pela educação literária, vemos: a burocratização do perfil dos bibliotecários e sua mudança de perfil de um agente cultural de nível superior a um técnico da informação; o desinvestimento nos cursos de Letras em papéis que não sejam a docência (e ocupação desses papéis por jornalistas pouco afeitos à práxis); o empobrecimento dos espaços de leitura, escrita e o esvaziamento da sólida formação teórica nos currículos, em favor do desenvolvimento de competências profissionais muito específicas nomeadas impropriamente como “práticas”; o não financiamento de mídias que historicamente mobilizaram o debate no campo literário a partir de editais específicos que participem da formação de público; a eleição de certas perspectivas teórico-metodológicas como hegemônicas (definindo a formação profissional, o desenho curricular, metodológico, os materiais e as avaliações) e com isso altos investimentos financeiros em alguns centros de pesquisa (às custas da míngua de outros); o convite ou a seleção das mesmas instituições e grupos para a definição de rumos no âmbito dos Ministérios e Secretarias de Educação e de Cultura; a valorização pelas agências de fomento de eventos e periódicos já consolidados e de modelos de formação (na graduação e na pós-graduação) que já “deram certo”, ou seja: pouca aposta na ousadia e no novo.

Assim, defendemos o conceito de “educação literária” porque defendemos que o processo de educação (bem entendido como formação, como humanização e não restrito à dimensão escolar)

antecede às especificidades e singularidades de campos particulares e fragmentários do conhecimento; “educação literária” guarda relação, como já dissemos, com o produzir a humanidade em cada homem e em cada mulher e no conjunto deles e guarda relação, também, com o delineamento mais amplo de uma concepção de sociedade em suas múltiplas determinações. Considerando que os homens precisam produzir continuamente sua existência, visto que ela não é unicamente “natural”:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2015, p. 287).

Essa aposta conceitual evidencia que a educação seja uma das manifestações do trabalho não-material:

o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para traduzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”.

Trata-se aqui da produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material, importa, porém, distinguir, na produção não-material, duas modalidades. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação. Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. (SAVIANI, 2015, p. 286-287).

Ousadamente, acreditamos que a “educação literária” participa de ambas as categorias de trabalho não-material – visto que tanto tem em vista formar os sujeitos para produzir produtos que deles se separam quanto para viver experiências e realizar atividades que não se separam do ato de produção. O conceito de “educação literária” parece mais abrangente do que outras expressões que vêm sendo usadas por outros pesquisadores da área (tais como “ensino de literatura”, “letramento literário”, “leitura literária” etc.) por evidenciar a amplitude, complexidade e abrangência da processualidade da produção, sistematização, circulação, apropriação e transformação de sociedades, culturas, conhecimentos e conteúdos de múltiplas esferas da atividade humana, no curso histórico – em particular quando se leva em conta a infinitude das esferas da atividade humana às quais a literatura se relaciona. Isso porque a literatura pode se relacionar com esferas como, por exemplo: cultural-artística, jornalística/midiática, industrial (quando pensamos, por exemplo, nos livros como mercadoria), jurídica (quando pensamos, por exemplo, em disputas por direitos autorais),

psicológica, recreativa, médico-terapêutica, editorial-bibliográfica, científica, antropológica etc.

Ou seja, distendendo um pouco da conceituação de Saviani (2015) para trabalho educativo especificamente, penso que *educação* como *humanização* articula historicização; desenvolvimento do psiquismo; inserção em uma classe, grupo e sociedade; formação política, científica, artística, profissional/laboral em diferentes esferas da existência; participação in(ter)ventiva e (cri)ativa em comunidades culturais particulares (permeadas ou não pelo escrito e pelo impresso); compreensão e transformação da realidade; posicionamento e resistência ao que agride a liberdade do conjunto dos homens; interpelação e questionamento ao conhecimento acumulado até ali e às práticas dele decorrentes; formalização (pela escola ou instituição análoga, que atesta, certifica, legitima) e não-formalização (círculos sociais amplos para além da escola, que muitas vezes não têm chancelas oficiais) de conhecimentos, processos, conteúdos e práticas.

Assim, no que diz respeito à formação dos profissionais que preponderantemente atuarão na educação literária, uma formação para a educação literária (ou seja: que forme profissionais da educação que atuem na educação literária, em múltiplas esferas) não pode prescindir de uma formação pela educação literária e com a educação literária. Alguém que não tenha trânsito pelas múltiplas esferas da atividade humana tocadas pela literatura não poderá mediar o processo de educação literária de sujeitos menos experientes, menos informados e em processo de constituição e desenvolvimento. De igual modo, alguém que não tenha conhecimentos claros e sistematizados sobre o humano e sobre como é possível mediar o processo de educação literária em contextos específicos (como é o caso do contexto escolar), que não se aproprie de um campo profissional com seu acúmulo de experiências, conhecimentos e conteúdos (como é o caso das áreas de Letras e Pedagogia, por exemplo) não poderá mediar o processo de educação literária satisfatório, amplo, complexo, crítico, abrangente

que defendemos. E é para isso que um grupo como o “Literatura e Educação” precisa existir, particularmente no âmbito do estado do Espírito Santo – onde, até então, na única universidade pública, não existia, conforme levantamento realizado em 2010, algo do tipo.

HISTÓRIA E TRANSFORMAÇÃO

O grupo “Literatura e Educação” foi criado em 2011, com chancela da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, e é constituído, desde então, por estudantes e por professores em atividade de pesquisa que retroalimenta processos de ensino e atividades de extensão. Inicialmente, o grupo foi encabeçado por mim, Maria Amélia Dalvi, com alguns estudantes de graduação (mencionados mais abaixo, na categoria “Ex-integrantes”); pouco a pouco, foram chegando estudantes de graduação, mestrado, doutorado e outros professores doutores. Desde sua criação o grupo assumiu-se como interdisciplinar, aglutinando contribuições dos campos da Educação, da História, da Literatura e da Filosofia, principalmente. Dedicar-se a estudos das relações entre livros, leitura, leitores e literatura, quer sejam ou não atravessadas pelas práticas de educação formal.

As perspectivas teórico-metodológicas privilegiadas entre 2011 e 2016 foram, fundamentalmente, sócio-históricas e histórico-culturais, com destaque para as contribuições da Filosofia da Linguagem Enunciativo-Discursiva, da Nova História Cultural, da Teoria Crítica da Sociedade e, por fim, mais recentemente, de 2016 em diante, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Sempre desenvolvendo estudos qualitativos, algumas vezes em correlação com dados quantitativos, habitualmente, o grupo toma como fontes: documentos oficiais e não oficiais; materiais escritos utilizados em práticas de educação formal e não-formal e em múltiplas práticas de leitura e escrita; fotografias; vídeos; entrevistas; diários de campo e outros, conforme as questões de investigação e os projetos em desenvolvimento por cada um de

seus pesquisadores. No entanto, não há, da parte do grupo, nenhuma rejeição a priori a qualquer fonte, desde que sua produção/obtenção, organização, interpelação e discussão leve em conta as orientações teórico-metodológicas gerais definidas pelo grupo e que assuma uma visão de mundo progressista, que tenha em mira superar as histórias desigualdades sociais que têm impedido que a totalidade dos homens se aproprie, pelos processos de Educação, da Literatura

O grupo “Literatura e Educação” já teve diferentes formas de organização, mas, nos últimos anos, tem as seguintes agendas fixas: *toda semana*, em um dia à noite, os bolsistas do grupo se reúnem para uma introdução à pesquisa; *uma vez por mês*, normalmente em um sábado pela manhã, os membros do grupo se reúnem na Universidade Federal do Espírito Santo, que é a sede do grupo; *semestralmente*, realizam o Colóquio de Leitura, Literatura e Educação em uma cidade do interior do estado; e, *bianualmente*, realizam a Jornada de Literatura e Educação, em diferentes universidades do país. Cada uma dessas atividades tem uma função específica.

Nos encontros semanais, oferecidos para alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação como “Estágio em Pesquisa”, no primeiro semestre do ano, temos como objetivos: 1) Inserir-se na pesquisa universitária na interface entre as áreas de Literatura e Educação, reconhecendo: a) parte da produção brasileira contemporânea (últimos 10 anos) com base em teses, dissertações e artigos; b) algumas associações científicas e agências de fomento de maior destaque; c) alguns portais públicos e seus recursos de pesquisa mais relevantes. 2) Atualizar o próprio Currículo Lattes, inserindo dados relativos a formação e experiência, produção, pesquisa em andamento e participação no grupo de pesquisa. 3) Apropriar-se criticamente de fundamentos da metodologia científica e dos gêneros acadêmico-científicos básicos para a produção do conhecimento na interface entre as áreas de Literatura e Educação. 4) Compreender pesquisa (d)e pós-graduação como arena política e refletir sobre o processo de pesquisa levando em

conta as questões da diferença e da desigualdade, da alteridade e da singularidade. Já no segundo semestre, os objetivos são: 1) Conhecer, em linhas gerais, fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, da Filosofia Enunciativo-Discursiva da Linguagem e da Psicologia Sócio-Histórica/Histórico-Cultural, sendo capaz de identificar pensadores de destaque e desdobramentos teórico-práticos para o trabalho do docente e do pesquisador. 2) Dialogar com os trabalhos de pesquisa concluídos no bojo do grupo de pesquisa Literatura e Educação. 3) Discutir projetos e relatórios de pesquisa de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado em andamento no contexto do grupo de pesquisa “Literatura e Educação”. 4) Avaliar e reelaborar o próprio trabalho, por meio do diálogo crítico com os membros do grupo de pesquisa e com a bibliografia estudada.

Nos encontros mensais, em geral, debatemos (à maneira de uma mini-qualificação) dissertações e teses em vias de qualificação ou defesa e organizamos as atividades maiores do grupo, tais como cursos de extensão, colóquios semestrais, realização de eventos, produção coletiva de dossiês em periódicos e livros temáticos.

Já os Colóquios semestrais, que são gratuitos e abertos ao público, têm sido uma rica experiência de encontro do grupo com a comunidade não-universitária. São eventos de um dia só, em que as pesquisas finalizadas naquele semestre pelo grupo são apresentadas e discutidas em uma cidade do interior do estado do Espírito Santo e em que são oferecidos minicursos ou oficinas temáticas, contribuindo para a formação profissional continuada e para a disseminação do conhecimento acadêmico-científico. Embora sejam eventos modestos, têm sido importantes no sentido de descentralizar as atividades levadas a turno pelas áreas de Letras e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Em geral, o público médio gira em torno de 50 a 100 pessoas. Ao final do dia de programação os ouvintes, palestrantes, oficinairos e organizadores recebem declarações de participação expedidos pelo grupo de pesquisa. Esse modelo inspirou o grupo “Linguagens na Educação”,

da Universidade de São Paulo, coordenado pela professora Neide Luzia de Rezende, e tem sido replicado nas cidades paulistas.

Por fim, os eventos bianuais são realizados em diferentes universidades pelo país, com organização cooperada com os Professores e pesquisadores doutores colaboradores/parceiros do grupo, que têm participação episódica em nossas atividades regulares.

Evidentemente, um grupo que já tem, de 2011 ao presente, cerca de 7 anos de funcionamento ininterrupto, contou com diferentes formações ao longo do tempo. A coordenação do grupo já foi exercida por mim (Maria Amélia Dalvi), de 2011 até junho de 2015; por Arlene Batista, de julho de 2015 a junho de 2016; e novamente por mim, doravante. O modo de ingresso, até aqui, foi por manifestação de interesse e contato direto com a coordenação do grupo; nunca nenhum interessado foi “rejeitado” e uma única pessoa foi convidada a se retirar do grupo por ter agido de modo desrespeitoso com a coordenação por mais de uma ocasião. Porém, em função do fim do processo formativo formal ou da reorientação dos interesses de pesquisa alguns integrantes vão pouco a pouco se desligando, ao passo que vão chegando, também, novos participantes. Em nossa página fazemos questão de registrar todos aqueles que já constituíram o grupo, porque entendemos que essa memória é muito importante, haja vista que todos participaram da processualidade que nos permitiu chegar ao estágio atual. Por justiça, então, reproduzimos aqui os componentes em suas diferentes categorias de vinculação:

1) *Professores e pesquisadores doutores titulares integrantes, com participação contínua:* Arlene Batista da Silva - Doutora em Letras - Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (ES); Débora Cristina de Araújo – Doutora em Educação – Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (ES); Ivana Esteves Passos - Doutora em Letras – Ex-Professora da Universidade de Vila Velha e da Faculdade Multivix (ES); Maria Amélia Dalvi - Doutora em Educação - Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (ES).

2) *Professores e pesquisadores doutores colaboradores/parceiros, com participação eventual*: Ana Crelia Dias – Doutora em Letras – Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Cláudio José de Almeida Mello – Doutor em Letras – Professor da Universidade do Centro-Oeste do Paraná (PR); Cyntia Graziella Girotto – Doutora em Educação – Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (SP); Elisa Maria Dalla-Bona – Doutora em Educação – Professora da Universidade Federal do Paraná (PR); Fabiane Verardi Burlamaqui - Doutora em Letras - Professora da Universidade de Passo Fundo (RS); Gabriela Rodella de Oliveira – Doutora em Educação – Professora da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); José Hélder Pinheiro Alves - Doutor em Letras - Universidade Federal de Campina Grande (PB); Juliana Loyola - Doutora em Letras- Professora da Universidade Federal de São Paulo (SP); Leticia Queiroz de Carvalho – Doutora em Educação – Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (ES); Neide Luzia de Rezende – Doutora em Educação – Professora da Universidade de São Paulo (SP); Renata Junqueira de Souza - Doutora em Letras - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (SP); Rosiane de Fátima Ponce - Doutora em Educação - Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (SP); Vima Lia de Rossi Martin – Doutora em Letras – Professora da Universidade de São Paulo (SP).

3) *Estudantes de graduação e pós-graduação integrantes, com participação contínua*: Ana Cristina Alvarenga de Souza – Graduada em Letras, ex-bolsista de Iniciação Científica na Ufes, mestranda em Letras; Ana Karen Batista - Graduanda em Pedagogia, ex-bolsista de Iniciação Científica e atual bolsista do PIBID na Ufes; Arnon Tragino – Licenciado, mestre e doutorando em Letras; Daiane Francis Fernandes Ferreira - Licenciada em Letras e mestranda em Educação; Daiani Pignaton Souza - Licenciada e mestra em Letras; Danilo Fernandes - Licenciado em Letras, mestrando em Educação e professor da Secretaria de Estado da Educação; Débora Santos - Licenciada em Pedagogia e mestranda em Educação; Érika Rafael - Licenciada em

Letras, especialista em Gestão Educacional e professora da Secretaria de Estado da Educação; Êudma Poliana Medeiros Lisbon – Licenciada, mestra e doutoranda em Letras e professora da Secretaria de Estado da Educação; Fernanda Evaristo – Pedagoga, Licenciada em Letras, professora da rede privada de educação básica; Héber Ferreira de Souza – Licenciado, mestre e doutorando em Letras, professor da Prefeitura Municipal de Vila Velha e da Secretaria de Estado da Educação; Jamille Ghil - Licenciada e mestranda em Letras e Radialista; Josineia Sousa da Silva – Graduada em Pedagogia, ex-bolsista de Iniciação Científica, Graduanda e Mestre em Letras; Juliana Sampaio – Graduanda em Pedagogia; Lorena Bezerra Vieira – Licenciada em Pedagogia e mestra em Educação, professora da Prefeitura Municipal de Serra; Lucecléia Francisco da Silva - Licenciada em Pedagogia e mestra em Educação, professora e pedagoga da Prefeitura Municipal de Serra; Ludimila Fraga – Graduanda em Pedagogia; Maria Fernanda Brito de Araújo - Bacharel em Ciências Sociais, mestra em Psicologia, graduanda em Letras e bolsista de Iniciação Científica; Mariana Passos Ramalhete – Licenciada em Letras, mestra e doutoranda em Educação, ex-professora da Secretaria Municipal de Educação de Vitória e professora do Instituto Federal do Espírito Santo; Ravena Brasil Vinter - Graduada em Comunicação Social com complementação pedagógica em Língua Portuguesa e Literaturas e Língua Portuguesa, mestra em Letras e professora da Secretaria de Estado da Educação e da Prefeitura Municipal de Guarapari; Roney Jesus Ribeiro - Licenciado e mestre em Letras, professor da Secretaria de Estado da Educação; Rosana Dias Valtão - Licenciada e mestra em Letras e professora do Instituto Federal do Espírito Santo; Rossanna dos Santos Santana Rubim – Bacharel em Biblioteconomia, mestra em Letras, licencianda em Letras e bibliotecária do Instituto Federal do Espírito Santo; Sandrina Wandel Rei de Moraes – Licenciada em Letras e mestra em Educação e professora da Prefeitura Municipal de Pinheiros; Sarah Vervloet - Licenciada e mestra em Letras e doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo, ex-professora do Instituto Federal do

Espírito Santo, escritora; Taiga Bertolani Scaramussa - Bacharel em Serviço Social, licencianda em Letras, ex-bolsista de Iniciação Científica; Tallita Braga Plaster - Graduanda em Letras e ex-bolsista de Iniciação Científica; Vivian Viana - Graduanda em Pedagogia e bolsista de Iniciação Científica.

4) *Ex-integrantes*: Adriana Falqueto Lemos - Licenciada, Mestra e Doutoranda em Letras, ex-bolsista de Iniciação Científica, professora do Instituto Federal do Espírito Santo (ES); Ana Cíntia Alves Machado – Graduada em Pedagogia e ex-bolsista de Iniciação Científica na Universidade Federal do Espírito Santo (ES); Ana Paula Klauck - Doutora em Letras - Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (ES); Anna Catharina Izoton Alves Mariano – Licenciada em Letras e Mestra em Literatura e Cultura Brasileira pela Universidade de Novo México (EUA) e ex-bolsista de Iniciação Científica na Universidade Federal do Espírito Santo (ES); Camila David Dalvi - Licenciada, Mestra, Doutora em Letras e Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (ES); Delia Fajardo Salinas – Doutora em Educação Literária – Professora da Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (Tegucigalpa – Honduras); Joana d’Arc Batista Herkenhoff – Licenciada, Mestra e Doutoranda em Letras e Professora da Prefeitura Municipal de Serra (ES); Mara Pereira - Bacharel em Museologia, mestra em Produção Cultural e doutoranda em Educação; Rafaela Skarlaty Lócio Dantas – Licenciada, Mestra em Letras; Rita Jover-Faleiros - Doutora em Letras - Professora da Universidade Federal de São Paulo (SP); Ronis Faria de Souza – Licenciado, Mestre e Doutor em Letras e Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (ES); Sérgio Alves de Novaes – Graduado em Letras Francês – Ex-bolsista de Iniciação Científica na Universidade Federal do Espírito Santo (ES).

No momento presente, o grupo está em fase de discussão final de seu regimento, que passará a disciplinar as atividades, o ingresso, a permanência e o desligamento do grupo.

PESQUISAS FINALIZADAS E EM PROCESSO, DIFICULDADES ENFRENTADAS, DESAFIOS COLOCADOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

As pesquisas concluídas desde a criação do grupo Literatura e Educação, em 2011, até o momento de escrita deste texto (entre 2016 e 2017) são as seguintes:

Pesquisas de graduação (trabalho de conclusão de curso) concluídas

Ana Cíntia Alves; Sarana Lellis. Práticas de leituras literárias em turmas de 3º e 5º anos de uma escola da rede municipal de Vitória (ES). 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Espírito Santo. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Josineia Sousa da Silva. Dos documentos oficiais dos cursos de Letras e Pedagogia: leitura, literatura e material didático. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Espírito Santo. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Anna Catharina Izoton Alves Mariano. Destrua este diário: uma tênue linha entre criatividade e adestramento. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras - Português) - Universidade Federal do Espírito Santo. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Fernanda Evaristo. Literatura no processo de alfabetização: relato de uma experiência. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras - Português e Espanhol) - Universidade Federal do Espírito Santo. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Lorena Bezerra Vieira. Direito à literatura: do faz de conta ao faz acontecer. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Espírito Santo. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Daiani Pignaton Souza Silva. A literatura no livro didático de ensino fundamental: a coleção Para viver juntos (6º e 7º anos). 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras - Português) - Universidade Federal do Espírito Santo. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Pesquisas de Iniciação Científica concluídas

Ana Karen Costa Batista. Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente em Letras. 2016. Iniciação Científica. (Graduando em Pedagogia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Tallita Braga Plaster. Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente em Pedagogia. 2016. Iniciação Científica. (Graduando em Letras - Português) - Universidade Federal do Espírito Santo, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Josineia Sousa da Siva. Éramos Seis: relações entre livro, leitura, leitores e literatura. 2015. Iniciação Científica. (Graduando em Letras - Português) - Universidade Federal do Espírito Santo, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Josineia Sousa da Silva. As disciplinas voltadas à formação do professor de Língua Portuguesa no Espírito Santo: abordagens de leitura, da literatura e dos materiais didáticos nas licenciaturas em Letras e Pedagogia (2454/2011 - PRPPG Ufes). 2014. Iniciação Científica. (Graduando em Pedagogia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Ana Cintia Alves Machado. Ensino de literatura e leitura literária nas séries/anos iniciais: cultura, história e memória no Espírito Santo (1985 - 2010). 2014. Iniciação Científica. (Graduando em

Pedagogia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Ana Cristina Alvarenga de Souza. Ensino de literatura e leitura literária no 2º Grau/Ensino Médio: cultura, história e memória no Espírito Santo (1985 - 2010). 2014. Iniciação Científica. (Graduando em Letras - Português) - Universidade Federal do Espírito Santo. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Daiane Francis Fernandes Ferreira. A influência cultural da literatura produzida em língua estrangeira/língua adicional na formação do leitor juvenil. 2014. Iniciação Científica. (Graduando em Letras - Português e Francês) - Universidade Federal do Espírito Santo, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Ana Cristina Alvarenga de Souza. Educação Literária no Ensino Fundamental à luz da pesquisa-ação. 2014. Iniciação Científica. (Graduando em Letras - Português) - Universidade Federal do Espírito Santo, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Daiani Francis Fernandes Ferreira. Ensino de literatura e leitura literária na Universidade Federal do Espírito Santo (1985 - 2010). 2014. Iniciação Científica. (Graduando em Letras - Português e Francês) - Universidade Federal do Espírito Santo, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFES. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Anna Catharina Izoton Alves Mariano. O gênero dramático em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio. 2013. Iniciação Científica. (Graduando em Letras - Português) - Universidade Federal do Espírito Santo, Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Daiane Francis. A literatura estrangeira em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio. 2013. Iniciação Científica.

(Graduando em Letras - Português e Francês) - Universidade Federal do Espírito Santo, Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Sérgio Alves de Novais. Leitura, literatura e materiais didáticos em documentos oficiais e em relatórios de estágio da licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal do Espírito Santo. 2013. Iniciação Científica. (Graduando em Letras - Português e Francês) - Universidade Federal do Espírito Santo, Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Anna Catharina Izoton Alves Mariano. O Projeto Político-Pedagógico, a Matriz Curricular e o Ementário da licenciatura em Letras-Português na UFES: abordagens da leitura, da literatura e dos materiais didáticos. 2012. Iniciação Científica. (Graduando em Letras Português) - Universidade Federal do Espírito Santo, Fundo de Apoio à Ciência e à Tecnologia. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Sérgio Alves de Novais. Os Planos de Curso da licenciatura em Letras-Português na UFES: abordagens da leitura, da literatura e dos materiais didáticos. 2012. Iniciação Científica. (Graduando em Letras Português-Francês) - Universidade Federal do Espírito Santo. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Adriana Falqueto Lemos. O Projeto Político-Pedagógico, a Matriz Curricular e o Ementário da licenciatura em Pedagogia na UFES: abordagens da leitura, da literatura e dos materiais didáticos. 2012. Iniciação Científica. (Graduando em Letras Inglês) - Universidade Federal do Espírito Santo. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Pesquisas de mestrado concluídas

Daiane Francis Fernandes Ferreira. Literatura infantil e pensamento crítico: um estudo sobre contos maravilhosos em livros didáticos da década de 1950 à contemporaneidade. 2018. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Daiani Pignaton de Souza. A literatura nos livros didáticos de ensino fundamental II: um estudo de três coleções contemporâneas. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, . Coorientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Josineia Sousa da Silva. Protocolos de leitura em obras de Maria José Dupré na série Vaga-Lume: livros, leitura e literatura para jovens leitores no século XX. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Lucecileia Francisco da Silva. Contra tudo e todos: a formação de leitores em contextos adversos, no município de Serra (ES). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, . Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Ravena Brazil Vinter. (Não) leituras de obras literárias em contexto escolar: um estudo de caso a partir de versão integral e adaptações de “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Rafaela Skárlaty Lócio Dantas. Infância e Drummond: uma leitura das obras infantis. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Rossanna dos Santos Santana Rubim. Leitura literária de alunos do campus São Mateus do Instituto Federal do Espírito Santo frente às tecnologias de informação e comunicação contemporâneas. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do

Espírito Santo, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Sandrina Wandel Rei. O trabalho pedagógico com a leitura nas séries finais do ensino fundamental no município de Pinheiros. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, . Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Rosana Dias Carvalho. Práticas e representações de leitura literária no IFES/Alegre: uma história com rosto e voz. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Adriana Falqueto Lemos. Literatura, videogames e leitura: intersemiose e multidisciplinaridade. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Héber Ferreira de Souza. Apropriações do livro didático de literatura: um diálogo com professores e alunos. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro. Mariana Passos Ramallete Guerra. O leitor e a literatura juvenil: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da Escola. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Arnon Tragino. Livros, leituras e leitores: a literatura do Espírito Santo no vestibular da Ufes. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Lorena Bezerra Vieira. Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental: documentos oficiais e discursos docentes do muni-

cípio de Serra (ES). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, . Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Pesquisas de doutorado concluídas

Êudma Poliana Medeiros Lisbon. A mulher e o feminino em livros didáticos contemporâneos de literatura para o ensino médio. 2018. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Ronis Faria de Souza. O habitus do leitor literário: o professor de Língua Portuguesa da rede estadual do Espírito Santo. 2016. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo. Orientadora: Adelia Maria Miglievich Ribeiro. Coorientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Arlene Batista da Silva. Literatura em libras e educação literária de surdos: um estudo da coleção Educação de Surdos e de vídeos literários em libras compartilhados na internet. 2015. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Ivana Esteves Passos de Oliveira. A literatura infantil no Espírito Santo no século XXI e o desvelar do autor-divulgador e distribuidor. 2015. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo. Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Projetos “guarda-chuva” concluídos e em andamento

2018 – Atual A constituição da educação literária no Brasil contemporâneo

Descrição: Parte-se do pressuposto, com base em estudos anteriores, que o campo de conhecimento dedicado às interrelações entre Literatura e Educação não é, ainda, plenamente consolidado no contexto brasileiro, diferentemente do que ocorre em outros países latinoamericanos. A pesquisa proposta visa a compreender o processo de constituição do campo “Educação Literária” no Brasil contemporâneo (posterior à redemocratização), identificando correntes teórico-metodológicas, apostas político-ideológicas, práticas/práxis pedagógicas, produções literárias, premiações, programas públicos e estudiosos decisivos no processo. Opta pelas contribuições teórico-metodológicas da Filosofia Enunciativa-Discursiva da Linguagem (Círculo de Bakhtin), sem, contudo, ignorar as contribuições decisivas de outras correntes e autores. Para a consecução de seus propósitos, articula produção e estudo crítico de dados produzidos/coletados nas seguintes fontes: a) documentos oficiais da educação; b) periódicos científicos; c) dissertações e teses; d) registros oficiais de grupos de pesquisa; e) textos literários em prosa e em verso; f) materiais pedagógicos utilizados na educação literária; g) pesquisa de campo. Fará esse estudo a partir de diferentes recortes históricos, iniciando-se pelo período compreendido entre a primeira eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva ao presente, recuando progressivamente até o início da redemocratização brasileira posterior à Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Objetivos: 1) Compreender o processo de constituição do campo “Educação literária” no Brasil contemporâneo; 2) Identificar correntes teórico-metodológicas, apostas político-ideológicas, práticas/práxis pedagógicas, produções literárias, premiações, programas públicos e estudiosos decisivos no processo de constituição do campo “Educação Literária”.

2015 – Atual – Literatura e Educação - entre livros, leituras e leitores (6456/2015 - PRPPG Ufes) – Descrição: Desenvolver-se-ão, neste projeto geral que abrange o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Literatura e Educação, estudos teóricos sobre livros, leitura e leitores, no bojo de inter-relações entre literatura

e educação no contexto brasileiro dos séculos XX e XXI, quer essas inter-relações sejam ou não atravessadas por práticas escolares ou escolarizadas. Dados empíricos serão considerados no desenvolvimento de questões teóricas, por meio da análise de materiais bibliográficos e documentais (majoritariamente, impressos e fontes a eles relacionadas) mobilizados por leitores em suas práticas de leitura no contexto de situações de educação literária, formalizadas ou não. Complementarmente, quando pertinente, lançar-se-á mão de outros instrumentos, como questionários, entrevistas, fotografias e vídeos. Os dados produzidos serão organizados em textos verbais, quadros, tabelas e textos sincréticos (com recurso às linguagens verbal e visual) e serão analisados qualitativamente, a partir de perspectivas sócio-históricas e histórico-culturais, vincadas pelas contribuições de autores brasileiros e estrangeiros. Visa-se a sistematizar criticamente compreensões sobre a educação literária e sobre as práticas e representações de leitura de leitores empíricos, a partir da análise de materiais bibliográficos e documentais relevantes (seja por sua singularidade ou por sua representatividade), no contexto brasileiro dos séculos XX e XXI, sob o crivo de diferentes perspectivas teóricas, de matrizes sócio-históricas ou histórico-culturais.

2015 – 2016 - *Escola e(m) Drummond: Literatura, História e Educação* – Descrição: O tema principal de pesquisa são relações entre a escola, o processo de escolarização formal e a produção literária poética de Carlos Drummond de Andrade, publicada no período de 1930 (*Alguma poesia*) a 1992 (*Farewell*), com especial atenção a *Boitempo* (publicado em três partes, nos anos de 1968, 1973, 1979). Em particular, serão consideradas como *corpus* privilegiado as seções “Primeiro colégio” e “Fria Friburgo”, nas quais se dão a ver, na criação poética, traços históricos da comunidade cultural escola, com um espaço-tempo que lhe é peculiar, e do processo de escolarização formal do sujeito no contexto da primeira metade do século XX. O objeto de estudo são representações, figurações e delineamentos da escola e dos processos de escolarização nos

poemas drummondianos em fulcro, em correlação com o todo da produção lírica em que Boitempo se insere e com a recepção crítica atinente. A perspectiva teórica privilegiada perpassa as contribuições da história cultural (tal como entendida, principalmente, por Michel de Certeau e Roger Chartier). O recorte analítico dar-se-á na leitura dos poemas que constituem o corpus, a partir principalmente de noções conceituais tais como: a) práticas e representações e comunidades de interpretação (a partir de Roger Chartier) e b) apropriações (a partir de Michel de Certeau). Interessam-nos, pois: de um lado, práticas e representações da escola e do processo de escolarização que são dadas a ver nos poemas drummondianos em questão, em diálogo com as leituras constituídas por estudiosos dos campos de História e Educação sobre a instituição escolar e o processo de escolarização no século XX brasileiro; e, de outro lado, apropriações que são feitas (ou não) dessas leituras por estudiosos da obra de Drummond, entendidos como constituintes de comunidades de interpretação específicas (os estudos literários, recortados pelos estudos drummondianos) que ancoram as produções discursivas sobre a produção literária em foco.

2014 – 2015 – Literatura, História e Educação: estudo das relações entre livros, leitura, leitores e literatura (5470/2014 - PRPPG Ufes) – Descrição: Estudos bibliográfico-documentais e, eventualmente, de campo, a partir de perspectivas sócio-históricas e histórico-culturais, das relações entre livros, leitura, leitores e literatura, nos séculos XX e XXI, quer atravessem ou não as práticas em educação formal. São levados em conta, no delineamento e desenvolvimento do projeto, trabalhos de autores como Alessandra El Far, Aníbal Bragança, Carlo Ginzburg, Cyana Leahy, Daniel Roche, Don MacKenzie, Henri-Jean Martin, Isabelle Olivero, Jean Yves Mollier, Lawrence Hallewell, Lúcia Maria Bastos Pereira das Neves, Lucien Febvre, Márcia Abreu, Márcia Cabral da Silva, Maria Beatriz Nizza da Silva, Maria do Rosário Mortatti, Marisa Lajolo, Michel de Certeau, Norbert Elias, Paul Ricoeur, Pierre Bourdieu, Regina Zilberman, Robert Darnton, Roger Chartier, Sandra Vasconcellos, Sheila Hue,

Tânia Bessone etc. Abordam-se questões como: a) O que é o livro, a leitura e a literatura em diferentes épocas e para diferentes sujeitos leitores?; b) Como e por que há uma presença desigual do livro e das práticas e representações da leitura (literária ou não) nos diferentes contextos?; c) Quem lê, quem escreve, quem publica - e para quem, como e por que lê, escreve e publica - nos diferentes contextos estudados?; d) Onde encontrar editores, escritores e leitores e como confirmar suas práticas?; e) Como, historicamente, se estudaram as relações entre livros, leitores, leituras e literatura e como podemos, no presente, dialogar com essa tradição?. Trata-se de um longo projeto, que abarca interesses de múltiplos pesquisadores, em suas atuações específicas. Objetivos: Conhecer diferentes concepções de livros, leitura e literatura em diferentes contextos sócio-históricos e histórico-culturais; Mapear diferentes práticas e representações de leitura e escrita (especialmente a literária) e diferentes apropriações dos objetos culturais relacionados à cultura letrada em diferentes comunidades culturais; Contribuir com a história dos estudos das relações entre livros, leitores e literaturas em diferentes contextos e, em especial, no contexto brasileiro.

2013 – 2014 - Ensino de literatura e leitura literária na escola e na universidade: cultura, história e memória no Espírito Santo (1985 - 2010) (4391/2013 - PRPPG Ufes) – Descrição: Trata-se de uma pesquisa qualitativa, interpretativa, bibliográfico-documental, cuja orientação teórico-metodológica é histórico-cultural. Dá seguimento a pesquisas anteriores: “As disciplinas voltadas à formação do professor de Língua Portuguesa no Espírito Santo: abordagens de leitura, da literatura e dos materiais didáticos nas licenciaturas em Letras e Pedagogia” (2454/2011 - PRPPG Ufes), no período 2011-2012, e “Leitura, literatura e materiais didáticos no Espírito Santo: uma história a partir de múltiplos objetos culturais escritos” (3358/2012 - PRPPG Ufes), no período 2012-2013. O objeto da pesquisa atual é o ensino de literatura e leitura literária na escola básica e na universidade, no período de 1985 (como marco simbólico da redemocratização política brasileira) a 2010, no estado do Espírito

Santo e, em particular, na cidade de Vitória. Como fonte, tomam-se simultaneamente objetos culturais escritos (documentos oficiais, impressos pedagógicos, cadernos escolares etc.) e entrevistas semi-estruturadas realizadas pelo grupo de pesquisa e gravadas em vídeo com professores em atividade docente no período estudado. Seu objetivo é traçar linhas de força e de fuga - a partir de múltiplos objetos culturais escritos que circula(ra)m na escola e na universidade, bem como e a partir das memórias de professores registradas em vídeos - que engendra(ra)m uma história da educação literária no Espírito Santo, subsidiando, com o acervo produzido, futuras pesquisas que lancem questões às zonas de opacidade imbricadas nas relações entre Cultura, Educação, História e Literatura..

2012 – 2013 - Leitura, literatura e materiais didáticos no Espírito Santo: uma história a partir de múltiplos objetos culturais escritos (3358/2012 - PRPPG Ufes) – Descrição: Trata-se de uma pesquisa bibliográfico-documental, cuja orientação teórico-metodológica concerne à História Cultural, tal como a entende Roger Chartier. Seu objetivo é mapear - sem nenhuma preocupação em construir uma história linear e cronologicamente organizada -, a partir de múltiplos objetos culturais escritos que circula(ra)m na escola e fora dela nos séculos XIX, XX e XXI (folhetos, livros de leitura, livros didáticos, obras literárias, cadernos, cartilhas, documentos oficiais etc.), práticas, representações e apropriações da leitura literária e da literatura no Espírito Santo, especialmente aquelas viabilizadas e/ou contrafeitas por materiais didáticos - quer estes tenham sido produzidos explicitamente para este fim, quer não. O primeiro momento da pesquisa compreende uma revisão bibliográfica em torno dos temas leitura, literatura e materiais didáticos em geral, e, mais especificamente, em torno dos temas leitura, literatura e materiais didáticos no estado do Espírito Santo. O segundo momento compreende uma formação em História Cultural, a partir da (re)leitura dos artigos e livros de Roger Chartier; em paralelo, proceder-se-á o contato com outras pesquisas que também tomaram este referencial teórico-metodológico. O terceiro momento

da pesquisa destina-se ao levantamento/produção e seleção de fontes para a pesquisa, a partir da consideração de múltiplos objetos culturais escritos. O quarto momento da pesquisa volta-se à leitura/interpelação das fontes e à produção de sistematizações, em diálogo com a revisão bibliográfica e a formação em História Cultural (e, particularmente, na obra de Roger Chartier) compreendidas nos módulos precedentes.

2011 – 2013 - As disciplinas voltadas à formação do professor de Língua Portuguesa no Espírito Santo: abordagens de leitura, da literatura e dos materiais didáticos nas licenciaturas em Letras e Pedagogia (2454/2011 - PRPPG Ufes) – Descrição: O presente projeto toma parte na pesquisa interinstitucional (UERN, UFES, UFMA, UFU, UNEMAT, UNIFAL e USP) intitulada Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa: saberes e práticas na formação docente. Tem como objeto práticas, representações e saberes mobilizados no âmbito da Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que concerne à leitura, à literatura e aos materiais didáticos. Caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfico-documental, cuja abordagem teórico-metodológica é histórico-cultural (Chartier, 1988, 2002a, 2002b, 2003). A produção e a análise de dados supõem a consideração de fontes documentais escritas (projetos político-pedagógicos, matrizes curriculares, ementários, planos de curso e relatórios de estágio) atinentes aos cursos de licenciatura em Letras-Português e em Pedagogia levados a turno pela Universidade Federal do Espírito Santo. Visa, portanto, a: a) investigar representações sobre o que seja a “adequada” formação inicial do professor de Língua Portuguesa, especialmente em relação à leitura, à literatura e aos materiais didáticos; e b) propor discussões sobre a existência ou não de um objeto específico que caracterize o campo do qual se encarregariam as disciplinas diretamente relacionadas à Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, no âmbito dos cursos de formação de professores de língua materna.

Publicações em destaque da coordenadora do grupo relativas a Educação Literária

Além da tese em Educação que defendi em 2010 junto à Universidade Federal do Espírito Santo (em relação à qual, hoje, já tenho muitas ressalvas, mas que, penso, foi uma boa contribuição ao avanço do conhecimento), intitulada **Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio**, sob orientação da professora Cleonara Maria Schwartz; e da tese em Letras (Ciência da Literatura; área de concentração Teoria Literária) em desenvolvimento no momento atual (2016-2019) junto à Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulada *Memórias poéticas da escolarização*, sob orientação do professor Eduardo Coelho – não por cabotinismo, mas para ajudar a cumprir o propósito deste livro, qual seja, apresentar e avaliar a produção de cada um dos integrantes da linha de pesquisa “Educação e Linguagens” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, destaco de minha produção individual³ atinente ao tema desse texto as seguintes produções:

a) o livro no prelo intitulado **Escrever, imprimir, ler: objetos culturais e literatura**, a ser publicado no início de 2018 pela Edufes; b) o artigo “Educação linguístico-literária: concepções de aprendizagem” (DALVI, 2017); c) o artigo “Coleção Literatura Comentada: leitura e poesia” (DALVI, 2016); d) o artigo “Literatura dos anos iniciais ao ensino superior: contribuições do gênero entrevista à pesquisa e à formação docente” (DALVI, 2015a); e) o artigo “À beira do abismo: o que nos dizem as dissertações e teses sobre a literatura no livro didático de Ensino Médio?” (DALVI, 2015b), que é uma revisão de “Literatura nos livros didáticos de ensino médio: as pesquisas de pós-graduação” (DALVI, 2013b); f) o artigo “Como é que chama o nome disso? Laboratórios de práticas e estágios

3 Tomei como critério excluir as publicações em coautoria, por não me sentir autorizada a falar nesse item sobre trabalhos que são fruto de projetos de pesquisa partilhados.

supervisionados na licenciatura em Letras” (DALVI, 2015c); g) o ensaio “Literaturas e infâncias: pesquisa (d)e pós-graduação como espaço político” (DALVI, 2015d); h) o artigo “Leitura de literatura na formação inicial de professores” (DALVI, 2014a); i) o artigo “Literatura no currículo da escola capixaba de ensino médio” (DALVI, 2014b); j) o artigo “Notas para uma história da Revista Contexto (1992-2011): contribuições à formação em estudos literários no Espírito Santo” (DALVI, 2013a); k) o ensaio “Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas” (DALVI, 2013c); l) o capítulo de livro “Literatura na escola: propostas didático-metodológicas” (DALVI, 2013d); m) o capítulo de livro “Ensino de Literatura: algumas contribuições” (DALVI, 2012a); n) o artigo “Escola e leitura: Carlos Drummond de Andrade no livro didático” (DALVI, 2012b); o) o artigo “O modernismo nos livros didáticos de ensino médio: os temas e textos tidos como fundadores e a formação de leitores escolarizados” (DALVI, 2011a); p) o artigo “A poesia contemporânea em livros didáticos e a formação de leitores escolarizados: a trapaça institucionalizada” (DALVI, 2011b); e q) o livro autoral **Drummond: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático** (DALVI, 2011c).

DIFICULDADES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Encerrando esse longo excuroso, é preciso sinalizar que as principais dificuldades no percurso foram: a) inexistência de espaço físico adequado para as atividades do grupo, pelo menos até meados de 2015; b) inexistência de apoio administrativo (secretário etc.) para as atividades; c) número insuficiente de bolsistas; d) dificuldade com captação de recursos e prestação de contas; e) excesso de atividades didáticas e administrativas e pouca disponibilidade para estudo e escrita, acarretando em sobrecarga de trabalho mesmo fora do expediente; f) desatualização da biblioteca quanto aos temas específicos de interesse da área de pesquisa do grupo; g) inexistência de tradução para o português de muitos dos títulos de interesse do grupo; h) exclusão da Universidade sede do eixo

universitário hegemônico e, com isso, dificuldade de assegurar a difusão das publicações e pesquisa do grupo.

Quanto aos desafios e perspectivas presentes do grupo, podemos destacar: a) a guinada teórico-metodológica já assinalada nas primeiras páginas desse texto; b) a coexistência de participantes novos e antigos e os diferentes estágios ou momentos de formação de cada um – o que pode, do ponto de vista do desenvolvimento do trabalho, tanto ser ótimo em alguns momentos, quanto pode ser um complicador, em outros; c) o desejo de realizar um curso de especialização gratuito e a ausência de financiamento; d) o desejo de efetivar o programa de rádio já aprovado pela Secretaria de Cultura da Ufes, mais ainda não consolidado, por insuficiência de pessoal técnico da rádio e por excesso de demandas momentâneas; e e) a continuidade de algumas das condições assinaladas no parágrafo anterior.

REFERÊNCIAS

- BOTTOMORE, Tom et al. *Dicionário do pensamento marxista*. Trad. Waltensir Dutra. Organizador da edição brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar de Antônio Monteiro Guimarães. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.
- DALVI, Maria Amélia. Educação linguístico-literária: contribuições - concepções de aprendizagem. In: Eliana Crispim França Luquetti; Sérgio Arruda de Moura. (Org.). *Linguística em perspectiva: cognição e ensino de língua e literatura*. 1ed. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017, v. 1, p. 170-185.
- DALVI, Maria Amélia. Coleção Literatura Comentada: leitura e poesia. In: *Texto Poético* (Goiânia), v. 20, p. 62-91, 2016.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura dos anos iniciais ao ensino superior: contribuições do gênero entrevista à pesquisa e à formação docente. In: Angela Paiva Dionísio; Larissa de Pinho Cavalcanti. (Org.). *Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil*. 1ed. Recife: Ed. UFPE; Pipa Comunicação, 2015a, v. 1, p. 303-341.

- DALVI, Maria Amélia. À beira do abismo: o que nos dizem as dissertações e teses sobre a literatura no livro didático de Ensino Médio?. In: Clecio Bunzen Junior. (Org.). *Livro didático de português: políticas, produção e ensino*. 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2015b, v. 1, p. 199-222.
- DALVI, Maria Amélia. Como é que chama o nome disso? Laboratórios de práticas e estágios supervisionados na licenciatura em Letras. In: Cláudia Riolfi. (Org.). *Professor de Português: como se forma, trabalha e entende sua prática*. 1ed.São Paulo: Paulistana, 2015c, v. 1, p. 155-180.
- DALVI, Maria Amélia. Literaturas e infâncias: pesquisa (d)e pós-graduação como espaço político. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea* (Brasília), p. 153-173, 2015d.
- DALVI, Maria Amélia. Leitura de literatura na formação inicial de professores. In: José Hélder Pinheiro Alves. (Org.). *Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino*. 1ed.Campina Grande: Abralic, 2014a, v. 4, p. 75-92.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura no currículo da escola capixaba de ensino médio. In: *Educar em Revista* (Curitiba), v. 52, p. 137-153, 2014b.
- DALVI, Maria Amélia. Notas para uma história da Revista Contexto (1992-2011): contribuições à formação em estudos literários no Espírito Santo (parte I). In: *Contexto* (Vitória), v. 23, p. 276-317, 2013a.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura nos livros didáticos de ensino médio: as pesquisas de pós-graduação. In: *Eutomia* (Recife), v. 1, p. 386-406, 2013b.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. In: *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES* (Vitória), v. 38, p. 123-140, 2013c.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: Maria Amélia Dalvi; Neide Luzia de Rezende; Rita Jover-Faleiros. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. 1ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2013d, v. 1, p. 67-98.
- DALVI, Maria Amélia. Ensino de Literatura: algumas contribuições. In: Elzira Yoko Uyeno; Mirian Buab Puzzo; Vera L.B. da S. Renda. (Org.). *Linguística Aplicada, Linguística e Literatura: intersecções profícuas*. 1ed. Campinas: Pontes, 2012a, v. 1, p. 15-43.
- DALVI, Maria Amélia. Escola e leitura: Carlos Drummond de Andrade no livro didático. In: *Leitura. Teoria & Prática* (Campinas), v. 58, p. 52-59, 2012b.
- DALVI, Maria Amélia. O modernismo nos livros didáticos de ensino médio: os temas e textos tidos como fundadores e a formação de leitores escolarizados. In: *Educação* (Rio Claro. Online), v. 21, p. 01-20, 2011a.
- DALVI, Maria Amélia. A poesia contemporânea em livros didáticos e a formação de leitores escolarizados: a trapaça institucionalizada. In: *Contexto* (Vitória), p. 183-218, 2011b.

- DALVI, Maria Amélia. *Drummond: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático*. Vitória: Edufes, 2011c.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: *Revista Brasileira de Educação* (Campinas), n. 18, 2001, p. 35-40.
- MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: *Revista Brasileira de Educação* (Campinas). n. 45. set./dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02> >. Acesso em 15 set. 2017.

PARTE 3

**A PESQUISA EM EDUCAÇÃO
E LINGUAGEM VISUAL**

CAPÍTULO 6

DELEUZE: ESTÉTICA NA ARTE VISUAL E POSSIBILIDADES MUTANTES DIALÓGICAS NA EDUCAÇÃO

César Pereira Cola¹
Janete Magalhães Carvalho²

INTRODUÇÃO

Seja como autor, seja como professor, emana do pensamento deleuziano a constante e severa fundamentação (talvez como premissa básica), do privilégio do ser humano como centro, núcleo do que será investigado. Teoriza, sempre afirmando a vida, não a encerrando em territórios delimitados. O termo “lógica” é encontrado no título de dois livros do autor bastante significativos no que diz respeito a reflexões sobre a produção artística: “Lógica do sentido”, onde tece considerações a respeito de escritos de Lewis Carroll e “Lógica da sensação”, quando aborda a pintura e a fala do consagrado pintor irlandês do século XX Francis Bacon. A opção do presente artigo privilegia a obra “Lógica da sensação”, onde o filósofo enfoca questões visuais intrínsecas ao trabalho de Francis Bacon (conforme dito anteriormente), levando em conta, também, a fala do artista contida em determinadas entrevistas concedidas ao longo de sua existência. Dentre as mesmas, destaca-se o clássico “Entrevistas com Francis Bacon: a brutalidade dos fatos”, de autoria de David Sylvester (1995).

1 Doutor em Arte Educação; professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

2 Doutora em Educação; professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

SOBRE A ESCOLHA DE DELEUZE

Um olhar sobre as falas contidas em palestras, entrevistas, registros midiáticos de um modo geral, pode ser constatada a competente informação de Deleuze sobre artistas plásticos consagrados como Velazques, El Greco, Rembrandt, Cézanne, Mondrian, Pollock, Bacon, entre muitos outros. No entanto, ao escolher Francis Bacon como exemplificação de seu pensamento sobre as artes visuais, fica claro um verdadeiro indicativo da fidelidade de Deleuze em considerar obra de arte quando voltada em exprimir a imanência singular do próprio ser humano – seja em relação às sensações advindas das vivências com as percepções de si, seja em percepções do semelhante, como “[...] momento de choque, de encontro com o outro do pensamento.” (CORAZZA; TADEU, 2003, p.62).

De modo geral, pode ser considerado que filosofia e arte não escapam do privilégio de Deleuze: trazem como núcleo o ser humano. No entanto, o arcabouço visual de Bacon estampa a figura humana indubitavelmente presente em corpo (cabeça, ossos, órgãos, carne, etc.) em particularidade visual intensa, potente. Anselm Kiefer, Jackson Pollock, também referências na pintura do século XX, trazem o olhar especulativo sobre a existência do homem em termos de pensar o mundo que a ele diz respeito (ainda considerando toda a abstração na obra de Pollock), mas o corpo humano, enquanto figura, não é contemplado na obra desses artistas com a intensidade com que ocorre na obra de Bacon. Francis Bacon, diferentemente desses dois pintores, correlaciona o pensar sobre o ser humano buscando determinada generosidade com o corpo físico, relacionado ao embate do corpo consigo mesmo, atentando ao desmembramento entre ossos, carne, órgãos, cabeça. Pode-se arriscar a considerar que o corpo, conforme constante na obra de Bacon, um corpo evanescente, se constituiria como o cerne, o motivo que teria levado Deleuze a repousar um olhar mais demorado, intenso, especulativo, na obra de Francis Bacon.

Outro fator que aponta no sentido da escolha de Deleuze por Bacon, parece repousar sobre a fuga ao processo narrativo, figurativo, anedótico, conteudístico que geralmente predomina em textos visuais, assim como na fala e na escrita. Bacon abarca a necessidade de escapar ao narrativo, sendo encontrada constantemente a presença da figura humana repensada em si mesma, de forma infinitamente permeada pela imanência do devir. Trata-se de um empenho altamente desafiador, uma vez que composições plásticas que utilizam a figura humana dificilmente escapam do processo narrativo, figurativo. O filósofo aponta também no trabalho de El Greco (1541 – 1614) a característica de escapar ao narrativo na forma com que o pintor representa figuras pertencentes ao espaço celestial (fato que denomina de ‘figura fora da figuração’, ou, no caso de Francis Bacon, ‘*matter of fact*’), tal como na obra “O enterro do conde Orgaz” (1586), de El Greco.

[...] há uma libertação enlouquecida, uma total libertação: as figuras se erguem e se alongam, afinam-se desmesuradamente, livres de toda coação. Apesar das aparências, não há história a ser contada, as figuras são libertadas de seu papel representativo, entram diretamente com uma ordem de sensações celestes. (DELEUZE, 2007, p.18).

Considera que a pintura cristã trouxe um determinado código que permitia às representações celestes serem libertadas do papel pictórico representativo, legitimadas por meio de níveis de sensações diferenciadas em termos plásticos. Também no século XIX, segundo Deleuze (2007), Cézanne (1839 – 1906) torna visível fenômeno similar ao de Bacon, ao privilegiar pintar a sensação, registrar fatos, apesar de diferenças historicamente evidentes em relação à postura de Bacon: “[...] o mundo de Cézanne como paisagem e natureza morta [...] e a hierarquia inversa em Bacon, que destitui naturezas mortas e paisagens” (DELEUZE, 2007, p.43).

Voltando sempre à figura humana, apesar do ser ‘maçanESCO da maçã’, assim chamado por Lawrence (apud DELEUZE, 2007), o filósofo também destaca em Cézanne o caráter maçanESCO presente em uma figura humana representada: a sua mulher. Desta forma, e sem desperdício em clichês, estipula familiaridades interessantes no que diz respeito aos diferentes níveis de sensações pelos quais está sujeita a figura (e não a figuratividade) na pintura.

O DEVIR E A IMANÊNCIA SOB A ÉGIDE DO AFETIVO E DO PERCEPTIVO

Diverso da fenomenologia em Merleau-Ponty (2007; 1999), o devir conforme Deleuze não encontra seu fundamento no já vivido, ou no testemunho do solo já pisado, mas leva em conta determinada imanência característica e inerente ao ser humano. Escapa a qualquer representação localizada em tempo e espaço de representatividade, narração de situação facilmente reconhecível, em movimento de criação processual. A tal respeito, Corazza (2003) compara a elaboração de um retrato falado com um quadro de Picasso, no qual a figura está geralmente escapando a determinado conceito localizável, identificável narrativamente; já no caso do retrato falado, a identificação figurativa do texto visual (desenho) é afirmativa. Do mesmo modo, a lógica deleuziana caminha no sentido de uma nave que parte em busca de determinado porto incerto, alvo que se define na medida em que a embarcação empreende sua navegação; descobrindo o destino na medida em que dialoga com elementos encontrados ao longo do percurso. De tempos em tempos, a reorganização, o trajeto do destino é invocado como elemento mutante, imprescindível à busca do novo conceito. Tal conceito é novamente repensado, familiar à mutação também encontrada no cosmo, nos movimentos característicos da natureza. Pode-se falar numa transformação que traz como consequência um eterno renascimento, que se apresenta como fator constante do percepto e do afeto, no formato de um processo dialógico do indivíduo em si e sua relação/vivência cotidiana com o entorno –

seja matéria, seja pensamento. Tal nuance deleuziana também está respaldada no que diz respeito aos processos de territorialização, desterritorialização, reterritorialização.

De acordo com Guattari (1986), a noção de território deve ser entendida tanto no sentido de um espaço vivido quanto de um sistema percebido no seio do qual o sujeito se sente “em casa”. Assim, o território é utilizado como sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. “Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos” (GUATTARI, 1986, In GUATTARI; ROLNIK, 1986 p. 323).

Dessa forma, o território pode se desterritorializar, ou seja, abrir-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir. Para Guattari, a espécie humana estaria mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, visto que os seus territórios originais se desfazem ininterruptamente diante dos “sistemas capitalistas maquínicos” que, no contexto da globalização, tendem a ultrapassar os quadros referenciais. Por outro lado, ocorre a necessidade, por parte de indivíduos e grupos, de resistir a esse “sistema capitalista maquínico”, da desterritorialização, visando a ultrapassar os segmentos duros e binários, instituindo processos de singularização³ que apontem modos alternativos de existência. Por sua vez, a reterritorialização consistiria na tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante por parte do sistema, de grupos e de indivíduos.

Perceber e sentir na arte é considerado como a figura que caminha em direção e sentido rumo a alguma estrutura que constantemente escapa ao seu isolamento (apesar de ser contemplado),

3 “O termo singularização é usado por Guattari para designar os processos disruptores no campo da produção do desejo: trata-se dos movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção, etc. Guattari chama a atenção para a importância política de tais processos, entre os quais se situariam os movimentos sociais, as minorias – enfim, os desvios de toda espécie. Outros termos designam os mesmos processos: autonomização, minorização, revolução molecular, etc.” (ROLNIK, 1986, cf. cap. II, apud GUATTARI; ROLNIK, 1986: 45)

dissipando-se em todo e qualquer elemento constituinte da obra e, desse modo, deslizando constantemente entre a formação de territórios estéticos, sua desterritorialização e, possível, reterritorialização.

Todo o corpo é percorrido por um movimento intenso. Movimento disformemente disforme, que remete, a cada instante, a imagem real do corpo, para constituir a figura. (DELEUZE, 2007, p. 27).

Assim como no embate com a arte, o convívio social cotidiano, também encontra semelhanças em termos do perceber e sentir análogos à criação artística. A educação, também, não escapa do referido processo.

Sendo assim, configura-se como importante o resgate por parte do homem da intensidade da fruição artística em sua vivência - seja em grandes grupos ou seja com uma única pessoa (CARVALHO, 2012). O perceber, o sentir e o pensar passam a se transfigurar como incertezas derivadas de elementos pré-individuais, que em processos de individuação, no plano das interferências intensivas, estão voltados para um devir que é construído processualmente.

O corpo do homem poderia ser considerado como local de determinada indecisão objetiva. No caso de Francis Bacon, em determinadas pinturas, como o “Grito do papa Inocêncio X”, onde a boca pode ser vista não como um órgão particular, mas local onde “[...] o corpo inteiro escapa.” (DELEUZE, 2007, p. 34). Alude tal fenômeno, também, ao considerar que muitas vezes a cabeça do ser humano, em determinadas obras do pintor, é o próprio corpo inteiro. Assim como também o pensar, a conclusão de determinados conceitos, ou mesmo alusão aos afetos, pode trazer uma concentração de todos os elementos do corpo somente em determinado órgão, que funciona como um todo – agregando, porém, o uno como multiplicidade, contemplando a expressão e representação peculiares ao objeto arte.

SENSAÇÃO: ALÉM DA HISTÓRIA, GRITO SEM CAUSA, CORPO SEM ÓRGÃOS, RITMO ATIVO

Assim como um grito que não se sabe a que veio (causa provável), porque veio, mas que contempla a pluralidade, multiplicidade de todos os elementos do corpo, a sensação resiste em funcionar como fato historicizante, narrativo, lugar comum. O movimento da sensação traz o estatuto da questão vital, do instinto, do temperamental, ao mesmo tempo que voltado para os objetos, fatos e fenômenos (lugar, acontecimento, pessoas, etc.); ela se consolida como um todo: simplesmente é (SILVA, 2007). Sendo mutante e passando de uma ordem para outra, caracteriza-se como mestra em deformações. O conceito consolidado de “Corpo sem órgãos” (denominação criada por Artaud), amplamente encontrado nos discursos de Deleuze, implica em um verdadeiro rompimento da ordem ou atividade orgânica corporal, traçando níveis intensivos, onde ação de forças invisíveis pressupõem potências que se situam além, por exemplo, do decorativo. Contemplando, abrangendo a figura, extrapola a figuratividade; além do orgânico, torna visível o elementar, a atuação de forças sobre o corpo. Não se trata de considerar que o corpo não possua os órgãos, mas traz determinada ordem que transforma a organicidade dos mesmos em indeterminações provisórias, temporárias. Tal transitoriedade promove o escapamento de todo o corpo, de toda a sensação em determinado lugar, onde é promovido o escapamento. O escape ocorre por meio de órgão e partes do corpo, podendo também acontecer (no caso da arte), através de objetos exteriores ao corpo que, concludentemente, pode ser entendido que passam a fazer parte do mesmo:

[...] a maneira pela qual o corpo escapa, ou melhor, escapa do organismo... Ele escapa pela boca aberta em O, pelo ânus ou pelo ventre, pela garganta, pela área redonda da pia, ou pela ponta do guarda-chuva.

Presença de um corpo sem órgãos sob o organismo, presença dos órgãos transitórios sob a representação orgânica. Vestida, a figura de Bacon se vê nua no espelho. (DELEUZE, 2007, p. 56).

Convém evidenciar o familiaridade desse conceito de corpo sem órgãos com o de desterritorialização e reterritorialização, onde a transfiguração, transmutação está revestida no movimento da sensação do corpo em si, bem como sua devida compreensão em processos coletivos, ou seja, a exemplificação diz respeito também a determinados corpos sociais, corpos que extrapolam o corpo humano, repousando em ordens coletivas, seja pensamento, seja matéria (CARVALHO, 2009).

O órgão passa por determinada transmutação relacionada ao corpo, bem como à sua função específica no corpo. A orelha está para a música assim como o olho está para a pintura. O sistema nervoso é diretamente afetado pelas cores, considerando sua função na pintura. Carregada de determinada histeria, a arte visual lança mão do olho, assim como provoca e convoca o observador à multiplicação do olhar, dos olhos mesmo, que passam por localizações surpreendentes no corpo da pintura.

O processo diz respeito fundamentalmente ao que Deleuze chama de primeira palavra diante de um quadro: a presença. Presença que solicita ao espectador uma postura imediata intensa, sendo, ao mesmo tempo, tal intensidade visível na obra. Refletindo, ou repensando o processo, o próprio pintor considera essa presença exagerada também na obra de Velazques, cujo quadro do Papa é tema recorrente nas pinturas de Francis Bacon. A pintura também é vista por Bacon como inacabada, objeto sujeito a um movimento perpétuo de deslizamento entre territorializações, desterritorializações e reterritorializações, ao ponto de muitas vezes refazer detalhes ou retrabalhar inteiramente uma obra antes considerada finalizada. A insatisfação com o produto é constante, muitas vezes considerando que pouca produção significativa restará de sua obra.

DO INVISÍVEL AO VISÍVEL, A CONSOLIDAÇÃO DO MOVIMENTO DAS FORÇAS

Paul Klee e Schnabel testemunham em suas falas a questão do tornar visível uma imagem (FABBRINI, 2002). Francis Bacon resgata, talvez até mesmo em função da fala de Klee, a transmutação de forças invisíveis em obra material, visível. Fazer com que a arte atue como um *moto perpetuo*, movimento intenso e provocativo, no intuito de potencializar um poder de transformação no olhar do observado na obra de arte. A figura busca implicações de transformação, onde a figuratividade perde sua referência objetiva e previamente determinada, em favor de uma espécie de esboço, croquis em processo criativo, escapando da premissa fenomenológica do já vivido, invocando uma espécie de devir em terreno mental sempre e também em cinemática renovadora. Forças invisíveis sujeitas a decomposição e recomposição em temporalidade sobre um devir que excetua fundamentalmente o conceito de *chronos* tão precioso à lógica racional que envolve o pensamento filosófico ancestral do ser humano, reforçado em Aristóteles, posteriormente também em Hegel, Descartes, Comte, entre outros. Na verdade, prerroga, inclusive, um passo além da fenomenologia existencialista, atingindo atmosfera cognitiva e afetiva de um devir desterritorializado em busca de um local novamente, e sempre novamente sujeito a destruição/ reconstrução/ destruição novamente, fato recorrente na obra e na fala de Louise Bourgeois (2000). Giordano Bruno seria um exemplo fascinante deste aspecto, conforme afirma Cassirer (2001). Tal como Giordano, outros filósofos sofriam de grande ansiedade e impotência, especialmente pelo fato de o conceito de infinito não ter sido ainda completamente consolidado, instigando a sensação, potência de força e devir. Deleuze também destaca na fala de Bacon a força que alguns artistas eram capazes de imprimir em muitas de suas figuras, assim como as sementes de girassol de Van Gogh, a maçã de Cézanne, as representações do divino no Renascimento, algumas figuras de El Greco. Trata-se do corpo, ou outras formas, em repouso, poderem provocar um movimento a ponto de se obter

a deformação. Da mesma forma que um determinado corpo físico traz tal nuance, assim também o grito sonoro (tema constante em Bacon) traz revelações, sugestões “[...] em relação com as forças que o sustentam.” (apud DELEUZE, 2006, p. 65).

Considerando topologicamente no âmbito do espaço pictural, tais forças invisíveis estão relacionadas a três movimentos: 1) isolamento; 2) deformação; 3) dissipação. Apesar de Deleuze caracterizar esses movimentos como momentos diversos, explicita que não devem ser concebidos de forma repartida, mas funcionar como determinada vertente única, pois que se a figura apresentasse isolada, é revestida de deformante sobre si mesma, que invoca pertencimento à toda universalidade da tela (no caso de pintura). A figura sacode sobre si mesma, provocando determinada deformação, arremessando-se em dissipação sobre o resto do espaço pictural (geralmente enormes áreas silenciosas, composta de poucos elementos) que parecem concebidos para receber a figura em movimento de deformação, que arregimenta, solicita para si o pertencimento a todo e mínimo local da pintura. Deleuze (2007) considera, inclusive, que a figura some, se afasta de si mesma sem se abandonar e “[...] se junta à grande superfície plana” (p. 69). Da mesma forma, pode ser elucidada a deformação ou acoplamento com energia incomum entre dois corpos, duas figuras humanas que se imbricam, como se lutando ou em relação sexual: a dissipação ocorre de uma figura em outra, numa espécie de sensação acoplada. O mesmo fenômeno pode ocorrer em figura solitária, nesse caso, ocorre a multiplicação de uma figura em duas, como se uma sobre de si mesmo, ou, talvez, um outro que se apresenta, mas partindo de dentro de si. As considerações de Deleuze sobre a pintura de Bacon decorrem pelo fato da tentativa de Bacon em ir além do figurativo, além da figura, fato denominado como pintar a sensação.

Assim sendo, torna-se necessária a consideração de um movimento sem fim, que caracteriza-se como ritmo ativo, onde a estática dá lugar à mobilidade; o observador contemplar, localizar

o pensamento e a sensibilidade ao que existe de mais vivo na sensação. Lógica da sensação no espaço da arte que Deleuze arrisca, inclusive, denominar de lógica irracional. Irracional, de alguma forma por convidar um olhar que rejeita conceitos prévios sobre a apresentação presentificada na arte, capaz de evitar determinados clichês, o já visto e já pensado, que busca encaixar em determinadas formas a fruição da arte que não cabe em moldes rigidamente pré-concebidos. Pensamentos, conceitos, formas invisíveis que, em função e por meio da expressão artística são concebidas e consolidadas em visibilidade.

Porém, a decodificação por meio da fala e da escrita se torna tarefa árdua, talvez até mesmo impossível, mas cujo exercício pode e deve ser empreendido sem almejar verdades herméticas.

POSSIBILIDADES DA ESTÉTICA DE DELEUZE EM ARTE NA EDUCAÇÃO

Este capítulo traz apenas uma possibilidade de reflexão sobre desenvolvimento das ideias de Deleuze em sala de aula. No entanto, é significativo que o professor faça outras reflexões à respeito do grupo com o qual está lidando, provavelmente problematizando as possibilidades aqui consideradas.

Na escola como em qualquer outro espaço-tempo, a criança aprende experienciando. Por sua vez, se o aprender envolve experiência, a experiência se manifesta em atos de pensamento. É pelo exercício do pensamento que uma criança se abre para a possibilidade de novas formas de expressão do pensar, para se comunicar por meio da linguagem verbal ou pictórica.

Deleuze (1988) parece propor-nos duas questões: o que é o pensamento? Em que medida é possível dar ao pensamento novos meios de expressão? Colocando-o em movimento.

Conceber o pensamento em movimento significa superar a ideia do pensamento como imagem pré-constituída, já dada e

naturalizada. Superar, assim, nas atividades escolares a predominância do pensamento como imagem, ou seja, de um pensamento conformado a um modelo interpretativo previamente dado. “Podemos denominar esta imagem do pensamento de imagem ortodoxa, imagem moral” (DELEUZE, 1988, p. 219).

A superação da imagem dogmática envolve a superação na escola do ensino dogmático. Entendendo que a base do pensar é afetiva, nesse sentido, haveria uma base comum (afetos/afecções) que atribui um papel facilitador à imaginação na aprendizagem, que implica a compreensão do pensamento como movimento, para além dos modelos prescritivos e modulares do ensinar e aprender. De modo geral, não se enxergam, nos desenhos, conversações, ações e perguntas das crianças, questões relacionadas com o plano de imanência de suas vidas em suas relações e diferenciações. Alunos são circunscritos ao modelo adulto e o dogmatismo da “imagem do pensamento” se inscreve na escola pelas relações hierárquicas, pelos conteúdos tomados como “verdades”, pela despotencialização de imagens outras do pensamento, pela desconsideração do movimento característico do pensamento ainda não engessado das crianças e jovens.

O pensamento deleuziano sobre a estética e a arte pode ser eficaz no que diz respeito a propor em sala de aula um diálogo sobre a arte, especialmente com turmas nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Evidentemente, outras faixas etárias poderão ser privilegiadas, desde que seja repensada uma adaptação às mesmas. Visivelmente, falar sobre sensações intrínsecas ao ser humano apresenta-se como o início de tal proposta. Contemplar um debate sobre a expressão artística quando a mesma escapa a questões meramente de conteúdo, figuração, narrativo, configura-se também como inevitável. Levar o grupo a considerar determinados elementos que a arte possui e que trazem valores diversos à narração de uma determinada história, fato social etc. Considerar diversas relações contidas em uma obra de expressão artística, fugindo de uma determinada fórmula que busca no espa-

ço expressivo uma tendência do olhar cauterizado, onde somente é admitido o fácil e muitas vezes o inevitável, mas indesejável percurso de início, meio e fim. Especialmente no lugar da arte, os elementos da expressão estão em constante movimento, em mutação, em reorganização, dificilmente pertencendo a determinado anedotário, pois que, temporariamente, são questionados e reavaliados. Exercícios práticos com diferentes materiais artísticos podem também ser contemplados após debate sobre as ideias do filósofo.

REFLEXÃO SOBRE SER E ESTAR EM SALA DE AULA

Antes de considerar determinada obra de arte, o percurso dialógico sobre ideias de Deleuze, seria interessante contemplar o próprio ambiente da sala de aula, levando-se em conta duas vertentes:

1) Inicialmente, o grupo de estudantes poderá refletir sobre sua condição de ser e estar em sala de aula, contemplando tanto a esfera individual relacionada ao grupo como um todo, grupo que na verdade também compõe um só corpo em processo, levando-se em conta, por exemplo, a ideia do coletivo como uno, conforme compreendido por Deleuze e Guattari em *Mil platôs*, vol.1 (2009). Trazer inicialmente a fala sobre a sensação do indivíduo ser parte de um todo, as diversas percepções de estar existindo juntamente com outras pessoas, corpo formado em relações de ação, reação, reciprocidade, dando e recebendo informações, influenciando e sendo influenciado sob forças coletivas, aproximando-se do conceito de *ser com*, conforme Heidegger (apud SÁ, 1984). Nesse momento, cabe comentar sobre o aspecto figurativo de cada indivíduo como membro do cenário: como se fosse parte de uma pintura ou de um vídeo, no qual possui determinada narrativa, sendo um elemento ou fazendo parte de uma cena que existe em função de determinado contexto figurativo e conteudístico; expectativas

do outro e de si correlacionada com o que é proposto para estar com outros naquele local específico. Desta forma, a percepção de cada indivíduo pode apresentar-se de forma *sui-generis*, mas potencializada em coletividade, proposta semelhantemente consolidada por todos pelo fato de estar e ser naquele local. Como se refletindo em ser e estar incluído em um processo narrativo, cuja fundamentação básica é levar em conta o ambiente escolar, a sala de aula, a fala do professor, dos colegas, pressupondo o objetivo, a dinâmica alusiva à arte.

2) Posteriormente, considerar perceptos e afetos relacionados ao indivíduo, colocar-se em posição de contemplar seu estar em sala de aula escapando ao papel de ser aluno, de estar em local de aprendizagem em função da disciplina Arte, mas voltar sua percepção a traçar uma espécie de reflexão do indivíduo em si. Talvez aludir ao *da-sein* em Heidegger (apud SÁ, 1984), ser-ai, como muitas vezes é traduzido em edições brasileiras. É um movimento de alguma forma diverso do *mit-sein*. Uma virada introspectiva sobre seu próprio corpo, levando-se em conta sensações que perpassam naquele momento, mas que ultrapassam a narrativa, a figuração da proposta social de aprendizagem que o ambiente escolar proporciona. Considerar diferentes sentidos e percepções que em cada momento o ser está sujeito, podendo ser construídas imagens e determinados encontros infinitos, especialmente levando-se em conta o estar com o outro. Aludir ao escape da lógica que os sentidos provocam em qualquer indivíduo que se encontra naquele determinado local, movimentos capazes de desviar o senso comum para regiões diversas do que se pretende ou se propõe pela razão. Nessa vertente, o aluno poderá se aproximar do conceito de si como figura, mas que não está sempre ou necessariamente sob a égide de determinada figuratividade, conteúdo narrativo muito explícito. Tal exercício reflexivo, que envolve todo o corpo, corroborará para a percepção de que cada pessoa está imersa em processos de individuação sendo capaz de construir um mundo pessoal e coletivo, no intuito de participar de forma mais

intensa da vida, considerando-se capaz de criar em campo sólido o que parecia improvável. Tal exercício é bastante adequado quando desenvolvido em aula de Arte, podendo ser considerado também a possibilidade em outras áreas como, por exemplo, a Filosofia. O referido comportamento é especificado de forma brilhante em A poética do devaneio (BACHELARD, 2006), quando o autor considera o devaneio como um estar que contempla alusões ao cognitivo e ao poético.

Tanto a vertente 1, quanto a vertente 2, buscam diálogo com o universo da arte, de ver e compreender a arte conforme propõem Deleuze: escapando da superficialidade conteudística, tangenciando e penetrando em um mundo de movimentos sem muita causa, onde a palavra encontra pouca justificativa de existência, mas perceptos e afetos contribuem para uma imanência relacionada a construção, destruição e novamente construção de conceitos. Territorializar sem formatar, criar existência considerando sua impossibilidade de permanência eterna, de solidificação de conceitos imutáveis onde tudo movimenta, onde tudo se transforma. As duas vertentes podem ser consideradas como diversas, ao mesmo tempo em que também indicam uma inevitável performance de semelhança legitimada pela multiplicidade, diversidade inerente ao percepto e afeto do *da-sein* em parceria cognitiva e imanente com o *mit-sein*. Apesar de configurar-se como um exercício de complexa efetivação em sala de aula, pode ser constatado em literatura na área que a relação da fala, diálogo com os alunos é capaz de promover resultados de interação construtiva em diversos níveis de escolaridade (PILLAR, 2012; IAVELBERG, 2003; OSTROWER, 1995).

Agora a observação volta-se para os depoimentos dos componentes do grupo, dialogando sobre que sensações ocorrem na mediação proposta. Que relações os alunos estipulam ao abstrair-se da figuratividade, da narrativa de estarem em sala e/ou outras sensações que possuem no local relacionadas com seus sentimentos corporais/ mentais.

REFLEXÃO SOBRE A FIGURA NA OBRA DE ARTE: NO E ALÉM DO NARRATIVO

Tendo sido considerada a relação da turma com o entorno, levando-se em conta a relação figurativa, narrativa e a relação intrínseca corporal do indivíduo com a multiplicidade grupal, outro exercício poderá ser proposto, agora voltado para uma determinada lógica em relação à obras de arte. As obras a serem analisadas poderão ser escolhidas pelos alunos ou pelo professor. Neste estudo, foi escolhido não ser selecionada nenhuma pintura para exemplificação, com a finalidade de ser evitada a característica de receituário tão comum em textos sobre arte na educação.

Em relação a tal escolha convém, para efeito de se falar sobre a proposta de Deleuze, que a mesma seja uma pintura. Os passos (ou vertentes) propostos em 6.1 deste artigo poderão agora ser retomados, mas com o olhar voltado para obra de algum artista. Contemplar determinada figura pertencente à pintura. Fica a sugestão de que seja uma figura que apresente alguma característica (o mais evidente possível) que a projete além da figuração. Em vez de uma figura, pode-se contemplar um grupo de personagens. Comentar sobre qual a característica narrativa que tal figura desempenha na representação, atentando para a relação da mesma com o universo global do espaço pictórico bidimensional. Na cena, traçar um perfil propositalmente hermético, bastante definido sobre a característica do conteúdo deste personagem no contexto da narrativa cenográfica. Os contextos históricos, geográficos e sociais são bastante pertinentes neste momento tendo como objetivo traçar um perfil amplo da figura em cena. Textos de outros autores sobre a pintura também poderão ser utilizados para desenvolvimento do trabalho neste primeiro momento. Considerar formas diferentes da anterior de se observar a pintura, levando-se em conta diferentes possibilidades narrativas desta figura escolhida. Assim procedendo, haverá um claro indicativo de que a arte pode ser vista sob diferentes ângulos, ainda que se esteja perseguindo

o nível figurativo, narrativo. Tal procedimento, inclusive, já é uma preparação para o próximo diálogo com a pintura.

Agora, o diálogo do grupo de alunos com a pintura será da figura selecionada atuar em cena observada em movimento além do que sugere a figuratividade histórica, geográfica, social etc. Para tal, convém estar atendo ao proposto por Deleuze no que diz respeito a um isolamento, deformação e dissipação desta figura no âmbito da pintura, conforme comentado neste texto no item 5. A característica de deformação das forças invisíveis, conforme considerado, pode ser também compreendida como movimento, levando-se em conta a obra escolhida. Aonde e/ou por onde esta figura observada (ou grupo de figuras) extrapolam o âmbito narrativo, promovendo determinado escape da pintura? Pode parecer complexo tal exercício, mas fica compreendido que o trabalho de determinado artista seja mais adequado para o exercício proposto. Ademais, podem ser estudados trabalhos visuais realizados pelos próprios alunos.

Buscar outra opção de existência de determinados elementos na representação visual que estejam trazendo uma espécie de diferença, desequilíbrio, ou mesmo desconforto, escapando do narrativo em questão. O pensamento do observador será de grande importância, buscando uma desterritorialização diversa, singular. O grupo de alunos se encontrará em posição de investigação de uma determinada imanência procedente do seu pensar, correlacionado ao movimento de percepto e afeto. Visões *sui generis* são solicitadas nesse momento, para que possam ser discutidas, no âmbito de um grupo maior (toda a turma). Diferentes propostas irão surgir, trazendo consensos e conflitos. Tais conflitos e consensos desempenharão um papel fundamental no diálogo, estando sujeitos a todo movimento de territorialização e reterritorialização podendo, inclusive, suscitar questões que nunca serão resolvidas.

BUSCANDO CONCLUIR

Refletindo aspectos considerados no texto, o filósofo demonstra uma atitude inconformada com a imobilidade, almejando um dialogismo do indivíduo consigo, com o outro, com a obra de arte.

Deleuze não parece estar preocupado em estipular teorias que buscam diferenciar a estética da ciência, no formato que o fazem muitos teóricos como, por exemplo, Barilli (1994). Caminha com segurança na certeza de que o percurso em direção ao devir trará consigo o necessário para compreensão, relação com os fenômenos. Devir que vai sendo perfilado em constantes territorializações e desterritorializações para, de novo, admitir a reterritorialização (SILVA, 2007). Essa dimensão do devir encontra ressonâncias profundas na educação sendo que, na arte, talvez haja um espaço ainda mais intenso para tal conceito mutante em Deleuze. Compreender com maior profundidade tais teorias implica, especialmente, em ser internalizado o conceito de corpo sem órgãos, levando-se em conta que tais devires não são representações, imitações, metáforas, exterioridades visíveis, subjetividade do autor, mas são “as linhas de fuga que partem do corpo sem órgãos no ato criativo, são estados intensivos das sensações [...]” (SILVA, 2007).

Contemplando falas em entrevistas com Bourgeoise (2000), pode ser encontrado o conceito de destruição e construção constante no que diz respeito a fruição e elaboração de obras de arte, considerando que tal aspecto vem ao encontro do cotidiano do ser consigo e do ser com o outro. Nessa perspectiva, o pensamento desta artista se aproxima da questão de territorialidade em Deleuze. Buscando e sendo afetado para além das linguagens superficiais e metafóricas, os conceitos Deleuzianos escapam à temporalidade cronológica, sendo o corpo um acumulador de energia sujeito a toda espécie de nuances e sensações extremamente vigorosas. Como novidade que se refaz a cada instante de forma cósmica (pelo menos em termos de velocidade e transformação), o conceito em qualquer área (a aprendizagem na educação, a fruição da obra

de arte, por exemplo), torna-se elemento sensível e intensamente árduo de se encaixar em qualquer formato concebido para tal.

A potencialidade do visual consolida-se na figura, causando movimentos de vibrações internas capazes de promover uma dissipação no entorno, seja em espaço vazio, seja em outros elementos do espaço compositivo. Tal fenômeno implica, na pintura, em fugas concebidas em determinados órgãos, potencializados em função de uma intensidade expressiva que agrega valores acumulados, somados, como que procurando uma saída um embate localizado, capaz de informar o observador/fruidor com várias outras sensações que lhe são agregadas, arremessando-o a fenômeno que simplesmente é, como o grito sem causa. Cabe considerar a possibilidade de um diálogo sem determinada linguagem, considerando dialógico a chamada ou convocação que a obra de arte provoca ao incerto, indefinido, espelho sem reflexo preciso, potencializado pela indeterminação narrativa. Com figuratividade objetivamente indecisa, insere o devir em espaço a ser desterritorializado, onde a reterritorialização carece de uma firmeza raramente contemplada no afeto e no percepto. Desta forma, coloca em cheque as questões vitais, provoca nuances instintivas, potencializa o temperamental em *locus* da sensação, onde forças invisíveis abortam toda possibilidade de compreensão racional.

Finalmente, resta considerar, que o devir traz a possibilidade de escapar à imobilidade, nunca se sujeitando a um modelo quantitativo de pensamento, transfigurando-se como qualitativo. Dessa forma, os estudos de Bergson (1998) e Merleau-Ponty (1999; 2007) sobre a temporalidade encontram familiaridades impressionantes na obra do filósofo, sendo leitura imprescindível para quem deseja penetrar no pensamento deleuziano. Outra questão que convém, ressaltar em nível de conclusão é a possibilidade de um determinado desconforto sempre que se propõe elaborar escritos afirmativos demais quando, principalmente, aborda o processo criativo, considerando que deixa claro que a profundidade abissal da originalidade, da criatividade não é contemplada na superficialidade

lidade secundária e assexuada da metafísica (DELEUZE, 2003). Ao considerar os pressupostos do autor na educação, é significativo ser travado um diálogo que contempla uma mutação contínua do olhar, compreender e falar sobre arte. Propor diálogos sobre obras de arte com a ausência de conceitos hermeticamente conclusivos, desestabilizando a rigidez de estruturas convencionais.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins fontes, 2006.
- BARILLI, Renato. *Curso de estética*. Lisboa: Estampa, 1994.
- BERGSON, Henri. *Creative evolution*. New York: Dover, 1998.
- BOURGEOIS, Louise. *Destruição do pai/ reconstrução do pai*. São Paulo: Cosac & Naify, 2000.
- CARVALHO, Janete Magalhães. *Seminário C: Deleuze, Espinosa e a Educação*. Vitória, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), 2012. Palestras ministradas; diálogos; debates.
- _____. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2009.
- CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomás. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DELEUZE, Giles. *Francis Bacon: lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- _____. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- FABBRINI, Ricardo Nascimento. *A arte depois das vanguardas*. Campinas: Editora de UNICAMP, 2002.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986
- IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Penso, 2012.

- SÁ, Olga de. O ser-com de Heidegger. In: Ângulo. Lorena/SP, jul. / dez. 1984, p. 23 – 24.
- SILVA, Fernando M. M. Arnaldo Pinto da. *Da literatura, do corpo e do corpo na literatura: Derrida, Deleuze e monstros do renascimento*. Universidade de Évora: Dissertação de Mestrado, 2007.
- SYLVESTER, David. *Francis Bacon: a brutalidade dos fatos*. São Paulo: Cosac e Naify, 1995.

CAPÍTULO 7

IMAGENS E MEDIAÇÕES: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

Gerda Margit Schütz-Foerste

INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda a leitura de imagens como dimensão necessária à formação humana. As reflexões têm origem nos estudos com a imagem, relacionados com meu campo de formação (Ensino da Arte) e intensificaram-se a partir da interlocução, na década de 90, com Ana Mae Barbosa (1991), a partir do livro “A imagem no ensino da arte” problematizamos as metodologias utilizadas em leituras de imagens. Desta forma, passamos a desenvolver um processo ativo de leituras e formulação de perguntas, buscando elaborar propostas interventivas com sujeitos em diferentes contextos e idades na leitura de imagens como mediação. Assim, inicialmente identificados com o ensino da arte, aqui, os estudos com imagens são ampliados e têm natureza multidisciplinar, mantendo porém a ênfase nos processos educativos. Compreendemos que a imagem, como objeto de estudo de diferentes campos da investigação acadêmica, desempenha importante papel de formação e informação na sociedade (SCHUTZ-FOERSTE, 2004, 2010).

A produção do Grupo de Pesquisa Imagens Tecnologias Infâncias¹ (GP-ITI) é revisitada com o objetivo de dimensionar na prática investigativa as perspectivas teórico-metodológicas assumidas e defendidas em nossas pesquisas. Desta forma, buscamos em dados dos últimos dez anos, não apenas visitar as nossas pesquisas, mas buscar as memórias coletivas do tempo em que integramos a Linha de Pesquisa Educação em Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação. Especialmente, pretendemos refletir sobre o papel de protagonismo na investigação da realidade educacional capixaba assumida pelo coletivo de pesquisadores e distintos contextos de investigação. Esse exercício nos remete às investigações sobre a formação de professores-pesquisadores, com o objetivo de qualificar as práticas educativas, contribuir nas discussões de políticas públicas de formação, cultura e educação em território capixaba.

Os debates promovidos pelos pesquisadores desta linha partem de problemas do campo da Educação, Arte e Linguagens, como eixos de investigação que se desdobram nos estudos de textos verbais e não verbais, como mediadores dos processos de formação humana. Nesse contexto são/foram produzidas as reflexões que buscaremos apresentar no presente capítulo. Para tanto, abordaremos a seguir as bases teórico-metodológicas que fundamentam os processos investigativos desenvolvidos pelo GP-ITI e posteriormente dimensionaremos, a partir de pesquisas realizadas, alguns resultados alcançados coletivamente.

A investigação científica que se produz coletivamente é predominantemente orientada por pesquisas qualitativas. Os dados são produzidos a partir de entrevistas, observação participante, filmagens, fotografias, registros gravados, escritos em diários de campo, entre outras ferramentas. A análise desenvolve-se a partir da triangulação dos dados abrangendo as fases de discussão

¹ O Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias, Infâncias é certificado pela Universidade Federal do Espírito Santo. (Foi criado no ano de 2006, com registro no CNPq em 2008). Agrega pesquisadores em torno da investigação dos processos sociais relacionados à produção, distribuição e recepção da imagem em contextos educativos.

epistemológica, eleição de problemas, elaboração de projetos, produção dos dados, tratamento, análise, elaboração de síntese e relatório final. Todos os estudos estão respaldados no registro sistematizado, datado e arquivado, de documentos, imagens (desenhos, fotografias, vídeos, entre outros) e anotações em diário de bordo. Nossa experiência com pesquisas anteriores tem mostrado que o tratamento adequado dos dados ao longo do processo facilita a análise e produção do texto final, bem como a exposição e compartilhamento das descobertas, durante a investigação, nos encontros do GP-ITI e com os sujeitos das pesquisas.

As imagens são organizadas por temáticas, datadas e arquivadas. Das filmagens e/ou gravações são destacados núcleos centrais, que se referem às etapas fundamentais da pesquisa, por categorias, de modo a facilitar o acesso por tema, data e local. Também é recorrente o uso de diário de bordo, como registro dos eventos observados. Desta forma todos os dados produzidos constituem um banco para futuras pesquisas, ao mesmo tempo em que fundamentam as análises do GP-ITI, a partir da triangulação de dados.

Os diferentes contextos pesquisados e o diálogo com sujeitos apresentam em comum a mediação imagética, enquanto campo de investigação dos processos de formação de crianças, jovens e adultos. As pesquisas não se restringiram ao espaço da sala de aula, mas investigam a produção de conhecimentos na relação/articulação entre em espaços educativos formais, com a comunidade e outros espaços de formação. Entre os contextos investigativos visitados, elegemos a formação de professores como prioritário, visto que é o objetivo central do Programa de Pós-Graduação ao qual nos vinculamos. Assim, a pesquisa não se restringe aos currículos de formação docente, mas se amplia e aprofunda no trabalho docente, em especial, exige constante atualização em processos de formação continuada e, principalmente, na mediação com sujeitos em distintos contextos (urbano e campesino). Essa interlocução é alargada a partir do trabalho coletivo que o GP-ITI realiza com outros grupos de pesquisa e fóruns qualificados de

estudo e pesquisa. Neste sentido, destacamos a parceria com o grupo de pesquisa Cultura, Parcerias e Educação do Campo (CNPq/UFES), em colaboração com o Prof. Dr. Erineu Foerste, integrante da Linha de Pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais, com investigações conjuntas.

Do mesmo modo, destacamos as pesquisas colaborativas que realizamos com o Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte (OFPEA/BRARG) sobre a formação de professores de arte. Na esteira desta reflexão citamos ainda a vinculação do grupo à Rede Latino-Americana de Investigadores Em Formação de Professores de Artes – Laifopa, que tem como objetivo compreender as aproximações e diferenças na formação docente para os diferentes contextos latino-americanos. Ademais, a produção do grupo é compartilhada a partir da presença sistemática em eventos e publicações na forma de livros, artigos em revistas, capítulos de livros e matérias educativos.

O texto que segue retoma brevemente o conceito de mediação e, na sequência dimensiona-o a partir de pesquisas realizadas pelo GP-ITI com sujeitos e contextos capixabas.

MEDIAÇÃO: UM CONCEITO MARXIANO-LUKACSIANO

As pesquisas produzidas ao longo dos últimos dez anos pelo grupo de pesquisa Imagens, Tecnologias, Infâncias fundamentam-se na categoria marxiano-lukacsiana das mediações, enquanto processos sociais que engendram práticas a partir de diferentes contextos. Contribuem nessa reflexão as pesquisas desenvolvidas no campo da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1982, 1998, 2004, 2009), e no campo do marxismos e linguagem e Arte com Lukács (1978), Bakhtin (1990), Vázquez (1978) Mészáros (1981), Fischer (1983), Kosik (1989), Williams (1979), entre outros teóricos marxianos. Também as contribuições da Escola de Frankfurt são tomadas como importantes na interlocução a respeito das mudanças paradigmáticas produzidas a partir das novas tecnologias

de produção, distribuição e recepção da imagem, especialmente na interlocução com Benjamin (1975) em suas reflexões sobre a fotografia como mediação.

A mediação enquanto categoria marxiana implica uma relação dialética com o todo. É sempre contraditória, provisória e dinâmica. Por ser um conceito em movimento, implica a análise de processos sociais contextualizados, exige a *síntese de múltiplas determinações* e mantém-se sobre o *terreno* histórico real (*auf dem wirklichen Geschichtsboden*) (MARX; ENGELS, 2007, p.61). As mediações são processos sociais complexos que engendram formas particulares de produtos (materialidades) elaborados pelo trabalho humano. Segundo Mészáros (1981), o trabalho é a primeira mediação fundamental e constitui-se na forma de distinção dos objetos como produto da ação do homem. Diferentes modos de produção, contextos de interação, comunidades e ambientes de socialização humana produzem formas particulares de materialidades, a esta complexa rede de produção de subjetividades, Mészáros denomina de mediações de segunda ordem.

O termo mediação é crescentemente utilizado na contemporaneidade, mas seus sentidos mudam de acordo com o contexto que o emprega. Interessa-nos aqui dimensionar o conceito a partir da pesquisa acadêmica. O conceito de mediação é estudado na comunicação, arte e educação (MARTIN-BARBERO, 1997, CIAVATTA, 2002). Especialmente nos processos investigativos voltados às complexas teias de significação que se elaboram a partir das linguagens na contemporaneidade. Busca-se compreender as diferentes formas de comunicativas em crescente expansão, para além da noção de meios. Neste sentido, o conceito de mediação é revisitado a partir de sua base marxiano-lukacsiana, no sentido de buscar os processos sociais que engendram em cada contexto formas particulares de produzir significação a partir das trocas simbólicas. Isso nos permite compreender o produto do trabalho humano a partir de um determinado contexto histórico, econômico e social, na materialidade em forma de texto, imagem, ou outro

artefato cultural. Tomando essa como uma premissa básica, não cabe ao pesquisador a formulação *a priori* de dados, hipóteses ou a proposição de fórmulas previamente estabelecidas para realizar análise do produto imagético.

O objeto de análise nas ciências sociais é o produto do trabalho humano, logo nele o homem investiga a si próprio. A partir do materialismo histórico dialético compreende-se que o homem, enquanto ser social interage com o meio e transforma-o, assim como a si mesmos, constantemente. Desta forma, as categorias de análise necessitam colocar-se no movimento, e em sua produção histórica, para desvelar a dinâmica do objeto e de seu contexto. Isso significa, ao mesmo tempo, buscar a particularidade enquanto campo das mediações. A particularidade nos permite realizar análises que superam a abordagem individualizada e fenomênica, visto que abarca a generalidade, historicidade e singularidade. Segundo Lukács (1978a), o particular permite superar a fragmentação da realidade, dando-lhe caráter de totalidade, pois aproxima o singular do universal. Isso impõe ao indivíduo reconhecer o contexto histórico-social de que é parte e assim construir um novo conceito de subjetividade, não como sinônimo de singular ou individual, mas como possibilidade de reconhecimento da generalidade humana, em tudo o que abarca a humanidade. Esse exercício constitui-se no desafio basilar das pesquisas desenvolvidas pelo GP-ITI, conforme buscaremos apresentar na sequência.

LINGUAGEM E MEDIAÇÃO

Na perspectiva vigotskiana a linguagem é a categoria que permite diferenciar o ser humano, enquanto um ser social, que difere dos animais pelo trabalho e pela transformação planejada do espaço em que vive. Os signos, quando incorporados à ação, transformam as funções elementares em funções psicológicas superiores. Assim, a proposta educativa está fundamentada na mediação semiótica, que se desenvolve através dos signos. A

Arte, como produto do trabalho do homem e da mulher, realiza a mediação educativa dos sujeitos na medida em que estabelece o encontro destes com a sua condição de seres sociais. Vigotski (1998) compreende que todo processo de socialização é elaborado pela mediação semiótica. A linguagem, elaboração humana produzida em comunidade, mantém o círculo ininterrupto de produção e reprodução do conhecimento. Através dos signos introduzimos as gerações em um complexo contexto social, produzimos história, criamos conhecimentos novos e produzimos novas realidades. A Arte compreendida como linguagem, contudo, constitui-se em dimensão diferenciada visto que mobiliza formas particulares de expressão, conhecimento e técnica, favorecendo um olhar diferenciado sobre a realidade e uma materialidade radicalmente distinta na forma e conteúdo. Assim, a análise da obra de Arte para além da linguagem ou imagem implica em compreendê-la como particularidade (LUKACS, 1978a).

A linguagem é o impulso para a imaginação e criação. Aqui compreendida em suas múltiplas formas expressivas (verbal e não-verbal), a linguagem permite uma construção humana do mundo vivido. Vigotski (1998) em análise às contribuições de Bleuler e sua escola, conclui que,

a linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites. A criança pode expressar com palavras também aquilo que não coincide com a combinação exata dos objetos reais ou das correspondentes ideias (VIGOTSKI, 1998, p.122).

A função mediadora da linguagem favorece ao homem reflexões e ações que podem ir da mais simples à mais complexa em sua relação como o meio e seu próprio agir.

Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica da ação reversa (ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente), ele confere à operação psicológica formas qualitativamente nova e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, *controlar o seu próprio comportamento*. O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura. (VIGOTSKI, 1998, p, 54)

Lukács (1965, 1978a, 1978b) em sua busca pela distinção ontológica do ser social define três esferas ontológicas: a esfera inorgânica, a esfera biológica e a esfera do ser social. As duas primeiras fazem parte da natureza que tem como particularidade a reprodução dos fenômenos naturais. Para este teórico, somente o *ser social* promove a transformação consciente do meio. Isso implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser. Representa um salto ontológico a partir do qual se distingue o homem como ser social e cultural, para além das esferas mineral e biológica, embora interagindo constantemente com essas. Para ele o trabalho é a categoria essencial à socialização, constituindo-se no elemento articulador e fundamental na distinção ontológica entre o ser social e o mundo da natureza. A partir do trabalho o homem transforma e recria o meio, produz um ambiente e uma história.

Assim, o trabalho e a linguagem exercem mediação fundamental na construção de conceitos. Através de diferentes signos interagimos e construímos conhecimentos. Conforme Vigotski, no processo de formação de conceitos, esse signo é a palavra, que no princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se um símbolo (2009, p. 161). Contudo, os signos, para o autor, não estão restritos ao verbal. A palavra não se expressa dissociada do gesto, do olhar e de outras expressões possíveis de interação de sujeitos. A palavra é o reflexo generalizado da realidade (VIGOTSKI,

2009, p.485), estabelece elos dialéticos com a realidade. Vincula-se à ação humana em um processo histórico compartilhado, que pelo homem é significado e ressignificado na palavra/ação.

Compreendida como mediação, a linguagem estabelece o elo entre história e infância, entre o documental e a produção da vida, como discute Agamben (2005). Sua produção se dá num processo dialético entre a palavra e a ação e desta para aquela, do verbal ao não verbal e deste para aquele. Para o autor,

[...] a origem da linguagem deve necessariamente situar-se em um ponto de fratura da oposição contínua de diacrônico e sincrônico, histórico e estrutural, no qual se possa captar, com um *Urfaktum* ou um arquivento, a unidade-diferença de invenção e dom, humano e não humano, palavra e infância [...] (AGAMBEN 2005, p.61).

A imagem, como mediação semiótica, favorece uma aproximação deste campo interpretativo. Esta, enquanto texto, é expressão do sujeito contextualizado. Nela materializa-se o verbal e o não-verbal, o mundo que se vê e o recriado. Ao buscar na etimologia do termo infância, Agamben (2005), resgata o *infante* como não falante e dimensiona-o como expressão plena, espaço e lugar do inusitado. Compreende a infância como espaço da não fala, o lugar do mito e, desta forma, busca superar a dicotomia conhecimento e aquisição da língua, fala e silêncio. Isso permite-nos compreender o sujeito como *infante* incansável inquiridor da realidade. Conforme o autor, “[...] O problema, na realidade, não é o de saber se a língua é uma *menschliche Erfindung* ou uma *gottliche Gabe*, pois ambas as hipótese se interpenetram - do ponto de vista das ciências humanas - no mito [...]” (p.61).

Infância, neste sentido, amplia nossas noções de linguagem na medida em que possibilita projetar a mediação semiótica para muito além da palavra. Especialmente nos provoca a superar os campos discursivos normatizados e restritos. Possibilita-nos brin-

car com as múltiplas linguagens criando-as e recriando-as em um processo ininterrupto e dinâmico.

Nas pesquisas realizadas no GP-ITI pautamos as infâncias, para além de uma categoria geracional, como um campo das culturas infantis (Vasconcelos e Sarmiento, 2007). Buscamos interlocução nos estudos sobre a Sociologia da Infância na perspectiva de compreender as mediações sócio-culturais na constituição da criança. Neste sentido destacamos o estudo de Luciene Perini, intitulado *A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar: um estudo sobre a cultura e o campesinato na escola básica* defendido em 2007, como pesquisa de mestrado. Abordou o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa num espaço onde se encontram alunos (as) provenientes do meio campestre e no qual é levantada a problemática referente à linguagem escolar em oposição ao contexto produtivo. Em especial discute questões da educação do campo e da cultura local, problematizando a diversas linguagens – vozes – que chegam à escola. Estabeleceu interlocução com Paulo Freire, Vigotski, Bakhtin, Geraldí, Bagno, entre outros, para construir as bases da reflexão e da análise da realidade. Investigou uma classe de alunos da 5ª série, de uma escola de Ensino Fundamental em Santa Teresa/ES. Os resultados da pesquisa confirmam a hipótese de que o conhecimento de mundo do (a) aluno (a) e suas circunstâncias históricas constituem o contexto do discurso que ele produzirá. Destaca a necessidade de entender a escola como espaço mediador, no qual o encontro cultural é formador e no qual se encontram diferentes sujeitos com perspectivas socioculturais distintas. Sobretudo, defende que a escola campestre respeite a linguagem e a história dos sujeitos do campo, contribuindo na produção de conhecimentos voltados aos problemas que emergem do espaço vivido.

LINGUAGENS, IMAGENS E INFÂNCIAS

As pesquisas desenvolvidas pelo GP-ITI analisam também imagens produzidas por crianças em desenhos, pinturas, impres-

sões entre outras formas expressivas e de produção imagética. As infâncias e suas múltiplas linguagens passam a ser potentes campos teórico-metodológicos das pesquisas (SCHÜTZ-FOERSTE e FOERSTE, 2014). Conforme vimos discutindo, buscamos nas infâncias, para além de uma categoria geracional, a base conceitual e metodológica da expressão das crianças, dos jovens e dos adultos. Neste sentido destacamos as pesquisas de Fernanda Monteiro Barreto Camargo, intituladas: *Estranhamento e particularidade na prática de leitura de imagens: mediações nas aulas de Arte em séries iniciais do ensino fundamental* (2010) e *Memórias Imagéticas: Revisitando As Narrativas Infantis em Contexto Escolar de Ensino Fundamental* (2014), nas quais acompanha uma turma das séries iniciais do Ensino Fundamental em pesquisa longitudinal. Na primeira abordagem realizada durante o mestrado analisou a mediações na leitura de imagens em aulas de arte por crianças e a qualidade e importância dessas nas aulas de arte. O estudo foi realizado em uma turma do primeiro ano da escola de Ensino Fundamental do município de Serra no Estado do Espírito Santo, em 2009. Três eixos conceituais constituem as bases deste estudo: infâncias, na perspectiva da Sociologia da Infância, as imagens e obras de arte e o estranhamento tendo como principais referenciais Vigotski, Benjamin e Lukács. Busca na mediação da obra de arte de Elpídio Malaquias analisar perspectivas de leitura imagética que evidenciem estranhamento com a obra ao mesmo tempo em que procura compreender das infâncias presentes neste espaço. Na sequência da pesquisa realizada durante quarto anos a pesquisadora retorna ao contato com as crianças com a pergunta: de que maneira as memórias imagéticas estão presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do ensino fundamental evidenciando narrativas singulares das crianças? A pesquisa questionou o apagamento sistemático à expressão criadora e vozes das crianças em contexto escolar e revisitou memórias imagéticas evidenciadas em intervenção realizada com a turma no ano de 2010, discutindo as narrativas presentes nos

ambientes da escola e a relação entre a prática pedagógica e a mediação da Arte na formação das crianças.

Ferreira (2011), na pesquisa intitulada *A imaginação de palácio e a mediação das imagens da cidade na Educação Infantil de Vitória*, dedicou-se à investigação da mediação do patrimônio histórico-cultural da formação de crianças. Enfatizou a relevância das práticas educativas em espaços expositivos no fomento à imaginação. Especialmente, focou o trabalho colaborativo de professores, monitores, pedagogos com as crianças. Analisou desenhos do imaginário de palácios construídos por crianças da Educação Infantil, com o intuito de perceber como seus discursos imagéticos podem ser mediados por imagens da cidade. Entre os resultados da pesquisa, percebe a potência da visita/passeio pela cidade na expressão criativa de crianças ao mesmo tempo em que constata a falta de preparo de adultos na acolhida de crianças nos espaços museológicos locais.

As pesquisas de Vago-Soares (2012, 2017), Monteiro (2013), Uliana (2013), Sten (2014) e Oliveira (2016), na esteira das discussões sobre as infâncias e as mediações de imagens na formação da criança, abordam em diferentes contextos e sob diversas perspectivas a inclusão das aulas de artes nos espaços de Educação Infantil e ensino fundamental séries iniciais, buscando compreender qual o espaço institucional deste ensino, ao mesmo tempo analisando práticas de leitura de imagens com crianças pequenas.

Vago-Soares (2012), com a pesquisa intitulada *Produções Artístico-Culturais do Município de Serra: diálogos com o ensino da Arte na infância* analisou as práticas imagético/discursivas com crianças de uma turma de séries iniciais do ensino fundamental, envolvendo diálogos entre as crianças e as produções artístico-culturais da região. Na pesquisa de doutorado defendida em 2017: *Imagens e Memórias: narrativas vivas (em) contextos educativos*, a autora aprofundou estudo sobre a cultura local do município de Serra, analisando o processo de produção de narrativas a partir de

imagens e memórias da cidade, do bairro e da escola por crianças/adolescentes. O estudo retoma a metodologia da pesquisa colaborativa e a mediação imagética dos espaços expositivos. Os resultados apontam para trabalho baseado, no que denomina de colaboração-parceria, como possibilidade formativa e de fomento às narrativas e trocas simbólicas entre os sujeitos. Desta forma, defende a tese do cultivo das imagens enquanto mediadoras das memórias, por meio de narrativas vivas.

A pesquisa de Sten (2014) investigou também o contexto educacional serrano, especialmente no que tange à Educação Infantil. Acompanhou professor de artes, no que se refere à sua qualificação, assim como a proposta de ensino que desenvolve. Esta pesquisa intitulada *Diálogos sobre os processos formativos socioprofissionais do professor de Arte no contexto da Educação Infantil do município da Serra/ES: um estudo de caso* aponta para o baixo investimento na formação continuada de professores de artes na Educação Infantil e destaca a importância do ensino de artes com crianças pequenas, salientando a necessidade de investimentos na formação dos profissionais desse segmento de ensino.

A produção imagética é analisada e fomentada durante o processo investigativo na pesquisa de Monteiro (2013), Isso se evidencia na pesquisa) intitulada *Cinema de animação no ensino de Arte: a experiência e a narrativa na formação da criança em contexto campesino*, que analisou experiências expressas em narrativas orais e visuais por crianças de séries iniciais do ensino fundamental, mediadas pela imagem em movimento. Mediante pesquisa colaborativa, na qual participam as crianças, a professora regente de classe, a comunidade escolar e a pesquisadora, as crianças foram desafiadas a produzir cinema de animação, com a técnica *stop motion*. Durante a intervenção o processo educativo mediado pela imagem é analisado, buscando compreender a relação das crianças diante das mídias digitais e com seus pares, constituindo-se como autoras/produtoras de imagens. Nesse sentido, ao discutirem os conceitos cinematográficos, como modelagem, sequência de imagens, cap-

tura e edição de vídeos, as crianças ampliam significativamente as experiências e assumem lugar de protagonismo na produção de conhecimento.

Uliana (2014) com a pesquisa intitulada *Experiência sensível na educação infantil: um encontro com a Arte*, por meio de intervenção, analisou a mediação da Arte, como campo de conhecimento capaz de formar e inserir a criança em seu meio cultural, proporcionando um conhecimento mais amplo do mundo e da sociedade em que está inserida. Acompanhou quatro momentos que promoveram a aproximação das crianças com expressões artísticas, por meio de visitas a espaços expositivos ou através da interação das crianças pequenas com artistas locais, analisando o processo educativo e a expressão da criança em suas múltiplas linguagens.

Oliveira (2016) na pesquisa com o título: *Arte na Educação Infantil: Uma experiência Estética com Crianças Pequenas* investigou a experiência do brincar mediada pela imagem da obra de arte na educação estética. O estudo, realizado com um grupo de crianças com quatro anos de idade, mostrou como crianças, sob circunstâncias favoráveis ao ensino da arte, desenvolvem e expressam-se de forma criativa através da brincadeira. Especialmente, a análise aponta para a brincadeira com imagens como possibilidade de ampliação da experiência estética de crianças pequenas.

IMAGEM E MEDIAÇÃO

As imagens constituem, na atualidade, um importante veículo de informação/ comunicação e, de algum modo, são formadoras de opinião. A sociedade contemporânea é considerada por Jameson como totalmente estetizada, pela sua grande exposição em imagens, ou sua visualização (JAMESON, 1995, p. 120). As imagens estão nas ruas, nas casas, em *out doors*, revistas, cinema, TV; fixas ou móveis; impressas ou digitais. As imagens são de fácil reprodução e acessibilidade. Podem ser reproduções de obras de arte, fotografias ou produções de computador. Com a crescente força comunicativa

das imagens também se ampliam as discussões sobre a necessidade de se proceder a estudos que levem em consideração os múltiplos aspectos implicados na produção e recepção de mensagens visuais. Contudo, as discussões desse assunto são elaboradas a partir de um campo interdisciplinar que se configura a partir da Arte, estética, psicologia, semiótica, entre outras áreas (JAMESON 1995, BARBOSA 1991, 1997, 2010, SANTAELLA; NOTH, 1998).

Alguns estudos sobre as imagens, enquanto linguagem, partem de referencial construído, predominantemente, no discurso linguístico, buscando uma gramática da imagem, à semelhança da gramática do texto verbal. Os precursores dessa discussão são Ferdinand Saussure e Charles Peirce. O primeiro, com a teoria linguística que se propunha a oferecer um padrão geral a ser aplicado a toda e qualquer semiologia. O segundo, com a construção de uma tipologia geral dos signos. Compreende o signo como aquele que está no lugar do outro, ou seja, o signo é um significante que remete a um objeto ausente e evoca no observador um significado (interpretante). Essa teoria assenta-se, assim, num tripé: significante, significado, referente. Em sua grande parte inserem-se na tendência, denominada por Bakhtin, de objetivismo abstrato, visto que retiram o objeto de seu contexto, isolam-no para *dissecá-lo*. Bakhtin defende a tese de que a língua é viva e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes (1990, p.124). Do mesmo modo, as imagens, como outras produções humanas, são dinâmicas e em constante transformação.

As imagens são polifônicas e produzem sentidos distintos, dependendo do contexto em que são produzidas, distribuídas ou recebidas. Imagens publicitárias, imagens didáticas, imagens artísticas, imagens históricas, entre outras fazem parte de nossa sociedade e passam a ser objeto de nossas pesquisas. Interessamos compreendê-las como mediação e, sobretudo, buscar o papel que exercem na Educação.

A imagem, enquanto mediação implica, segundo Ciavatta (2001) na abordagem da materialidade histórico-social que lhe forma e conforma isso significa compreender as relações técnicas, econômicas e culturais em seu processo de produção, distribuição e recepção. Neste sentido, a imagem também exige um estudo das tecnologias, enquanto processos elaborados pelo trabalho humano, no domínio de ferramentas e modos de produção dos artefatos culturais. Segundo Santaella e Nöth (1998), as imagens mentais não podem ser cindidas da sua forma concretizada/materializada. O mundo que nos rodeia, as imagens do nosso cotidiano fazem parte de um universo visual, a partir do qual definimos um campo visual. Os objetos, as pessoas, enfim, as coisas que nos rodeiam fazem parte de um todo disforme e complexo que passa a ser significativo no momento em que sobre ele lançamos o nosso olhar interessado.

Assim, destacamos pesquisas desenvolvidas nos últimos anos em espaços escolares, da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, na Educação a Distância, ou em contextos não formais, mas com grande protagonismo na formação do cidadão contemporâneo, como museus, nas ruas, nas mídias, entre outros espaços de socialização. Sobretudo, nosso olhar é voltado ao campo da investigação e produção em Arte, como dimensão necessária à formação de cidadania, logo, como componente de ensino-aprendizagem. Entre as investigações do GP-ITI, destacamos *A Criança do Movimento em Movimento: linguagem, mística e desenho* (2006) de Marinete Martins; de Marina Miranda Rodrigues, *Imagens do Congo em sala de aula* (2007); de Rosiane Paiva, *A Experiência Estética na Educação Infantil: a produção de imagens pela criança em um ambiente informatizado de aprendizagem* (2008); de Andreia Lins, *A imagem na educação a distância: as possibilidades da imagem na educação, usos e funções, via as novas tecnologias* (2008), de Souza (2014) *Imagem da escola como mediadoras do processo formativo dos jovens no ensino da Arte: diálogos com a história, memória e ambientes intraescolares*.

ESPAÇOS CULTURAIS E ARTÍSTICOS NA MEDIAÇÃO IMAGÉTICA

Museus, galerias de arte, ateliês de artistas, casas de cultura entre outros espaços expositivos constituem-se importantes mediadores na formação de crianças, jovens e adultos. Especialmente, voltam-se ao trabalho educativo em seus espaços. Isso desafia ações educativas em parceria entre escolas e espaços educativos. Neste sentido, as pesquisas que analisaram as mediações de imagens, particularmente de obras de arte, na formação docente ou com crianças e adolescentes são muito recorrentes. Destacamos a pesquisa desenvolvida por Priscila Chisté, *O processo catártico no Ensino da arte: uma parceria entre a escola e espaços expositivos* (2007), na qual buscou aproximar a escola de espaço expositivos para ampliar as experiências curriculares e disponibiliza maior acervo imagético e de conteúdo artístico e cultural na formação docente. Ao mesmo tempo, promove um vínculo com a cultura local e dimensiona o conhecimento nas práticas cotidianas. A pesquisa de Chisté (2007), com abordagem histórico-cultural de Vigotski e Lukács sobre o conceito de catarse, buscou analisar a experiência estética e educativa que ocorre dentro de um processo de encontros entre sujeitos em contextos socioculturais específicos. Sobretudo, investigou a mediação da obra de arte em processos de educativos. Na parceria com professora de Artes na Educação Básica, desenvolveu pesquisa-ação.

Chisté (2013), na pesquisa de doutoramento aprofundou os conceitos marxiano-vigotskianos no estudo intitulado *Educação estética no ensino médio integrado: mediações das obras de arte de Raphael Samú*. Ao mesmo tempo manteve a proposta de aproximar a escola de espaços expositivos para a mediação da obra de arte. A tese investigou processos de Educação Estética no Ensino Médio Integrado (EMI) no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) campus Guarapari. Analisou a mediação da obra de arte de Raphael Samú, pintor, mosaicista, escultor e gravador, atuante no Espírito Santo, no trabalho educativo realizado naquela

instituição, buscando a prática da Educação Estética nos cursos de Eletromecânica e Administração. Em seus achados defende a arte na formação omnilateral dos sujeitos. Particularmente na educação de jovens a arte pode favorecer diversificados e contínuos encontros com obras fomentando reflexões sobre diferentes e atuais temas; mediar leituras de imagens que evidenciem a poética e a intertextualidade das obras. Isso pode contribuir para promover a leitura crítica e a formação sensível, na qual a dimensão profissional não prescindia da humanizada, isso significa a formação integrada e integral do jovem.

A pesquisa com imagens realizada pelo GP –ITI, contudo também promove discussões a partir de outros campos de produção imagética, como é o caso da publicidade. As imagens são produzidas a partir de distintas tecnologias e contextos sociais, estas são potentes comunicadoras e podem promover profícuos debates em sala de aula. Contudo é preciso refletir sobre alguns pontos no que se refere ao uso dessas em sala de aula. Crescentemente nos ocupamos com estudos sobre os impactos das imagens da mídia na formação humana. Neste sentido, alguns estudos abordam o tema e promovem amplo debate sobre a força das imagens na cultura e identidade do cidadão contemporâneo. A pesquisa de Flávia Mayer dos Santos Souza (2007) intitulada *A leitura da imagem publicitária: reflexões sobre a formação em comunicação social com habilitação em publicidade e propaganda* fomenta a reflexão em torno dos impactos da imagem na formação de graduandos em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda. Sinalizou múltiplos mediadores que participam do processo de leitura imagética do publicitário em formação, como o currículo, os professores, o projeto pedagógico, as perspectivas profissionais, os colegas e, especialmente, as imagens publicitárias. A pesquisa constatou que a leitura imagética realizada por alunos desses cursos é fortemente pautada pelo discurso da área, com ênfase na leitura técnica.

MEDIAÇÃO IMAGÉTICA E AS TECNOLOGIAS DE PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DA IMAGEM

As tecnologias são investigadas a partir de seu papel na sociedade contemporânea, em especial no processo de mercantilização cultural e na mediação educativa (FONSECA DA SILVA, 2017). Também os espaços virtuais de comunicação passam a constituir campos privilegiados de investigação do grupo de pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias, visto que a imagem é nesse contexto, exerce fundamental papel formador. As pesquisas de Lins (2008 e 2016) abordam particularmente a mediação imagética na Educação a Distância (EaD). Em investigação no mestrado analisou processos de reconhecimento entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem EaD, superando a sensação de isolamento. Discutiu a imagem com mediação, concluindo que a videoconferência é importante na redução de tempos e angústias na formação. Durante o doutorado, Lins (2016) aprofundou estudos sobre a mediação de imagens, procurando qualifica-las na perspectiva didática, predominantemente no campo da formação humana, como ação direcionada e intencionada. Os resultados da investigação permitiram-lhe compreender que muitas são as mediações que conformam a produção imagética na EaD, tanto em dificuldades como em aproximações que estas carregam consigo.

Nas pesquisas de Paiva (2008), Valadão (2012), Poletto Oliveira (2013) e Rosa (2016), as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação são analisadas na interface com o ensino em diferentes contextos. Na pesquisa de PAIVA (2008), com título *Processos Mediadores Vivenciados pela Criança Na Produção de Imagens em Contexto Digital é analisada a produção de imagens com o uso das tecnologias de informação e comunicação nas práticas educativas da Educação Infantil*. Investiga como os processos mediadores vivenciados pelas crianças nos laboratórios de informática da Educação Infantil impactam a produção de imagens realizadas por elas em contexto digital. Os resultados apontam para a necessidade de valorizar

mais o processo de construção dialógica entre os sujeitos e não apenas o produto final. Ao mesmo tempo denuncia as limitações desses softwares utilizados no processo de produção de imagens no cotidiano da Educação Infantil, dadas as condições em que são disponibilizados ou não.

O estudo de Valadão (2012) *Arte e Educomunicação mediando o processo de produção audiovisual de um grupo de jovens*, tematizou as práticas educacionais na mediação do processo de construção do conhecimento com jovens na educação formal, interface às mídias e às novas tecnologias. Analisou processos de apropriação da linguagem audiovisual através da produção de vídeo. Os resultados indicam a linguagem audiovisual como potente no processo de construção de identidades e culturas juvenis (no plural), como uma construção histórica, social, cultural e relacional.

A investigação de Rosa (2016) recebeu o título *O Trabalho Colaborativo Mediado pela Internet em Turma de Alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental*. Nela discutiu a participação/colaboração com criança na produção de um *blog*. No processo de pesquisa foram realizadas diferentes formas de trabalho colaborativo na perspectiva de coletar dados, sistematizar e transformá-los em mensagem/imagem no *blog*. Assim, a visita ao museu, o uso de computador e a internet e o trabalho em equipes constituíram parte fundamental da pesquisa com intervenção no espaço escolar. Os resultados dessa investigação apontam para o trabalho colaborativo como ferramenta de produção coletiva de imagens e textos. Especialmente favoreceu a análise da mediação de signos em contexto de Novas Tecnologias de Comunicação.

Esta perspectiva é também assumida na tese de doutorado de Poletto Oliveira (2013) intitulada *Novas tecnologias na educação escolar do campo: Os discursos verbo-visuais e mediações do blog Jovem Ceier – Ser jovem, ser agricultor sustentável em ação – do Centro Estadual Integrado de Educação Rural (Ceier) de Vila Pavão – ES*. Neste estudo a ênfase recai sobre as novas tecnologias na educação do campo

no Estado do Espírito Santo, (ES), Brasil. O objeto de pesquisa esta focado no blog Jovem Ceier do Centro Integrado de Educação Rural de Vila Pavão - ES (Ceier), especialmente problematizando como a juventude campesina dialoga com a cultura digital. Os resultados apontam para o protagonismo da juventude campesina do Ceier de Vila Pavão, na medida em que esta se apropriou da cultura digital e por meio da produção de um *blog* denominado Jovem Ceier. Percebeu que os jovens, ao reelaborarem os discursos recorrentes no cotidiano, sistematizando-os em novas formas de linguagem, ampliaram sua rede de conhecimentos, bem como avançam em novos discursos enunciatários, por meio do blog. Defende a tese de que o ambiente dialógico, comunicativo, polifônico, mediado pelas novas tecnologias (internet) constitui a linguagem contemporânea de jovens campesinos do Ensino Médio do Ceier de Vila Pavão ES, que elaboraram coletivamente o blog <http://jovemceier.blogspot.com.br>. O contexto sócio-histórico ligado a uma educação do campo, com ênfase na Pedagogia da Terra, sustentabilidade e agroecologia constitui discurso dos sujeitos. A cultura digital e as novas tecnologias na Educação do Campo também fazem parte deste contexto e pode fortalecer as culturas locais ao mesmo tempo em que as conecta com o mundo, em diálogo com os movimentos sociais.

IMAGENS, CULTURAS E MEMÓRIAS

As imagens materializam processos sociais vividos e constituem-se como mediação semiótica na retomada das trajetórias das instituições e dos sujeitos. Por exemplo, as imagens artísticas e / ou as imagens fotográficas abrigam muitas marcas dos tempos e lugares vividos pelos sujeitos e podem desvelar processos histórico-sociais de complexas relações e de correlação de forças.

Revistar os espaços imagéticos é uma experiência fascinante, visto que implica um desafio pessoal e coletivo na perspectiva de aproximação de tempos e espaços vividos. Por exemplo, ver

uma foto de escola pode suscitar uma “viagem” ao convívio em um lugar de sons, cheiros e sentimentos. Observar uma pintura, um bordado, cestaria ou apreciar uma culinária, ou uma música pode nos remeter a ambientes e culturas datadas e localizadas. Assim, a mediação imagética também é potente no fomento à memória e a expressão das identidades de povos e comunidades. Nos estudos desenvolvidos no GP-ITI esta dimensão toma especial relevo. Destacamos nas pesquisas de Miranda (2007), Vidon (2014), Sabino (2015), e Delboni (2016), entre outras já defendidas nesta perspectiva.

Miranda (2007) analisou imagens do congo, como importante expressão da cultura capixaba e da identidade serrana por mais de dois séculos. O estudo refletiu sobre saberes tradicionais do povo serrano, compreendendo-os como uma produção construída socialmente. A análise de imagens, especialmente as fotografias de Edson Reis, possibilitou perceber o papel que desempenham da formação identitária do povo serrano, sobretudo nos processos educativos.

O estudo intitulado *Imagem e Memória: uma Análise da Escola Multisseriada na Comunidade do Campo em Santa Maria de Jetibá-ES*, de Juber Helena Baldotto Delboni (2016), por sua vez, nos remete à análise de imagens fotográficas na mediação das memórias dos sujeitos sobre a escola multisseriada na comunidade campesina, em Santa Maria de Jetibá- ES. Tomando a imagem como fonte de pesquisa (CIAVATTA, 2001; CIAVATTA; ALVES, 2004, SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, 2013) e triangulando a análise com outras fontes documentais e orais, discute processos históricos, políticos e culturais relacionados à escola multisseriada. Defende as escolas multisseriadas como direito das populações do campo a uma educação em sua própria comunidade, fortalecendo as identidades, os saberes e os valores do campo, ao mesmo tempo, compreende que estas são lugares de memória. Contudo, a pesquisa denuncia a fragmentação dos registros, principalmente fotográficos, e sinaliza para a necessidade de aprofundar estudos sobre a memória destas instituições.

Distintamente do contexto campesino as pesquisas realizadas por Vidon (2014) e Macedo (2015) tematizam a mediação imagética e narrativa urbana jovem. A pesquisa de Vidon, com o título *A narrativa do hip hop e suas interfaces com o contexto educacional*, nos provoca à discutir as culturas jovens contemporâneas, sua imagética e discursividade. Problematisa o espaço escolar, enquanto espaço de reprodução da ideologia hegemônica. Ao mesmo tempo, analisa o projeto Escola de Rimas, como movimento de resistência e ressignificação cultural. Na tese defendida pela autora compreende o espaço escolar como espaço de disputas sociais, ao passo que defende a necessidade de ouvir narrativas dos educandos, em especial em suas manifestações culturais, favorecendo a formação crítica dos jovens e superando práticas de exclusão social historicamente instituída. Para a autora

[...] O universo discursivo-cultural do hip hop se coloca, assim, como um universo multissemiótico, constituído de uma multiplicidade de modos de significar, através da música (rap, rimas, DJs), da imagem (grafite, quadrinhos, etc.), da dança (hip hop, street dance, break, etc.), do esporte (basquete, dança, etc.), entre outras possibilidades. No entanto, essa riqueza discursivo-cultural multissemiótica ainda é, para muitas escolas, desconhecida e desvalorizada, em relação aos produtos culturais legitimados social e historicamente: a música, a pintura e a literatura clássicas [...] (VIDON, 2014, p.116).

Na esteira desta reflexão, Macedo (2015), no estudo *Leitura de Imagem, Dialogismo e Graffiti: Contribuições para o Ensino da Arte* busca responder a seguinte pergunta: *como a leitura de imagem do graffiti, a partir da perspectiva bakhtiniana, pode contribuir para o debate no ensino da Arte na atualidade?* O estudo defende a tese de que as produções artísticas urbanas se apresentam como um rico objeto de leitura no âmbito educativo as quais, analisadas sob o ponto de vista dialógico, oferecem ao leitor uma compreensão crítica de

seus aspectos históricos, expressivos e conceituais. Neste sentido, analisa a produção contemporânea do graffiti a partir do conceito de dialogismo e na sua relação com a leitura de imagens. Tal pesquisa culminou na produção de um percurso analítico, através de suas leituras dialógicas, favorecendo o conhecimento significativo e aprofundado sobre as imagens artísticas investigadas. O graffiti, enquanto discurso constitui-se em mediador dos processos de formação humana na cidade.

Por último, mas não menos importante, o grupo de pesquisa Imagens Tecnologias e Infâncias, foi desafiado pela pesquisa de Andressa Kohler, em andamento desde 2014, a discutir possibilidades de acessibilidade às imagens através da audiodescrição. A pergunta apresentada pela pesquisadora ao GP-ITI, diz respeito à leitura de imagens por portadores de limitações visuais e cegos. A audiodescrição é abordada enquanto uma ferramenta de construção de acessibilidade e cidadania. Trata-se de tema provocativo e incipiente em contexto nacional. As principais questões implicadas na audiodescrição são: as imagens podem ser traduzidas? Quem audiodescreve interpreta? O que é relevante na audiodescrição de imagens estáticas e em movimento?

Neste sentido o estudo de Kohler, assim como os demais, é original e inédito no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), como na Linha de pesquisa. É notório que as imagens constituem importante campo de informação e formação na contemporaneidade, contudo o acesso a essas por pessoas com restrições visuais ou cegas ainda constitui um desafio a ser enfrentado coletivamente. O estudo aponta para a necessidade de produzir audiodescrição, em processo dialógico e exotópico, no qual os sujeitos da audiodescrição tem papel ativo na produção de acessibilidade às imagens como um campo pré-interpretado (KOHLER; SCHUTZ-FOERSTE, 2014).

Um dos teóricos que contribui com a investigação é Sacks, (2010), que defende a necessidade de acesso às informações visuais

por parte de pessoas desprovidas da visão no sentido de organizar e orientar percepção do espaço, dos objetos e especialmente de imagens. Seus estudos com pessoas cegas e com baixa visão possibilitou compreender as dinâmicas pessoais para solucionar problemas cotidianos. Especialmente a forma de organização nos diferentes espaços encontrada pelos diferentes sujeitos participantes da pesquisa. Assim relata,

[...] para isso usava um sistema de classificação informal em vez do conhecimento perceptual direto. Categorizava as coisas não com base no significado, mas na cor, tamanho, forma e posição; pelo contexto, por associação, mais ou menos como um analfabeto organizaria os livros numa biblioteca. Cada coisa tinha seu lugar, e Lilian memorizara isso (SACKS, 2010, p. 15).

A reflexão produzida por esta pesquisa lançou ao GP-ITI o desafio de realizar diálogo sistemático com grupos de pessoas com limitações visuais, buscando com elas dimensionar a leitura imagética, na mediação da audiodescrição. A pesquisa de Kohler em fase de finalização desenvolveu-se com importantes provocações ao grupo de pesquisa, através de encontros com os sujeitos da pesquisa, em distintos ambientes e com imagens bidimensionais, tridimensionais, estáticas e em movimento, buscando, na particularidade, compreender as dinâmicas que qualificam a audiodescrição. Importa com essa pesquisa, ir para além da prática da descrição ao pé de ouvido, embora compreendendo que a descrição verbal é de suma importância para se capturar informações quando não se tem a visão, ou não é possível o toque. Sobretudo, interessa promover a leitura de imagens por pessoas cegas, seja no acesso às obras de arte nos museus, ou produtos nos supermercados, nos murais de escola, imagens nos livros didáticos, ou a imagens em movimento, como em filmes, ou ainda em ambientes imagéticos como assistindo à uma peça de teatro, dentre outras.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

O campo da produção imagética é aberto e pouco explorado pela educação escolar. Os desafios são ampliados quando nos referimos não apenas à produção de imagens, mas às diversas formas e usos que lhes são conferidos a partir das práticas sociais e contextos nos quais são significados e ressignificados. Sobretudo, no que se refere aos processos de formação humana mediados por imagens, interessa-nos aprofundar pesquisas sobre a produção, a distribuição e a recepção destas na contemporaneidade.

Conforme anteriormente referido, a mediação, enquanto conceito marxiano-lukacsiano, não pressupõe a definição de categorias *a priori* no processo investigativo, mas exige do pesquisador uma análise criteriosa dos processos sociais que engendram, em contextos específicos, formas particulares de materialidade imagética e usos distintos destas. Imagens podem, desta forma, constituir-se em mediadoras de um encontro ininterrupto dos sujeitos com sua condição de ser social e produtor de novas formas comunicativo-formativas. Cabe aos pesquisadores manterem a curiosidade e a pergunta aberta, tal qual a criança em sua pergunta elementar, mas profundamente engajada no processo de humanização.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BARBOSA, A. *A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, Fundação IOCHPE, 1991, 134p.
- _____. *Arte: Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARBOSA, A.M.; CUNHA, F. P. (Org.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: BENJAMIN, W. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultura Industrial Volume XLVIII, 1975.
- CAMARGO, F. M. B. Estranhamento e particularidade na prática de leitura

- de imagens: mediações nas aulas de Arte em séries iniciais do ensino fundamental. 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_4063_Disserta%E7%E3o%20Fernanda%20Barreto.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.
- CHISTÉ, P. S. Educação estética no ensino médio integrado: mediações das obras de arte de Raphael Samú. 2013. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/RODRIGO/Downloads/tese_7300_TESE%20FINAL%20IMPRESSAO%2011%2002%202014%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/RODRIGO/Downloads/tese_7300_TESE%20FINAL%20IMPRESSAO%2011%2002%202014%20(1).pdf)>. Acesso em: 03 set. 2017.
- CHISTÉ, P. S. O Processo Catártico no Ensino da Arte: Um parceria entre escola e espaço expositivo. 2007. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_387_Disserta%E7%E3o%20Priscila.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.
- CIAVATTA, M. e ALVES, N. (orgs) . *A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: história, comunicação e Educação*. São Paulo: Cortez 2004.
- CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (org.) *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2001 b. P.121 – 144
- _____. O mundo do trabalho em Imagens: a fotografia como fonte história (Rio de Janeiro, 1900- 1930). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DELBONI, J. H. B. Imagem e Memória: uma Análise da Escola Multisseriada na Comunidade do Campo em Santa Maria de Jetibá-ES. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9652_Disserta%E7%E3o%20Juber%20Vers%E3o%20Final%20para%20impress%E3o%20completa%20%281%29.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.
- FERREIRA, S. M. de O. A imaginação de palácio e a mediação das imagens da cidade na Educação Infantil de Vitória. 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_4918_Sonia_Maria_Oliveira_Ferreira.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.
- FISCHER. E. A Necessidade da Arte, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- FONSECA DA SILVA, M. C. da R. Fundamentos Sócio-históricos para a compreensão da formação em Artes: impactos das tecnologias digitais.

- In: FONSECA DA SILVA, M. C. da R. (org). Formação Docente, Arte e Tecnologias. Campinas: alínea, 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, 47^a ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2005.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988b.
- JAMESON, F. *Espaço e Imagem: teorias do Pós-moderno e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- KOHLER A. D. e SCHÜTZ FOERSTE, G. M. imagens na visão do cego: experiências de quem vê com o corpo. In: Revista Pró-Discente, v. 20, n. 2 (2014), p. 49-61.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- LÍNS, A. C. Imagens Didáticas para a Licenciatura em Artes Visuais – EAD: Mediações e Contradições. 2016. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9460_TESE_Andreia_Lins.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.
- LÍNS, A. C. Mediações da Imagem na Educação a Distância. 2008. 353 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_115_ANDR%C9IA%20CHIARI%20LINS.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.
- LUKÁCS, G. *Prolegomenos a uma Estética Marxista* (Sobre la categoria de la particularidad) México, D.F.: Grijalbo, 1965.
- _____. *Introdução a uma Estética Marxista: sobre a categoria da particularidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978a.
- _____. *As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem*. In: *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo, n. 4 , p. 1-18, 1978b.
- MACEDO, E. S. *Leitura de Imagem, Dialogismo e Graffiti: Contribuições para o Ensino da Arte*. 2015. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9488_TESE%20p%20IMPRESS%C3O20160317-181818.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.
- MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro,: Ed. UFRJ. 1997.
- MARTINS, M. S. M. *A criança do Movimento em movimento: linguagem, mística e desenho*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006
- MARX, K. e ENGELS, F. - *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845- 1846*, São Paulo: Boitempo, 2007.

- MÉSZARÓS, I. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro : Zahar, 1981.
- MIRANDA, M. R. *Leitura de imagens: Da casaca à konshaça - Mediações na particularidade do enredo cultural serrano, na formação de professores em educação à distância*. 2007. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_99_MARINA%20RODRIGUES%20MIRANDA.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.
- MONTEIRO, T. B. *Cinema de animação no ensino de arte: a experiência e a narrativa na formação da criança em contexto campestre*. 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2390/1/tese_7224_Cinema%20de%20Anima%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.
- OLIVEIRA, A. P. F. *Arte na Educação Infantil: Uma experiência Estética com Crianças Pequenas*. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_10401_Diss.%20de%20mestrado%20Ad%E9lia%20Pacheco.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.
- PAIVA, R. S. *Processos Mediadores Vivenciados pela Criança Na Produção de Imagens em Contexto Digital*. 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_144_ROSIANE%20DOS%20SANTOS%20PAIVA.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.
- PERINI, L. *A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar: um estudo sobre a cultura e o campesinato na escola básica*. 2007. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_93_LUCIENE%20PERINI.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.
- POLETO OLIVEIRA, M. M. F. *Novas tecnologias na educação escolar do campo: Os discursos verbo-visuais e mediações do blog Jovem Ceier – Ser jovem, ser agricultor sustentável em ação – do Centro Estadual Integrado de Educação Rural (Ceier) de Vila Pavão – ES*. 2013. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- ROSA, R. C. *O Trabalho Colaborativo Mediado pela Internet em Turma de Alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental*. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

- Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9653_disserta%E7%E3o%20p%F3s%20apresenta%E7%E3o%20final%20%20pdf.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.
- SACKS, O. *O olhar da mente*, São Paulo: Companhia das Letras, 2010
- SANTAELLA, L. e NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo; Iluminuras. 1998
- SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. S. *Leitura de Imagens: um desafio à educação contemporânea*. (2004) Vitória/ES: EDUFES.
- _____. Imagem no ensino da arte em novas e/ou velhas perguntas. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. (Org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. Contribuições de Lukács na pesquisa com imagens na Educação: um breve estudo das categorias trabalho, particularidade e mediação. In: FICHTNER; FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE E LIMA. (Org.). *Cultura, Dialética e Hegemonia: Pesquisas em Educação*. 2eded. Vitória: EDUFES, 2013, v., p. 187-201.
- SCHÜTZ-FOERSTE G. M.; FOERSTE, E. Spielen als befreiende Arbeit. In: *Frühförderung interdisziplinär*. Ernst Reinhardt Verlag, München, DE. Heft 3, 2014, 153-159. DOI: 10.2378/fi2014.art17d
- SOARES, M. A. V. *Imagens e Memórias Narrativas Vivas em (Com)Textos Educativos*. 2017. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_11323_ata_11323_ANGELICA_Tese_Final_Entregue_ao_PPGE.pdf. Acesso em: 12/2017.
- SOARES, M. A. V. *Produções Artístico-Culturais do Município de Serra: diálogos com o ensino da Arte na infância*. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5906_MARIA%20ANGELICA%20Vago%20Soares.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.
- SOUZA, F. M. S. *A leitura da imagem publicitária: reflexões sobre a formação em comunicação social com habilitação em publicidade e propaganda*. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_88_FL%C1VIA%20MAYER%20DOS%20SANTOS%20SOUZA.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.
- SOUZA, R. M. *Imagem da escola como mediadoras do processo formativo dos jovens no ensino da Arte: diálogos com a história, memória e ambientes intraescolares*. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito, Vitória, 2014. Disponível em: <<http://repositorio>

- ufes.br/bitstream/10/1088/1/Dissertacao.texto.Rosemeire.pdf> . Acesso em: 02 set. 2017.
- STEN, S. C. Diálogos sobre os processos formativos socioprofissionais do professor de Arte no contexto da Educação Infantil do município da Serra/ES: um estudo de caso. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito, Vitória, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2446/1/tese_8305_Samira%20da%20Costa%20Sten.pdf> . Acesso em: 02 set. 2017.
- UILIANA, D. P. P. Experiência sensível na educação infantil: um encontro com a Arte. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito, Vitória, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1340/1/Dulcemar%20da%20Penha%20Pereira%20Uliana.pdf>> . Acesso em: 02 set. 2017.
- VALADÃO, P. L. Arte e Educomunicação mediando o processo de produção audiovisual de um grupo de jovens. 2012. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs). *Infância (in) visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007
- VÁZQUEZ, A. S. *As ideias estéticas de Marx*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho, 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- VIDON, G. R. O. N. A narratividade do hip hop e suas interfaces com o contexto educacional. 2014. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_7573_TESE_GEYZA_JUNHO__2014.pdf> . Acesso em: 03 set. 2017.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo Martins Fontes, 1998.
- _____. *La imaginacion y el arte en la infancia*. Madrid: Akal Bolsillo, 1982.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- _____. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo; Martins Fontes, 2004 (tradução e introdução de Paulo Bezerra)
- _____. *Denken und Sprechen*. Basel: Beltz Taschenbuch, Germany, 2002.
- _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (tradução Paulo Bezerra)
- WILLIAMS, R. Do reflexo à Mediação. In.: WILLIAMS, R. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CAPÍTULO 8

MODOS DE PRESENÇA SIGNIFICANTES: PESQUISA NA EDUCAÇÃO

Moema Martins Rebouças

[...] a experiência investigativa é como uma prática de vida. (Oliveira, 2013, p. 192)

A vida acadêmica e a profissional são entrelaçadas e marcadas pelas escolhas que fazemos. Em minha formação, transitei entre áreas distintas do conhecimento¹, e minha atuação no PPGE/UFES como pesquisadora e orientadora traz as marcas desta transição permanente entre a Arte, a Educação e a Comunicação. Se para a vida pessoal e docente esta formação possibilita o acesso a outros conhecimentos e contato com outros autores, ampliando e exigindo a realização de conexões e articulações enriquecedoras entre as distintas áreas, por outro lado, esta abertura nos faz perceber a possibilidade de rompimentos permanentes entre estas demarcações e campos existentes como “pertencentes” à determinada área do conhecimento.

A passagem da Arte para a Educação, ocorreu sem sobressaltos. A formação em Licenciatura e a atuação na escola básica creden-

1 Tanto o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico–CNPq, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior–Capes utilizam a divisão do conhecimento em grandes áreas a fim de orientar os órgãos que atuam em ciência e tecnologia a reunir as informações que necessitam ser sistematizadas para que se possa conhecer o desenvolvimento científico e tecnológico e a destinação de recursos.

ciaram tanto o ingresso na UFES em fins de 1989, como a pesquisa desenvolvida no Mestrado entre os anos de 1992 a 1995². Com o título: *A Construção do conhecimento artístico nas aulas de Educação Artística das escolas de 1º grau das prefeituras de Vitória e da Serra*, o interesse foi de analisar o ensino de Educação Artística nas redes Municipais de Vitória e da Serra, considerando a formação acadêmica e o desempenho profissional dos professores da área. Com esta investigação foi possível traçar o perfil do professor de arte e conhecer a formação profissional, relacionar a formação com o desempenho profissional, conhecer o conceito de Arte com o qual se este profissional se identifica e, se há relação, entre esse conceito e o que está presente em seus planejamentos e no discurso que faz sobre a arte.

O Pré-projeto de doutorado submetido ao PEPGCOS/PUC-SP no ano de 1996, contemplava um estudo que atenderia a uma das questões emergentes apontadas pelos professores na pesquisa do mestrado, e em congressos nacionais da área de Arte e seu ensino, qual seja a dificuldade para a entrada das imagens da arte nas escolas. Como levá-las para as salas de aula? Que propostas abranger, com que referencial e como realizar as propostas?

O título do projeto submetido ao PEPCOS-PUC/SP era *O fazer, a leitura e o ensino da Arte Visual na Escola de 1º Grau* e a sua justificativa era a de dar continuidade ao estudo da Arte na Educação Escolar, além de contextualizar o estudo pretendido com uma revisão de literatura que englobava pesquisas sobre o ensino da arte na escola fundamental com utilização de imagens (Pillar e Vieira, 1992; Buoro, 1994; Corassa, 1995). Do projeto inicial à pesquisa desenvolvida no doutorado, muitas mudanças ocorreram. Por sugestão de minha orientadora, a Professora Dra. Ana Claudia de Oliveira, cursei no primeiro semestre letivo, a disciplina básica de Semiótica, ofertada na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). A partir daquele primeiro semestre, no contato com a teoria Semiótica, reformulei completamente o

² O orientador foi o Prof. Dr. João Eudes Pinheiro e os mestrados tiram uma duração de três anos.

pré-projeto apresentado para ingresso, e dali por diante a minha vida como professora e pesquisadora.

No exame de qualificação mesmo com as alterações feitas ao projeto, o foco se manteve na leitura da imagem. A questão norteadora do projeto, envolveu a compreensão da pintura moderna brasileira, a partir de seu discurso estético, com um *corpus* de um período de formação do modernismo no Brasil, que englobou desde a Semana de Arte Moderna de 1922 ao Concretismo em 1950. Definido o recorte, escolhi obras e artistas que com a diversidade pudesse abarcar todo esse período, possibilitando a intertextualidade nas pinturas, e o apontar da modernidade construída por elas. Desse modo, o corpus inicial escolhido foi ampliado, a partir da articulação com as demais pinturas que integraram as análises realizadas. O que se propôs e se defende nessa investigação é a intertextualidade presente entre as obras, o que possibilitou, em termos metodológicos, um percurso diacrônico de apresentação e reconstrução do “fazer do artista” em questão. Os artistas escolhidos e, em ordem cronológica, das obras analisadas foram: Tarsila, Segall, De Fiori, Guignard e Volpi.

Estas considerações iniciais cumprem assim com o objetivo de expor ao leitor deste artigo as bases de uma formação em trânsito, composta por escolhas profissionais, acadêmicas e pessoais. Que contemplam, por um lado e ao mesmo tempo as credenciais exigidas para a atuação em um Programa de Pós-Graduação e formam os alicerces para as orientações realizadas neste programa num período de 2001 a 2017, tendo como referencial estudos da linguagem, principalmente a semiótica de origem francesa que interligou áreas distintas que transitei como a de Artes, Educação e Comunicação.

ALICERCES ESTÁVEIS PARA PESQUISAS MÚLTIPLAS

Penso o ensino da semiótica enquanto uma reflexão sobre os sentidos da vida, pensados a partir dos modos de presença do sujeito ao mundo. (OLIVEIRA, 2013, p. 180).

A epígrafe escolhida pode exemplificar o que afirmei como mudança de vida como professora e pesquisadora. Integrar um programa de pós-graduação interdisciplinar que tem na semiótica seu eixo conceitual possibilitou repensar os outros alicerces, reorganizar a base da qual vínhamos pesquisando, e inclusive descobrir as afinidades existentes.

O interesse na imagem, principalmente na plasticidade da imagem me acompanha desde a graduação. Inicialmente como produtora de imagem, a partir de uma das possibilidades da gravura, a xilogravura, que utiliza como matriz a madeira ou outros materiais que possibilitam a gravação e a superfície a receber a tinta em relevo. A pesquisa³ realizada com esta linguagem plástica, a xilogravura, abrangia desde a investigação etnográfica na qual extraímos a sua gênese (do tema investigado), à interlocução com as culturas dos folguedos *Ticumbi* e *Reis de Bois*⁴. O que abrangia o local e o tempo em que ocorrem, os sujeitos envolvidos neste fazer criativo autoral e coletivo, até os processos artísticos para lhes dar visibilidade. Por outro lado, incluía a busca pela plenitude matérica da produção, (a escolha do formato, da técnica, do suporte e da composição plástica), para dar “corpo” ao que era ideia, pensamento visual.

Ainda nessa formação na graduação, os estudos históricos da produção imagética humana eram responsabilidade das disciplinas de História da Arte e suas ofertas no currículo do curso de graduação seguiam uma linearidade histórica e sequencial de estilos. Podemos afirmar, que as Histórias da Arte, no modo que nos eram ensinadas e pelos recursos utilizados⁵ constituíam-se como uma história dos artistas, dos estilos e de suas características, e não das próprias obras. Este modelo de ensino, era difundido nos cursos

3 Fui pesquisadora bolsista de um projeto do Ministério da Educação destinado aos estudantes de Artes denominado de Bolsa Arte, 1978 a 1980.

4 Manifestações culturais populares do norte do estado do Espírito Santo. O *Ticumbi* é um baile de congo em homenagem à São Benedito, e os Reis de Bois aos Reis Magos.

5 O equipamento utilizado era o slide, a sala ficava escura e ora o professor escrevia no quadro as características que queria ressaltar, e os alunos copiavam do quadro a lição, ou o professor ditava o que devia ser copiado.

de graduação nas décadas de 70 e 80, e os professores formados com estes princípios tendem a repeti-los na educação básica. O que explica, de algum modo, a permanência deste método de ensino e de compreensão da arte.

Para exemplificar e sintetizar, os referenciais⁶ utilizados por estas disciplinas naqueles tempos (1977 a 1979), eram principalmente os dos Historiadores Gombrich (1949;1988) e Janson (1913-1982). Os conceitos de *iconicidade* como condição para a arte e a *intenção do artista* estavam presentes na obra do Gombrich. Os de *criatividade, originalidade e auto-expressão* são defendidos por Janson. A valorização destes conceitos nos fazia crer de sua importância para o entendimento da Arte. Quanto a estrutura curricular ofertada, a História da Arte privilegiava a visão eurocêntrica até a modernidade e depois agregava aos artistas europeus os norte americanos. Na ocasião, as produções das Américas, Ásia, África e Oceânia, ou os estudos de gênero, não faziam parte dos currículos dos cursos de formação em Artes Visuais⁷. Nessa estrutura, as imagens e as produções estudadas eram restritas a determinado espaço cultural e civilizatório, e a determinados tempos (ênfase na Antiguidade Clássica, Idade Média, Renascimento, Barroco e modernidade). Portanto, a história seguia um percurso linear e nele se encaixavam as disciplinas de História da Arte.

Este modo linear de tratar a história, e a ênfase nas características dos estilos, e na biografia dos artistas, tanto no decorrer da graduação como em minha docência, constituiu, por muito tempo, como o mais indicado a ser adotado na pesquisa. Esta formação atribui como primeiro movimento investigativo o da história de vida do pintor, por exemplo, (mas poderia ser do escritor, do escultor, etc.), seguida do contexto em que se deu a sua produção para então chegar às características de estilo da obra. A noção de contexto é a da história de vida ou dos estilos

6 Outros autores eram utilizados, e o acesso que tínhamos às publicações era por meio das traduções em espanhol existentes na Biblioteca Central da UFES.

7 Estes cursos eram denominados de Licenciatura em Desenho e Plástica e depois, a partir dos anos 80, de Educação Artística.

artísticos. Sendo assim, a obra é uma ilustração da biografia do artista e da história dos estilos⁸.

Concluída a graduação e com ingresso na UFES em fins de 1989, outros referenciais para o estudo da imagem foram incluídos na pesquisa desenvolvida após o mestrado, entre 1995 e 1996 em um projeto de Iniciação Científica⁹ com fundamento em Panofsky (1979), Wolfflin (1976), Arnheim (1980) e Barbosa (1991). As propostas dos autores são respectivamente as bases de uma leitura iconográfica para as artes visuais, de conceitos de uma gramática visual tendo como base a formatividade que origina os estilos, e de fundamentos da Gestalt para proposição de uma psicologia da forma. Para dar “liga” aos estudos a Abordagem triangular proposta por Barbosa (1991) assinala para a necessidade de contemplar na arte e em seu ensino três aspectos: o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização, não direcionando para uma teoria específica de leitura de imagens.

Com este referencial foram criados jogos educativos compostos de pinturas de artistas brasileiros dos séculos XIX e XX. Entre os objetivos da pesquisa das imagens/pinturas presentes nos jogos podemos destacar: exercício de percepção visual, memória visual, diferenciação figura-fundo, planos de composição, identificação de espaços positivos e negativos, identificação nas obras de suas características expressivas, ou seja a presença das cores, o tipo de formas e linhas e suas distribuições no espaço pictórico.

Com esta pesquisa, ocorreu uma aproximação com a semiótica e, principalmente a semiótica plástica, que se estrutura a partir da biplanaridade da linguagem plástica, especialmente do plano de expressão. Contudo, a ênfase dos jogos estava na descoberta da forma a partir da identificação destes elementos na composição plástica, não sendo, portanto considerados os efeitos de sentido produzidos a partir deles, e de modo relacional nas imagens anali-

8 Este movimento investigativo continua a ser utilizado tanto na educação básica, como no ensino superior.

9 Pesquisa desenvolvida entre o mestrado e o doutorado: “Jogos de apreciação artística”, em uma escola da rede municipal de Vitória.

sadas. Enfoque este, primordial para a semiótica, pois a significação somente se dá na relação, ou seja, na articulação dos elementos da expressão, neste caso da expressão plástica.

Com os estudos da semiótica toda a compreensão da imagem e da obra de arte é modificada, e conseqüentemente o modo como passei a interagir com e no mundo com as imagens, incluindo não só as da arte, mas as das mídias.

Os princípios básicos que invertem os conceitos citados nas disciplinas de História da Arte, e como compreendia a Arte serão expostos a seguir.

A PESQUISA GANHA UM OUTRO SENTIDO...

Como uma teoria da significação, e não dos signos, a semiótica não se reduz ao estudo dos fenômenos da comunicação, portanto seu objeto não é o das “intenções” daquele que transmitiu uma mensagem, mas em como a produção de sentido é objeto de análises que envolvem a organização que o homem social faz de sua experiência em interação. Como fundamentação de toda e qualquer linguagem em suas várias formas de discurso: verbal, visual, gestual, musical, audiovisual, e outras, a sua contribuição se expande para análises de todo e qualquer processo de linguagem. Desse modo, abrange as diversas formas de linguagem e os contextos socioculturais e históricos em que elas são geradas e de onde circulam. Portanto, ao analisar os textos, a semiótica analisa os modos de existência do homem no mundo (Teixeira, 2001). Um modo de presença do sujeito no mundo compreendida na linguagem, e não mediada por ela. Como o texto é uma construção de sentido, para as análises é proposto um percurso metodológico que é gerativo e abrange desde o mais simples e abstrato (nível profundo), o narrativo (intermediário), ao mais concreto e complexo (nível de superfície). Nos três níveis pode-se apreender tanto os valores que circulam, como as narrativas que estas práticas encenam, e o assumir discursivo delas por seus enunciadores.

Trabalha o nível discursivo dos textos desvelando as configurações temáticas portadoras de sentidos, em que se encontram revestidas pelo nível figurativo a partir das projeções de sujeito, espaços e tempo instauradas no texto pelos enunciadores. Desse modo, a semiótica com o estudo da linguagem recupera a vida social que nela se manifesta.

Utiliza um mesmo arcabouço teórico de estudo do plano de conteúdo para todo e qualquer texto. Para análise das imagens as incluem como um texto pertencente ao sistema visual e propõe uma metodologia de apreensão da sintaxe visual a partir do plano de expressão. A imagem é linguagem e texto visual, e como tal é biplanar, ou seja é composta do plano de conteúdo e do plano de expressão. Possui uma organização e uma sintaxe que é o arranjo e uma disposição dos elementos visuais numa dada superfície plástica, o seu plano de expressão. Como é linguagem, o plano de expressão e o de conteúdo estão interligados um ao outro. O que nos leva a afirmar que a materialidade da expressão concretiza um conteúdo. Portanto, são inseparáveis, embora metodologicamente para a leitura do texto e acesso à organização textual, é preciso que o leitor inicie por um dos planos para compreender como a significação é produzida por um certo uso da linguagem.

Na perspectiva anterior, a da História da Arte a ênfase na história dos estilos, ou da vida dos artistas, com a oferta inicial da biografia do artista é invertida pela semiótica. A pesquisa começa pelo texto, e o semioticista seguirá o percurso posto internamente nele, e o das relações contextuais que estabelece com outros textos(intertextualidades).

Como produções humanas, os textos inserem-se na sociedade e é por este caminho que é possível relacioná-los com o contexto em que pertencem. O contexto abrange desde as marcas de seu tempo, como o estilo que é um traço cultural, artístico e poético, até os valores de quem o enuncia e o produz, ou seja, os produtores

e criadores – compreendidos na teoria semiótica como os enunciadores ou produtores do texto (verbal, visual, audiovisual, etc).

O percurso de leitura adotado do texto aponta a sua visibilidade, visualidade e sentido, numa articulação interna e relacional com os elementos que o compõem, e externa pois pertencente a determinado espaço, tempo e autoria, seu contexto. Desse modo, e para exemplificar, a obra de Arte contém as ideias, os desejos, as expectativas de seu enunciador (o artista), e do grupo ao qual pertence. Possui um caráter histórico ao revelar as concepções e modos de ver o mundo nesse determinado espaço, tempo e sociedade.

Para que o diálogo se estabeleça, considera-se um contexto também semiotizado e gerador de significações. Desse modo, o recorte contextual, é também ele construído semioticamente. É o analista, como semioticista ao tecer as relações intertextuais, e propor os diálogos entre estes textos (pinturas, documentos, livros, etc.), desenhará o esboço, permitindo o acesso entre o texto analisado e o macro-texto formador. O contexto, é portanto formado por uma moldura enunciativa textual.

Esta inversão metodológica que a semiótica propõe descredencia questionamentos como a da busca das intenções do artista na obra. Propõe outras, o que está posto na obra? Quais intencionalidades estão presentificadas nos textos. A via é *como* e não *o que*, pois não há como dizer o sentido, mas compreender como ele é produzido.

Por esta via, e pelo estudo da enunciação¹⁰, que deixa as marcas no discurso, portanto valores, concepções de mundo do sujeito enunciador, geradas e provenientes do lugar/tempo histórico e social que ocupam, é possível alcançar o produtor do discurso. Temos assim, no nível discursivo, enriquecido pelas escolhas do sujeito da enunciação a possibilidade de analisar as condições de

10 Enunciação é a instância de instauração do sujeito sincrético (enunciador e enunciatário); mediação das estruturas narrativas que pressupostas no discurso são reconstruídas a partir das marcas deixadas nele; [...] “é também mediadora entre o discurso e o contexto sócio-histórico e, nesse caso, deixa-se apreender graças às relações intertextuais”. (Barros, 1990, p.86).

produção textuais. Desse modo, podemos constatar que o produtor e o leitor, ou seja quem produz e para quem produz, identifica-se com o discurso que este, ou estes textos veiculam, e com os posicionamentos ideológicos sustentados neles. Como o discurso é social, um discurso discursa outros. Sendo assim, se ele mantém relações com outros, é porque não é concebido como fechado, mas como um lugar de trocas enunciativas.

Se Bakhtin constata que o [...] *dialogismo é a forma, o meio e o produto da enunciação* [...] (Teixeira, 1996, p.91), a semiótica acrescenta as análises das projeções da enunciação no enunciado e, ainda, uma semiotização das situações, o que abrange as correlações entre sistemas linguísticos e extralinguísticos.

Um contexto semiotizado, tal como aponta Landowski (1996), é gerador de significações. Como uma totalidade englobante e fronteiras abertas, a definição e o recorte contextual é construído semioticamente, portanto é a análise empreendida pelo semiotista que irá tecer as relações entre o texto e o seu macro-texto formador.

Esta é a base principal da semiótica, a de conceber os textos como portadores sua própria história, portanto ao serem edificados a partir de determinado tempo e espaço, guardam as marcas deste pertencimento. Contêm o estilo que é um traço cultural, artístico e poético, e os valores de quem os enuncia e os produz. Em relação a outros textos e com as demais linguagens (verbais, sonoras, gestuais, plásticas entre outras), a tessitura que o semiotista empreende em sua análise é realizada a partir do texto objeto, e não o contrário.

No que tange a semiótica plástica, não posso deixar de citar os conceitos de representação e de iconicidade utilizados pelos teóricos da história da arte, citados e presente nos debates de uma semiologia da imagem (Greimas, 2004). Se entendido como correspondente entre o representante e o representado, o conceito de representação utilizado para a reflexão sobre a visualidade,

pertence a um sistema de comunicação e portanto é legível pois possibilita a decifração de um código, pertence portanto a um sistema simbólico (como os faróis e as faixas de trânsito, por exemplo). Entretanto, o sistema visual das linguagens poéticas, como as da arte, não podem ser lidas desse modo, porque não se estruturam numa relação termo a termo, nem como a analogia entre os sistemas gráfico e fônico, como no caso da escrita.

Acrescentando ao debate o conceito de iconicidade, este como “imitação da natureza”, encontramos determinados estilos artísticos que tomam a “representação da natureza” como propósito. Contudo, mesmo se este pintor, pertencer a um estilo naturalista, e portanto pretender em sua pintura imitar a natureza, esta é uma tarefa impossível. Explico melhor e para tanto recorro a Greimas (2004,p.78)

Os “traços” do mundo— os traços e as regiões –selecionados nessa perspectiva e transpostos para uma tela são verdadeiramente pouca coisa em relação à riqueza do mundo natural; são talvez identificáveis como figuras, mas não são reconhecíveis como objetos do mundo.

O que ocorre é uma correspondência de uma semiótica pictórica à do mundo natural (Oliveira, 2004). Uma intersemioticidade, e não uma questão de representação em que um signo corresponde a outro do mundo natural. A pintura naturalista, aqui tomada como exemplo, é uma construção discursiva que produz um efeito de “verdade”, de *fazer-parecer-ser*. Este tipo de pintura possui como tradição a figuração provocando a ilusão e a ênfase na tridimensionalidade. Como consequência, um dos valores do leitor ao interagir com este tipo de produção é o de reconhecimento de objetos do mundo natural, importando mais o que há nela do que como esses se “apresentam” nela (REBOUÇAS, 2001). Nas produções pictóricas abstratas, como não há o reconhecimento de figuras do mundo natural, ou seja, o despojamento da iconicidade, importa mais o que

há nelas e os modos que o enunciador explora os meios plásticos, como as linhas, cores e formas, valorizando a bidimensionalidade da superfície pictórica para produzir determinados efeitos de sentido.

Enfatizo estes conceitos da semiótica como fundamentais para as mudanças produzidas em minha docência e como pesquisadora. Os estudos com a semiótica me ensinaram a ver e a ler um mundo construído no e pelo discurso. Para ir ao seu encontro, segui as marcas do enunciador e das relações articuladas e concretizadas no texto, senti as qualidades sensíveis presentificadas nas obras e materializadas nos textos para as re-construir e as re-significar.

O espaço deste artigo não possibilita o apontamento de outros conceitos da semiótica importantes nesta formação como pesquisadora e orientadora, contudo no próximo tópico dedicado a sintetizar os resultados das pesquisas realizadas no PPGE/UFES com a minha orientação, retomarei alguns deles.

PESQUISAS MÚLTIPLAS

Diante de quaisquer fenômenos, no caso os da Educação, como tudo que é analisável, só pode ser estudado pelos modos como opera, pelos mecanismos de funcionamento e pelos de produção de efeitos de sentido. O que requer a montagem de recortes no objeto de estudo que permitam chegar a partes significativas que re operem o todo. (OLIVEIRA, 2013,p.192).

Com atuação desde 2001¹¹ no PPGE/UFES orientei estudantes oriundos de diferentes formações na graduação desde Artes, Letras, Jornalismo, Publicidade, Geografia, Biologia, Psicologia e Pedagogia. Além do interesse em aprofundar os estudos numa pós-graduação em educação, o caráter interdisciplinar da semiótica possibilitou o alicerce necessário para a partir dele estabelecermos relações com outras teorias da linguagem, com os estudos culturais

11 Nesse período até 2017 orientei 23 dissertações de mestrado e 9 teses de doutorado. Atualmente tenho 2 mestrandos, 4 doutorandas e uma supervisão de pós-doutorado. Atuei também no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFES de 2013 a 2015.

e/ou sociológicos, os da educação e os da arte possibilitando uma troca produtiva de conhecimentos teóricos e metodológicos. Tal variabilidade de áreas e de objetos só foi possível conciliar, pois não se exigiu um especialista para cada área e objeto distinto que lidamos, ao contrário, o semioticista como um não especialista neste ou naquele objeto, não cabe a tarefa de dizer o sentido que há nas coisas, situações ou objetos, mas de “[...] observar as condições de sua presença numa série de contextos intersubjetivos, e, portanto, interativos, precisos” (LANDOWSKI, 2002, p.XIV). O semioticista dedica-se aos diferentes discursos que circulam em nossa sociedade, dos verbovisuais, audiovisuais, gestuais entre outros, incluindo com a sociosemiótica os estudos das práticas em situação. Entretanto, fazer semiótica inclui a pretensão em compreender as produções sociais expostas tais como as das mídias e da educação, e os sentidos de nossa própria implicação em situações que participamos sejam de modo individual ou coletivo, tal como os contextos de docência.

Com este alicerce da semiótica orientei as múltiplas pesquisas e transitei entre textos e práticas que cada orientando elegeu para investigar.

Uma síntese destes estudos será exposta a seguir e para tanto, considerar-se-á todas as dissertações e teses como uma totalidade significativa em que serão destacados os conceitos e imbricamentos de uma pesquisa com a outra, numa tessitura que elege tanto as questões como os textos e as situações investigadas.

Tais investigações apontam para quatro grandes temáticas¹² que serão tratadas a seguir, a saber: a formação do leitor a partir de diferentes textos; as práticas de vida e a significação do espaço, as interações entre sujeitos mediadas pela tecnologia e as artes e seu ensino.

12 Em artigo publicado no livro *Do sensível ao inteligível: dias décadas de construção do sentido* (2014), descrevo, com mais detalhes, as contribuições da semiótica para o desenvolvimento dessas pesquisas.

A FORMAÇÃO DO LEITOR A PARTIR DE DIFERENTES TEXTOS

Nas pesquisas reunidas em torno desta temática *A formação do leitor a partir de diferentes textos*¹³ estão aquelas que analisaram materiais destinados à educação, tais como os livros didáticos, periódico didático e programas destinados às escolas. São estudos que têm como objeto mídias sociais impressas e audiovisuais, como por exemplo, as revistas destinadas ao público adolescente, um programa de televisão para o público infantil e o uso da tecnologia virtual pela escola e adolescentes. Nelas a semiótica contribuiu como aporte metodológico nas etapas de descrição e análise das produções “escolares” e midiáticas que organizam e estruturam a prática docente e a aprendizagem dos estudantes tanto na escola como fora dela. Para justificar a realização destas pesquisas, um forte argumento está no próprio conceito de leitura que é legitimado nas escolas, qual seja, o do sistema verbal. O estudo da leitura da imagem, quando é realizado nas escolas fica à cargo da disciplina de Artes, portanto, o sistema visual e/ou audiovisual como textualidade significativa, e como portador de conhecimento é pouco explorado.

Tendo como objetos de estudos desde materiais didáticos, como uma revista destinada aos profissionais da educação, caso da revista *Nova Escola*, projetos de empresas de mídias para a educação, como as análises dos programas *Veja na sala de Aula* e

- 13 GOBETTI, E.(2004). *A produção de sentido na relação texto verbal e visual no programa Veja na sala de aula*. SILVA, Ivete Aparecida.(2004). *Textos verbais/visuais no livro didático de língua portuguesa :uma análise dos mecanismos de construção de sentido e da leitura proposta*. ZACHÉ, Maria Aparecida.(2009). *Produção de sentido por meio de manifestações imagéticas no livro de Geografia*. CASTRO, Juliana.(2013). *O Discurso Da Nova Escola: Procedimentos e Valores*. . todas do (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. SALLES, Marilene (2012). *Valores Em Circulação: A Gazeta Na Sala De Aula*. Tese. (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. PIROLA, Maria Nazareth Bis. (2006) *Televisão, Criança e Educação: As Estratégias Enun- ciativas de Desenhos Animados*. ABREU, Tânia.(2007). *Interação Entre Adolescentes e Propagandas: Uma Educação para Mídia*. JANTORNO, Alessandra.(2008). *O Discurso do Trabalho Infantil E da Escola: (Re)Significando Sentidos e Descobrimdo Intertextualidades*. Todas (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. MESQUITA, Leticia *A Cartilha Midiática de Capricho para a Educação da Jovem Brasileira* (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

A Gazeta na sala de aula, essas pesquisas problematizam a linguagem presentificada nesses materiais didáticos e apontam para a necessidade de investimentos em um leitor mais completo, que considere todos os sistemas (visual, verbal, gestual, entre outros) passíveis de leitura e convoque a outros professores para investir na formação de leitores mais críticos.

Ainda nessa temática, num sub-grupo que toma como objeto mídias impressas e audiovisuais e destinadas ao público infantil e adolescente, estão pesquisas de desenhos animados, das revistas *Capricho* e *Atrevida*, de audiovisuais destinados a combater o trabalho infantil, entre outras produções.

A importância do ensino da leitura dos textos da TV, revistas e outras mídias está na carga ideológica/poder de informação com que carrega a enunciação. Desse modo, os estudos sobre televisão, criança e educação com a abordagem semiótica possibilitaram contribuições para a leitura e para o desvelamento dos mecanismos dessa grande tela de sentidos - a televisão. Por outro lado, a análise da *Capricho* conclui que esta revista se estrutura como uma cartilha que educa a adolescente a partir da relação entre uma plasticidade rica e de uma verbalidade extraída do enunciar jovem. Nesse atuar sincrético, submete a leitora aos valores sociais destinados à mulher brasileira, tais como: amabilidade, sociabilidade atrelada à estética e a importância dos estudos para o mercado de trabalho. Todos embasados nos modos do parecer que têm nas propostas de consumo, inseridas em suas seções, a mola propulsora para *fazer-criar* à leitora ser ela a sua destinadora. A relevância da tese também está em mostrar que as análises das relações entre o visual e o verbal escrito são essenciais para a apreensão da significação de um texto sincrético e na construção de um sujeito-leitor crítico.

PRÁTICAS DE VIDA E A SIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO

No segundo grupo temático¹⁴ estão reunidas as pesquisas que envolvem situações e práticas vividas em determinado local, ou suporte de linguagem (como o digital).

São pesquisas em que o espaço escolar é composto não somente por uma estrutura física e arquitetônica, ou das legislações que o normatizam, mas de práticas cotidianas que o engendram, o articulam e o constituem, assim como aos sujeitos que ali transitam. As abordagens dessas pesquisas questionam a significação do espaço escolar, considerando que o espaço significa e analisando o que ele significa. Para tanto, foi necessário conceber a espacialidade como constituidora de sentido na organização e desenvolvimento dos múltiplos aspectos que povoam a aprendizagem.

As pesquisas com as crianças em um assentamento do Movimento Sem Terra-MST, em uma escola da Prefeitura Municipal de Vitória, na cidade de Vitória e nas redes digitais, reunidas aqui envolvem procedimentos metodológicos muito complexos que a sociosemiótica permitiu investigar. Abarcam, ao mesmo tempo, as relações entre sujeitos no e pelo espaço que transitam e interagem; o sincretismo de linguagens; as relações de um espaço com outro; o trânsito do “real” ao virtual, como do prédio que abriga uma escola ao site que a apresenta, entre outras relações e articulações.

Tendo como fio metodológico integrador os regimes de interação propostos por Landowski (1992,2002,2014), estas investigações nos aproximam do espaço do vivido e do sentido dos sujeitos em interação, e possibilitam a criação de um percurso analítico que é constituído com o Outro, ou seja, “com” crianças

14 ROSSONI, Rodrigo.(2004). *Fotografia e construção de identidade de criança do mst: o sentido vivido a partir de uma prática educativa*. (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. MAGRO, A. (2010).A significação do Espaço Escolar. ZANIN, Larissa.(2012). *Fotografia E Interação: Modos de Apresentação Do Adolescente E Da Escola No Ciberespaço*. Tese. (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

e adolescentes, e não “sobre” crianças e adolescentes. Ao mesmo tempo, nos possibilitam compreender, como a arquitetura de um prédio como o de uma escola, abriga outras estruturas móveis e cambiantes que instauram práticas sociais e educativas distintas neste mesmo espaço.

Esta saída do “texto” compreendido em seu sentido estrito, ou ainda como aponta Landowski (2001), de uma semiótica restrita a um método de análise de conteúdo, para uma abordagem que abrange o conjunto de sistemas de significação considera que a “vida social” se constitui e se manifesta como processo de significação. Como uma semiótica da situação, e não unicamente do “texto”, Landowski (1992, p.167) conceitua a enunciação, que é da ordem do discurso, como o ato pelo qual o sujeito *faz ser* sentido. Como “ato” que faz agir e faz ser o sujeito, o discurso é dinâmico, processual e gerativo. A partir deste ponto, mesmo com as proximidades com a fenomenologia, o gesto semiótico “[...] é pensado como fruto de um ato semiótico gerador, que o constrói”, diferente do gesto fenomenológico em que o sentido é recebido ou percebido. O sentido não existe para ser codificado, nem para se pegar, mas para ser operado, articulado e gerado na apreensão compartilhada das interações em ato. Se mesmo a leitura de um texto em sentido estrito, tal como um conto, uma pintura, ou de um artigo de jornal, considera “o crivo de leitura do mundo” do leitor, o seu posicionamento e valores de mundo e de sociedade, a leitura de uma prática, ou de uma situação emergirá das relações entre sujeitos e entre sujeitos e objetos e abrangem, ao mesmo tempo, o contexto em que ocorrem (espacial, temporal). Envolvem a organização e a circulação dos valores e objetos significantes que o discurso social manipula e produz.

AS INTERAÇÕES ENTRE SUJEITOS MEDIADAS PELA TECNOLOGIA

Na terceira grande temática estão reunidas três pesquisas¹⁵ que tomam como corpus o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade da educação à distância iniciado em 2009 na Universidade Federal do Espírito Santo. A primeira elege como objeto de estudo o próprio curso para compreender as concepções de professor que nortearam/embasaram o currículo proposto e a análise dos processos de aprendizagem disponibilizados no Ambiente Virtual (AVA); a segunda a presença do professor em vídeos tutoriais e as mediações nesse ambiente na oferta de uma das disciplinas, e o processo de formação desse aluno/professor em formação.

Como estudos de caso, estas pesquisas elegem o Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso-AVA, como principal foco descritivo e analítico da investigação. O embasamento na semiótica possibilitou a apreensão dos sentidos presentes nos discursos e nas práticas educativas do/no ambiente virtual para a compreensão de como o conhecimento ocorre, num primeiro momento, sem a necessidade da relação presencial entre o professor e o aluno. O estudo das narrativas nas três pesquisas possibilitaram a apreensão dos valores e das persuasões inscritas nos processos de ensino aprendizagem que circulam no AVA. Concluem que é por meio dessa interação, mediada pelo AVA, que os sujeitos envolvidos constroem suas ações e seus atos a partir de cada deslocamento e participação nesse ambiente virtual, remodelando e redefinindo suas práticas. Rompem com as regularidades previstas nos documentos, instauram outros modos de aprendizagem e de ser professor e de ser aluno nesse ambiente. Na análise dos vídeos tutoriais, a conclusão é que este material didático, segue e reproduz a tradicional comunicação professor - aluno. As formações

15 HAMASAKI, S.M.P.(2012). *Cerâmica: interação e produção de sentido na educação a distância*. GAMA, L. (2012). *Vídeos tutoriais na educação a distância: as presenças do professor*. (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. SIMÕES, V.L.O.(2013). *A formação do professor de Arte na modalidade Educação a Distância- UAB/UFES*. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória

ideológicas do saber reproduzem a postura docente verticalizada e tradicional da sala de aula, na qual o professor se posiciona “de pé” em frente aos alunos, que “sentados”, ouvem a aula expositiva que se sucede. Entretanto, a fala é feita para um aluno solitário que está do outro lado da tela, em circunstâncias de tempo e espaço distintas do coletivo espaço de uma sala de aula presencial. Outras conclusões destas pesquisas orientaram as mudanças na segunda oferta deste curso na UFES.

ARTES, E/OU AS ARTES E SEU ENSINO

No quarto grupo¹⁶ estão reunidas pesquisas que tomaram como objeto um espaço de Arte Contemporânea para analisar, desde a montagem de uma exposição às implicações entre o artistas, as obras e os professores de artes visitantes desse espaço; a segunda analisa como são produzidas imagens fotográficas a partir de processos alternativos para depreender que imagens surgem desse processo, e como a utilização desse procedimento é compreendida pelos sujeitos que as produzem. Estão também incluídas aqui três pesquisas¹⁷ que tomam a metodologia de história de vida para resgatar: Como a Escolinha de Arte de Cachoeiro de Itapemirim (EACI) integrou o movimento Escolinhas de Arte do Brasil (EAB), e qual foi o papel da professora Isabel Braga na disseminação e concretização dessa escolinha? Na segunda pesquisa, a indagação é sobre: O que é ser uma professora do campo? Esse trabalho investiga uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atua em uma escola do campo no município de Alegre- ES para

16 FONSECA, Maria da Penha. A arte contemporânea na educação básica. 2007. Dissertação (Educação) Universidade Federal do Espírito Santo; GANDINI, Marcelo Mattos. Atelier de Fotografia: estudo de caso de processos alternativos de produção de imagem no atelier de fotografia analógica. 2016. Dissertação (Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo;

17 OLIVEIRA, Myriam Fernandes Pestana. Escolinha de Arte Cachoeiro de Itapemirim: resgate de uma história. 2013. Dissertação (Educação) Universidade Federal do Espírito Santo; WEISS, Andreia. História de vida pessoal e profissional de uma professora do campo. 2013. Tese (Curso de Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo; GOMES, Maria Goretti Moro. A produção de sentido tecida no entrelaçamento da história de vida pessoal e profissional de uma professora egressa do curso de artes visuais ead. 2015. Dissertação (Educação) Universidade Federal do Espírito Santo.

compreender como a história de vida possibilita a compreensão da trajetória pessoal e profissional dessa professora de uma escola do campo e nesse atuar reconstituir o que é ser professora do campo. E a terceira intenciona responder a seguinte questão: Como é constituída a docência de uma professora egressa do Curso de Graduação em Artes Visuais – Licenciatura na Modalidade EAD?

A semiótica nestes casos foi empregada nas análises dos documentos, na articulação dialógica textual dos documentos verbais e verbovisuais, e na ênfase nos percursos narrativos (visuais e verbais) recuperados na produção de dados destas investigações. Para Barros (1988) a sintaxe narrativa recompõe o simulacro do fazer do homem que transforma o mundo. Composta por um esquema canônico nela estão compreendidos percursos em que a base é a narratividade e a encenação dos fazeres persuasivos e interpretativos entre os sujeitos, estabelecidos numa relação mediatizada por intermédio da circulação de objetos valor. A partir de modalizações do fazer-fazer, do dever-fazer, e de um poder-fazer, próprios dos regimes da junção (manipulação e programação), o que se instaura na narrativa é uma situação de comunicação persuasiva envolvendo dois sujeitos em interação.

Para concluir

Para a semiótica ser levada para a educação, como ela foi levada para outros domínios, ela necessita adentrar onde a educação se faz, para ser conhecida e estudada como um dos arcabouços teóricos e metodológicos ao alcance do professor para ele descrever, analisar e interpretar as manifestações do ensino escolar. (OLIVEIRA, 2013, p.193).

Desafio aceito, na Linha de Educação e Linguagem do PPGE/UFES, a semiótica adentrou na escola onde a educação se faz, formou pesquisadores e professores que atuam tanto no ensino superior como na educação básica. Oportunizou a estes pesquisadores do campo da educação, outros trânsitos e uma compreensão

da escola como espaço interacional, revigorado nas dinâmicas interacionais que enunciam modos de presença, comportamentos, gestualidades, plasticidades e narratividades.

Nos fez ser um outro pesquisador, e a compreender a escola e os espaços educativos a partir de suas qualidades sensíveis e dos processos interativos que ali ocorrem. Nos fez considerar as implicações existentes entre as espacialidades da escola e da educação em outras espacialidades como a da cidade, e em outros suportes como das mídias.

A conceber que os papéis narrativos vividos por professores e alunos implicam na constituição de sujeitos mediados tanto pelos materiais destinados à educação escolar, como pelos que circulam na sociedade nas várias mídias consumidas diariamente por estes mesmos sujeitos. Não há fronteiras fixas, muito menos os muros das escolas delimitam aquele espaço, mesmo quando institucionalmente ele seja o espaço formador legitimado socialmente. Como um espaço heterogêneo, a escola pode ser pesquisada por suas qualidades sensíveis manifestadas em seu cotidiano.

As pesquisas em educação nos fez conviver com *práticas reais* e nesse fazer, nos impulsionou a investigá-las e, a repensá-las a partir de encontros que englobam as qualidades das articulações estabelecidas entre os sujeitos, os contextos e as culturas, numa pluralidade de práticas e de situações.

Nos levou a assentamentos do MST, a museus, a escolas básicas situadas em distintos municípios de nosso estado, (tanto no meio urbano como rural), ao ensino superior nas modalidades presenciais e à distância e a uma noção de cidade como educadora. A adentrarmos em livros didáticos, em programas de ensino ligados à empresas e a conhecer e analisar as tecnologias de ensino e de aprendizagem ofertadas pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais/UFES na modalidade à distância.

A convivência e o envolvimento com esta diversidade de *práticas educativas* nos fez ser um outro, mais comprometido com a

pesquisa. E a compreender que a escola [...] *atravessa a vida humana, e seu propósito maior é o de dar condições de existência aos sujeitos pelos seus modos de presença significantes que fazem ser e viver em condições favoráveis ética e esteticamente.* (OLIVEIRA, 2013, p.197).

REFERÊNCIAS

- ARNHEIM, Rudolf. *Arte & Percepção*. Trad. Yvone T. De Faria. São Paulo: Pioneira, 1980.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva/Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- BUORO, Anamélia. *Um olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem na escola*. São Paulo: Cortez, 1994;
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.
- _____. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.
- CORASSA, Maria Auxiliadora de Carvalho. *A metodologia Triangular no ensino da arte em escolas de primeiro grau do município de Vitória*, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.
- GOMBRICH, E.H. *A História da Arte*. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.
- GREIMAS, Algirdas. "Semiótica figurativa e plástica". In: OLIVEIRA, Ana Claudia(org). *Semiótica Plástica*. São Paulo: Hacker, 2004, p.75-96.
- JANSON, H.W. *História da Arte*. Trad. J. A. Ferreira e Maria Manuela Rocheta Santos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.
- LANDOWSKI, Eric. *A Sociedade Refletida: ensaios de sociosemiótica*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: EDUC, 1992.
- _____. "Viagem às nascentes do sentido". In Silva, I. A. (org). *Corpo e Sentido: a escuta do sensível*. São Paulo, Ed. da UNESP, 1996, p.21-44.
- _____. *Presenças do outro*. Trad. Mary Amazonas. São Paulo: Perspectiva, 2002, p.166.
- _____. *Interações Arriscadas*. Trad. Luiza Helena O. Da Silva. São Paulo. Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2014.
- OLIVEIRA, Ana Claudia. "Entrevista". In: *Revista Palíndromo*. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina/UNESC, n. 10: jul./dez., 2013, p.178-197.
- _____. _____. (org.). *Semiótica Plástica*. São Paulo: Hacker, 2004
- PILLAR, Analice; VIEIRA, Denyse. *O vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Fundação IOCHPE, 1992.

- PANOFSKY , Erwin. *Significado nas Artes Visuais*. Trad. Virginia Coreaga. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- REBOUÇAS, Moema Martins.” Contrato na pintura: o caso Volpi”. In *Galáxia: Revista Interdisciplinar de comunicação, semiótica, cultura*. Programa de Pós-Graduado em Comunicação e Semiótica da PUC-SP-2(2001).-São Paulo: EDUC, 2001, p.136-148.
- _____. O aprendizado com a semiótica nos permite falar de outra coisa. In *Do sensível ao inteligível: dias décadas de construção do sentido*. São Paulo: OJM Casa Editorial, CPS Editora, Estação das Letras e Cores, 2014. P.373-390.
- TEIXEIRA, Lúcia. *As Cores do Discurso: análise do discurso da crítica da arte*. Niterói. EDUFF, 1996.
- _____. *Fundamentos teóricos para um estudo da argumentação em semiótica*. Congresso Internacional da ABRALIN, Fortaleza, 2001.
- WOLFFLIN, Heinch. *Conceitos Fundamentais na História da Arte*. Trad.João Azenha Jr. São Paulo: Martins Fontes,1976.

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO E LINGUAGENS: DIÁLOGOS COM A FORMAÇÃO ESTÉTICA A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

Robson Loureiro

Este artigo tem por escopo resenhar parte da minha trajetória de professor-pesquisador, em especial após ter sido credenciado para atuar na linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes), além da participação no Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, com sede na Universidade Federal de São Carlos e Universidade Estadual Paulista – Campus Bauru – e do Grupo de Pesquisa Filosofia, Educação e Práxis Social (Fepraxis/UFPeL).

A Linha de Pesquisa Educação e Linguagens, do PPGE/Ufes, tem por objetivo investigar a linguagem verbal, visual e audiovisual nas dimensões históricas, sociais, culturais, estéticas, cognitivas e políticas, em espaços escolares e não escolares, em diferentes níveis, etapas e modalidades de educação. Além disso, também objetiva desenvolver pesquisas sobre processos de ensino e aprendizagem sobre a comunicação e as tecnologias, etc¹.

Desde meu credenciamento (2011), no PPGE/Ufes, orientei nove dissertações cujas temáticas e problemas de pesquisa, com-

1 Informação disponível no sítio eletrônico do PPGE/Ufes: <http://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-linha-de-pesquisa?id=474>. Acessado em: 10.09.2017.

partilhadas com os orientandos, têm problematizado aspectos relacionados à formação dos sentidos – educação estética – e analisado produtos de diversas linguagens (cinematográfica, musical, teatral, literária, etc.) que circulam na indústria cultural, neste contexto social dominado pelos aparatos imagético-eletrônicos.

O mundo da vida, próprio, mas que não se resume aos centros urbanos, tem sido cada vez mais mediado, na sua quase totalidade, pelos produtos da cultura industrializada. Esta, de forma sutil, pois baseada em uma estetização da existência, tende a reproduzir e ampliar a lógica capitalista. Nesse contexto, pode-se afirmar que tem havido uma espécie de superestimulação da dimensão sensível. Mas, contraditoriamente, ao invés de uma sociedade com indivíduos mais bem formados, do ponto de vista estético, o que se percebe é justamente o contrário. Assim, com a hegemonia da indústria cultural, em especial da sua faceta imagético-eletrônica (cinema, televisão, internet e suas redes sociais dominadas pela imagem técnica), cada vez mais se percebe um empobrecimento da experiência (BENJAMIN, 2012).

Em função dessa realidade, nos últimos anos, meu objetivo tem sido analisar e compreender essa dinâmica social, em especial os fenômenos diretamente vinculados à relação entre a educação e a cultura contemporânea, marcada pela hegemonia da mundialização do capital, da supremacia das relações de produção capitalistas. Em outros termos, o que se percebe é uma exacerbada produção, circulação e consumo de imagens, que passam a ser uma espécie de imperativo categórico dominante da criação simbólica típica da esfera pública do mundo atual e reverbera na forma de ser e estar da quase totalidade dos sujeitos sociais.

A contradição é que, se por um lado essa é uma sociedade que privilegia a hipervisualidade, dominada pelos aparatos imagéticos, de outro lado, ela em nada contribui para romper com os processos entorpecentes da dimensão sensível. A rigor, a engenharia de produção, bem como os operadores e gerentes da indústria cultural,

responsáveis pela arquitetura dos seus produtos, não têm interesse algum em romper com o insistente e sutil entorpecimento dos sentidos. Não obstante, a despeito da recorrente insistência em reproduzir o *antiesclarecimento*, sempre há possibilidades de se contrapor à sua lógica

Em *A cegueira e o saber*, Affonso Romano de Sant´anna (2011) narra, em uma de suas crônicas ensaísticas, uma notícia que lera no jornal, sobre um restaurante francês, *Dans le noir* (No escuro), onde as pessoas vivem a experiência daquilo que seria a vida de um cego. As refeições acontecem no mais completo escuro. Os garçons, que são cegos, não apenas servem, mas atuam como guias levando os fregueses até suas mesas. A partir dessa notícia, ele observa que, na sociedade da hipervisualidade, pode acontecer de ficarmos fatigados de ver; de queremos não ver, ainda que por algumas horas. A poluição visual é tamanha, sugere o escritor, que pode acontecer de alguns sentirem essa necessidade de recuperar outros sentidos e experimentarem o desver para, quem sabe?, ver de novo.

Sant´anna (2011) recorre à notícia sobre o episódio do restaurante, tomando-o com uma metáfora paradoxal da nossa época. Para ele, a mesma modernidade que descobriu e aperfeiçoou a fotografia, também conseguiu criar o cinema e, em seguida, instalou os aparelhos de televisão nas casas, para que o mundo pudesse ser visto, vinte e quatro horas por dia. A experiência no referido restaurante francês pode ser um sintoma daquilo que de mais perverso há na indústria cultural: diante de tanta luz, de tanto suposto conhecimento que emana dos seus diversos aparelhos e dispositivos eletrônicos, parcela do público, já encharcado pelo constante espetáculo, já não consegue enxergar. O paradoxal é que, sem perceberem que estão cegas, ainda assim as pessoas pagam, e caro, para terem a experiência de fazer uma refeição às cegas.

Há inúmeros caminhos teóricos e metodológicos para se compreender o *Zeitgeist* contemporâneo, assim como uma diver-

sidade de autores e autoras que, desde o início do século XX, têm analisado essa dinâmica social na qual o choque causado pelos impulsos imagéticos tem sido predominante e tende a causar uma modificação na faculdade sensível dos indivíduos.

No âmbito da pesquisa, sempre que possível tenho assumido o compromisso ético-político de recorrer a categorias e conceitos filosóficos vinculados à tradição da Teoria Crítica da Sociedade. Conceitos como catarse, formação (*Bildung*), semiformação (*Halbbildung*), experiência (*Erfahrung*), vivência (*Erlebinis*), elaboração do passado (*Aufarbeitung der Vergangenheit*), memória, história, fantasia, indústria cultural, tempo livre, negação determinada, ressentimento, reconciliação, contradição, teoria e crítica, fetichismo, cotidiano, não cotidiano, preconceito, pluralismo, negacionismo histórico, nazismo, desnazificação. Estes formam uma *constelação* que podem auxiliar no entendimento sobre determinadas facetas da cultura, dentre elas o cinema, a música, o teatro, a literatura, as ciências físico-naturais, a psicanálise, em diálogo com o campo da educação.

Conceitos (*Begriffen*), por si só, nada significam. Tampouco são um *reflexo* ou mesmo uma *representação* translúcida da realidade. Em alemão, conceito tem a ver com abraçar, agarrar, apreender. Trata-se, sim, da parte vigorosa de qualquer análise pautada em um referencial teórico cuja meta é auxiliar a pesquisa acadêmica. Isso se explica porque pesquisas que partem de categorias filosóficas não apenas fornecem potentes chaves de leitura, para uma mais bem apropriada e qualificada compreensão e apreensão de aspectos da realidade, mas podem também criar as condições de possibilidades para se ampliar a intervenção do pesquisador, tanto dentro como fora da instituição acadêmica.

Acontece que, atualmente, nosso *Zeitgeist* contemporâneo tem sido dominado por uma lógica pragmático-instrumental que, no âmbito acadêmico, em especial no campo das humanidades e da formação de professores, percebe-se um insistente *recuo da teoria*

(MORAES, 2001), ou mesmo uma *aversão à teoria* (LOUREIRO, 2007), ambas atitudes reveladoras de um fenômeno que expressa a hegemonia da forma capitalista de produção social da existência. Em face dessa constatação, tenho valorizado, em termos metodológicos, pesquisas que privilegiem o diálogo entre a teoria e a análise da dimensão empírica do real. Esta, por sua vez, na sua manifestação mais tópica, por si só é incapaz de elevar a condição humana para além das superficialidades opinativas compartilhadas no âmbito cotidiano da esfera pública dominada por qualquer matiz ideológico.

Mais do que um relato de experiência, ou uma narrativa da vida cotidiana, que supervaloriza o fragmento, quase sempre desvinculado de uma perspectiva analítica, a Teoria Crítica da Sociedade tem como foco “desmimetizar”, ou, porque não, *desfetichizar* os conceitos, distinguindo-os da realidade social. Não obstante, para se compreender essa dinâmica, tal perspectiva filosófica argumenta que os conceitos, assim como os objetos analisados pelo pesquisador, devem sustentar-se na dimensão dialética e histórica dessa mesma realidade.

Quer seja solo, ou no compartilhar das inquietações acadêmicas no âmbito dos grupos de pesquisa sob minha orientação ou dos quais tenho feito parte, o desejo manifesto é refletir sobre os problemas que direta ou indiretamente se relacionam com o campo educacional, a partir da teoria crítica da educação com vista em uma formação da/para a sensibilidade (estética) pautada nos pressupostos filosóficos da tradição iniciada com a primeira geração (Marx e Engels) que funda uma teoria social crítica, bem como aquela inaugurada por intelectuais do Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt (Alemanha, 1924), que consolidou a teoria crítica da sociedade.

Da primeira geração de pesquisadores, daquele Instituto para Pesquisa Social, que também é conhecido por Escola de Frankfurt, sempre que possível mantenho um fecundo diálogo com a produção teórica de autores como Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max

Horkheimer, Siegfried Kracauer, Herbert Marcuse, bem como a tradição que antecede e, de certa forma, fundamentou o trabalho teórico desses autores, dentre eles Immanuel Kant, Friedrich Hegel, Karl Marx, Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud. Além desses, entram nessa lista a atual geração que congrega intelectuais como Oskar Negt, Alexander Kluge, Christoph Türcke, Miriam Bratu Hansen.

ORIENTAÇÕES REALIZADAS E EM ANDAMENTO

No momento, estou a orientar cinco pesquisas, quatro de doutorado e uma de mestrado. De forma panorâmica, a seguir apresento as pesquisas orientadas e finalizadas, agrupadas nas seguintes categorias:

1. Catarse:

1.1) “Sobre o conceito de Katarsis na filosofia de Theodor Adorno: desdobramentos para uma teoria crítica da educação (OLIVEIRA, 2013);

1.2) “Experiência estética e educação: a contribuição filosófica de Theodor W. Adorno” (KIIHL, 2013); 1.3) “A catarse teatral na formação humana” (CUNHA, 2013);

1.3) A dimensão formativa do cinema e a catarse como categoria psicológica: um diálogo com a psicologia histórico-cultural de Vigotski (RAMOS, 2015);

1.4) “A Catarse Musical na Reeducação dos Sentidos: formação, música e educação em Theodor Adorno e Georges Snyders” (WEIXTER, 2016);

2. Ressentimento, diálogo a partir de Adorno e a teoria psicanalítica, com a dissertação “Educação, indústria cultural e ressentimento no seriado Todo mundo odeia o Chris” (MAGALHÃES, 2016);

3. Formação e Tecnologia, “Educação, formação humana e tecnologia: diálogos com o Homem Unidimensional de Marcuse” (VERDIN, 2015);

4. Formação e experiência estética, “Experiência estética e educação: a contribuição filosófica de Theodor W. Adorno” (KHIL, 2013);

5. Experiência Estética, Cinema e Memória “Memória e experiência no cinema de Wim Wenders – evidências de um diálogo com a filosofia de Walter Benjamin: cenas para uma educação dos sentidos” (DUTRA, 2014).

As teses, em andamento são:

1) “A dimensão ética e estética do cinema de Iñárritu: diálogo com Walter Benjamin e Slavoj Žižek” (XAVIER, 2016-2020);

2) “A subjetivação autoritária: análise do jornalismo brasileiro a partir da teoria crítica da sociedade” (CAMPOS, 2016-2020);

3) “A literatura de José Saramago: diálogos entre educação e cinema a partir do conceito de *Bildung*” (SOUZA, 2017-2021);

4) “Fantasia, memória e experiência no cinema de Walt Disney: análise a partir de Walter Benjamin” (STEN, 2017-2021).

Além da orientação dessas teses, destaco também a dissertação “Literatura e ensino de língua espanhola: uma abordagem teórico-crítica” (BAPTISTA, 2017-2021), na qual o autor procura responder sobre o lugar da literatura no âmbito da formação dos futuros professores de língua espanhola e apresenta as seguintes questões derivadas: (Q1) – O uso de textos literários tem sido uma recomendação usual, nos cursos de formação dos futuros professores de língua espanhola?; (Q2) – o que os especialistas da área têm debatido sobre essa questão?; (Q3) – Qual é a recomendação, das diretrizes curriculares nacionais – PCNs; documentos oficiais da área relativos ao uso da literatura no ensino de língua espanhola?; (Q4) – Quais são as abordagens metodológicas predominantes nessa área?

Além dessas pesquisas, que tenho orientado em nível de pós-graduação *stricto sensu*, há aquelas de minha autoria mas que também contam com a colaboração dos orientandos.

VERDADE, PÓS-VERDADE E LITERATURA NA ESCOLA: EM DEFESA DE UMA TEORIA CRÍTICA LITERÁRIA

Iniciada em 2017, a pesquisa “Verdade, pós-verdade e literatura na escola: em defesa de uma teoria crítica literária” parte do pressuposto de que a literatura tem tido pouco ou quase nenhum estímulo, quer seja por parte dos operadores da educação escolar básica, em geral, e dos professores, em particular, quer seja dos gestores responsáveis pelas políticas públicas. Por sua vez, no bojo dessa questão, busca-se compreender questões teóricas que envolvem esse campo e considera que em uma perspectiva pós-estruturalista/pós-crítica, típica da agenda pós-moderna (WOOD, 1999), o conhecimento fica destituído de qualquer possibilidade de crítica e de dizer algo sobre o *que a realidade é*, ou mesmo o *que é crítica*. Ainda de acordo com essa perspectiva, a escola deveria valorizar a dimensão cotidiana da existência, em detrimento da vida não cotidiana, da qual a literatura faz parte.

Em face dessa constatação, questiona-se: qual seria o lugar dispensado à literatura, especialmente na educação escolar básica, ensino fundamental e médio? Além disso, busca-se responder se ainda seria possível dizer algo sobre aquilo que se põe diante daquele que pesquisa, pois, na impossibilidade de se dizer algo sobre o ser, qual seria o espaço da crítica, em especial da crítica literária? Ainda seria viável defender a ideia de teoria literária, particularmente de uma teoria crítica da literatura?

A partir das questões acima, quatro hipóteses reflexivas são apresentadas: a primeira hipótese (H_1) sugere que, no contexto acadêmico contemporâneo, tem havido uma forte tendência, nos mais diversos campos de conhecimento, a tornar o pensamento que circula na agenda pós-moderna como sendo o único possível;

por sua vez, há não apenas paradoxos, mas incongruências de ordem lógica, ética e epistemológica que desaprovam a validade de qualquer possibilidade desse tipo de conhecimento manter-se como referência para o campo acadêmico; A hipótese dois (H_2) considera que há, sim, a possibilidade de se fazer crítica e crítica literária fundamentada em uma teoria crítica da literatura e, ao mesmo tempo, sugere como terceira hipótese (H_3): tem havido, por parte do pensamento pós-crítico, uma tentativa de reduzir o campo acadêmico a um simples canteiro de experimentação paradigmática que supervaloriza (como se a realidade do texto não tivesse relação alguma com o mundo da vida e a administração deste) a dimensão epistemológica, em detrimento da ontologia e, (H_4) a literatura tem sido pouco estimulada na educação básica, porque os próprios professores carecem de uma formação literária crítica capaz de se sobrepôr aos ditames da indústria cultural e, tampouco a escola, em particular, e as políticas públicas para a educação, em geral, estão atentas para a necessidade de se caminhar a contrapelo dessa realidade.

O objetivo geral da pesquisa é debater sobre a importância ou descaso para com a literatura, concebida como faceta cultural a ser disponibilizada aos alunos da educação básica e atualizar (a partir de uma revisão bibliográfica) a discussão sobre o debate em torno da teoria e crítica literária, tendo por fundamento a perspectiva crítico-radical da filosofia de Theodor Adorno. Busca-se identificar se nos últimos dez anos houve alguma alteração substancial no que se refere à “acusação”, exposta no problema da pesquisa, qual seja: o pensamento pós-crítico (agenda pós-moderna) efetivamente depõe contra qualquer possibilidade de crítica e, portanto, impossibilita a crítica literária?

A pesquisa também pretende evidenciar o lugar que ocupa a discussão ontológica no campo da crítica literária; revelar as principais perspectivas de crítica e a crítica (contra) da crítica literária que atualmente disputam “território” no campo acadêmico; investigar a atualidade e o potencial do pensamento crítico literário anun-

ciado por Terry Eagleton, tendo como meta o estudo de algumas de suas publicações: *Literary theory: an introduction* (EAGLETON, 2008); *After Theory* (EAGLETON, 2003); *As ilusões do pósmodernismo* (EAGLETON, 1998); *Marxismo e crítica literária* (EAGLETON, 2011); atualizar a crítica à agenda pós-moderna desferida por comentaristas contemporâneos vinculados à Teoria Crítica da Sociedade; destacar o lugar da literatura em face da sedução cada vez mais “eficaz” dos produtos da indústria cultural, mormente as mercadorias imagético-eletrônicas que povoam e excitam as subjetividades na sociedade do espetáculo.

O diálogo com os pesquisadores do Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt se dá porque, bem antes mesmo da fundação do pensamento divulgado pela *agenda pós* (WOOD, 1999), em especial no campo da filosofia, os teóricos frankfurtianos já teriam sido críticos de vários processos culturais defendidos com exaltação pelos autores do pós-moderno. É justamente na contraposição, entre a tradição inaugurada pelos teóricos críticos de Frankfurt e os argumentos de autores da “onda” pós, que pretendo enfrentar essa demanda que requer uma detida investigação fundamentada em um tratamento filosófico que denuncie os flancos expostos do objeto desta crítica, bem como anuncie uma contraposição capaz de tratar a possibilidade da crítica e da crítica literária, marcadas pela dinâmica da sociedade contemporânea.

LITERATURA, CINEMA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO ESTÉTICA

Outra pesquisa, ainda em andamento, é “Literatura, cinema e educação escolar: diálogos necessários para a formação estética”, iniciada em 2016, com término previsto para 2020. Parte da seguinte indagação: Se for possível afirmar que existe o bom cinema, como caracterizá-lo? Considera-se, para início de conversa, que o bom cinema é aquele que faz pensar e sentir para além daquilo que se pensa e sente no mundo da vida corriqueira, no ordinário

da existência. Toma como pressuposto o fato de que, em especial nas sociedades urbanas as relações sociais são mediadas pelos aparatos da indústria cultural produtora ininterrupta de impulsos imagético-eletrônicos evidenciados nos produtos (bens simbólicos) consumidos pelos cidadãos clientes.

Apenas 10% dos municípios brasileiros possuem livrarias e em torno de 7% das cidades possuem salas de cinema, concentradas nos shopping centres, a maioria nas regiões Sul e Sudeste. No caso do cinema, por exemplo, tornou-se um grande negócio que envolve empresas especializadas na produção e distribuição não apenas de filmes, mas também de jogos eletrônicos, canais e programas de televisão, gravadoras de músicas, revistas especializadas etc..

No ano de 2014, as empresas cinematográficas faturaram bilhões de dólares com o comércio de seus produtos imagéticos: Fox, US\$ 1.769 bilhões; Disney, US\$ 1,594 bilhões; Warner, US\$ 1,539 bilhão; Sony, US\$ 1,248 bilhão; Universal, US\$ 1,098 bilhão². A bilheteria mundial, em 2014, relativa a ingressos de cinema gerou uma cifra de US\$ 36,4 bilhões³. No Brasil, no ano de 2001, o público de cinema foi de 75 milhões de espectadores, dez anos depois, esse número chegou a 141.7 milhões (cf. ANCINE, 2015). Já em 2014, as salas de cinema no Brasil contabilizaram um público de mais de 155 milhões de espectadores. O público que assistiu a filmes brasileiros perfaz 12,2% e 87,8% assistiram aos filmes estrangeiros. A renda da bilheteria do cinema no Brasil, de filmes estrangeiros, foi de R\$ 1.734.945.177,19, o que corresponde a 88,7% da bilheteria total: R\$1.956.226.401,40.

Contudo, quem não as frequenta pode ter por hábito assistir a filmes, programas de entretenimento, etc. acessados nos mais variados suportes, mas, o mais usual é que o momento do entretenimento seja realizado em frente a um aparelho de televisão.

2 Disponível em: < <http://www.cineset.com.br/fox-e-o-estudio-com-maior-arrecadacao-em-2014/> > Acesso em: 5 abr. 2015.

3 Disponível em: < <http://www.planetatela.com.br/noticia/bilheteria-mundial-de-cinema-bate-recorde-gracas-a-china> > e < <http://www.planetatela.com.br/noticia/bilheteria-mundial-de-cinema-bate-recorde-gracas-a-china> > Acesso em: 5 abr. 2015.

Em 2014, no período de 2ª a 6ª feira, os brasileiros passaram 4h31 por dia diante do televisor e 4h14 nos finais de semana. No Brasil, a televisão tem um alcance de 97% da sociedade e 65% assistem à TV todos os dias da semana (BRASIL, 2015).

Em *A política dos costumes*, Ribeiro (2005) observa que:

A televisão é, no Brasil, o principal veículo de socialização das experiências, aquele que dá a linguagem pela qual as pessoas das mais variadas classes e grupos – com exceção, talvez, dos mais letrados – conseguem formular sentimentos e mesmo ideias. Num país em que a cultura das letras é pouco valorizada, há raros contrapesos ao poder avassalador desse meio de comunicação (RIBEIRO, 2005, p. 129).

Dados de 2015 (ANCINE) indicam que depois do telejornal (20,3%), o filme é o gênero que mais se destaca (14,6%) na grade de programação da televisão brasileira. Como é possível observar, somos uma sociedade dominada pelos aparatos imagético-eletrônicos e a denúncia a essa realidade já foi realizada por autores como Aldous Huxley, no seu célebre *Admirável mundo novo*, de 1932, bem como o livro *1984*, de Eric Arthur Blair, mais conhecido por George Orwell, que fora aluno de Huxley; nessa lista cabe lembrar de *Fahrenheit 451*, de autoria de Ray Bradbury, e adaptado para o cinema pelo cineasta François Truffaut.

Aos 14 anos de idade, Truffaut foi excluído da escola, abandonado pela mãe e pelo padrasto. Com toda uma difícil situação familiar, ele fundou um cine clube, o *Cercle cinémane*, que, mesmo tendo tido uma curta duração, foi fundamental para que Truffaut conhecesse André Bazin, um dos mais importantes escritores e críticos do cinema francês, e que também era proprietário de um cine clube, o *Travail et Culture*.

Depois de ter tomado conhecimento da existência de Truffaut, e que este fecharia sua sala de exibição, Bazin foi ao seu encontro

e o convidou para participar das sessões no seu cine clube. Após a primeira sessão, Bazin o emprestou um livro, que supostamente teria sido o estopim para sua promissora carreira de cineasta. Esse episódio expõe outra intrigante questão: por mais que a linguagem imagético-eletrônica seja a principal mediadora das relações sociais, em particular os filmes, e o cinema tenda, em princípio, a se afastar da literatura, para se constituir como linguagem autônoma, ainda assim há, na feitura do filme, a dimensão da escrita (o roteiro) e, em tempos de convergência dos media, a indústria cultural não perde tempo em articular seus produtos. Nesse sentido, os enredos dos filmes, bem como as personagens são incorporadas nas histórias dos jogos eletrônicos, que, por sua vez, também viram estampa de material escolar, da indústria da moda, bem como estimulam a venda de livros que costumam bater recorde de vendas.

A pesquisa *Literatura, cinema e educação escolar: diálogos necessários para a formação estética* também conta, como objeto de análise, tanto a biografia de François Truffaut (1932-1984), diretor, crítico e teórico francês, bem como algumas de suas adaptações, para o cinema, de obras literárias que marcaram sua carreira de cineasta.

Na revisão de literatura, pretende-se considerar aqueles cineastas cuja paixão primeira foi a literatura e como esta continuou a participar do labor cinematográfico, além de rastrear, em suas obras, de que forma o campo literário se faz presente. Ou seja, a formação estética, conquistada no âmbito da literatura, reverbera nas obras destes cineastas? Qual, afinal, seria a novidade, em termos estéticos, que os cineastas influenciados pela literatura incorporaram nas suas respectivas obras fílmicas? Essa contribuição pode servir de inspiração tanto para um fecundo diálogo entre essas duas linguagens – literária e cinematográfica – mas, também, para aproximar o público de cinema à riqueza que se faz presente na literatura, bem como explicitar a função da formação estética para a atividade artística, em geral, e do cinema, em particular.

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE: A LINGUAGEM CIENTÍFICA EM DIÁLOGO COM AS HUMANIDADES

Essa pesquisa, que teve início em 2015 e foi finalizada em 2016, sustenta que mais do que uma dimensão meramente técnico-pragmática e conteudista, no âmbito da educação escolar, o objetivo de uma educação crítica é a formação omnilateral dos alunos e isso implica pensar um processo educativo que crie as condições de possibilidades para que a escola seja um *locus* privilegiado onde as crianças e adolescentes, em especial os filhos e filhas da classe que vive do trabalho, que têm o direito de frequentar a escola pública, possam se apropriar das diversas facetas da cultura ordinária e extraordinária que se tornaram patrimônio da humanidade. A escola, portanto, é um espaço de circulação tanto da vida cotidiana (do não refletido, do não teorizado) quanto à dimensão não cotidiana da existência. Contudo, mais do que reprodução e adaptação à realidade cotidiana, a escola parece ter como meta elevar a existência das crianças e adolescentes a patamares cada vez mais sofisticados e complexos da existência para que tenham a oportunidade de transformarem não apenas o contexto imediato, mas, principalmente, consigam projetar outras possibilidades de vida individual e coletiva.

Em face dessa dinâmica, a pesquisa buscou responder até que ponto o campo da ciência e da tecnologia, tal como tratados no contexto da formação de professores, nos cursos de licenciatura, têm dialogado com o campo das humanidades – artes (cinema, teatro, música, literatura...) e a filosofia. Qual o diálogo e até que ponto existe uma apropriação, por parte dos futuros professores das ciências físico-naturais, da matemática e da área tecnológica, com o campo das humanidades? A partir da análise de respostas de alunos dos cursos de biologia, física e química, bem como da discussão presente na área, percebe-se que os futuros professores dessas áreas têm sido, cada vez mais, distanciados de uma formação que valorize e permita o necessário contato e assimilação das

questões tratadas no campo das humanidades. O risco que se corre é de ter uma formação eminentemente técnico-pragmática que subestima a dimensão omnilateral e, ao mesmo tempo, corrobore para a reprodução de uma sociedade pautada na danificação da existência individual e coletiva que acarreta em uma destruição de todas outras formas de vida e da natureza como um todo. A metodologia adotada foi uma abordagem teórico-analítica hermenêutica que contou com uma revisão de literatura sobre a discussão produzida na área. O referencial teórico fundamentou-se nas reflexões e análises já acumuladas no âmbito da Teoria Crítica da Sociedade, em especial autores como Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Walter Benjamin e os clássicos que fundamentam essa perspectiva teórica – Karl Marx, Friedrich Nietzsche e Sigmund Freud. Os resultados da pesquisa apontam que o não-diálogo entre o campo das ciências físico-naturais, das áreas tecnológicas, da matemática e das ciências sociais aplicadas com o campo das humanidades tem a ver com a formação inicial dos professores no âmbito da graduação universitária que desvaloriza e ignora, na suas respectivas grades curriculares, tanto na licenciatura como no bacharelado, o diálogo e a possível apropriação do campo das humanidades para a formação omnilateral dos futuros professores.

DESNAZIFICAÇÃO E TRÜMMERFILME NO PÓS 2ª GUERRA MUNDIAL: ANÁLISE A PARTIR DO CONCEITO AUFARBEITUNG DER VERGANGENHEIT – ELABORAÇÃO DO PASSADO – DE ADORNO

Trata-se da pesquisa *Desnazificação e cinema de ruínas no pós Segunda Guerra Mundial: análise a partir do conceito Aufarbeitung der Vergangenheit* de Adorno (LOUREIRO, 2016) realizada no período de maio de 2013 a maio de 2014, quando da realização do estágio de pós-doutorado em Filosofia, na *School of Philosophy* da University College Dublin (UCD), sob a supervisão do Professor Brian O'Connor. Essa pesquisa dá continuidade à uma seção específica da tese *Da Teoria Crítica de Adorno ao cinema crítico de Kluge: educação, estética, história* (LOUREIRO, 2006), que faz alusão a Siegfried

Kracauer (2004), teórico do cinema e principal interlocutor de Theodor Adorno e Walter Benjamin. Para Kracauer (2004), os filmes, como meio de pesquisa, devem ir para além do aspecto meramente econômico e a análise fílmica pode ser expandida para o estudo do comportamento das massas.

Inspirado nas considerações de Kracauer (2004), filmes alemães exibidos no pós 2ª Guerra Mundial, na Alemanha, em especial no período em que prevaleceu o programa de desnazificação proposto pelo Governo Militar de Ocupação, foram o foco da pesquisa aludida. O escopo foi compreender se o *cinema de ruínas* – *Trümmerfilme* – conseguiu concretizar o ideal do programa de desnazificação da Alemanha. Para uma compreensão menos limitada, do papel desses filmes no contexto do programa de desnazificação, especificamente no período entre 1946 e 1950, recorri a aspectos históricos que compõem o objeto. Um elemento bastante intrigante foi entender por que razão, na devastada Alemanha do pós 2ª Guerra Mundial, as pessoas ainda mantinham interesse em frequentar uma sala de cinema.

Como forma de ilustrar algumas características dos *Trümmerfilme*, Loureiro (2016) recorreu à análise do filme *Die Mörder sind unter uns* – *Os assassinos estão entre nós*, dirigido por Wolfgang Staudte, e lançado em 1946. A fim de orientar possíveis respostas, foram lançadas duas hipóteses de trabalho: (H₁) O programa de desnazificação não alcançou os resultados esperados, mas, paradoxalmente, por isso mesmo, foi bem-sucedido; (H₂) O cinema de ruínas tende a reproduzir a mesma estética do *mainstream*, pois repete o protocolo da narrativa hollywoodiana. Nesse sentido, mais do que ajudar o público a elaborar o passado, de forma a compreendê-lo e superá-lo, em especial lidar de forma crítica com a memória histórica, esses filmes não só reforçam clichês a respeito do nazismo, como também dificultam a capacidade de o público exercer a autonomia no exercício de *elaboração do passado* (*Aufarbeitung der Vergangenheit*), tal como defendido por Theodor Adorno (2010).

O filme, *Os assassinos estão entre nós*, talvez tenha sido o mais importante e representativo filme do “cinema de ruínas”. Ainda assim, ele tende a prolongar aspectos próprios do cinema calcado no modelo da indústria cinematográfica sob o domínio do 3º Reich e, por sua vez, reforça e reproduz a estética do clichê do *mainstream* hollywoodiano, tão aclamada pelos cineastas próximos a Goebbels e aos ideais do Estado Nazista.

Na pesquisa, Loureiro (2016) destaca o fato de que não é nada simples representar artisticamente o horror perpetrado pelos nazistas e seus seguidores. Expor a barbárie do Holocausto em obras de arte obriga o artista a perceber os limites de sua autonomia, bem como a responsabilidade ética que também deve ter em relação ao seu *Zeitgeist*. Com efeito, em relação à maioria dos filmes que entram no rol de *cinema de ruínas – Trümmerfilme –*, em particular *Os assassinos estão entre nós*, após a análise de seus aspectos estéticos, é possível inferir que pouco contribuem para uma efetiva elaboração do passado, pois esta requer, na concepção adorniana, uma negação determinada do objeto.

No caso alemão, essa negação determinada parece que ainda não ocorreu e, por isso mesmo, mantém duas frentes de trabalho, a serem enfrentadas: 1) A passagem efetiva pelo luto do pai (*Führer*), para que se possa desfazer a ilusão de esperança em uma terra pura – *Heimat*; 2) Assumir a responsabilidade coletiva pelos crimes cometidos contra milhares de seres humanos – judeus, homossexuais, prostitutas, pessoas deficientes, integrantes e simpatizantes políticos vinculados a partidos de esquerda (comunistas, socialistas, anarquistas). Esses seriam os primeiros passos que poderiam culminar na absolvição dos fantasmas que minam e dificultam a constituição de pessoas livres e autônomas.

Os filmes do cinema de ruínas talvez tenham sido um bom exemplo da máxima Adorniana, segundo a qual havia um desejo, no pós-2ª Guerra Mundial, de varrer da memória coletiva qualquer lembrança vinculada à barbárie nazista (ADORNO, 2010). Com a

pesquisa realizada, chega-se à conclusão de que, ao invés de uma *elaboração do passado*, mediada tanto pelo cinema, como pelo sistema educacional e a cultura, de forma geral, o que aconteceu na Alemanha foi simplesmente um *lidar com o passado – Vergangenheitsbewältigung* –, mas, sem de fato enfrentá-lo (LOUREIRO, 2016).

Adorno (1995) aposta na possibilidade de inquirir a memória, para que traga à tona eventos recalcados e dos quais se costuma fugir. Elaborar o passado no sentido de se tentar elevar, ao nível do consciente, os mecanismos que contribuem para a formação de patologias individuais e coletivas.

Análises apressadas podem considerar que o conceito de elaboração do passado, em Adorno, teria a ver com certa tendência historiográfica contemporânea afinada à discussão sobre uma determinada concepção de memória. Essa perspectiva considera que as evidências históricas não aludem ao passado, apenas às suas interpretações. Ela sugere que a história não tem por tarefa “reconstruir” o que aconteceu, mas jogar, continuamente com a memória, entendida como a faculdade de reter e recriar impressões, sentimentos, ideias ou informações previamente adquiridas. A memória refere-se à capacidade de produzir novas narrativas sobre o ocorrido, sem nenhum compromisso com o que aconteceu propriamente dito, mas pelo simples prazer de compor novos relatos. Como defende um dos representantes dessa tendência historiográfica, “A memória tem prioridade sobre o que é lembrado” (ANKERSMIT, 2002, p. 294).

Elaborar o passado, tal como defendeu Adorno (1995), aproxima-se do conceito de *Trauerarbeit* (trabalho de luto), proposto por Freud. Essa noção não envolve a recusa da objetividade, tampouco se arvora a defesa de qualquer relativismo. Nas considerações freudianas, *Trauerarbeit* advém de *Arbeit* (trabalho). O conceito alemão *Aufarbeitung der Vergangenheit* remete à ideia de “elaboração do passado”.

O luto é uma reação à perda de um ente querido, de alguma abstração que ocupou o lugar do ente: pode ser tanto o país, a liberdade ou o ideal de alguém (FREUD, 2005). No caso da Alemanha, o coletivo não quis enfrentar, tampouco aceitar a “morte” de Hitler e dos ideais nazistas, com o fim da Segunda Guerra Mundial. O ideal teria sido se a totalidade da sociedade, que apoiava o Terceiro Reich, tivesse realizado o devido trabalho de luto, momento no qual se poderia ter enfrentado, de frente, tanto o passado como a realidade da sociedade em ruínas. Em outros termos, o trabalho de luto, caso tivesse ocorrido, teria sido importante para que o coletivo constatasse que o objeto de amor, carregado de projeções e regressões, já não mais existia.

No efetivo trabalho de luto pretende-se que a libido, antes investida em determinados objetos (Hitler, a ideologia nazista com suas ideias de raça superior, raça pura, etc.) fosse deslocada, ainda que carregada de resistência psíquica. Mas, quando o processo se completa, tem-se a possibilidade de “aceitar” o princípio de realidade e o sujeito do luto tem a possibilidade de se desvencilhar do objeto *perdido*, que quase sempre se prolonga na estrutura psíquica. Uma vez finalizado, o trabalho de luto, o ego tende a se tornar livre para novos investimentos (FREUD, 2005).

Em *O que significa elaborar o passado*, Adorno (1995, p. 29) desconfia de que, paira na sociedade em geral um desejo de enterrar o passado, “[...] se possível inclusive riscando-o da memória”⁴. Nesse sentido, é possível afirmar que a elaboração do passado tem um vínculo direto com o processo formativo, pois a educação é, para Adorno, formação política.

Para reforçar uma das hipóteses da pesquisa (LOUREIRO, 2016), que trata do cinema de ruínas, do programa de desnazificação no pós Segunda Guerra Mundial e o conceito de elaboração do passado, destaca-se que na Alemanha Ocidental, naquele contexto, a

⁴ De alguma forma, pode-se pensar que uma determinada historiografia contemporânea, tida como pós-moderna, também possui essa tendência à medida que expulsa da memória o próprio passado. E não seria demais arriscar que Adorno seria um ácido crítico desta tendência, não apenas pela razão aqui exposta.

maioria dos nazistas condenados foi anistiada e reintegrada a importantes postos da administração pública em função da anulação de todas as decisões proferidas pelo referido programa. Essa anistia focou especialmente sobre as sanções impostas em Nuremberg, a ex-nazistas e organizações criminosas (LOUREIRO, 2016).

Tudo sugere que os esforços não foram suficientes para quebrar o feitiço da ideologia nazista. Dessa forma, os filmes do cinema de ruínas foram um sucesso porque fracassaram na tentativa de fortalecer a memória da história e realizar uma verdadeira e cristalina *Aufarbeitung der Vergangenheit* (ADORNO, 2010), por meio da linguagem cinematográfica. Ao invés disso, criaram as condições de possibilidades para garantir a expansão, ainda mais agressiva, da ética e da estética do cinema do *mainstream* na Alemanha, prolongadas até a chegada do Novo Cinema Alemão. Afinal de contas, os *Trümmerfilme* mimetizam a lógica do estilo visual estabelecido pelo cinema padrão produzido nos estúdios de Hollywood ou congêneres. Em outros termos, reproduzem os valores, os pressupostos éticos e estéticos que sustentam a semiformação típica da sociedade administrada pela “democracia” estadunidense (LOUREIRO, 2016).

FANTASIA, MEMÓRIA E SOCIEDADE DO ESPETÁCULO

Partir do mais ordinário, do mundo da vida cotidiana para se chegar ao extraordinário, ao não cotidiano da existência. A educação escolar tem essa função. Não se fincar alienadamente naquele, tampouco perder-se neste. Portanto, as pesquisas que tenho coordenado tem por escopo partir dos produtos do imagético-eletrônico mais ordinários, exibidos e consumidos pelos clientes cativos da indústria cultural. Contudo, o objetivo é chegar às obras mais elaboradas, tanto do cinema como da literatura, das artes plásticas, da música, etc.

Nesse item recupero a reflexão sobre memória, fantasia, crítica e experiência contida em dois artigos: *Evidências da memória: diálogos entre Walter Benjamin e Wim Wenders* (LOUREIRO; RANGEL,

2013) e *Fantasia e memória na sociedade do espetáculo* (LOUREIRO, 2015), ambos resultados de pesquisas por mim coordenadas.

Com relação ao par memória e fantasia, considero que, em geral, no que se refere ao passado, todo vivente humano tende a produzir uma imagem sobre aquilo que foi. O universo da memória é *locus* de acolhimento; uma espécie de reservatório de imagens que só podem ser apreendidas por meio da experiência: dos sentidos. Imagens que são colecionadas pelo íntimo diálogo com o tempo compartilhado entre as gerações. Essas alegorias são capazes de imprimir marcas profundas que, conscientemente ou não, e a qualquer momento podem transportar-nos para os espaços da memória individual e coletiva, das recordações, da rememoração e do sonho.

A imagem é mais que uma ilustração, e nenhuma é desprovida de ideologia. Nela sedimentam-se discursos de uma época que expressam parte da realidade de espaços e tempos nos quais a experiência – que se dá por meio da dimensão corporal, dos sentidos, portanto – tende a promover uma educação estética, política e cultural da percepção, da sensibilidade e da memória dos sujeitos. Tal dinâmica, na sociedade capitalista, se processou de forma mais intensa, pois “No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo em que seu modo de existência” (BENJAMIN, 2012, p. 183).

A reprodução técnica imprimiu no espectador uma nova percepção, uma nova sensibilidade. Não por acaso, Benjamin (2012) considera que, com o cinema a percepção e a experiência estética coletiva sofreram transformações significativas, tais como o declínio da aura, a proximidade com as massas, o caráter transitório e reprodutivo da imagem.

Em seu texto seminal, *A obra de Arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, Benjamin (2012) considera que, na cidade, a percepção do passante, daquele que se desloca no espaço e no tempo da urbis, sofre modificações no contato com as novas formas de produção e reprodução da obra de arte. Isso acarreta na destruição da aura

que lhe conferia o estado de unicidade e culto, ou seja, “[...] uma nova forma de percepção das coletividades humanas” que modifica “a relação da massa com a arte” (BENJAMIN, 2012, p. 183-202).

Fotografia e cinema, para Benjamin, são os pioneiros de uma arte propriamente moderna, pois configuram uma ponte capaz de interligar os sentidos pela valorização de uma *memória coletiva*. Em tese, o bom cinema tende a evocar as lembranças e a experiência social por meio da sua narrativa estética uma série de elementos, próprios da linguagem cinematográfica: cenário, música, diálogos, enquadramento, duração, montagem.

Compreender e interpretar um filme provoca uma constelação de elementos endógenos e exógenos ao sujeito, a começar pela máxima de que o cinema é uma experiência singular que só acontece em função de uma produção coletiva. A história, a memória, os sentidos de toda uma coletividade se fazem presentes tanto na produção – roteiro, direção, etc. – como no ato da experiência – espectador – com o filme.

Analisar um filme requer, para Benjamin, que se considere a recepção que se dá por meio da dispersão que modifica as estruturas perceptivas (BENJAMIN, 2012, p. 209); pelos intervalos entre imagens, momento no qual se interrompe a associação de ideias do espectador (BENJAMIN, 2012, p. 207); pelas teorias e pela interiorização do filme, pelo espectador.

Contudo, o cinema do *mainstream*, aquele que se estrutura na lógica do capital, que enaltece o entretenimento de massa, em geral conduz a um empobrecimento da percepção sensível do espectador. E é justamente no âmbito da indústria da cultura hegemônica, que seus operadores acionam uma série de mecanismos de deslocamento, produção e reconfiguração não apenas da fantasia e da memória, mas, também do desejo do público. Como visto, a tendência é que haja uma padronização dos produtos imagéticos que por sua vez tende a padronizar a dimensão sensível/estética. Este procedimento acaba por impor uma progressiva formatação

e terceirização da memória e da fantasia; estimula a reprodução de um estado de alienação no qual o sujeito tem fragilizada a possibilidade de uma experiência estética negativa: a contrapelo da cultura afirmativa hegemônica.

O enfraquecimento da *Erfahrung*, experiência que envolve a memória vinculada à narrativa que se constitui no âmbito da tradição e do coletivo, tomou força com o avanço da *Erlebnis*, a vivência individual que, destituída do contato com o passado, se sobrepõe ao coletivo. Benjamin (2012) chama a atenção para o fato de que, no pós 1ª Guerra Mundial esse empobrecimento teria sido uma marca registrada daquele período. Para ele, teria sido justamente após aquele evento que houve um considerável aumento do número de pessoas entregues à solidão.

Não apenas a Guerra, em si, mas aquilo que vem depois dela, pode ser resumido como barbárie. Com indivíduos cada vez mais solitários, a transmissão da experiência, por meio da narrativa, torna-se cada vez mais difícil. Não se trata de um retorno a qualquer tipo de passado imemorial, puro, idílico. Mas, uma experiência autêntica, tal como proposta por Benjamin, requer fortalecer o contato dos indivíduos entre si e com a memória das gerações. Pressupõe outra forma de produção social da existência, na qual o ritmo do trabalho seja capaz de impor novas perspectivas de constituição do mundo simbólico, da arte que transita pelo olhar atento, pelo toque descompromissado, pela escuta demorada. Tal afinidade fortaleceria a relação entre memória e tradição no seio das relações sociais e das experiências coletivas.

Tal seria, pois, a tarefa do historiador – elaboração do passado, trabalho artesanal com a memória, no presente, mediada pela fantasia, do vir a ser. Haveria lugar, na sociedade contemporânea, para um narrador demorado? Para Benjamin, até mesmo o historiador materialista histórico teria que ter esse compromisso. E ele pode estar tanto na história, como disciplina hermética, como, também, nas obras de arte, ou mesmo nos produtos que corrompem a es-

trutura da indústria cultural e circulam fora do seu grande circuito. A boa literatura e o bom cinema seriam aquelas obras nas quais a narrativa, forma e conteúdo, pudessem expor o encobrimento da memória, o fetichismo da fantasia, e dessa forma transpor o leitor, o espectador para além do ordinário da existência e, quem sabe, redimir a humanidade pelo resgate do passado, pois a imagem do passado “[...] ameaça desaparecer com cada presente que não se sinta visado por ela” (BENJAMIN, 2012, p. 242).

A memória é fundamental na recuperação de experiências que foram silenciadas ao longo da história. O historiador, materialista histórico, atento às mudanças, lutas e acontecimentos, ao analisar a história deve ouvir os ecos de vozes que emudeceram; atentar-se para tudo que é refinado e próprio da cultura; procurar despertar no passado as centelhas da esperança e opor-se à forma estanque, determinista, cronológica e linear de uma imagem eterna do passado (BENJAMIN, 2012, p. 222-250) estabelecida pela lógica do materialismo tradicional implementada pela classe dominante detentora e legitimadora de uma narrativa oficial da história.

Em seu ensaio, *Sobre o conceito de história*, Benjamin (2012, p. 251) esclarece que o “princípio construtivo” da história possibilita a insurreição de uma “luta pelo passado oprimido” por meio de um movimento que articula memória e experiência originária. O historiador materialista histórico deve desviar-se da barbárie a fim de cumprir a tarefa que lhe fora recomendada: a de “escovar a história contrapelo”. Para que a barbárie não se repita, escreve Benjamin, é necessário narrar de outra forma, e a partir dos despossuídos, dos vencidos.

Retomar o contato com a memória e a fantasia, mediadas por narrativas imagéticas produzidas por outro tipo de cinema, que distintos dos enlatados saídos dos estúdios do *mainstream*, pode se dar pela dinâmica dialética das imagens e do pensamento, em um tempo saturado de “agoras” (BENJAMIN, 2012, p. 249). São inúmeras as possibilidades de reelaboração, assim como infinitas

são as imagens da memória (individual e coletiva) e suas possibilidades de apreensão.

A reconciliação com o passado, por vias do resgate da memória, pode fomentar o desejo de um diálogo com a experiência da tradição, não para repetí-la, mas para promover a apreensão da história pelo indivíduo em sociedade. Com efeito, reprimir o corpo – a experiência sensível – foi, desde sempre, a marca registrada da modernidade. Não por acaso, e contraditoriamente, foi justamente no século XVIII que a estética ressurgiu como disciplina cujo foco tinha a ver com a compreensão da lógica de estruturação/formação dos corpos. A estética diz respeito ao sensível, aos desejos, aos afetos e, dessa forma, tratava-se de um conhecimento que pudesse ser capaz de não apenas compreender, mas, principalmente, encontrar os melhores meios de disciplinar os corpos em face da estrutura social que necessita da reprodução do sistema.

A grande massa é pressionada para viver no comezinho cotidiano e ordinário da existência, no aqui e agora imediatista distante da possibilidade de perceber a dinâmica dialética, a contradição capaz de esclarecer aspectos da vida moderna. A reflexão e a crítica ficam sufocadas; entorpecidas permanecem a razão e a sensibilidade, tendo em vista que o que prevalece é o estímulo a lembranças do banal que produz o esquecimento e a desmemorização porque potencializam o empobrecimento da capacidade de narrar a própria experiência diluída na fugacidade das relações.

Com a desvalorização e empobrecimento da experiência; com o enfraquecimento e terceirização da fantasia (LOUREIRO, 2015), as relações sociais, mediadas pelos produtos imagéticos da cultura industrial nada mais são que vivências que tendem a não possibilitar relações autênticas, pois há uma tendência para o encobrimento do *não eu*. O que prevalece, nessa vivência, é a suposta novidade, o aqui e agora, o “ineditismo” e o imediato. Narrar, e se permitir escutar as narrativas é inadequado em uma sociedade de aparências. Valorizar a experiência do não idêntico, das práticas sociais

renunciadas e invisibilizadas pelo discurso histórico oficial, bem como das linguagens e expressões artísticas não oficiais, pode ser uma possibilidade de reconciliação não forçada – *negação determinada* – com essa dimensão soterrada para o limbo da história.

Esta temática também foi objeto de reflexão publicada na Revista ArteFilosofia (Ufop/MG), no artigo *Fantasia e memória na sociedade do espetáculo* (LOUREIRO, 2015), no qual abordo questões relacionadas ao tema. No artigo em questão, considero que a tendência atual tem sido enaltecer a hipervisualidade das *imagens técnicas* (FLUSSER, 1985) em detrimento da escrita e até mesmo da memória oral (BENJAMIN, 2012; ALMEIDA, 1994). A indagação básica tem a ver com o lugar que os media ocupam na produção da memória e da fantasia. Até que ponto, no atual contexto, a memória e a fantasia são reféns da formatação programada pelos gerentes de produção e operadores da indústria cultural?

Ao realizar uma estimável atualização da Teoria Crítica da Sociedade, TÜRCKE (2010) destaca a necessidade que as pessoas têm, no contexto atual, de *serem percebidas*. Para ele, a máxima dessa sociedade contemporânea é *esse est percipi* – ser é ser percebido –, imagetivamente percebido na *homepage*, no *Facebook*, no *Twitter*, no *YouTube*, na televisão. Ele considera que

O bombardeio audiovisual faz os sentidos ficarem dormentes. As sensações criam a necessidade de outras mais fortes. A dose atual de imagens e sons de pessoas feridas, desfiguradas, aterrorizadas, fugindo de algo, sem roupa, as cenas de assassinato e de sexo, que já representam a normalidade do cenário dos programas, praticamente não mais podem ser percebidas senão como uma preparatória para novas doses aumentadas de excitação (TÜRCKE, 2010, p. 68).

A hipótese, defendida na pesquisa de que trato do par fantasia e memória, considera que o consumidor dos produtos da indústria cultural tende a perder o controle, tanto do processo

de constituição, como também do próprio conteúdo da memória e da fantasia, o que, de certa forma, fortalece os mecanismos de reprodução da danificação/regressão da sensibilidade. Em outros termos, a memória e a fantasia tendem a ser faculdades aprisionadas à tirania da indústria cultural. Essa tendência acarreta um processo de usurpação no qual o indivíduo é destituído do esforço autônomo de produzir e lidar com aquelas faculdades, continuamente formatadas pelos operadores e gerentes que administram a sociedade do espetáculo.

A hipótese forte que lanço nessa reflexão (LOUREIRO, 2015) diz respeito ao fenômeno da *terceirização* da fantasia e da pré-moldagem da memória que pode significar a produção, no nível simbólico, de uma humanidade que sonha e deseja a partir unicamente do instante, do *hic et nunc*, do ordinário e mesquinho cotidiano. Não por acaso, Rodrigues (1999) observa:

O presente, tão caro aos contemporâneos, e o futuro, tão desenhado em nossas utopias, só adquirem algum sentido quando nos recompomos com o passado. [...] Os tempos modernos querem a todo o momento dissolver tudo o que se chama de memória, na convicção de que podemos nos fixar nos limites do cotidiano e que só ele conta para a materialização de nossas utopias (RODRIGUES, 1999, p. 87).

Ao contrário da tese segundo a qual o público da sociedade do espetáculo é desprovido de memória histórica, em Loureiro (2015) corroboro com a tese de que, a rigor, ela é a caricatura da realidade capitalista contemporânea dominada pelas imagens e sons produzidos pelos operadores da indústria cultural, pois “O espetáculo, como organização social da paralisia da história e da memória, do abandono da história que se erige sobre a base do tempo histórico, é a falsa consciência do tempo” (DEBORD, 1997, p. 108). Essa é a sociedade da diversão, do entretenimento espetacular imagético administrado pelos gestores da cultura industrial.

Diversão e entretenimento correspondem ao desvio da atenção, à distração, à recreação, à mudança de pensamento, à dissuasão, ao esquecimento. Para os gerentes e operadores da indústria cultural, divertir-se é estar de acordo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). A máxima do divertimento é, ao menos em tese, permitir que se esqueça do sofrimento da existência, quando muito, sofrer a dor da personagem. Deve-se não pensar ou, se for o caso, pensar a partir dos esquemas cognitivos e sensíveis previamente elaborados pelos gestores do sistema. A base dessa indústria, portanto, é a impotência. O divertimento é uma fuga, mas não da realidade perversa. Foge-se do último grão de resistência deixado pela realidade. A suposta libertação, prometida pelo entretenimento, resume-se ao pensamento que se nega a si mesmo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Os produtos da indústria cultural, muitas vezes consumidos como arte carregam, na sua imanência, a própria ideologia do sistema. Contudo, de forma contraditória, também expressam algum nível de utopia. São enganação das massas, pretendem ser totalitários, naturalizar e legitimar a ordem existente, mas, mesmo que de forma limitada, podem conter faíscas de descolamento do existente que despertam o desejo de transformação.

Alexander Kluge, cineasta e escritor alemão, sugere que a fantasia, concebida como faculdade da imaginação, é um atributo que depende da experiência como um viver coerente com a diversidade de momentos e da própria memória. Assim, ela remete para além do que já foi e já existe. Nas palavras desse cineasta,

Além da língua, que é pública, a esfera pública deveria conceder à fantasia o *status* de um meio comum, e isto inclui o fluxo de associações e a faculdade da memória (as duas principais avenidas da fantasia). Uma constante mudança de perspectivas é típica da fantasia. Na fantasia, eu posso me transpor para a África, sem esforço, ou eu posso me imaginar envolvido em uma cena de amor, no meio do deserto – tudo isto acontece

como em um sonho. Os obstáculos da realidade já não mais existem. Se a fantasia tem boas razões para desconsiderar esses obstáculos verdadeiros – como uma compensação para o princípio de realidade – então a questão é como você pode, por amor a qualquer causa, encorajar a fantasia a desenvolver tais perspectivas sobre isso, ou seja, perspectivas diferentes daquelas inerentes às coisas como elas são (KLUGE, 1981-1982, p. 215).

Pode-se, junto com Marcuse (1975, p. 135-136), defender a fantasia como um processo mental independente, fundamental e cujo valor único e autêntico corresponde a uma experiência particular: superar a antagonica realidade. Para o filósofo frankfurtiano,

O valor de verdade da imaginação relaciona-se não só com o passado, mas também com o futuro; as formas de liberdade e felicidade que invoca pretendem emancipar a realidade histórica. Na sua recusa em aceitar como finais as limitações impostas à liberdade e à felicidade pelo princípio de realidade, na sua recusa em esquecer o que pode ser, reside a função crítica da fantasia (MARCUSE, 1975, p. 137).

A educação crítica, ao se debruçar sobre os conceitos de memória e fantasia e concebê-los como uma realidade unitária, quase que indissolúveis, desponta ao irrecusável convite para se pensar que, mais do que adaptar os indivíduos à lógica do mercado, o trabalho educativo merece ser considerado como condição de possibilidade para se romper com os padrões éticos e estéticos estabelecidos pela sociedade do espetáculo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, e em síntese, na última década, no âmbito acadêmico, tenho enfrentado uma multiplicidade de questões que fazem parte do mundo da vida, do dia a dia de milhares de pessoas

que vivem, em especial, nos centros urbanos mundo afora, e que tem a ver com problemas relativos aos processos de produção de pares de opostos que em muitos casos caminham de mãos dadas: felicidade x sofrimento; conhecimento x ignorância; liberdade x alienação; sensibilidade x racionalidade instrumental; adaptação cega e resistência à realidade que impede, ou ao menos dificulta, uma relação menos alienada com a felicidade, a liberdade, a conquista da emancipação e da autonomia dos indivíduos. Questões sempre presentes no debate, na reflexão sobre a relação entre fantasia e crítica. E é por meio dos produtos da indústria cultural que proponho abordar e expor a dinâmica daqueles pares, sempre associados à dimensão estética.

A aposta é que o resultado das pesquisas estimule àqueles que lidam e operam no campo educacional, no sentido de perceberem a relevância do par razão e sensibilidade, bem como iniciar um movimento de ruptura com determinados processos de produção e reprodução da alienação individual e coletiva.

Como visto, Türcke (2010) observa que o apelo explícito à estimulação dos sentidos parece que sempre foi um artifício utilizado por indivíduos ou grupos que fizeram uso de substâncias alucinógenas, quer seja para ampliar a possibilidade de compreensão da realidade, quer seja para lidarem com aquilo que supostamente seria um mundo paralelo a esse, ou mesmo para uma suposta administração da vida social. As substâncias alucinógenas, utilizadas pelas comunidades autóctones, permitiam um suposto acesso a um universo que possibilitava ampliar a existência. Um universo repleto de imagens muitas vezes não correspondentes à realidade. Substâncias que supostamente causariam momentos de prazer, alívio em face das agruras da realidade, que provocariam algum entorpecimento, mas também estimulavam a imaginação, a fantasia e causariam uma euforia que gerava a compulsão à repetição para se experimentar, sempre, as mesmas sensações.

Na sociedade do espetáculo, esta que age como um sistema orgânico, os artefatos da indústria cultural são um dos principais fármacos que atualmente causam dependência. E as mercadorias do imagético-eletrônico são os produtos da cultura industrial que mais se destacam, pois são, majoritariamente, os mais consumidos e os que mais têm o poder de causar certa euforia, excitação e, ao mesmo tempo, anestesiamento dos sentidos.

Os alucinógenos utilizados pelas comunidades autóctones supostamente estimulavam a fantasia, permitiam que seus usuários criassem imagens, muitas vezes distintas daquelas presentes na existência ordinária; ao menos em tese, ampliavam a experiência, do indivíduo com ele mesmo, com os outros e com a natureza no seu entorno. No caso das mercadorias imagético-eletrônicas, na interpretação de diversos teóricos, em especial na tese seminal de Horkheimer e Adorno, uma das consequências dessa realidade dominada pelos meios imagéticos, pelos aparelhos que programam nossa sensibilidade, é mais o empobrecimento do que a potencialização das possibilidades da experiência formativa dos sujeitos.

Nesse contexto, de produção acelerada e hiperexcitação imagética técnicas, no mundo simbólico dificilmente há espaço para uma atividade autônoma, pois as imagens são preparadas por uma astuta engenharia de produção, cujos operadores, designers e gerentes do processo, como um todo, não têm interesse algum em elevar a experiência estética dos consumidores a um patamar que vá além do contato com os produtos ordinários da indústria cultural. Por isso, elas são, sim, sempre processadas, programadas de tal forma que chegam prontas e acabadas para serem consumidas, na maioria das vezes dentro dos mesmos critérios utilizados na produção, ou seja, de forma acelerada. Isso pode acarretar consequências nada agradáveis para a existência individual e coletiva, como um todo. Como enfatizado, tem-se, como resultado, não apenas o enfraquecimento, o empobrecimento de faculdades essenciais à constituição do humano, dentre elas a fantasia e a memória mas, principalmente, uma espécie de *terceirização* (LOUREIRO, 2015) de ambas as faculdades.

A sociedade contemporânea, que ainda é capitalista, carrega uma série de características que podem ser traduzidas como *sociedade do espetáculo*, tal como proposto por Debord (1997), *sociedade pós-histórica*, de acordo com Flusser (1983), *sociedade excitada*, conforme Türcke (2010) e que nada mais é do que a exacerbação da produção, circulação e consumo dos produtos imagético-eletrônicos. Lógica essa que se expandiu e se tornou hegemônica no âmbito da indústria cultural. Daí a fugacidade/imediaticidade das relações dos indivíduos com eles mesmos, entre si e com a natureza externa, que nos centros urbanos são quase que hegemonicamente mediadas pelos aparelhos de exposição de imagens veiculadas no formato de vídeos, gifs, jogos eletrônicos etc. Em geral, não apenas a produção e a distribuição, mas também o consumo dos produtos imagéticos tende a mimetizar os impulsos compulsivos e alucinantes da forma capitalista de produção de mercadorias. A mimese compulsiva repete, no âmbito da produção da existência, a velocidade alucinante da produção de mercadorias, que, por sua vez, no âmbito do mundo da vida, acaba-se por considerar que nossas relações, quase sempre mediadas pela tecnologia que dá suporte ao imagético-eletrônico, só pode acontecer dessa única forma. Nesse contexto, a indústria cultural bombardeia seu público com informações e imagens que pouco (ou nada) contribuem para uma vida mais plena e feliz, porque livre das forças que tentam manter os humanos alienados da realidade social e de si mesmos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. The meaning of working through the past. In: ADORNO, THEODOR W. Guilt and Defense: On the Legacies of National Socialism in Postwar Germany. JEFFREY K. Olick; ANDREW J. Perrin (Edited). Translated by Henry W. Pickford. Harvard: Harvard University Press, 2010, p. 213-228.
- ADORNO, Theodor W. O que significa elaborar o passado. In: _____. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 29-50.

- ADORNO, THEODOR W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ANCINE. Mapeamento de salas de exibição no Brasil. *ANCINE*, 2015. Disponível em: <http://oca.ancine.gov.br/estudos.htm>. Acessado em: 05.08.2015.
- ANKERSMIT, F. R. *Historiography and postmodernism*. In: JENKINS, Keith (Org.). *The postmodern history reader*. London: Routledge, 2002. p. 277-298.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. – São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v.1).
- BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451*. New York: Simon & Schuster, 2013. 251 p.
- BRASIL. Presidência da República. *Secretaria de Comunicação Social*. *Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira*. Brasília: Secom, 2015.
- CUNHA, Fabricio Moraes. *A catarse teatral na formação humana*. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DUTRA, Sara Rocha Rangel. *Memória e experiência no cinema de Wim Wenders - evidências de um diálogo com a filosofia de Walter Benjamin: cenas para uma educação dos sentidos*. 2015. 208 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/1313>>. Acesso em: 04 set. 2017.
- EAGLETON, Terry. *Marxismo e crítica literária*. Tradução de Matheus Corrêa. São Paulo: Editora Unesp, 2011, 160 p.
- _____. *Literary theory: an introduction*. Oxford (UK): Blackwell, 2008.
- _____. *After theory*. London: Penguin; New York: Perseus, 2003.
- _____. *As ilusões do pós-modernismo*. Tradução de Elizabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FREUD, Sigmund. *Mourning and melancholia*. In: _____. *On murder, mourning and melancholia*. London: Penguin, 2005. p. 203-218.
- FLUSSER, Vilem. *Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar*. São Paulo: Duas Cidades, 1983.
- _____. FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo: Hucitec, 1985.
- HUXLEY, Aldous. *Admirável mundo novo*. São Paulo: Globo, 2001.

- KIIHL, Raniely do Nascimento. Experiência estética e Educação: a contribuição filosófica de Theodor Wiesengrund-Adorno. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- KLUGE, Alexander. On Film and Public Sphere. *New German Critique*. Nova York: Telos Press, n. 24/25, Special Double Issue on New German Cinema, p. 206-220, 1981/1982.
- LOUREIRO, Robson. Desnazificação e *Trümmerfilme* no pós Segunda Guerra Mundial: análise a partir do conceito de *Aufarbeitung der Vergangenheit* de Adorno. In: PUCI, Bruno et. al. (Orgs.). *Atualidade da Teoria crítica na Era Global*. São Paulo: Nankin, 2016. p. 252-291.
- LOUREIRO, Robson. *Da Teoria Crítica de Adorno ao Cinema Crítico de Kluge: educação, história e estética*. Florianópolis, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- _____. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno. 2007. *Educ. Soc.* vol.28 no.99 Campinas May/Aug. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200012>. Acesso em: 10 set. 2017.
- _____. Fantasia e memória na sociedade do espetáculo. *Revista ArteFilosofia*. Ouro Preto: Ufop, v. 19, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/raf/article/view/475>. Acesso em: 14 set. 2017.
- LOUREIRO, Robson; RANGEL, Sara Rocha. Evidências da memória: Diálogos entre Walter Benjamin e Wim Wenders. *Revista Pró-Discente*. Vitória: PPGE/Ufes, v. 19, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/search/titles?searchPage=5>>. Acesso em: 12 set 2017.
- MAGALHÃES, Gianni Marcela Boechar. *Educação, Industria Cultural E Ressentimento no Seriado Todo Mundo Odeia Chris*. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_10025_Educação, Indústria Cultural e Ressentimento no seriado Todo mundo odeia o Chris, pdf>. Acesso em: 04 set. 2017.
- MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: LTC, 1975, p. 138.
- MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. 2001. *Revista Portuguesa de Educação*, 2001, 14(1), pp. 07-25. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

- NEGT, Oscar. “Chagas chinesas: sobre o significado político do luto, da morte e do tempo”. In: NEGTE, Oscar; KLUGE, Alexander. *O que há de político na política: relações de medida em política – 15 propostas sobre a capacidade de discernimento*. Tradução de João Azenha Júnior. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999. p. 149-165.
- OLIVEIRA, Tamiris Souza de. O conceito de catarse na filosofia de Theodor Adorno: desdobramentos para uma teoria crítica da educação. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- ORWELL, G. 1984. São Paulo: Nacional, 2000.
- RAMOS, Santiago Daniel Hernandez-Piloto. A dimensão formativa do cinema e a catarse como categoria psicológica: um diálogo com a psicologia histórico-cultural de Vigotski. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <[http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1535/1/A dimensão formativa do cinema e a catarse como categoria psicológica um diálogo com a psicologia histórico-cultural de Vigotski.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1535/1/A_dimensao_formativa_do_cinema_e_a_catarse_como_categoria_psicologica_um_dialogo_com_a_psicologia_historico-cultural_de_Vigotski.pdf)>. Acesso em: 04 set. 2017.
- RIBEIRO, Renato J. A política dos costumes. In: ADAUTO, (Org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: Senac, 2005.
- RODRIGUES, Neidson. *Elogio à educação*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SANT’ANNA, Affonso Romano. *A cegueira e o saber*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- TÜRCKE, Christoph. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. São Paulo, Unicamp. 2010.
- VERDIN, Alessandra Martins dos Santos. Educação, Formação Humana e Tecnologia: Diálogos com o Homem Unidimensional de Marcuse. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- WEIXTER, Renata Rosa. A Catarse Musical na Reeducação dos Sentidos: formação, música e educação em Theodor Adorno e Georges Snyders. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado) – e Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_10066_Dissertação de Mestrado de Renata Rosa Weixter-A catarse musical na reeducação dos sentidos.pdf . Acesso em: 04 set. 2017.
- WOOD, E.M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. (Orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 7-22.

