

APRESENTAÇÃO

A pesquisa é fundamental para o avanço do conhecimento em diversas áreas. Podemos construir novas teorias, revisar conceitos estabelecidos e refletir para gerar solução de problemas práticos. Seja no campo das ciências naturais, sociais ou humanas, investigar um tema com rigor metodológico possibilita descobertas que impactam diretamente a sociedade.

Prezando pela diversidade de temas e abordagens teórico-metodológicas e levando em consideração a *interdisciplinaridade*, enquanto um caminho para a construção de um pensamento crítico e inovador, essencial para a educação, esta edição é composta por artigos que produzem reflexões profundas no campo da Filosofia da Linguagem, da Etnomusicologia e da Educação.

Boa leitura!

Etyelle Pinheiro de Araújo (UNIGRANRIO)

SUMÁRIO

1. O ÂMAGO DA LINGUAGEM - REFLEXÕES A PARTIR DE AGOSTINHO E GADAMER

Jungley de Oliveira Torres Neto
Graziele de Oliveira Mary Torres

2. O ESTUDO DAS (IR)REGULARIDADES DA LINGUAGEM NAS DIFERENTES CORRENTES LINGUÍSTICAS DA CONTEMPORANEIDADE

Paula Fernandes Teixeira

3. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS INSTRUMENTOS MUSICAIS INDÍGENAS NA LITERATURA DE INFORMAÇÃO

Walace Rodrigues

4. EDUCAÇÃO E O USO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE CORONAVÍRUS

Walace Rodrigues

5. EXCLUSÃO, SAUDOSISMO E SOFRIMENTO: UM ESTUDO SOBRE AS (DES) ESPERANÇAS E (DES) CRENÇAS DA CRIANÇA NA VIDA ESCOLAR

Vinicius Kapicius Plessim

O ÂMAGO DA LINGUAGEM REFLEXÕES A PARTIR DE AGOSTINHO E GADAMER

Jungley de Oliveira Torres Neto¹

Grazielle de Oliveira Mary Torres²

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relação entre experiência e linguagem sob uma perspectiva filosófica e hermenêutica. Por meio de uma abordagem epistemológica e ontológica, o trabalho examina a intersubjetividade entre o ser humano e o mundo ao seu redor. Nesse percurso, busca-se abordar a atuação central da linguagem na constituição da realidade e na relação do ser humano com o mundo, indo além de uma visão instrumental, para concebê-la como uma dimensão intrínseca das constituições das coisas e do próprio modo humano de ser no mundo. Com base nos pensamentos de Agostinho e, fundamentalmente, de Gadamer, no contexto de sua hermenêutica filosófica, argumenta-se que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas constitui o modo fundamental pelo qual o ser humano interpreta e comprehende o mundo e as experiências que dele advêm. Nesse sentido, pensamento, ação e linguagem se interrelacionam, formando o núcleo da existência humana. Portanto, a hipótese deste artigo é que há uma integração indissociável entre linguagem, mundo e experiência.

Palavras-chave: Agostinho. Gadamer. Experiência. Linguagem.

THE CORE OF LANGUAGE REFLECTIONS FROM AUGUSTINE AND GADAMER

Abstract: This article aims to reflect on the relationship between experience and language from a philosophical and hermeneutic perspective. Through an epistemological and ontological approach, the study examines the intersubjectivity between humans and the world around them. It investigates the central role of language in the constitution of reality and in the relationship between humans and the world, moving beyond an instrumental view to conceive language as an intrinsic dimension of the constitution of things and the very human mode of being in the world. Drawing on the thoughts of Augustine and, fundamentally, Gadamer's philosophical hermeneutics, it argues that language is not merely a means of communication but constitutes the fundamental way in which humans interpret and understand the world and the experiences it offers. In this sense, thought, action, and language interrelate, forming the core of human existence. Thus, this article hypothesizes an inseparable integration between language, world, and experience.

Keywords: Augustine. Gadamer. Experience. Language.

¹ Doutorando em Filosofia da Religião pelo PPCIR-UFJF. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2021), possui graduação em Filosofia e Pedagogia pela mesma instituição - UFJF.

² Mestra em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (MG). Área de pesquisa: metafísica. Graduada em filosofia e pedagogia pelo Centro Internacional de Educação (UNINTER).

Introdução

No presente trabalho, propõe-se abordar o evento experiencial humano no mundo (fenômeno cultural, social, político e religioso) em seu aspecto relacional, ou seja, a relação entre a subjetividade humana e o divino, ou a vivência humana e sua transcendência ao divino, apontando para a intersubjetividade e suas múltiplas manifestações. Essa relação será analisada sob uma perspectiva filosófica. Por meio da abordagem exegético-hermenêutica, busca-se investigar o sentido da experiência religiosa e a compreensão que dela se tem, cuja característica é o velar e desvelar-se da verdade extrametódica. Nesse sentido, a hermenêutica filosófica constitui o procedimento central para abordar questões como a experiência humana factual, interpretativa e compreensiva do mundo, além de seu modo de compreensão enquanto estrutura existencial e fundamental do ser-no-mundo.

Admite-se no presente trabalho que a abordagem temática da linguagem se desenvolve sob múltiplos aspectos e constitui-se objeto para os estudiosos de muitas disciplinas (Sodré, 2001, p. 28). Por exemplo, para o historiador, que procura conhecer sua origem, ela é desenvolvimento; para o filólogo ela é fonte histórica escrita, fonte literária e linguística; na psicanálise ela torna-se estrutura do inconsciente; para o lógico, que estuda a linguagem com objetivo de livrá-la da ambiguidade, ela é orientação, padrão procedural de asserções e de uso do raciocínio válido; para o crítico literário a linguagem diz respeito ao estilo que os escritores imprimem em seus discursos teóricos; para o sociólogo, que se interessa pelo influxo da linguagem sobre os movimentos sociais, a linguagem está relacionada aos usos, os costumes de uma sociedade, a interação social, a forma pela qual a sociedade se organiza, etc.

Na filosofia a reflexão sobre a temática da linguagem se dá desde muito tempo. Conforme nos aponta o texto *Três Caminhos na Filosofia da Linguagem*, de Helena Martins (2001), os sofistas postulam que o papel da linguagem está intrinsecamente ligado à sua discursividade e eficiência retórica, sendo capaz de moldar as percepções humanas. Para essa perspectiva, a verdade não é universalmente válida, mas relativa e dependente do contexto e das convenções sociais. Essa concepção contrasta diretamente com as propostas de Platão e Aristóteles, que buscavam um critério universal e objetivo de verdade. Para os sofistas, não existe uma verdade objetiva; a linguagem, nesse sentido, não revela o real, mas constrói consensos e opiniões. Por outro lado, Platão argumenta

que a verdade é universal e imutável, sendo acessível por meio do intelecto e da razão. Ele concebe as Ideias ou Formas, como a Justiça, a Beleza e a Verdade, como a base última da realidade, e sustenta que a linguagem deve refletir essas essências eternas. Aristóteles, por sua vez, propõe critérios de validade para a verdade, como o uso das regras da lógica e a observação do mundo natural. Apesar disso, Aristóteles reconhece a linguagem como um fenômeno simbólico, atribuindo-lhe um papel importante na aproximação do ser humano à realidade concreta, mas sem desvinculá-la de seu caráter representativo. Esses três caminhos, brevemente aqui expostos, demonstram que a questão da linguagem e da realidade não é nova, mas constitui um problema filosófico clássico. Assim, percebe-se que essa temática da linguagem não é em si um problema novo que se coloca para os filósofos, mas existe uma peculiaridade em cada abordagem filosófica da linguagem e o presente trabalho pretende refleti-la, a partir do grande teólogo e filósofo Aurélio Agostinho e do filósofo-hermeneuta alemão Hans-Georg Gadamer.

Será proposta a reflexão de que, nos autores mencionados, a linguagem deixa de ser somente conceitos e passa, fundamentalmente, a nos mediar com o mundo, tornando-se nosso modo de nos relacionarmos a ele, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto do ponto de vista prático. O *logos*/ *λόγος* - a linguagem não é apenas sinal, não é concebida como instrumento, do qual o homem exerce controle, nem mero produto do pensamento, mas existe em sua noção uma densidade ontológica. Em outros termos, a partir de uma perspectiva exegético-hermenêutica, a linguagem não só nos permite falar sobre as coisas ou descrevê-las, mas, fundamentalmente, é por meio da linguagem que a realidade se constitui e a ela nos relacionamos.

Neste percurso, a compreensão humana da realidade não é concebida a partir de uma perspectiva dualista entre sujeito e objeto ou sujeito e linguagem, na qual o ser humano faria uso instrumental da linguagem. Em vez disso, é entendida como uma relação indissociável, fundamental e visceral entre ser, linguagem e mundo. Ou seja, pensamento e linguagem, ação e linguagem estão sempre co-implicados e interdependentes. Isso evidencia que a linguagem constitui o verdadeiro centro do existir humano, pois, como ser que possui *logos*, o ser humano se constitui e se experiencie no modo de ser linguagem. Por isso, a linguagem é irredutível à esfera do apofântico, ultrapassando o âmbito epistêmico e direcionando-se ao âmbito ontológico.

1. Da epistemologia à dimensão reflexiva da linguagem em Agostinho

No que diz respeito diretamente à linguagem e aos seus âmbitos epistemológico, exegético, pedagógico, dialógico e filosófico, Agostinho apresenta profundas reflexões. Para introduzir seu pensamento sobre a temática da linguagem, levanta-se a seguinte pergunta: qual é a utilidade da linguagem? Ou, para que serve e por que a utilizamos da maneira como o fazemos? Em outras palavras, qual é o papel da linguagem no processo de conhecimento? Para refletir sobre as possíveis respostas a essas questões, utilizaremos as obras *De Magistro*, composta em 389 d.C., e *De Doctrina Christiana*, cujos três primeiros livros foram escritos em 397 e concluídos por Agostinho apenas em 426 ou 427 d.C.

No primeiro capítulo de *De Magistro*, Adeodato (filho de Agostinho) e o próprio Agostinho concordam que, ao falar, o objetivo é ensinar ou recordar. Nesse percurso, as palavras são apresentadas como instrumentos de troca de saberes e compartilhamento de entendimento, genuinamente constituintes das relações humanas e intrinsecamente ligadas ao processo de ensinar e aprender. Desde o início, Agostinho coloca em evidência uma problemática fundamental: “[...] aquela relação entre mestre e aluno, que consiste no ensinar por parte do primeiro e no aprender por parte do segundo, é fundada verdadeiramente na realidade das coisas e na possibilidade da natureza humana, ou é uma pura e simples ilusão?” (Agostinho, 2015, p. 27).

A linguagem se torna um caminho profícuo e eficaz de todo processo instrutivo do saber. À luz desses pressupostos, Agostinho analisa as palavras enquanto sinais, isto é, ele vê na linguagem, além da dimensão epistêmica, a dimensão de sentido das coisas e de reflexão. Neste sentido, a análise agostiniana se dá sob dois aspectos: o primeiro diz respeito aos sinais que significam outros sinais; o segundo diz respeito aos sinais que indicam coisas que não são sinais. Mais precisamente, o primeiro aspecto se refere à função da sintática, ao passo que o segundo aspecto, diz respeito às funções semânticas e pragmáticas. O aspecto da sintaxe apresenta-se como a parte da gramática que se preocupa com a relação entre as palavras. Já o aspecto da semântica forma o sentido. Pode-se perceber esse aspecto semântico da linguagem no percurso do diálogo entre Adeodato e Agostinho, conforme nos indica o capítulo segundo: um sinal não pode ser sem significar algo (Agostinho, 2015, p. 51). Ou seja, um sinal, portanto, só existe

enquanto tal porque estabelece uma conexão entre um elemento perceptível (como uma palavra, gesto ou objeto) e um conceito, ideia ou realidade à qual ele se refere.

Nas palavras de Agostinho:

Compreendo que ao falar, pelas próprias palavras significamos, ou por outros signos, como ao expressarmos gestos ou letras; as coisas significadas nestes dois casos não deixam de ser signos ou coisas outras que signos não sejam, como ao proferirmos *pedra*. Por esse motivo essa palavra seria signo enquanto significa algo, mas o que por ela (*pedra*) seria significado não seria signo. Este gênero de palavras que significam coisas que não são signos, ao que aqui nos propusemos discutir não competem. Sustemos considerar que signos se mostram por signos e, destes descobrimos que com seus significados ensinamos ou rememoramos (Agostinho, 2015, p. 52).

Diante da abordagem de Agostinho do termo latino *signum*, que muitas das vezes traduzido como sinal, surge a questão: o que é, porém, signo ou sinal para Agostinho? Podemos vislumbrar a resposta em, pelo menos, nas duas obras supracitadas do filósofo, a saber: no diálogo *De Magistro* e no trabalho *De Doctrina Christiana*, considerado por muitos estudiosos como um manual de exegese e formação cristã.

A obra *Da Doutrina Cristã*, ao tratar da temática dos signos e, consequentemente, das questões relacionadas à linguagem, Agostinho aborda temas como o conhecimento que possuímos acerca de Deus, nosso entendimento sobre as realidades inteligíveis e a sabedoria sobre nós mesmos. Ao oferecer caminhos hermenêuticos para a interpretação das Sagradas Escrituras, ele também desenvolve uma arte de interpretar e comunicar a Palavra de Deus (uma retórica religiosa), apresentando orientações sobre como pregar a religião cristã. Em outras palavras, Agostinho destaca a condição de possibilidade de a linguagem revelar o sentido das Sagradas Escrituras.

Em *De Magistro* Agostinho indica o que entende por *signum*: “em geral chamamos sinais (*signa*) a tudo o que significa algo, e entre estes encontramos também as palavras” e afirma também que toda “palavra é sinal, mas nem todo sinal é palavra” (Agostinho, 2015, p.88). Em seu trabalho *Da doutrina cristã* ele fornece a definição inicial de sinal do seguinte modo: “Denomino sinal (*signum*) a tudo o que se emprega para significar alguma coisa além de si mesmo” (Agostinho, 1957, I, 2,2).

Mais adiante, no livro II, Agostinho diz:

O sinal é, portanto, toda coisa que, além da impressão que produz em nossos sentidos (*praeter speciem quam ingerit sensibus*) faz com que venha ao pensamento outra ideia distinta (*aliud aliquid ex se faciens in cogitationem venire*). Assim, por exemplo, quando vemos uma pegada, pensamos que foi feita por um animal. Ao ver fumaça, percebemos que embaixo deve haver fogo. (Agostinho, 1957, II, 1,1).

A obra *Da doutrina cristã* pode ser considerada uma das primeiras obras de Retórica cristã em língua latina e aponta para exegese/ hermenêutica bíblica. Na obra citada anteriormente, Agostinho vai nos apontar caminhos compreensivos para significação de signo (sinal).

Agostinho diz no livro I:

Toda doutrina reduz-se ao ensino das coisas e ao dos sinais. Mas as coisas são conhecidas por meio dos sinais. Portanto, acabo de denominar coisas a tudo o que não está empregado para significar algum outro objeto como, por exemplo, umavara, uma pedra, um animal ou outro objeto análogo. Não me refiro, contudo, àquela varava da qual lemos que Moisés atirou às águas amargas para diluir sua amargura (Ex 15,25). Nem à pedra que Jacó pôs debaixo da cabeça, como almofada (Gn 28,11). Nem àquele cordeiro que Abraão imolou no lugar de seu filho (Gn 22,13). Esses objetos, de fato, são coisas, mas nas circunstâncias mencionadas tornaram-se ao mesmo tempo sinais de outras coisas [...] ninguém emprega as palavras a não ser para significar alguma coisa com elas. Daí se deduz que denomino sinais a tudo o que se emprega para significar alguma coisa além de si mesmo. (Agostinho, 1957, I, 2, 2).

Agostinho traça uma contraposição entre a coisas e os signos. Essa contraposição não está em sua composição material, mas no significado que têm para nós. À guisa de exemplo: quando nos deparamos nas *Sagradas Escrituras* (Gênesis 22:7) com a menção de um “cordeiro” e ele nada mostra para nossa mente, além de sua presença, em contrapartida o “cordeiro” de Abrão significava, para ele, seu filho que iria ser imolado como prova de obediência à Deus. Ou seja, a designação do referido “cordeiro” apontava para outra coisa além de si mesma.

Mais precisamente, em *Da Doutrina Cristã* Agostinho afirma:

O sinal é, portanto, toda coisa que, além da impressão que produz em nossos sentidos, faz com que nos venha ao pensamento outra ideia distinta. Assim, por exemplo, quando vemos uma pegada, pensamos que foi impressa por animal. Ao ver fumaça, pensamos que embaixo deve haver fogo. Ao ouvir a voz de um ser animado, damo-nos conta do estado de seu ânimo. Quando soa a corneta, os soldados sabem se devem avançar, retirar-se ou fazer alguma outra manobra exigida pelo combate. (Agostinho, 1957, II, 1, 1).

Neste labor, percebe-se que, ao refletirmos sobre a linguagem, nos deparamos com os objetivos e a utilidade da fala. Em um primeiro momento, pensa-se na linguagem a partir da dimensão humana (da fala), para, em um segundo momento, pensar-se na linguagem interior, que ligada ao pensamento precede à verbalização, na qual explora os signos linguísticos que servem à razão, à base de conhecimento e a própria transmissão da verdade.

Agostinho ao analisar o termo ‘palavra’, ‘nome’ e ‘sinal’ aponta que se classificarmos a palavra ‘nome’, por exemplo, entrarão nesse grupo todas as palavras que são nomes, tais como ‘cadeira’, ‘rio’ e até mesmo a própria palavra ‘nome’. Indo além, ‘nome’, ‘rio’ e ‘cadeira’ participam de uma outra classe, a saber, a classe das ‘palavras’. Dessa forma, ‘nome’ é sinal de ‘rio’ assim como ‘palavra’ é sinal de ‘nome’. Sobre isso, o autor explica que “[...] todos os nomes são palavras, mas nem todas as palavras são nomes” (Agostinho, 2015, p. 95).

Neste sentido, o especialista em Agostinho, Moacyr Novaes, aponta que: “O problema geral da *significatio* pode ser estudado no *De Magistro*, mais exatamente, a partir de um estudo da tese de que toda palavra é um nome”. E mais adiante Moacyr reitera que: “Essa tese tem importância filosófica menos em razão de uma teoria da linguagem que a sustentaria, mas sobretudo em vista do horizonte de problemas que propiciam”. O teórico continua seu raciocínio e diz: “Ainda que tenha inegável ressonância filosófica, possa ser encarada como indício de uma imagem agostiniana da linguagem” (Novaes, 2007, p.34).

Entretanto, surge uma problemática: Qual seria então o sinal da palavra ‘palavra’? Não poderia ser outro, a não ser o próprio ‘sinal’, cuja extensão conceitual é superior àquela apresentada pela ‘palavra’ e pelo ‘nome’ ou ‘verbo’. E aqui, faz-se necessário enfatizar que “[...]toda palavra é signo, mas nem todo signo é palavra”. (Agostinho, 2015, p. 95).

Moacyr Novaes nos auxilia e diz:

Ao afirmar e argumentar por que “toda palavra é um nome”, Agostinho examina a pertinência de uma simples classificação gramatical, por quanto os nomes são uma classe, ao lado dos verbos, conjunções, advérbios, etc. Se toda palavra é um nome, então a primeira consequência será tão somente constatar a falência “ao menos parcial” da gramática escolar. Agora tendo em conta que a tese é formulada e defendida no ambiente gramatical, será preciso ainda indagar qual o

valor da gramática para a filosofia. Nossa questão, portanto, será considerar de que modo um tema escolar sobre as classes gramaticais (*partes orationes*) adquire dimensões especulativas (Novaes, 2007, p.34).

Nesse itinerário, justifica-se a linguagem em seu sentido especulativo, pois nunca podemos nos colocar como mestres de nossa linguagem, mas sim como os receptores da verdade que ela transmite, em outras palavras, o sentido da coisa em questão transmite-se tal como o é, de modo dinâmico e ascendente, e não impositivo ou apenas designativo.

O especialista Moacyr Novaes diz:

Ensinar ou aprender envolvem a comunicação entre duas pessoas; mais do que isso, envolve a comunicação de conhecimento. Isto difere de uma consideração da linguagem que se restrinja ao vínculo entre três planos para um único homem: 1. As coisas, 2. A intelecção das coisas. 3. Os nomes dessas intelecções (Novaes, 2007, p.72).

Pode-se afirmar, conforme escreve Maria Leonor Xavier na introdução da obra *De Magistro (O Mestre)*, ao resumir as reflexões de Agostinho e Adeodato, que “as palavras podem significar reflexivamente ou transitivamente” (Xavier, 1995, p. 16). O âmbito reflexivo refere-se à capacidade da palavra de refletir sobre si mesma e sobre o sentido que ela carrega. Já o âmbito transitivo relaciona-se ao caráter dinâmico, ascendente e especulativo da linguagem, indicando que as palavras ultrapassam os limites da gramática para atingir dimensões mais amplas. Essas noções revelam que, de um lado, a linguagem não é apenas uma representação de objetos externos sobre os quais o ser humano exerce controle. Por outro lado, ela também não se limita ao âmbito subjetivo. A linguagem surge, então, como uma mediadora entre o sinal e a coisa à qual nos referimos, conferindo sentido e possibilitando a articulação entre pensamento, expressão e realidade.

Em suma, observa-se que, em Agostinho, a linguagem assume o papel de intermediária e de um elemento constituinte indispensável para o encontro do ser humano com o mundo. Por meio da linguagem, relacionamos, identificamos, distinguimos, organizamos, rememoramos, ensinamos e aprendemos, pois, como afirma Novaes, “as palavras servem, fundamentalmente, para aprender” (2007, p. 88). Há uma simbiose basilar entre o ser humano, a razão e o pensamento no âmbito reflexivo, sendo este o meio pelo qual a verdade se torna dialogada, compartilhada e experienciada. De maneira mais específica, verifica-se que é através linguagem que os conhecimentos sobre as coisas

podem ser compartilhados, apontados e até questionados, evidenciando sua centralidade no processo de interpretação da realidade.

2. A linguagem e sua densidade ontológica: nas trilhas da hermenêutica filosófica de Gadamer

Conforme abordado no tópico anterior, tanto em *De Magistro* quanto em *Da Doutrina Cristã*, Agostinho oferece contribuições significativas ao estudo filosófico da linguagem, à teoria do conhecimento, à epistemologia e à ontologia, além de estabelecer fundamentos para a reflexão sobre a hermenêutica. Ele propõe “técnicas exegéticas” para a interpretação das Escrituras Sagradas, destacando que a exegese dos textos sagrados se realiza ao utilizar partes de um versículo para “iluminar” outro, permitindo, assim, o acesso à revelação divina. Dessa forma, a hermenêutica em Agostinho configura-se como uma exegese de caráter teológico, bíblico e sacro (Grondin, 1999, p. 12).

Neste labor, a obra “*Da doutrina cristã*” pode ser considerada uma das primeiras obras de retórica cristã em língua latina e aponta para exegese/ hermenêutica bíblica. Conforme abordado no tópico anterior, quando Agostinho utiliza-se do exemplo bíblico que traz à tona a presença de “um cordeiro” e essa menção nada mostra para nossa mente, além de sua presença, é nos apontado que o “cordeiro” de Abrão significava, para ele, seu filho que iria ser imolado como prova de obediência à Deus, isto é, existe na menção “cordeiro” uma significação além de seu nome. Ou seja, a designação do referido “cordeiro” apontava para outra coisa além de si mesma, o que aponta para um sentido capaz de trazer à tona uma compreensibilidade.

Podemos vislumbrar o fato de que na linguagem existe uma dimensão ontológica e isso possibilita a fundamentação de uma hermenêutica filosófica/ ontológica, pois não há pensamento sem linguagem. Nesse sentido, insere-se no presente trabalho as reflexões do filósofo e hermeneuta Hans-Georg Gadamer, que sustenta sua tese de que: “*O ser que pode ser compreendido é linguagem*” (Gadamer, 1999, p. 687), o que nos aponta para o fato de que “a linguagem é possibilidade da compreensão do ser”, daí a constatação do caráter ontológico da linguagem e da ontologia enquanto hermenêutica.

A filósofa italiana Donatella Di Cesare nos aponta:

O que a linguagem carrega consigo sempre transcende o que vem ao enunciado (*Aussage*). Tudo que vem à linguagem permanece ao que deve ser entendido, mas é claro que é sempre considerado (*genommen*) como algo, é sempre considerado algo verdadeiro (*wahr-genommen*). E essa é a dimensão hermenêutica em que o ser se mostra. O que a linguagem, enquanto realização, traz consigo é o movimento hermenêutico (Di Cesare, 2001, p. 22).

É nos apontada a ideia de que somente compreendemos porque somos em meio à linguagem tudo o que compreendemos. O ponto fulcral da hermenêutica gadameriana vai se delineando na medida em que a linguagem passa a ser entendida como o fundamento que possibilita a existência de uma unidade entre ser humano e mundo, entre pensamento e coisa, entre sujeito e objeto. Mais precisamente, pela linguagem “temos” mundo, participamos de uma tradição e somos uns com os outros.

Gadamer afirma:

Com a tematização da linguagem, vinculada indissoluvelmente ao mundo vital humano, parece que se oferece um novo fundamento à velha pergunta da metafísica acerca do todo. Neste contexto, a linguagem não é um mero instrumento ou um dom excelente que possuímos como homens, mas o meio no qual vivemos desde o começo, como seres sociais, e que mantém aberto o todo no qual existimos (Gadamer, 1983, p. 11).

A linguagem, em Gadamer, diz respeito a nossa experiência de mundo, ela é por excelência a forma pela qual a tradição chega até nós, isto é, a tradição/ passado por meio da linguagem, que pode se constituir pela oralidade, pelos mitos, usos, costumes e também pela tradição escrita, na qual os signos destinam-se a todos os leitores que estão em condições de lê-los. Através da tradição temos acesso ao passado e esse, enquanto memória, dialoga com o presente, e, mais do que isso, o constitui. Nesse sentido, a participação e compreensão que temos da história, do “outro” e do entendimento das coisas passa, fundamentalmente, pelo fio condutor da linguagem.

De acordo com Luiz Rohden, a linguagem no campo da hermenêutica filosófica, distinta da linguagem lógica e analítica, é o meio em que o mundo se manifesta. A experiência de linguagem que o ser humano tem do mundo ocorre de maneira independente da vontade individual, o que a torna essencial e incondicional. Essa experiência linguística se mostra mais primordial do que a distinção entre o ‘ser-em-si’ e o ‘ser-para-si’. Assim, a linguagem, ao se revelar como um princípio, torna-se

simultaneamente constitutiva e constituída pela própria hermenêutica filosófica (Rohden, 2003, p. 252).

Tudo que é humano passa pela linguagem, ela é o lugar onde o mundo se representa e ao mesmo tempo nossa forma de entender as coisas, interpretá-las e compreendê-las se desenvolve no *médium* da linguagem. Ela constitui e é constituinte, o *médium* da linguagem perfaz a totalidade da experiência de mundo. Nesse sentido, a linguagem, de modo fundamental, é a via de acesso pela qual se realiza a compreensão (Gadamer, 1999, p.566).

A partir das reflexões de Custódio Almeida, podemos afirmar que a linguagem é uma característica essencial do ser humano, uma vez que não existe ser humano sem linguagem. Além disso, o acesso que o ser humano tem ao mundo se dá, inevitavelmente, por meio da linguagem. Dessa forma, o mundo é sempre um mundo imbuído de sentido, um mundo comprehensível, um mundo construído pela linguagem (Almeida, 2002, p. 203).

É nos apontada a compreensão de que “nós somos linguagem”, e por que somos linguagem? Porque somos seres comprehensivos em nosso modo fundamental de ser-no-mundo. A linguagem é possibilitadora de nossa compreensão. Existe, de maneira intrínseca, uma correlação entre homem, mundo e linguagem, pois se por um lado podemos pensar no fato de que a linguagem é “produto” do homem, também se constata o fato de que o homem é “produto” da linguagem, visto que somente por meio desta ele consegue ter acesso ao mundo.

Luiz Rohden destaca que:

Na hermenêutica, nunca a linguagem pode ser reduzida a um instrumento ou utensílio do pensamento, senão que sintetiza a idealidade dos significados e sua continuidade histórico-existencial com a materialidade do falar e sua fixação escrita. Não é produto humano, senão que participa nele, recria-o, apropria-o, faz seu algo no qual se insere e que, portanto, já não é tão possessivamente seu. Neste contexto, a existência humana é resposta continuada e aberta; a dimensão temporal está na constituição da linguagem e, consequentemente, na constituição do homem (Rohden, 2000, p. 158).

Nesse sentido, a linguagem constitui-se como possibilidade da compreensão humana. Todos os fenômenos de entendimento e de compreensão se constituem em fenômenos de linguagem. Através dessa concepção podemos constatar, de modo fundamental, o fato de que na hermenêutica filosófica desenvolvida por Gadamer tudo

que tem de ser pressuposto hermenêutico se constitui pela e com a linguagem. E por isso, a linguagem não deve ser concebida como algo instrumental, pois ela é vital, não podendo ser designada meramente como um dote atribuído ao homem, mas como a própria abertura de mundo ao homem. A linguagem, em Gadamer, é intermediadora, ela é *médium* e condição de realização da própria compreensão (Gadamer, 1999, p. 566). Para ele:

A linguagem não é somente um dentre muitos dotes atribuídos ao homem que está no mundo, mas serve de base absoluta para que os homens tenham mundo, nela se representa mundo. Para o homem, o mundo está aí como mundo numa forma como não está para qualquer outro ser vivo que esteja no mundo. Mas esse estar-aí do mundo é constituído pela linguagem. [...] Não só o mundo é mundo apenas quando vem à linguagem, como a própria linguagem só tem sua verdadeira existência no fato de que nela se representa o mundo. A originária humanidade da linguagem significa, portanto, ao mesmo tempo, o originário caráter de linguagem do estar-no-mundo do homem (Gadamer, 1999, p. 643).

É perceptível pelo percurso textual que até aqui se desenvolveu o fato de que a linguagem não se limita a concepção de “ferramenta” da qual os seres humanos utilizam esporadicamente, ela não diz respeito apenas ao processo de entendimento entre os seres humanos, mas o próprio processo da compreensão se perfaz pelo fenômeno da linguagem.

É importante frisar que a concepção de linguagem em Gadamer não é apenas verbal, pois o autor indica que se deve entender por linguagem toda comunicação, isto é, o fenômeno de linguagem em Gadamer não se limita apenas ao discurso, é mais abrangente, esse fenômeno se estende, por exemplo, aos gestos ou qualquer conjunto de símbolos ou sinais capazes de produzir sentido, compreensão e estabelecer relação (Gadamer, 1999, p. 646).

O sentido das “coisas”, que possibilita o fenômeno da compreensão, manifesta-se na dinâmica viva e pulsante da linguagem. Essa dinâmica transcende palavras ou discursos, abrangendo a totalidade da experiência humana no mundo. De modo crucial, a partir da hermenêutica filosófica, constata-se que a linguagem é muito mais do que um instrumento: ela é vínculo, relação, intermediação e vivência. É através da linguagem que o ser humano estabelece sua conexão com o mundo, confronta-se com o “outro” e consigo mesmo. Assim, a linguagem não pode ser pensada de forma isolada, mas como uma realidade profundamente relacional, que permeia e estrutura a existência humana.

Assim, a linguagem, enquanto fundamento da hermenêutica, ocupa uma posição fundamentalmente mediadora, ela expressa a abertura para que algo se realize; mais especificamente, para o acontecimento da compreensão. Como meio, a linguagem torna possível o “falar do objeto” ao intérprete e, simultaneamente, é o canal através do qual o intérprete estabelece sua relação com o objeto. Como afirma Gadamer: “A hermenêutica deve partir do fato de que compreender é estar em relação para que a 'coisa' possa falar” (Gadamer, 1983, p. 67). Neste contexto, o “falar do objeto” refere-se à ideia de que a compreensão ocorre quando o objeto de interpretação se manifesta ou se revela ao intérprete. Por isso, a linguagem não é apenas um instrumento para descrever o que já se conhece, mas é também o meio pelo qual novas compreensões podem surgir, permitindo que o objeto “fale” ao intérprete de uma maneira que ele não havia antecipado ou previsto, evidenciando o aspecto relacional e dialógica da hermenêutica filosófica por meio da linguagem.

Nesse itinerário, Gadamer irá justificar que a linguagem, em seu sentido especulativo, aponta para o fato de que nunca podemos nos colocar como mestres de nossa linguagem, mas sim como os receptores da verdade que ela desvela, em outras palavras, o sentido da coisa em questão mostra-se tal como ela é. Esse mostrar-se da coisa mesma possibilita o fenômeno hermenêutico da compreensão (Gadamer, 1999, p. 679). O que permite-nos pensar na noção de experiência “que brota do encontro vivo e direto com alguém ou alguma coisa”, o que nos remete à experiência enquanto relação, “prescindido do papel mais ou menos ativo do sujeito ou da maior ou menor intensidade do seu envolvimento” (Greco, 1992, p.47). Quando nos referimos à experiência religiosa (enquanto experiência interpretativa e comprensiva), estamos, fundamentalmente, falando de uma relação que não se limita a uma simples polaridade entre sujeito e objeto ou sua referência. Trata-se de uma relação vivenciada, por exemplo, na oração, no culto, no sacrifício, na devoção, na afeição ou em qualquer ato de fé. E, como em toda relação postulada pela hermenêutica filosófica, a mediação entre o ser humano e o divino ocorre por meio da linguagem.

Podemos entender que a linguagem em Gadamer é o vir à luz das coisas e nela se realiza a compressão. Gadamer cita Santo Agostinho, que contra os seus antigos companheiros maniqueístas, no *Comentário literal ao Gênesis* e *Sobre o Gênesis*, cita: “*Dixitque Deus 'fiat lux' et facta est lux*”/ “disse Deus: haja luz, e luz foi feita” (*Gênesis*

1:3). Nesta ocasião, o pensador Agostinho ao traduzir a palavra grega *λόγος* (*logos*), proveniente do evangelho de João: “No princípio era o Logos, e o Logos estava com Deus, e o Logos era Deus” (João 1:1), opta pelo termo “Palavra” ou “Verbo”, conforme a tradução latina e assim consegue fazer uma aproximação dos textos do Antigo e do Novo Testamento, haja vista que o vocábulo *logos* encontra-se intimamente ligado ao termo *ἀρχή* (*arqué*), palavra grega usada para designar a gênese. *Logos*, habitualmente traduzido como razão, é percebido por Agostinho também à designação de Palavra de Deus (o criador não apenas do mundo, mas também da Palavra, pois “haja luz” é a primeira Palavra de Deus referida na *Bíblia*).

Em síntese, o fenômeno da compreensão está contido na potencialidade da linguagem. Assim, é inviável pensar numa compreensão de linguagem fora da própria linguagem, isto é, pensá-la como um objeto, pois não há pensamento sem linguagem, na medida em que todo pensar sobre a linguagem já foi de antemão alcançado pela linguagem.

3. Considerações finais

Seguindo o percurso textual que trilhamos, a partir da perspectiva exegético-filosófica de Agostinho e da hermenêutica filosófica de Gadamer, podemos afirmar que a linguagem, por excelência, é o fio condutor das abordagens de ambos. Nas obras *De Magistro* e *De la Doctrina Christiana*, Agostinho oferece caminhos de exegese, interpretação e teoria do conhecimento, enquanto Gadamer, por meio de sua hermenêutica filosófica caminha em direção à ontologia, abordando o fato de que o fenômeno da compreensão acontece na/pela linguagem. Esse percurso nos conduz à via dialógica, à ideia de sermos uns-com-os-outros, o que sublinha a relevância da linguagem tanto no âmbito epistêmico, relacionado ao conhecimento e à interpretação, quanto no âmbito ontológico e existencial.

Assim, tanto em Agostinho quanto em Gadamer (cada um à sua maneira e inserido em seu contexto histórico e geográfico), observa-se uma ênfase na linguagem, especialmente em seu movimento dialógico, como elemento fundamental para a construção do conhecimento. Nesse contexto, a linguagem não se limita a ser apenas um meio de comunicação, mas se configura como um fenômeno dinâmico que possibilita o surgimento da compreensão e da interpretação. Desse modo, no percurso

dialógico/dialético, a linguagem se coloca como o “caminho” imprescindível para o encontro do ser humano com o mundo, permitindo a construção de significados e promovendo uma experiência existencial profunda, o que é crucial para a vivência de uma experiência compartilhada, na qual a verdade e o conhecimento emergem da interação entre os interlocutores e suas redes de referência do mundo.

Neste desiderato, a reflexão sobre o fenômeno religioso se colocou como fundamental para compreender a relação entre a linguagem e a experiência humana, pois o evento experiencial humano, que inclui a vivência religiosa, é descrito como um processo profundamente relacional, em que a interação entre a subjetividade humana e o que se denomina divino não se dá apenas em um plano cognitivo, mas também envolve a intersubjetividade, isto é, a historicidade da qual o ser humano está imerso, constituída pela linguagem. Neste sentido, a religião, em sua manifestação mais profunda, não prescinde da linguagem; ela permite que o humano se relacione com o seu “objeto divino” de maneira dialógica. Assim, a experiência humana do/no mundo (o que inclui a experiência religiosa) é uma experiência relacional e dialógica, mediada pelo fio condutor da linguagem. A linguagem, ao transcender sua função comunicativa, torna-se o meio pelo qual o sujeito experiencia o mundo.

Esse debate sobre a linguagem aqui abordado, em sua dimensão hermenêutica e dialógica, reverbera de maneira significativa nos estudos da Linguagem e, de forma interdisciplinar, nas diversas áreas do conhecimento, ampliando a compreensão de seu papel não apenas como instrumento de comunicação, mas como estrutura fundamental da experiência humana. Além disso, ao integrar as reflexões de Agostinho e Gadamer, é possível perceber como a linguagem, em sua profundidade epistemológica e ontológica, não apenas expressa a realidade, mas é constitutiva dela, constituindo-se a base para a interpretação e compreensão do mundo e da experiência religiosa. Portanto, a linguagem é elevada a um status central nos estudos acadêmicos, influenciando não só as ciências humanas, mas também as práticas interpretativas da religião, da filosofia e das demais áreas do conhecimento. Ao refletir sobre o fenômeno religioso e sua intersecção com a linguagem, este trabalho visa contribuir para enriquecer o campo dos estudos da Linguagem, oferecendo novas perspectivas sobre a interdependência entre linguagem, interpretação, experiência e mundo.

4. Referências

- AGOSTINHO, Santo. De la doctrina Cristiana. In: **Obras de San Agustín**, Tomo XV. Tradução espanhola de Fr. Balbino Martín. Madri: Biblioteca de autores cristianos, 1957.
- _____. **De magistro**, edição bilíngue latim-português com tradução, estudo e comentário de Antonio A. Minghetti, Porto Alegre: Editora Fi, 2015.
- _____. **O Mestre**. Introdução e comentários de Maria Leonor Xavier. Tradução de António Soares Pinto. Porto: Porto Editora, 1995.
- ALMEIDA, Custódio L.S. **Hermenêutica e Dialética**: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel. Porto Alegre: EDIPUC, 2002.
- DI CESARE, Donatella. Essere e linguaggio nell'ermeneutica filosófica. In: Di Cesare, Donatella. *“L'essere che può essere compreso è linguaggio”*. Omaggio a Hans-Georg Gadamer. Genova: il Melangolo, 2001, p. 7-27.
- GADAMER, Hans- Georg. **Razão na época da ciência**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- _____. **Verdade e método**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer: Petrópolis: Vozes, 1999.
- MARTINS, Helena. Três caminhos na filosofia da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, volume 3. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NOVAES Filho, Moacyr Ayres. **A Razão em exercício – Estudos sobre a filosofia de Agostinho**. São Paulo: Discurso Editorial, 2007.
- _____. Linguagem e Verdade nas Confissões. In PALACIOS, Pelayo M. (org.) **Tempo e Razão – 1.600 anos das Confissões de Agostinho**, São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. Interioridade e inspeção do espírito na filosofia agostiniana. In **Analytica, Revista de Filosofia** da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Seminário Filosofia da Linguagem), Volume 7 – Nº 1 [2003]
- ROHDEN, Luiz. **Filosofando com Gadamer e Platão**: movimentos, momentos e método(s) da dialética. Hermenêutica filosófica. Entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.
- SODRÉ, Muniz. **Reinventando a cultura**. Petrópolis: Vozes, 2001.

O ESTUDO DAS (IR)REGULARIDADES DA LINGUAGEM NAS DIFERENTES CORRENTES LINGUÍSTICAS DA CONTEMPORANEIDADE

Paula Fernandes Teixeira¹

Resumo: A controvérsia analogia-anomalia é foco dos estudos da linguagem desde a Antiguidade, mas até os dias atuais algumas correntes e escolas linguísticas apoiam-se na observação dos aspectos regulares e universais da linguagem, outras, inclusive, fazem das irregularidades e diversidades linguísticas seus objetos de estudo. Na Antiguidade, pensadores como Aristóteles, Dionísio da Trácia e Apolônio Díscolo defendiam a abordagem analogista, enquanto os Estoicos e Varrão eram entendidos como anomalistas. Já na Idade Moderna, correntes como o Estruturalismo e o Gerativismo também buscam identificar e sistematizar os fatores regulares e universais da linguagem, enquanto a Sociolinguística Variacionista e outras correntes pós-modernas olham para a heterogeneidade das práticas linguísticas. Embora existam diferentes abordagens e enfoques no estudo da linguagem, entende-se que todos são relevantes e complementares. É sobre esta diversidade que o presente artigo se debruça.

Palavras-chave: Linguagem. Analogia-anomalia.(Ir)regularidades.

THE STUDY OF LANGUAGE (IR)REGULARITIES IN DIFFERENT CONTEMPORARY LINGUISTIC SCHOOLS

Abstract: The analogy-anomaly controversy has been the focus of language studies since Antiquity, but up to the present days, some schools of linguistics rely on the observation of regular and universal aspects of language, while others make linguistic irregularities and diversities their objects of study. In antiquity, thinkers such as Aristotle, Dionysius of Thrace and Apollonius Dyscolus defended the analogist approach, while the Stoics and Varro were understood as anomalists. In the Modern Age, some intellectual movements such as Structuralism and Gerativism also seek to identify and systematize the regular and universal factors of language, while Variationist Sociolinguistics and other postmodern theories seek to understand the heterogeneity of linguistic practices. Although there are different perspectives and approaches to the study of language, it may be assumed that they are all relevant and complementary to each other. This article focuses the variety of these perspectives.

Key-words: Language, analogy-anomaly, (ir)regularities

¹ Professora de Língua Estrangeira (EBTT) do CEFET/RJ - Maracanã, na Coordenação de Línguas Estrangeiras / DEMET. Pós-graduada em Língua Inglesa e Mestra em Estudos da Linguagem, ambos pela PUC-Rio.

Introdução

Desde a Grécia Antiga, período em que tiveram início os estudos linguísticos, diferentes concepções e entendimentos de aspectos concernentes à linguagem coexistem, assim como diferentes grupos de estudiosos, que se alinham a diferentes perspectivas, vêm trazendo à luz variados debates linguísticos ao longo de toda a história. Uma das grandes discussões linguísticas que se tem notícias desde a Antiguidade, e que figura até hoje o foco do interesse de diferentes estudiosos, é a questão da analogia *versus* anomalia, que diz respeito às (ir)regularidades da linguagem (ROBINS, 2004[1979]). Essa controvérsia fomentou inúmeras discussões e debates, principalmente no período antigo, mas, de certa forma, faz-se presente até hoje, no sentido de que algumas correntes linguísticas buscam explicar o que tem de comum na linguagem, enquanto que outras preferem olhar para a sua diversidade.

No presente artigo, a controvérsia analogia e anomalia será entendida, principalmente, no sentido de regularidades (ou universais) e irregularidades (ou variedades) linguísticas, respectivamente. Assim, tem-se por objetivo observar como essa questão foi abordada nos estudos da linguagem por diferentes correntes e escolas linguísticas da contemporaneidade, séculos XX e XXI, além de sugerir uma filiação hipotética de alguns dos principais linguistas desses séculos a um dos lados dessa dualidade. Para tal, apresentaremos uma visão panorâmica dos estudos da linguagem a partir dos anos 1900, focalizando não só nas distinções e semelhanças entre as diferentes correntes, mas, principalmente, no posicionamento delas em relação à busca pelos aspectos comuns ou divergentes das línguas.

1. A controvérsia analogia *versus* anomalia ao longo dos séculos

Antes de focalizar no recorte analítico deste trabalho, – o estudo das (ir)regularidades da linguagem nas diferentes correntes e escolas linguísticas dos séculos XX e XXI – faz-se necessária uma breve visita aos principais estudos linguísticos que antecedem esse período.

Ao longo da história, grandes pensadores discutiram sobre a controvérsia entre uma abordagem que privilegiasse as regularidades da língua e outra que olhasse mais para as suas irregularidades. Dessa forma, alguns filósofos da Antiguidade identificavam-se mais

com um ou outro lado dessa controvérsia, havendo, assim, uma nítida distinção entre analogistas e anomalistas. Os analogistas, conforme coloca Robins (2004 [1979]), estavam interessados nas regularidades da linguagem, que se manifestavam através de paradigmas formais, tendo como alguns de seus representantes: Aristóteles, Dionísio da Trácia e Apolônio Díscolo. Já os anomalistas, representados pelos Estoicos e por nomes como Varrão, defendiam que a tentativa de imposição de regras e sistematizações linguísticas era vã, já que a irregularidade é parte comum da linguagem. Porém, essa discussão não se atreve apenas ao período antigo da história.

Durante o século XIX, até o início do século XX, a corrente linguística predominante era a histórico-comparativa, cujo método tratava-se de observar as correspondências entre as línguas, comparando-as. Seu objetivo era identificar as relações de parentescos entre elas, a fim de chegar a uma língua ancestral hipotética, a protolíngua (Faraco, 2005). Dessa forma, seu foco estava na identificação das similaridades/analogias entre as línguas estudadas, tanto em termos fonológicos como morfológicos. Porém, na segunda metade do século XIX, surgiu uma nova geração de linguistas, conhecidos como neogramáticos. Esses, embora também adotassem o método histórico-comparativo, estavam interessados não em achar os pontos em comum entre as línguas, mas em “aprender a natureza da mudança” a partir de suas irregularidades (FARACO, 2005, p. 141). Ou seja, mesmo que eles ainda estivessem procurando pelas regularidades das mudanças linguísticas, começaram a olhar para aquilo que era diferente – as anomalias. Percebe-se, então, que ainda no início da era moderna, a observância tanto das similaridades como das divergências entre as línguas se fazia presente.

2. Séculos XX e XXI: a controvérsia continua

Os séculos mudaram, mas a controvérsia analogia e anomalia, não. Essa dualidade de abordagens linguísticas, que remonta desde a Antiguidade clássica, com as reflexões greco-romanas, atravessou os séculos, fazendo-se presente até hoje, como ver-se-á nas próximas seções.

2.1. Estruturalismo

No início do século XX, o surgimento de uma nova corrente linguística – o Estruturalismo – provocou severa ruptura com a Linguística histórico-comparativa, predominante no século IX. Essa corrente, em linhas gerais, tinha como objetivo “descrever a estrutura gramatical das línguas, vendo-as como um sistema autônomo, cujas partes se organizam em uma rede de relações de acordo com leis internas” (MARTELOTTA, 2018, p. 53), e teve como principal representante Ferdinand de Saussure.

2.1.1. Saussure, o grande divisor de águas

Até o final do século XIX, embora muito tenha sido discutido sobre a linguagem ao longo dos séculos, não só em termos de analogia e anomalia, mas também sobre seus mais variados aspectos, a linguística ainda não era reconhecida como uma ciência independente. Porém, no início do século XX, ela deixa de ser entendida como subordinada às exigências de outros estudos, como a lógica, filosofia, retórica e história, para ser considerada uma ciência autônoma, cujos estudos passam a focar na observação dos fatos de linguagem (Petter, 2018). O grande responsável por essa quebra de paradigma foi o linguista suíço Ferdinand de Saussure.

Saussure, professor da Universidade de Genebra, teve seu único livro publicado postumamente por dois de seus alunos em 1916. Embora seu legado material tenha sido restrito a apenas um livro, suas ideias e teorias foram revolucionárias, ao passo que conferiram à Linguística o status de ciência. Saussure propõe que a língua deve ser estudada em seus próprios termos, uma vez que:

outras ciências trabalham com objetos dados previamente e que se podem considerar, em seguida, de vários pontos de vista; em nosso campo, nada de semelhante ocorre. [...] [então,] bem longe de dizer eu o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto (SAUSSURE, 2012 [1916], p. 39).

Em outras palavras, o que Saussure, de forma inovadora, propõe é que a língua deve passar a ser estudada sob um ponto de vista específico, dada a sua diferença com relação aos objetos das demais ciências. Assim, ele aponta que a língua deve ser analisada em si mesma, a partir de seus elementos internos, de forma autocontida e imanente.

Outra ruptura com o estudo histórico-comparativo provocada pelas teorias de Saussure foi o abandono da visão atomística da linguagem, substituída pela abordagem sistêmica, já que para ele a língua é um sistema de signos. Isto é, enquanto a Linguística histórico-comparativa ocupava-se em contrastar palavras isoladas das línguas em busca de semelhanças, Saussure pensava na língua como uma estrutura na qual “as palavras só têm valor próprio pela oposição” (SAUSSURE, 2012 [1916], p. 163). Ou seja, para ele, o valor do signo só pode ser entendido em relação aos demais signos do sistema, sendo determinado em oposição aos outros. Assim, o signo é aquilo que os outros não são, mas esse entendimento só pode ser alcançado dentro daquele sistema específico, com base nos demais valores, não podendo, portanto, ser analisado de forma isolada ou atômica.

Relevante, também, foi a implementação da abordagem sincrônica da língua em oposição aos estudos diacrônicos da Linguística histórico-comparativa. Saussure inova radicalmente ao propor que a língua deveria ser estudada dentro de um recorte temporal, no qual apenas as relações de valores coexistentes em um dado momento naquele sistema deveriam ser estudadas, e não todas as modificações históricas que os signos sofreram ao longo do tempo. Para facilitar a compreensão dessa ideia, Saussure (2012 [1916]) compara essas duas abordagens a cortes em uma árvore, que quando feito longitudinalmente, mostrará as fibras quase completas da planta, constituídas ao longo de muitos anos. Já ao cortá-la na transversal, “observar-se-á, na superfície da seção, um desenho mais ou menos complicado” (p. 129), que seriam as relações de valor dos signos naquele recorte histórico específico.

Muitas foram as contribuições de Saussure para a constituição da Linguística moderna como ciência autônoma da linguagem, mas para o propósito deste artigo, chamaremos atenção apenas para mais um ponto de sua obra, a distinção entre língua e fala, ou, em seus termos, *langue* e *parole*. Para Saussure (2012 [1916], p. 51), a linguagem é entendida como um objeto duplo, sendo a língua o lado social, cuja essência independe do indivíduo; e a fala, entendida por ele como secundária, por representar o lado individual, portanto heterogêneo, da linguagem. Percebe-se, então, que para Saussure, a parte da linguagem que deve ser de fato estudada é a língua, já que essa é sistemática e regular, enquanto a fala é assimétrica, já que cada pessoa imprime nela nuances diferentes, não havendo, assim, uma regularidade (Pietroforte, 2018).

Essa busca por regularidades dentro do sistema linguístico assemelha-se ao método aristotélico de estudo da linguagem, já que para esse analogista, “quanto maior a regularidade que se encontre num sistema de comunicação arbitrário ou convencional, tanto mais eficiente ele será” (ROBINS, 2004 [1967], p. 17). Assim, o posicionamento de Saussure perante os estudos linguísticos, em certa medida, assemelha-se ao posicionamento dos analogistas da Antiguidade, uma vez que, assim como Aristóteles, seu interesse era olhar para o que tem de regular e simétrico no sistema linguístico, e não para as irregularidades do uso individual da fala (embora não as negue).

2.1.2. A influência da obra de Saussure

Essa abordagem linguística de Saussure (2012 [1916]), que entendia a língua como um sistema/estrutura, ficou conhecida como Estruturalismo, e sua corrente estadunidense recebeu o nome de Estruturalismo Americano. As ideias estruturalistas foram muito bem aceitas nos Estados Unidos, principalmente devido à recém-inaugurada abordagem sincrônica, que ajudou no estudo de campo das línguas ameríndias, foco do interesse linguístico americano à época (Lepschy, 1971). Porém, mesmo sendo uma ramificação do estruturalismo europeu, essa corrente guardava algumas diferenças, como o fato de olhar para o texto como um todo, e não apenas listas de palavras dentro de um sistema (Duranti, 2009). Um dos maiores representantes dessa corrente foi o antropólogo Franz Boas, especialista em línguas indígenas (Duranti, 2009). Boas também se interessava pelas similaridades entre as línguas nativas americanas, mas acreditava que essas semelhanças eram em decorrência do contato entre as línguas, e não por relações genéticas entre elas. Apesar de Boas interessar-se pelas regularidades das línguas aborígenes americanas, a fim de catalogá-las, seu trabalho acabou por revelar ao mundo justamente a grande riqueza e diversidade das línguas indígenas ao olhar, principalmente, para as manifestações culturais dessas comunidades. Com isso, foi inaugurada a Linguística Antropológica (tema esse que não abordaremos neste artigo, devido ao escopo e objetivo a que se propõe o trabalho).

Outros dois importantes representantes do Estruturalismo Americano foram Sapir e Bloomfield. O primeiro, junto a Whorf, desenvolveu a hipótese da relatividade linguística, que pressupõe que cada língua possui uma forma específica de interpretar a

realidade, isto é, para eles, “culturas diferentes veem a realidade de formas diferentes” (MARTELOTTA, 2018, p. 56). Já o segundo é considerado o linguista que mais marcou o estruturalismo americano (lepschy, 1971), cujo trabalho apoiava-se na psicologia Behaviorista, que entendia o comportamento linguístico como decorrente de um processo de estímulo e resposta (Costa, 2018).

Além do estruturalismo americano, as ideias de Saussure influenciaram também três grandes escolas linguísticas: Escola de Genebra, Escola de Praga e Escola de Copenhague (Pietroforte, 2018). A Escola de Copenhague teve como seu maior representante o Hjelmslev, linguista dinamarquês que criou a teoria chamada glossemática, que leva até o limite de suas consequências a tese saussuriana de que a língua é forma e não substância (Fiorin, 2013; Costa, 2018). Já as outras duas escolas, embora tenham sido igualmente influenciadas pelo estruturalismo, não se limitaram ao estudo puramente formal da linguagem, atribuindo-lhe um caráter funcional, o que deu origem à corrente que ficou conhecida como Funcionalismo.

2.2. Funcionalismo

Representado por estudiosos como Roman Jakobson, Michael Halliday e Givón, o Funcionalismo nasce na primeira metade do século XX como um movimento particular do estruturalismo, mas assume características específicas ao longo dos anos. Então, devido à influência das concepções estruturalistas, essa corrente também se interessa pela estrutura formal da língua, mas não se prende a isso, pois considera a situação comunicativa inteira: o propósito do evento de fala, seus participantes, o contexto etc., de modo que esses fatores têm o potencial de motivar, limitar e explicar a estrutura gramatical (nichols, 1984).

Cunha (2018) aponta que essa corrente vai além da análise da estrutura gramatical ao buscar entender a motivação por trás dos fatos de fala com base no contexto situacional, bem como as funções comunicativas dos enunciados linguísticos. Dessa forma, o Funcionalismo parece dialogar com outras correntes, como a Sociolinguística e a Antropologia Linguística, já que ambas levam o contexto sociocultural em consideração em suas análises. Assim, Nichols (1984) aponta que o objetivo do funcionalismo é estabelecer uma ponte entre o estudo da linguagem e da comunicação, enquanto que

“procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso” (CUNHA, 2018, p. 157). Percebe-se, então, a tendência do Funcionalismo de buscar, também, regularidades (ou analogias) no uso da linguagem, de modo a entender as funções comunicativas dos enunciados. Mas, ao levarem o contexto situacional em consideração, infere-se que, em certa medida, essa corrente admite, também, a relevância das irregularidades presentes na língua em seu uso real.

2.3. Gerativismo

O Gerativismo ou gramática gerativa é uma corrente que nasceu na década de 1950, nos Estados Unidos, mas que até hoje influencia os estudos da linguagem, principalmente através da Linguística Cognitiva, corrente influenciada pelo Gerativismo. Seu patrono é o linguista Noam Chomsky, que causou uma nova ruptura no modo como a linguagem era entendida e analisada até então.

2.3.1. Noam Chomsky

Chomsky rompe bruscamente com as concepções estruturalistas dominantes na época ao propor uma abordagem predominantemente mentalista da linguagem, opondo-se principalmente à abordagem behaviorista de Bloomfield, que entendia a língua como um fenômeno externo ao indivíduo. Assim, Chomsky postula que a linguagem é uma faculdade natural e inerente à espécie humana, funcionando como um componente inato ao indivíduo, que é acionado logo no início da infância (Kenedy, 2018). Ou seja, em seu entendimento, “a faculdade humana de linguagem parece ser uma verdadeira ‘propriedade da espécie’, variando pouco de indivíduo a indivíduo” (Chomsky, 1997).

Para Chomsky, conforme explica Negrão et al. (2018), a linguagem desenvolve-se no indivíduo a partir do que ele chama de estado inicial, ou Gramática Universal (GU), que, independente do ambiente linguístico no qual a criança cresça, será sempre o mesmo. Entende-se, então, que na visão chomskiana, a GU é uma espécie de dispositivo mental inato que possibilita à criança a internalização de sua língua natural, sendo esta a combinação do estado inicial com as experiências linguísticas às quais a criança está exposta (Chomsky, 1997). Assim, o gerativismo defende que a GU traz consigo

princípios linguísticos que são comuns a todas as línguas, mas que ao ser exposta aos parâmetros específicos da língua falada naquela comunidade, molda-se de forma a adquirir as características do idioma da comunidade linguística em que se insere. De forma semelhante, Aristóteles acreditava que as expressões linguísticas variam bastante devido ao meio social em que se encontram, mas apesar disso, elas advêm das “paixões da alma”, e essas sim “são as mesmas em toda parte [para toda a humanidade]” (ARISTÓTELES, 2005, p. 85). Ou seja, guardadas as devidas proporções, é possível estabelecer uma relação entre o pensamento de Chomsky e o de Aristóteles, já que este também acreditava haver um aspecto universal nos indivíduos, as paixões da alma, o que, de certa forma, aproxima-se da teoria da GU de Chomsky.

Diferentemente de Saussure, que via a linguagem como um produto social (Saussure, 2012 [1916]), Chomsky parece entender esse fenômeno como um fator biológico do ser humano, cujo foco não está nas propriedades e padrões de seu sistema, mas em como esses fenômenos podem ser explicados “em termos dos mecanismos internos que geram expressões” (Chomsky, 1997, p. 53). Entende-se, então, que Chomsky não está interessado nos parâmetros que influenciam o produto final (o uso linguístico propriamente dito), mas sim nos mecanismos internos – os princípios universais da linguagem –, que são os responsáveis por gerar um conjunto infinito de estruturas a partir de um conjunto finito de regras, conforme explica Kenedy (2018).

Por outro lado, existe uma parte de sua teoria que se assemelha à dicotomia de língua e fala de Saussure, que é a distinção entre competência e desempenho. Por competência linguística, Chomsky entende que se trata do “conhecimento linguístico inconsciente que o falante possui sobre a sua língua” (KENEDY, 2018, 133), ou seja, tem a ver com os parâmetros universais e inatos ao indivíduo. De certa forma, esse aspecto aproxima-se do entendimento saussuriano de língua como sistema homogêneo, que contém aspectos mais gerais e regulares da linguagem. Já o desempenho linguístico (ou performance) assemelha-se à definição de fala de Saussure, já que se trata do uso concreto da linguagem e, por essa razão, está sujeita às variáveis do contexto extralingüístico, não seguindo, portanto, um padrão. Assim, nota-se que o interesse central das pesquisas de Chomsky baseia-se na competência linguística, uma vez que essa guarda características análogas em todos os indivíduos, enquanto que o desempenho, assim como a fala, varia

conforme a situação. A análise do desempenho, portanto, vai de encontro ao intuito de Chomsky, que é justamente reconhecer as propriedades comuns das línguas humanas, de forma a dar conta de todas elas.

Desse modo, nota-se que apesar de terem pontos de vista bem distintos sobre determinadas questões linguísticas, tanto Saussure como Chomsky parecem privilegiar em seus estudos os aspectos regulares e universais da linguagem. Tal fato, em certa medida, aproxima-os de pensadores como Aristóteles, Dionísio da Trácia e Apolônio Díscolo, que também olhavam a linguagem pela lente das analogias/regularidades.

2.4. Sociolinguística Variacionista

Conforme observado nas seções anteriores, parece haver, nos estudos linguísticos da primeira metade do século XX, uma preferência pela observância dos aspectos regulares da linguagem. No entanto, uma corrente que nasceu de forma quase concomitante ao Gerativismo adotou uma abordagem completamente diferente dos estudos que estavam sendo conduzidos à época – a Sociolinguística Variacionista. Essa, inaugurada pelos trabalhos de William Labov, vai de encontro aos postulados de Saussure e Chomsky ao defender que a linguagem deve ser observada em seu contexto real de uso, levando em consideração toda a sua diversidade, variantes e, portanto, suas irregularidades.

2.4.1. William Labov

Embora não tenha sido o primeiro a tratar das irregularidades linguísticas, entendidas nessa corrente como variações, Labov foi um dos grandes responsáveis por consagrar de vez o lugar do contexto sociocultural e fatores extralingüísticos no campo dos estudos da linguagem. Para esse estudioso, a linguagem deve ser analisada dentro de uma abordagem materialista, que entende a língua como “propriedade da comunidade de fala e um instrumento da comunicação social que evolui de forma contínua e gradual ao longo da história, em resposta a uma variedade de necessidades e atividades humanas” (LABOV, 1987, p. 14- tradução nossa). Percebe-se que o posicionamento de Labov, no que tange a compreensão de língua/linguagem, é bem diferente da de Saussure (2012 [1916]), que ignorava tudo que era externo à língua em si, não levando em consideração

as variáveis do contexto. Da mesma forma, a abordagem da Sociolinguística, personificada aqui por Labov, difere bastante do Gerativismo, que atribuía à linguagem um caráter idealista e mentalista, como sendo uma propriedade individual do ser humano, bem diferente da abordagem materialista desta corrente, que entende a língua como um fato social e coletivo.

Conforme proposto por Labov (1987), a língua pertence à comunidade de fala e, assim, seu foco de interesse é a produção linguística dos membros dessas comunidades. Para os seus estudos, ele coletava dados reais da língua em uso, que serviam para analisar as variantes linguísticas de determinada comunidade, através de pesquisas quantitativas (Cezario e Votre, 2018). Ele levava em consideração fatores como idade, gênero, nível de escolaridade, local de moradia, etc., já que, em seu entendimento, todos esses aspectos influenciam na produção linguística dos indivíduos, conferindo às comunidades de fala característica próprias. Dessa forma, Labov parece ter uma compreensão do contexto extralingüístico semelhante à dos Estoicos, que perceberam que os significados das palavras podiam mudar conforme o contexto, aceitando, assim, que a linguagem possui inúmeras irregularidades (Robins, 2004 [1967]). Ou seja, tanto Labov como os Estoicos reconhecem que fatores alheios à língua em si têm o potencial de interferir na produção linguística.

Então, ao tornar a concretização linguística seu objeto analítico, Labov opõe-se à abordagem saussuriana e chomskyniana de análise da competência/língua, que buscava por universais e regularidades, ao passo que opta por analisar a performance/fala, buscando, justamente, as diferenças. Sugere-se, então, que a abordagem de Labov assemelha-se aos estudos dos antigos anomalistas, como os Estoicos e Varrão. Contudo, há de se chamar a atenção para o fato de que apesar da Sociolinguística Variacionista estudar as diversidades e irregularidades presentes na linguagem, o intuito de Labov era “reduzir essas variações para uma série de padrões quantitativos regulares, controlados pelos fatos sociais” (Labov, 1987, p. 15 - tradução nossa). Isto é, embora Labov tenha rompido com o paradigma metodológico e epistemológico predominante na época, ele continuou, de certa forma, buscando por regularidades e sistematizações da linguagem como forma de padronizar, inclusive, as diferenças.

2.4.2. Visão pós-moderna da Sociolinguística

Embora décadas atrás a Sociolinguística tenha rompido, como já se disse, com as principais correntes linguísticas da época, palavras como “descontextualização” e “universal” ainda eram recorrentes em seus debates (Rampton, 2000). Ou seja, apesar de se interessarem pela diversidade linguística de diferentes comunidades, os linguistas dessa corrente, assim como Labov, ainda buscavam encontrar uma certa “regularidade e uniformidade debaixo da superfície” (RAMPTON, 2000, p. 112). Contudo, os novos paradigmas de pesquisa sociolinguística da era pós-moderna, iniciadas na segunda metade do século XX e fortalecidas no século XXI, começaram a propor pesquisas que vão além de meramente descrever, de forma ingênua, as características de determinada comunidade. Conforme proposto por Rampton (2000, p. 113), “a ciência social desiste de seus sonhos de ser legisladora, “curandeira de preconceitos” e “juíza da verdade”, e, em vez disso, o melhor que pode fazer é “operar como tradutora e intérprete”. Em outras palavras, a área dos estudos da linguagem, após a virada pós-moderna, passa a se interessar não apenas em descrever a diversidade linguística de forma objetiva, mas a entender como essa diversidade se constrói nas práticas discursivas, propiciando as microanálises qualitativas, principalmente as de cunho etnográfico, capazes de observar situações específicas de determinado contexto (Rampton, 2000). Percebe-se, então, que o interesse pela diversidade linguística (ou anomalias, em comparação à antiga controvérsia greco-romana) ganha força total nos estudos sociolinguísticos do nosso século, dialogando, inclusive, com movimentos socioculturais mais amplos, que defendem, de forma ideológica, a aceitação de diferenças como um todo (mas essas são questões que extrapolam o escopo deste artigo, ficando guardadas, portanto, para outro momento).

3. Considerações conclusivas

Buscou-se, neste artigo, observar de que forma a controvérsia analogia e anomalia, aqui entendida no sentido de regularidades (ou universais) e irregularidades (ou variedades) linguísticas, foi abordada nos estudos da linguagem por diferentes correntes e escolas linguísticas na contemporaneidade – séculos XX e XXI. Para tal, primeiro revisitamos alguns dos principais teóricos da Antiguidade e, então, apresentamos, de

forma panorâmica, as distinções e semelhanças mais relevantes entre tais correntes, focalizando, principalmente, a forma como abordam essa questão.

Como foi possível notar, a observação dos aspectos regulares e/ou irregulares da linguagem sempre foi uma questão relevante dentro da Linguística. Desde a Antiguidade Clássica, os estudos da linguagem dividem-se entre os que buscam identificar as regularidades ou analogias presentes na linguagem, a fim de sistematizá-las, definindo padrões capazes de explicar esse fenômeno; e os que veem nas irregularidades (ou anomalias) linguísticas o ponto central de seus estudos, por acreditarem que a diversidade é parte constituinte e legítima da linguagem. Assim, conclui-se que a linguagem pode sim ser estudada por diferentes ângulos, a partir de diferentes recortes analíticos, sendo todos eles igualmente válidos e, portanto, complementares. Dessa forma, conforme apontado por Borges Neto (2004), apesar do objeto observacional ser o mesmo em todas as correntes, a linguagem humana, os objetos de investigação da Linguística variam bastante, havendo, então, espaço para diferentes teorias e abordagens dentro da ciência da linguagem, ao passo que cada uma desenvolve o mapa que melhor lhe serve para a investigação de seu objeto.

4. Referências

ARISTÓTELES. **Órganon**. Tradução do grego, textos adicionais e notas de Edson Bini. Bauru: Edipro, 2005

BORGES NETO, José. **Ensaios da filosofia linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CEZARIO, Maria Maura e VOTRE, Sebastião. **Sociolinguística**. In MARTELOTTA, Mario Eduardo (org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 141-156

CHOMSKY, Noam. Novos Horizontes no Estudo da Linguagem. DELTA [online]. Vol.13, p. 51-74. 1997.

COSTA, Marcos Antonio. **Estruturalismo**. In MARTELOTTA, Mario Eduardo (org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 113-126

CUNHA, Angélica Furtado da. **Funcionalismo**. In MARTELOTTA, Mario Eduardo (org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p.157-176

DURANTI, Alessandro. **History of Linguistic Anthropology**. In SUJOLDZIC, Anita (ed.) *Anthropology Linguistics*. Oxford: Eolss Publishers Co. Ltd., 2009. p. 263-278

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica:** uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FIORIN, José Luiz. **O projeto hjelmsleviano e a semiótica francesa**. Galáxia, nº 5, p. 19-52. Ed. de abril de 2013.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 127-140

LEPSCHY, Giulio C. **O início do Estruturalismo Estadunidense**. In: LEPSCHY, Giulio C., *A linguística estrutural*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971. p. 79-100

LABOV, William. **Some Observations on the Foundation of Linguistics**. 1987 Disponível em: <https://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/Foundations.html> Acessado em: 14 de dezembro de 2019.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 43-70

NEGRÃO, Esmeralda; SCHER, Ana Paula; VIOTTI, Evani. *A competência linguística*. In: FIORIN, José Luiz (Org.) **Introdução à Linguística: I. Objetos teóricos**. 6. Ed., São Paulo: Contexto, 2018. p. 95-120

NICHOLS, Johanna. Functional Theories of Grammar. **Ann. Rev. Anthropol.** p. 97-117, 1984.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.) **Introdução à Linguística: I. Objetos teóricos**. 6. Ed., São Paulo: Contexto, 2018. p. 11-24

PIETROFORTE, Antonio Vicente. A língua como objeto da Linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.) **Introdução à Linguística: I. Objetos teóricos**. 6. Ed., São Paulo: Contexto, 2018. p. 75-94

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

RAMPTON, Ben. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística. In MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, Parábola Editorial, 2006. P. 109-128

ROBINS, R. H. **Pequena história da linguística.** Trad. Luiz M. M. de Barros. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, [1979] 2004.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS INSTRUMENTOS MUSICAIS INDÍGENAS NA LITERATURA DE INFORMAÇÃO

Walace Rodrigues¹

Resumo: Este trabalho apresenta uma reflexão acerca de algumas imagens na literatura de viajantes. Buscamos pensar sobre as imagens dos instrumentos musicais indígenas na literatura de viajantes, produzida entre os séculos XVI e XIX. Esse escrito tem caráter qualitativo e apoia-se em uma pesquisa bibliográfico-imagética, a partir da literatura de informação e textos relacionados. Nossos resultados preliminares apontam para a riqueza de imagens com instrumentos musicais indígenas, deixando ver, mesmo que parcialmente, a existência de sistemas musicais entre os indígenas brasileiros. Também notamos mudanças nas visões dos artistas viajantes em relação à maneira de representação dos indígenas brasileiros e de seus objetos.

Palavras-chave: Imagens. Instrumentos musicais indígenas. Representação.

SOME THOUGHTS ON INDIGENOUS MUSICAL INSTRUMENTS IN THE INFORMATION LITERATURE

Abstract: This paper presents thoughts on images in the traveler's literature. We sought to think about the images of indigenous musical instruments in the literature of information produced between the sixteenth and nineteenth centuries. This paper has a qualitative character, and it is based on an imagery and bibliographic sources from the information literature and related texts. Our preliminary results let us see the richness of images with indigenous musical instruments, showing, even partially, the existence of musical systems among Brazilian natives. We also noticed changes in the visions of the traveling artists regarding the manner of representation of the Brazilian natives and their objects.

Keywords: Images. Indigenous musical instruments. Representation.

¹ Professor Associado da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Doutor em Humanidades pela Universiteit Leiden (Países Baixos).

“Imagens são palavras que nos faltaram.”

(Poeta Manoel de Barros)

Introdução

Este escrito nasce de nossa exposição na V Jornada de Etnomusicologia e o III Colóquio Amazônico de Etnomusicologia e traz um pouco de nossas pesquisas no estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Literatura – POSLIT, da Universidade de Brasília – UnB.

Nosso objetivo aqui é trabalhar com as imagens dos instrumentos musicais indígenas presentes na literatura de informação (também chamada de literatura dos viajantes) produzida acerca do Brasil nos séculos XVI ao XIX. Não que tais imagens sejam retratos de uma realidade passada, mas elas podem nos dar pistas de pesquisa e auxiliar na descoberta de mais conhecimentos sobre os fazeres musicais indígenas.

Ainda, tratamos de deste tema por acreditarmos que tal iconografia deixada pelos viajantes cronistas pode nos ajudar nos estudos em etnomusicologia, principalmente na área de organologia indígena. A rica variedade imagética deixada pelos viajantes pode auxiliar-nos na compreensão sobre os objetos musicais indígenas de então e de hoje, trazendo saberes relacionais significativos não só para a etnomusicologia, mas também para muitas outras áreas: como a história, a antropologia, a educação, etc.

Nesse sentido, o trabalho que trazemos aqui tem uma natureza investigativa e parte das imagens e da literatura onde essas imagens estão inseridas. Nossa foco é qualitativo e nossa busca por fontes foi bibliográfica. Tomamos as imagens como uma forma de linguagem, de onde informações e significados podem ser apreendidos.

1. Os instrumentos musicais indígenas na literatura de informação

Vale lembrar que as imagens trazem uma forma de linguagem propriamente ligada ao nosso sentido visual, às nossas concepções de mundo, aos nossos costumes e crenças, às nossas memórias, entre tantos outros pontos. Tomamos, portanto, as imagens aqui analisadas como obras de arte, como um meio expressivo e comunicativo por natureza, enfatizando seu caráter linguístico, conforme nos informa Ghiraldelli Júnior (2010, p. 87):

A obra de arte é tomada como linguagem, e isso não é em sentido metafórico. É observada e estudada a partir de categorias como significação, referência, denotação, regras sintáticas e semânticas etc. A arte é observada como um sistema de símbolos. Nelson Goodman a levou para o campo da “estética analítica”, e os estudos que, em geral, são feitos a respeito da linguagem no século XX, voltaram-se para a

obra de arte, da música à literatura, passando por todo o campo das artes visuais.

Portanto, aqui buscamos perceber as imagens de instrumentos musicais retiradas da literatura de viajantes de uma maneira extremamente analítica, buscando fazer sentido de suas significações, mas sem perder de vista que elas foram produzidas há muito tempo e que carregam consigo maneiras de ver o mundo também específicas.

Nossa primeira imagem (imagem 1) nos chega através do explorador, soldado e aventureiro alemão Hans Staden (1525-1576). Ele pretendia ir para a Índia, mas acabou por viajar ao Brasil, chegando em Pernambuco em 1547 e retornando à Lisboa logo em seguida. Voltou ao Brasil em 1550, e estava perto de São Vicente quando foi tomado por indígenas Tupinambá, ficando preso por nove meses e sendo salvo por marinheiros franceses.

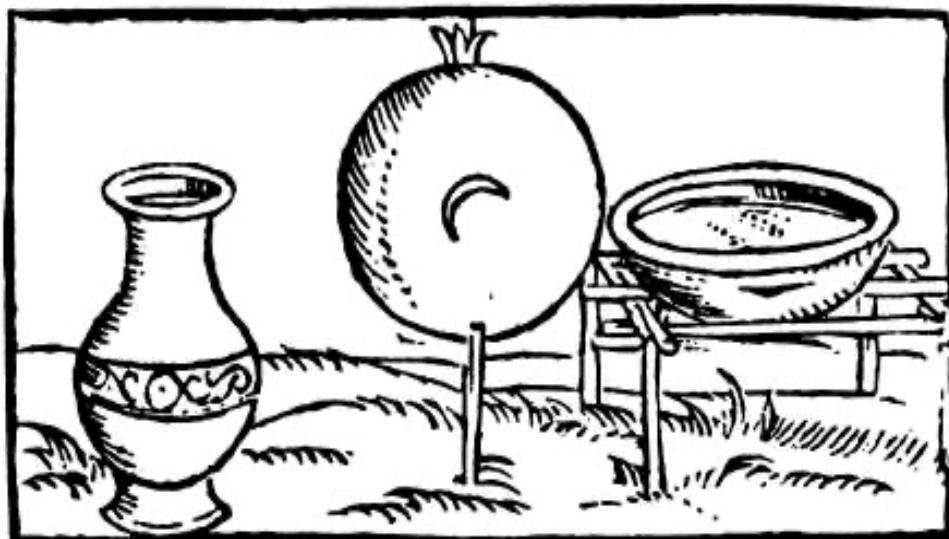


Imagen 1: Objetos indígenas. No meio está o maracá descrito por Staden.
Fonte: “Hans Staden: Suas viagens e captiveiro entre os selvagens do Brasil”, de Hans Staden, edição em língua portuguesa de 1900, p. 141.

Staden cria uma narrativa do exotismo, da selvageria dos indígenas, principalmente pela sua ojeriza cristã em relação ao canibalismo. Ele nunca compreendeu os rituais de antropofagia enquanto elementos culturais, como os compreendemos hoje em dia. Mas isso tem a ver com a mentalidade de seu tempo. Para ele, todos os modos e costumes indígenas eram estranhos e subumanos. Lembremos que no século XVI foi necessária a bula papal “*Sublimis Deus*”, emitida em 29 de maio de 1537, pelo Papa Paulo III, para confirmar a humanidade dos indígenas, a possibilidade de aceitação da fé cristã por parte deles e a condenação da escravidão dos autóctones

das terras descobertas e outros por descobrir. Tal bula informava que “os mesmos índios e quaisquer outros povos devem ser convertidos à fé de Jesus Cristo através do anúncio da palavra de Deus e pelo exemplo de uma vida boa e santa” (PAULO III, 1537).

A imagem 1 mostra objetos indígenas e no meio está o maracá descrito por Staden. Ele nos diz que:

Elles acreditam em uma cousa que cresce como uma abóbora e do tamanho de um meio pote. É oco por dentro e lhe atravessam um pão. Fazem, depois, um buraco em forma de boquinha e põem pedrinhas dentro, para que chocalhe. Chocalham com isto quando cantam e dansam, e chamam-no Tammaraka. (STADEN, 1900, p. 141)

Essa pode ter sido, talvez, a primeira descrição mais completa de um maracá indígena, de um instrumento musical indígena. Identificando o material (cabaça ou coité) com que era confeccionado, como era confeccionado, para que o usavam e como se chamava.

A imagem 2 mostra-nos indígenas Tamaracá em círculo, cantando, dançando e “chocalhando”, segundo Staden. É uma imagem que nos revela os maracás em efetiva utilização. É importante dizer que estas imagens dos indígenas brasileiros, seus costumes, seus fazeres e seus saberes ajudam a construir as primeiras representações acerca deles. Lúcia Gaspar (2009) revela-nos o grande interesse pelos livros de literatura de informação, onde estavam todas essas imagens das novas terras descobertas. Ela afirma que:

As narrativas dos viajantes, reunidas em livros, impressos às vezes em mais de uma edição e em diversas línguas, fizeram muito sucesso na época, sendo disputados pelo público interessado em descrições de povos e costumes exóticos. Os viajantes foram, portanto, os grandes cronistas da vida brasileira dos séculos XVI a XIX, descrevendo em suas obras aspectos da terra, da gente, dos usos e costumes do Brasil. (GASPAR, 2009, s/p)

Nesse sentido, as imagens de instrumentos musicais na literatura de informação ajudaram a sedimentar as primeiras representações sobre nosso país, suas coisas, seus habitantes e seus saberes. Assim começou-se a ser construída uma forte narrativa que nem sempre foi muito coerente com relação aos povos indígenas e suas culturas. Ainda, as imagens dos viajantes impactaram na maneira como os europeus formaram opinião sobre o Brasil.

Portanto, pensar a partir das imagens de instrumentos musicais indígenas na literatura de informação faz com que, com os saberes de hoje, revisitemos tais imagens com a certeza de um claro protagonismo histórico dos indígenas na construção do que conhecemos como Brasil. Para

o professor João Pacheco de Oliveira (2010, p. 12) as narrativas historiográficas em relação aos indígenas necessitam ser revistas a partir de pesquisa científica. Ele ainda nos diz que:

O reconhecimento da importância da presença indígena na colônia não era uma particularidade dos holandeses, mas podia ser encontrado nos minuciosos trabalhos de cartógrafos portugueses, nos quais se tornava evidente que os colonizadores na primeira metade do século XVII só mantinham controle sobre a faixa litorânea. O mapa de Albernas, datado de 1631, mostra nitidamente o controle territorial exercido por “nações indígenas”, algumas com nomes genéricos (como os “Tapuias”), outras melhor identificadas (como os Potiguaras, os Tupinambás, os Tupiniquins, entre outros). (OLIVEIRA, 2009, p. 14)

Uma recente pesquisa científica que se utiliza das imagens da literatura dos viajantes para buscar elementos interpretativos foi a dissertação de mestrado de Rafael Severiano, intitulada “Os Tupinambá no Brasil colonial: Aspectos da transmissão musical”, defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGARTES da Universidade Federal do Pará – UFPA. Este trabalho teve como orientadora a professora doutora Liliam Barros. Isso nos mostra que imagens podem e devem ser revisitadas cientificamente.

Reforçamos ainda que a visão de mundo daqueles que produziram imagens dos indígenas brasileiros, nesse período histórico que estamos analisando, era completamente diferente da nossa. E há que se ter cuidado ao tomar essas imagens enquanto “documentos” de uma realidade. Há que se entender que elas são representações, e, enquanto representações, buscam dar significação ao mundo, mas a partir de visões de quem as produziu. Severiano corretamente nos informa que:

Ressalto que utilizei os relatos históricos não como documentos que retratam a realidade da sociedade tupinambá – nem os relatos e nem as imagens –, mas como material que aponta para características desta sociedade. Problematizei e busquei, muitas vezes, minha própria interpretação dos relatos, tratando-os criticamente, a fim de não reproduzir a visão eurocêntrica, colonialista, evolucionista e missionária dos antigos cronistas. (SEVERIANO, 2016, p. 22, negrito nosso)



Imagen 2: Indígenas Tamaracá em círculo, cantando, dançando e chocalhando. Fonte: “Hans Staden: Suas viagens e captiveiro entre os selvagens do Brasil”, de Hans Staden, edição em língua portuguesa de 1900: p. 101.

Assim como nos ensina Stuart Hall (1997), devemos nos perguntar: Qual é o significado do que vemos? Isso envolve múltiplas interpretações e nunca terá um significado fixo, pois significado depende da interpretação individual e de como a informação nos é apresentada. Esse exercício é, portanto, um CONTÍNUO e ATIVO ciclo de criação.

Vale informar que os séculos XVII e XVIII foram um período de poucas publicações de viajantes sobre o Brasil, pois estrangeiros não podiam entrar sem autorização da Coroa Portuguesa. Poucos foram aqueles que por aqui passaram nesses séculos mencionados. Alguns desses foram Joaquim José Codina e Alexandre Rodrigues Ferreira (ambos no século XVIII). Também, alguns navegantes estão entre os que deixaram alguns relatos sobre o Brasil dessa época, como Woodes Rogers e Pieter van der Aa (ambos no século XVIII).

Seguindo nosso caminho, vamos passar à imagem 3. Ela é parte (um recorte) de uma prancha executada por Jean-Baptiste Debret (1768-1848). Este artista, muito conhecido dos brasileiros por suas representações da vida no Brasil Império, teve formação artística na França e veio ao Brasil na Missão Artística Francesa de 1816.

Ana Mae Barbosa (1996) explica que:

Para criar a Academia Imperial de Belas-Artes, D. João VI, através do Marquês de Marialva, que se achava na Europa, e do naturalista Alexandre von Humboldt, que estivera no Brasil, contratou artistas que ensinavam no Instituto de França e eram a vanguarda da época. Os artistas deste Instituto, criado e desenvolvido por Napoleão Bonaparte, depois de sua queda, passaram a sofrer perseguições e alguns deles, dentre vários convites recebidos para emigrar, inclusive de Catarina da Rússia, aceitaram vir para o Brasil. O ex-diretor da Seção de Belas-Artes do Ministério do Interior de Napoleão, Joachim Lebreton, organizou o grupo. Eram todos neoclássicos convictos e interferiram ostensivamente na mudança de paradigma estético no Brasil. (BARBOSA, 1996, p. 60)

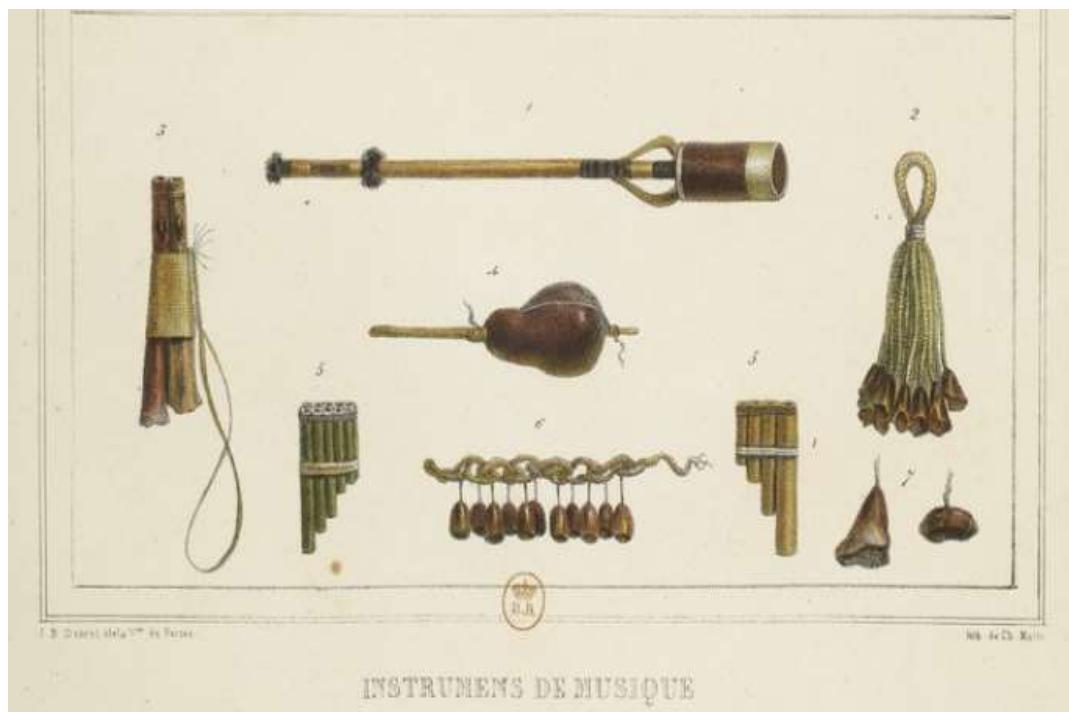


Imagen 3: Instrumentos musicais dos “selvagens” brasileiros. Fonte: “Voyage Pittoresque et Historique au Brésil, ou séjour d’un artiste française au Brésil, depuis 1816 jusqu’en en 1831 inclusive”, de Jean-Baptiste Debret, de 1834.

Notamos que a posição de Debret enquanto cidadão europeu e sua visão a partir da arte neoclássica influenciaram sobremaneira na sua forma de representação daquilo que ele

presenciava no Brasil Império e escolhia representar. Marcamos aqui o ponto de que a cena a representar era uma escolha do artista.

Em relação às imagens dos indígenas, Debret criou várias obras de grande valor artístico e informativo. A imagem 3 nos mostra sete instrumentos musicais indígenas (de sopro e percussão) e dois materiais que compõem tais objetos (casco de anta e uma semente). Essa imagem retrata, com uma clareza naturalista, os objetos musicais apresentados. Além disso, tal imagem revela-nos uma nova forma de apresentação de tais objetos indígenas: há uma cuidadosa disposição dos objetos no espaço. Esse esquema representativo nos dá a ideia de um interesse quase que “antropológico” sobre o que era retratado.

Essa escolha por representar os objetos indígenas em uma forma de prancha naturalista não foi algo exclusivo de Debret, mas outros viajantes do século XIX também fizeram o mesmo, como o desenhista Philipp Schmid, da missão científica de Spix e Martius, ocorrida entre 1817 e 1820. Essa forma organizada de representação científica dos objetos no espaço disponível também foi utilizada por Johann Moritz Rugendas (1802-1858) para retratar etnias dos escravos negros no Brasil, como também outros artistas o fizeram.

Tal mirada sobre os objetos indígenas demonstra um interesse de conhecimento mais profundo, mais científico sobre os fazeres indígenas. Nesse sentido, dizemos que há um interesse “antropológico” nessas peças. Mesmo sabendo que a Antropologia somente se firma nos fins do século XIX, notamos aí um interesse mais cultural pelas coisas indígenas.

Vale lembrar que Debret também representou indígenas com seus instrumentos musicais em ação, como na gravura “*Famille d'un chef Camacan se préparent pour une fête*” (Família de um chefe Camacan se preparando para uma festa), ou em “*Le signal du combat (Coroados)*” (O sinal de combates (Coroados), entre outras imagens.

Sobre as várias interpretações em relação à obra imagética de Debret produzida a partir de seu contato com o Brasil suas coisas e suas gentes, Valéria Piccoli (2005) afirma que:

A contraposição de pontos de vista permitiu ainda perceber como, em épocas diversas, a historiografia brasileira tem se referido a Debret alternadamente como “repórter fotográfico” – enfatizando a “veracidade” e “fidelidade” de seus registros –, e como “caricaturista”, que, estrangeiro que era, desfigurou certas situações observadas pela incapacidade de perceber-lhes a verdadeira natureza. Em geral, as incongruências são apontadas no texto do livro, enquanto a “veracidade” é buscada na imagem. Diferentes autores ressaltam julgamentos parciais e arbitrariedades encontradas no correr do texto do álbum (escrito, afinal, de memória e à distância), mas reforçam a fidelidade com que o cotidiano brasileiro está registrado nas ilustrações. Curiosamente, atribui-se o mesmo valor documental às aquarelas

preparatórias e às gravuras, embora, em grande parte dos casos, as imagens não sejam coincidentes. (PICCOLI, 2005, p. 187)

Nesse sentido, notamos uma clara mudança de representação entre as imagens aqui apresentadas do século XVI e aquela do século XIX. Essa mudança de representação pode estar intimamente ligada à mentalidade da época em relação aos indígenas. Porém, os objetos musicais apresentados nas pranchas do século XIX mostram um apelo mais científico de representação, o que sugere um reconhecimento, mesmo que mínimo, da riqueza de fazeres dos indígenas brasileiros, entre eles os fazeres musicais.

2. Considerações finais

Encaramos as imagens de instrumentos musicais indígenas na literatura de informação como textos visuais que colaboram com os textos escritos. De igual para igual importância. Tais textos escritos e textos visuais parecem sempre buscar referências entre si, revelando uma certa dependência um do outro.

Sobre as representações dos instrumentos musicais indígenas na literatura de informação, podemos dizer que no século XVI elas foram usadas para revelar os costumes dos indígenas (principalmente suas danças e hábitos musicais), mas sempre com uma visão de estranhamento; No século XIX já podemos notar que os exploradores percebiam que os indígenas produziam uma grande variedade de instrumentos musicais de sobre (flautas, apitos, trombetas, etc) e percussão (chocalhos de mão, de fieira, maracás, etc), revelando os indícios de um sistema musical próprio de cada grupo visitado pelos viajantes.

As representações dos objetos indígenas em forma de tábuas (isso no século XIX) deixam-nos perceber um certo interesse "antropológico" pelos conhecimentos indígenas. Vale lembrar que nos começos do século XIX a antropologia ainda não havia se firmado enquanto ciência, mas já havia um grande interesse europeu por objetos "curiosos" dos povos não-ocidentais.

Não podemos nos esquecer, por outro lado, que a representação dos objetos indígenas em pranchas, tal qual as representações botânicas dos naturalistas, pode nos levar a um pensamento sobre o indígena brasileiro enquanto "bom selvagem", aproximando tais indígenas da natureza original, bela e sem pecados.

Analisando essa imensa quantidade de imagens pelo viés da arte, percebemos que tais imagens variam muito em relação à qualidade estética, principalmente por causa de quem as produziu e pela maestria em relação à técnica empregada. Há imagens produzidas por exímios

desenhistas (muitas vezes treinados em academias renomadas) até aquelas executadas por amadores.

Finalizando, podemos dizer que nossos resultados preliminares demonstram a grande quantidade de imagens com instrumentos musicais indígenas, deixando-nos perceber, mesmo que parcialmente, a existência de sistemas musicais entre os indígenas brasileiros da época. Também, pudemos verificar mudanças nas visões dos artistas viajantes em relação à maneira de representação dos indígenas brasileiros, apesar do eurocentrismo desses cronistas viajantes.

3. Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação Pós-colonialista no Brasil:** Aprendizagem triangular. Comunicação e Educação. São Paulo, 21, jan./abr. 1995, pág. 59-64.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Voyage Pittoresque et Historique au Brésil**, ou séjour d'un artiste française au Brésil, depuis 1816 jusqu'en 1831 inclusivement. 1834. Disponível em: <gallica.bnf.fr>. Bibliothèque nationale de France. Acesso em: 14 nov. 2018.

HALL, Stuart. Old and new identities, old and new ethnicities. In: **Culture, globalization and the world-system**. University of Minnesota Press, 1997, pág. 41 a 68.

GASPAR, Lúcia. **Viajantes** (relatos sobre o Brasil, século XVI a XIX). Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2009. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História essencial da Filosofia**. São Paulo: Universo dos Livros, 2010.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O Nascimento do Brasil:** Revisão de um paradigma historiográfico. Anuário Antropológico. 2009-1, 2010, pág. 11-40.

PAULO III, Papa. Sublimis Deus. **Bula papal**. Roma, 29 de maio de 1537. Disponível em: <<http://www.teatrodomundo.com.br/sublimis-deus-ou-os-indios-tem-alma/>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

PICCOLI, Valeria. O Brasil na viagem pitoresca e histórica de Debret. In: **I Encontro de História da Arte – IFCH**. UNICAMP, 2005, pág. 186-194.

RODRIGUES, Wallace. O ambiente escolar e a valorização cultural indígena. **Revista Periferia**. UERJ, Duque de Caxias, v. 8, n. 1, p. 106-122, 2016.

RODRIGUES, Wallace. **O processo de ensino-aprendizagem Apinayé através da confecção de seus instrumentos musicais**. Tese de doutorado em Humanidades. Universiteit Leiden, Países Baixos, 2015, 241f.

SEVERIANO, Rafael. *Os Tupinambá no Brasil colonial*: Aspectos da transmissão musical. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, UFPA, Belém, 2016, 176fls.

STADEN, Hans. **Hans Staden**: Suas viagens e captiveiro entre as selvagens do Brasil. Traducção da primeira edição original. São Paulo: TVP. Da Casa Eclectica, 1900.

EDUCAÇÃO E O USO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE CORONAVÍRUS

Walace Rodrigues¹

Resumo: Este escrito busca pensar sobre a educação brasileira (da Educação Infantil ao Ensino Superior) em tempos de pandemia de coronavírus e como as tecnologias de informação e comunicação (TICs]) começaram, efetivamente a ter espaço nos ambientes educacionais por causa de tal pandemia. Este trabalho tem cunho analítico e reflexivo e parte de uma bibliografia selecionada sobre temas educacionais. Nossos resultados preliminares mostram que o uso das TIC aponta a grande vulnerabilidade social de nossos estudantes pobres, levando a pensar em como esses estudantes poderão entrar num mercado de trabalho cada dia mais excluente tecnologicamente. Talvez uma educação mais humanista pós-pandemia possa auxiliar nessa empreitada inclusiva e de valorização das diferenças como algo positivo.

Palavras-chave: Educação Pública. Ensino Básico. Ensino Superior. Tecnologias.

EDUCATION AND THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TIMES OF CORONAVIRUS PANDEMIC

Abstract: This paper seeks to think about Brazilian education (from Early Childhood Education to Higher Education) in times of coronavirus pandemic and how information and communication technologies (ICT) began to effectively have space in educational environments due to this pandemic. This paper is of analytical and reflective nature and written from a selected bibliography on educational topics. Our preliminary results reveal that the use of ICT eventually points to the highest social vulnerability of our students (from families with lower income), leading us to think about how these students can enter in an increasingly technologically exclusionary job market. Perhaps a more humanist post-pandemic education can help in this inclusive endeavour and in valuing differences as something positive.

Keywords: Public Education. Basic Education. Higher Education. Technologies.

¹ Professor Associado da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Doutor em Humanidades pela Universiteit Leiden (Países Baixos).

“Ordenando as coisas, eu crio e entendo ao mesmo tempo.”
(Clarice Lispector, em “A paixão segundo G.H.”)

Introdução

Este artigo busca pensar sobre aspectos da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no âmbito da educação brasileira, da Educação Básica à Superior, em um período em que as aulas não puderam ser presenciais devido à pandemia de coronavírus, no primeiro semestre do ano de 2020.

Vemos que esse tema coloca-se como extremamente relevante para pensar as possibilidades e impossibilidades de utilização das TIC na educação pública brasileira, já que estas relacionam-se com a localização e possibilidades materiais de cada escola e estudante. Já que sabemos que em muitas partes do Brasil não temos sinal nem para a telefonia móvel, tampouco para internet de qualidade via computador pessoal.

Este trabalho foi pensado a partir das várias reportagens em jornais e revistas sobre o uso das TIC em tempos de pandemia de coronavírus e de como alguns pais estão trabalhando com seus filhos em suas tarefas diárias. Tais reportagens nos instigaram a pensar sobre esse tema de maneira mais organizada e analítica. Assim, nossa pesquisa para este trabalho foi bibliográfica e nossa abordagem foi qualitativa. Buscamos refletir, a partir de textos relacionados à área da educação, como as TIC estão sendo utilizadas nestes tempos de pandemia.

2. Escola pública e acesso às TIC em tempos de pandemia de coronavírus

Aqueles que trabalham com educação estão cientes de que o Brasil é um país marcado por desigualdades sociais cruéis e históricas, principalmente quando se relaciona às áreas da educação e da assistência social. As múltiplas desigualdades sociais refletem-se nas instituições escolares públicas, instituições estas, tão diferentes de acordo com a classe social dos alunos e do acesso a bens de consumo e culturais.

Vemos que as escolas brasileiras sempre refletiram nossas relações sociais assimétricas de poder entre ricos e pobres, patrões e empregados, os que mandam e os que obedecem. Nossa história de escravidão e violência deixou forte herança até hoje. Sabemos que tais relações assimétricas de poder são efetivamente sociais e para “governar” e controlar os mais

pobres, os mais vulneráveis, os “subalternos”, etc. Como nos diz Michel Foucault, o poder manifesta-se através das relações sociais:

O poder são relações. O poder são relações entre indivíduos, uma relação que consiste que um pode conduzir a conduta do outro, determinar a conduta do outro. E determinada voluntariamente em função de uma série de objetivos que são seus. Dito de outra forma, quando olhamos o que é o poder, o poder é um exercício de governo, no sentido amplo do termo. Pode-se governar uma sociedade, pode-se governar um grupo, uma comunidade, uma família, e se pode governar alguém. Quando digo governar alguém é simplesmente no sentido de que se pode determinar sua conduta em função de estratégias, usando certas táticas. Se quiser, é a governabilidade em um sentido amplo entendida como um conjunto de relações de poder e técnicas que permitem que a relação de poder se exerça, assim tenho experimentado estudar. (FOUCAULT, 1981, s/p).

Estas relações de poder entram pelas portas das escolas brasileiras, revelando-nos uma escola de ricos (com toda a infraestrutura, materiais atuais de aprendizagem, tecnologias avançadas e professores bem formados) e uma escola de pobres (sem acesso à internet, sem computador pessoal, com falta de local tranquilo e próprio para o aluno estudar, com professores mal remunerados e sem tempo de cursar formações continuadas que realmente façam a diferente, algumas vezes sem saneamento básico, entre tantos outros problemas). Percebemos, portanto, que há uma clara diferenciação social nas instituições escolares e que essa diferença reflete-se também no acesso às atividades escolares oferecidas à distância.

Não podemos esquecer que nosso sistema escolar sempre foi historicamente excludente. Marco Antônio de Almeida e Livia Sanchez informam-nos sobre a exclusão dos negros e pobres da educação primária na já primeira metade do século XIX:

Em alguns momentos do desenvolvimento da instrução pública, em diversas províncias, foi oficialmente negado o acesso da população negra às instituições escolares. **A reforma da instrução primária realizada em 1837 na província do Rio de Janeiro, por exemplo, proibia a frequência à escola daqueles que sofressem de moléstias contagiosas, dos escravos e dos pretos africanos, ainda que livres e libertos.** Somesse ainda, a essa realidade, o fato de que a população pobre e negra era maioria apenas nas escolas primárias, sendo que em níveis mais elevados do ensino aponta-se a predominância de pessoas brancas provenientes das elites da época. (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 236-237, negrito)

nosso).

Seguimos excluindo os mais pobres de uma educação verdadeiramente democrática (abrangendo a todos) e de boa qualidade (com excelente material didático, estrutural e profissional) por muito tempo. Mas vemos que o golpe fatal na educação pública brasileira ocorreu durante a ditadura militar de 1964, que perdurou até 1985:

A ditadura militar, por meio de **mecanismos de repressão, privatização do ensino, exclusão de parcelas das classes populares das escolas públicas de boa qualidade, tecnicismo pedagógico, desqualificação e desvalorização do magistério, por meio de legislações educacionais e institucionalização do ensino profissionalizante, tratou de sufocar as organizações da sociedade civil em torno da Educação**, como fez também com vários outros segmentos sociais. (BESSA, 2008, p. 22, negrito nosso).

As aspirações de uma educação mais abrangente em número de pessoas e com investimentos mais voltados para instruir os mais pobres e dar-lhes chances de escolhas sobre o que estudar e até que nível (até o Ensino Superior se conseguissem) foram dizimadas pelos militares. Os pobres não podiam, em relação à educação, sonhar alto demais neste período de controle extremo sobre as pessoas e as instituições.

As desigualdades sociais ainda eram marcantes na sociedade brasileira, mesmo com a expansão do acesso à educação escolar pública ocorrido a partir de 1974, quando se fixa a obrigatoriedade do ensino até o 9º ano. No entanto, muitos anos foram necessários para que a grande parte da população alcançasse o ensino escolar público, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (n. 9.394). Lembramos que houve muitos avanços legais (de políticas públicas regulatórias), a partir dos anos 2000, buscando maior inclusão de todos os grupos da população brasileira e alterando a LDB de 1996. Porém, ainda há muito a ser feito, como nos explica o professor Wallace Rodrigues:

O descaso governamental em relação à educação pública e à instabilidade das políticas públicas dificultam uma efetiva melhora na qualidade da educação escolar, na consistente formação de melhores professores, na valorização da profissão docente, na melhoria da infraestrutura escolar, na ampliação da oferta de vagas, entre outros pontos. Essas falhas na oferta de educação para a população demarcam

uma situação de conformidade do governo com a **situação de vulnerabilidade educacional da população brasileira mais carente e mais necessitada do ensino público.** (RODRIGUES, 2018, p. 159, negrito nosso).

Nesse caminho, percebemos um certo descaso com as políticas de fomento e acesso às TIC para professores, pois necessitamos de políticas realmente efetivas e que deem resultados práticos, não de programas paliativos que não chegam ao cerne da questão. E um dos grandes problemas para o acesso às TIC é a baixa remuneração dos profissionais da educação, o que interfere diretamente no acesso às tecnologias atuais, pois aparelhos de alta tecnologia educativa custam bastante dinheiro, além de acesso à internet estável e forte em sinal. Dinheiro este de que os professores não dispõem.

Além disto, muitos professores atuantes na Educação Básica atual não foram formados para utilizarem as TIC em sala de aula. Como nos diz o professor Cleomar Locatelli, há que se compreender a realidade da formação docente de cada professor e suas mazelas para educar e educar-se ainda mais:

[...] consideramos que a base de uma proposta de formação docente, referenciada em uma interculturalidade crítica, deve compreender a realidade como uma totalidade. E nesse sentido, **o avanço para a construção de uma educação onde haja a possibilidade do encontro entre as diversas realidades, em que se supere a relação de exclusão, de dominação e de hierarquias, só será possível quando avançamos também no combate aos processos que produzem as desigualdades e injustiças na sociedade e no próprio campo educacional.** (LOCATELLI, 2016, p. 250, negrito nosso).

E vale ressaltar que sem políticas públicas que valorizem as escolas, seus profissionais, seus materiais didáticos e seus espaços físicos, nunca haverá uma escola de qualidade para todos. Freire fala-nos desse cuidado necessário com as coisas públicas, até mesmo com a escola:

Andando de metrô em São Paulo, fiquei maravilhado com o testemunho de limpeza e de respeito à coisa pública. O chão e as paredes limpas, obras de arte em perfeito estado. A própria limpeza que o Estado vem mantendo inibe as pessoas de sujarem. Mas, se você chega num espaço sujo e maltratado, sente-se estimulado, convocado à destruição. É uma coisa que a gente deve viver com as nossas crianças: testemunhar,

mostrar a elas que nós cuidamos da vida! O desrespeito às coisas materiais sugere a mim o desrespeito à vida. (FREIRE, 1994, p. 6).

E no momento de pandemia de coronavírus é que percebemos as fragilidades das instituições públicas de ensino em relação às particulares. Uma dessas fragilidades seria o acesso à internet. Desta forma, as respostas à oferta de educação em tempos de pandemia são determinantes para a continuidade das atividades educativas, como nos informam Fernando Cássio e Salomão Ximenes:

A rápida resposta das instituições privadas² se baseia em duas coisas. A primeira é o pressuposto – equivocado, por vezes – de que todos os seus estudantes têm acesso suficiente à internet e a computadores, dispõem de condições ambientais adequadas para estudo doméstico e possuem um capital cultural que lhes assegure uma rápida adaptação ao cenário emergencial de isolamento. A segunda é a lógica consumerista que pressiona essas instituições a dar uma resposta de continuidade que justifique o pagamento das mensalidades. (CÁSSIO; XIMENES, 2020, s/p).

A necessidade fundamental em uma sociedade de informação de se ter acesso à internet traz à tona a vulnerabilidade social de vários estudantes das instituições escolares públicas e, em menor escala, também de instituições privadas, como vimos na citação anterior. Em nossa universidade, pública e interiorizada, as aulas foram suspensas porque a maioria de nossos estudantes (mais de 50%) são de baixa renda e somente têm acesso à internet via seus telefones móveis. Muitos deles não têm internet em casa, nem computador pessoal. Isso impossibilita a continuidade de atividades de ensino a distância.

Outro ponto a pensar é que a lógica da educação através das TIC é a lógica da interatividade, da interferência direta na informação com a qual se trabalha (seja ela escrita, visual, sonora, etc). Neste sentido, as atividades oferecidas através de TIC pedem dos professores conhecimentos não somente de comunicação digital, mas também de abertura ao novo proposto ao estudante. Marco Silva informa-nos sobre essa lógica que abarca as TIC:

Interatividade é a modalidade comunicacional que ganha centralidade na cibercultura. Exprime a disponibilização consciente de um mais

2 De Ensino Básico ou Universitário, todas aderiram ao ensino a distância.

comunicacional de modo expressamente complexo presente na mensagem e previsto pelo emissor, que abre ao receptor possibilidades de responder ao sistema de expressão e de dialogar com ele. Representa um grande salto qualitativo em relação ao modo de comunicação de massa que prevaleceu até o final do século XX. O modo de comunicação interativa ameaça a lógica unívoca da mídia de massa, oxalá como superação do constrangimento da recepção passiva. (SILVA, 1999, p. 64).

Dessa forma, ensinar em época de pandemia de coronavírus e de isolamento social exigiu uma inovação de pensamentos acerca do próprio ato de educar, por parte do professor, e do aprender, por parte dos estudantes. Já não houve mais o rígido “controle” da sala de aula, ou mesmo a organização extrema de tarefas e atividades e o “constrangimento da recepção passiva”, como nos disse Silva (1999).

Sobre os novos papéis do professor que utiliza as TIC na educação, Maria Elizabeth de Almeida fala-nos que ele/ela precisa criar redes de conhecimento para um trabalho efetivo e proveitoso:

Ensinar é organizar situações de aprendizagem, criando condições que favoreçam a compreensão da complexidade do mundo, do contexto, do grupo, do ser humano e da própria identidade. Diz respeito a levantar ou incentivar a identificação de temas ou problemas de investigação, discutir sua importância, possibilitar a articulação entre diferentes pontos de vista, reconhecer distintos caminhos a seguir na busca de sua compreensão ou solução, negociar redefinições, incentivar a busca de distintas fontes de informações ou fornecer informações relevantes, favorecer a elaboração de conteúdos e a formalização de conceitos que propiciem a aprendizagem significativa. Criar ambientes de aprendizagem com a presença da TIC significa utilizá-la para a representação, a articulação entre pensamentos, a realização de ações, o desenvolvimento de reflexões que questionam constantemente as ações e as submetem a uma avaliação contínua. O professor que associa a TIC aos métodos ativos de aprendizagem desenvolve a habilidade técnica relacionada ao domínio da tecnologia e, sobretudo, articula esse domínio com a prática pedagógica e com as teorias educacionais que o auxiliem a refletir sobre a própria prática e a transformá-la, visando explorar as potencialidades pedagógicas da TIC em relação à aprendizagem e à consequente constituição de redes de conhecimentos. (ALMEIDA, 1999, p. 72).

Nesta linha de pensamento, o professor passou a ter novas tarefas, diferentes daquelas

com as quais ele estava acostumado dentro de uma sala de aula convencional. O espaço de ensino-aprendizagem agora tornou-se virtual e dependeu de outras ferramentas e conhecimentos. Sobre isso, Silva informa que:

Na perspectiva da interatividade, o professor pode deixar de ser um transmissor de saberes para converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências e memória viva de uma educação que, em lugar de prender-se à transmissão, valoriza e possibilita o diálogo e a colaboração. Os fundamentos da interatividade podem ser encontrados em sua complexidade nas disposições da mídia on-line. São três basicamente: a) participação – intervenção: participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, significa modificar a mensagem; b) bidirecionalidade – hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois pólos codificam e decodificam; c) permutabilidade – potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações. (SILVA, 1999, p. 64-65).

No entanto, para que estas atividades interativas aconteçam é necessário que professor e estudantes dominem as ferramentas digitais necessárias para as tarefas. Mas, em um país com uma desigualdade social tão gritante quanto o nosso, o acesso à internet e a posse de um computador pessoal são para poucos.

Pensando a partir da visão de Amartya Sen sobre as liberdades substantivas, podemos considerar, hoje em dia, o acesso à internet e à informação que dela podemos obter e manipular como uma necessidade da atualidade, uma liberdade substantiva que aumenta nossa capacidade de ação em benefício de nosso desenvolvimento pessoal, social, educacional, cultural, etc. No caso específico das liberdades substantivas, Amartya Sen busca pensar uma forma de desenvolvimento a partir do incremento das capacidades dos seres humanos para funcionarem plenamente em sociedade, resultando em significativas mudanças sociais e em realizações pessoais valiosas. Na visão de Sen:

A capacidade reflete a liberdade de uma pessoa escolher entre diferentes formas de vida. A motivação subjacente – com o foco na liberdade - é bem captada pela alegação de Marx de que o que precisamos é —substituir a dominação das circunstâncias e o acaso sobre os indivíduos pela dominação dos indivíduos sobre o acaso e as

circunstâncias. (SEN, 1990, p. 44, tradução nossa).

Em face do exposto, é necessário considerar que não é só na Educação Básica que as vulnerabilidades sociais se revelam tão gritantes entre estudantes de escolas particulares e os das escolas públicas, mas também no Ensino Superior. No contexto do ensino universitário público, as dificuldades de continuar as aulas a distância são inúmeras. Isto para além de outras várias vulnerabilidades de seus estudantes:

[...] existem estudantes universitários que não possuem computador em casa, embora quase todos tenham acesso à internet, pelo menos por meio de smartphones. Celulares, por seu turno, não substituem computadores para os complexos fins de leitura e escrita acadêmica. Além disso, as dificuldades dos estudantes não acabam aí. Para os mais pobres, não é a falta de aulas que gera mais apreensão neste momento, mas a possibilidade de não conseguirem sobreviver em razão da eventual descontinuidade de políticas de assistência estudantil (restaurantes universitários, moradias, auxílios financeiros etc.). **Tudo aquilo que parece natural a professores universitários de classe média não é necessariamente natural para seus alunos. Como vivem? O que comem? Ou melhor: será que comem? Seu mau desempenho nas provas será fruto de preguiça, desleixo ou de uma jornada de trabalho extenuante? Terão crianças para cuidar em casa durante o isolamento? Terão casa?** Essas questões estão colocadas há muito tempo em uma vasta literatura sobre a democratização do ensino superior no Brasil: é a dimensão da “permanência”. (CÁSSIO; XIMENES, 2020, s/p, negrito nosso).

Ainda pensando a instituição educacional como instituição importante em uma sociedade, podemos notar que as escolas e universidades não cumprem somente o papel de educar, mas também de socializar. Apesar de todas as desigualdades sociais e as várias dificuldades enfrentadas pelas escolas, elas ainda são relevantes espaços de experiências, como nos informa o professor José Carlos Libâneo, apesar de ainda falharem muito:

Destaca-se no contexto social contemporâneo a contradição entre a pobreza de muitos e a riqueza de poucos, entre a lógica da gestão empresarial e as lógicas da inclusão social, ampliando as formas explícitas e ocultas de exclusão. As escolas e as salas de aula têm contribuído pouco para a superação dessas contradições, especialmente estão falhando em sua missão primordial de promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos, correndo o risco de terem que assumir o ônus de estarem ampliando a exclusão com medidas

aparentemente bem-intencionadas como a eliminação da organização curricular em séries, a promoção automática, a integração de alunos portadores de necessidades especiais, a flexibilização da avaliação escolar, a transformação da escola em mero espaço de vivência de experiências socioculturais. (LIBÂNEO, 2005, p. 21).

Não podemos nos esquecer de que a escola é um espaço genuíno de promoção da diferença a partir de “experiências socioculturais”, como nos disse Libâneo (2005). A escola deve, assim, ter uma prática social transformadora, mas sempre sem esquecer-se das teorias educativas e de uma forte preparação intelectual e crítica de seus estudantes.

Diante das tais colocações expostas até aqui, é importante considerar que os professores precisaram conhecer as formas de utilização das tecnologias de informação e comunicação para preparam suas aulas virtuais e para continuarem a interagir com seus estudantes neste momento de pandemia. Marilda Aparecida Behrens mostra-nos que esse é um processo de aprendizagem para professores e alunos:

Em parceria, professores e alunos precisam buscar um processo de auto-organização para produzir conhecimento significativo e relevante. O volume de informações acumulado nestas últimas décadas não permite abranger todos os conteúdos que caracterizam uma área do conhecimento, portanto **professores e alunos precisam aprender a aprender como acessar a informação, onde buscá-la, como depurá-la e transformá-la em produção de conhecimento.** O profissional, para ser competente, precisa ser um investigador intermitente, um cidadão crítico, autônomo e criativo que saiba solucionar problemas, utilizar a tecnologia com propriedade e ter iniciativa própria para questionar e transformar a sociedade. (BEHRENS, 1999, p. 76, negrito nosso).

Os profissionais de educação devem estar minimamente preparados para utilizar as TIC em seu cotidiano. Lucilene Cury fala-nos que a “Educação de hoje e de amanhã – tempo em que as tecnologias digitais representam novos desafios para todos os educadores, tornando fundamental a necessidade de conhecê-las para incorporá-las ao nosso trabalho pedagógico (CURY, 2012, p. 46).

Ainda, neste momento de isolamento social, enquanto as escolas públicas adiantaram as férias letivas, como no caso das escolas da rede estadual do Tocantins, muitas escolas particulares continuam a valer-se de teleaulas.

Percebemos, também, que muitos pais de crianças que estudam em escolas particulares

estão sofrendo ao auxiliar seus filhos nas tarefas escolares online. Isso pode levar, indiretamente, a um maior reconhecimento da importância da profissão docente por parte da sociedade. Se os próprios pais têm problemas na educação de algumas poucas crianças, imagine o professor na educação de dezenas delas dentro de uma sala de aula! Essa “dificuldade” dos pais pode ser um caminho para o aumento da valorização dos professores de seus filhos e do próprio ofício de ensinar (um ofício árduo e que não pode ser exercido sem formação específica para tal).

Nesta linha de pensamento sobre o momento de pandemia deste século, vemos que a escola deve caminhar em direção a uma educação humanista, que busque valorizar algumas das mais nobres qualidades humanas, tais como a solidariedade para com o próximo, a empatia e a cooperação. Principalmente em momentos de crise, como o que atravessamos agora na pandemia de coronavírus. Acreditamos que a competição com o próximo, atitude que o capitalismo neoliberal atual incentiva, deve ser combatida no ambiente escolar.

Neste mesmo caminho de uma educação humanista, Edgar Morin fala-nos da importância ética em relação às criações técnicas, tecnológicas e comunicacionais na atualidade:

É necessário, portanto, que se desenvolva uma nova e ativa consciência na humanidade, assim como a própria inteligência do homem para que não caminhemos para a catástrofe. Quero dizer que se não estivermos alertas, a manipulação da genética e da informação poderá ter graves consequências sobre os seres humanos. A humanidade deve estar consciente e ter inteligência suficiente para controlar essa nefasta possibilidade em relação ao seu futuro. (MORIN, 2001, p. 8).

Acreditamos, portanto, que uma educação humanista deve surgir a partir de todo o período de *lockdown* causado pela pandemia. O ser humano deve entender que a humanidade não poderá caminhar numa estrada de egoísmo, competição e depredação da natureza, e que a educação pode ser um caminho privilegiado para essa necessária humanização pós-pandemia. Como nos dizia Paulo Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

Devemos, portanto, lutar por uma escola mais inclusiva, com mais recursos para os mais pobres, com menos competição, com mais partilha e com mais empatia para os “diferentes”. Dessa maneira, “Não podemos deixar de pensar em uma escola integradora, inclusiva, laica, de qualidade e pública, pois parar de pensar desta forma nos levaria a perder as esperanças em um

Brasil melhor e mais justo para todos” (RODRIGUES, 2016, p. 230). Assim, há que se ter esperança e lutar por uma escola mais acolhedora e humanista pós-pandemia.

3. Considerações finais

As postulações disponibilizadas nesse texto permitem assegurar que o momento que vivemos, de *lockdown* por causa da pandemia de coronavírus, deve fazer-nos refletir sobre o papel da escola, dos profissionais da educação, das tecnologias de informação e comunicação na educação e do papel do ser humano na sociedade capitalista atual. Vemos a necessidade de compreensão de um novo espaço de ensino-aprendizagem, um espaço virtual, onde a interatividade deve ser a tônica e onde todos os envolvidos ensinam e aprendem ao mesmo tempo. O espaço da sala de aula tradicional é esquecido em tempos de isolamento social e o espaço virtual passa a ser o lugar das interações educativas.

Ainda, a partir das afirmações dos autores selecionados, podemos ressaltar que as tecnologias de informação e comunicação colocam-se como fundamentais para a educação a distância e que o acesso a tais tecnologias ainda é extremamente deficiente para grande parte da população brasileira, revelando o alto grau de vulnerabilidade social de muitos de nossos estudantes.

Após apresentar esses pontos, é importante destacar a importância de uma distribuição de renda mais igualitária em nosso país, além de questionar o mundo que desejamos deixar para nossos filhos e netos. Uma educação na qual os estudantes não tenham acesso às TIC é uma educação incompleta, pautada em padrões tradicionais de ensino-aprendizagem, sem interatividade, sem criação, sem recriação crítica por parte dos estudantes e sem novos aprendizados por parte dos professores.

E nestes tempos de pandemia de coronavírus, a utilização das TIC na educação coloca-se como uma necessidade, porém algo ainda para poucos estudantes e professores no Brasil. Nossas mais variadas carências, incluindo a tecnológica educacional, revelam-se em momentos como estes. Daí as redes públicas de ensino adiantarem as férias dos estudantes e professores em vez de oferecerem educação através de TIC.

Vale pensar que esta dinâmica do mecanismo de exclusão capitalista neoliberal utiliza-se

claramente, no caso brasileiro, de categorias como raça, gênero, origem, entre outros, para subjugar muitas pessoas (geralmente pobres e com baixa instrução escolar) e subalternizá-las. E uma educação humanizadora deve desconstruir tais categorias, revelando a riqueza de ser quem se é e como essa maneira de ser pode contribuir para uma sociedade mais plural e rica em diversidade de pensamentos, saberes e fazeres. Acesso a bens de consumo básico, como no caso da internet na atualidade e de um computador pessoal, não deve ser visto como um luxo, mas uma necessidade básica.

Falta-nos mais políticas públicas inclusivas em todos os níveis, até mesmo na democratização dos computadores pessoais e no acesso à internet de qualidade para todos. Uma educação atual sem conectividade e interatividade via espaço virtual não pode nos levar muito longe, relegando o país a sempre ser subalterno numa época de globalização tecnológica. Daí, também, a necessidade em investimentos em todas as áreas da pesquisa científica universitária.

Finalizando, vemos que o uso das TIC acabam por revelar a imensa vulnerabilidade social de nossos estudantes pobres de instituições públicas e privadas, sejam eles de Educação Básica ou Superior. E isto nos leva a refletir acerca de soluções, que devem começar na escola, para que estes estudantes possam entrar em um mercado de trabalho cada dia mais excludente tecnologicamente, porém com uma forte bagagem humanista e de conhecimentos críticos, práticos e teóricos.

4. Referências

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. IN: **Revista Eletrônica de Educação**. V. 10, n. 2, pág. 234-246, 2016. ISSN 1982-7199, DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991459>

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. IN: **Tecnologias na escola**. MEC/Seed/ProInfo, 1999, pág. 70-73. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Lei 9.394**, de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. IN: **Tecnologias na escola**. MEC/Seed/ProInfo, 1999, pág. 74-78. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

CÁSSIO, Fernando Cássio; XIMENES, Salomão. Coronavírus e a “volta às aulas”. IN: **Le Monde Diplomatique Brasil**. 31 de Março de 2020. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/coronavirus-e-a-volta-as-aulas>>. Acesso em 25 abr. 2020.

CURY, Lucilene. Revisitando Morin: os novos desafios para os educadores. IN: **Comunicação & educação**. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 39-47, 2012. Disponível em: <DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v17i1p39-47>. Acesso em: 23 abr. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Entrevista com Michel Foucault na Universidade Católica de Louvain em 1981** – Trad. Santos. Abril 15, 2018 por Anderson dos Santos. Disponível em <<http://clinicand.com/2018/04/15/entrevista-com-michel-foucault/>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. Ensinar, aprendendo. IN: **O Comunitário**. Publicação da escola comunitária de Campinas. Ano VI, edição número 38, pág. 5-9, março de 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduíno A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. IN: **Educação na era do conhecimento em rede e da transdisciplinaridade**. LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org.). Campinas: Alínea, pág. 19-63, 2005.

LOCATELLI, Cleomar. Política de formação docente no Brasil: o direito à educação de qualidade em contextos culturalmente diversos. IN: **Entreletras**. Araguaína/TO, v. 7, n. 2, pág. 232-254, jul./dez. 2016, ISSN 2179-3948.

MORIN, Edgar. Edgar Morin, o arquiteto do pensamento. Entrevista a Miguel Pereira. IN: **ALCEU**. V.2, n.3, pág. 5-14, jul./dez. 2001.

RODRIGUES, Wallace. Construindo o conceito de vulnerabilidade educacional. IN: **Revista Panorâmica (On-Line)**. Barra do Garças – MT, vol. 24, pág. 151-160, jan./jun. 2018. ISSN – 2238-9210.

RODRIGUES, Wallace. Educação infantil e vulnerabilidade social: infância pobre e sem educação formal. **Revista Didática Sistêmica**. V. 18, n. 2, p.30-42, 2016.

RODRIGUES, Wallace. **O processo de ensino-aprendizagem Apinayé através da confecção de seus instrumentos musicais**. Tese de doutorado em Humanidades. Universiteit Leiden, Países Baixos, 2015, 241f.

RODRIGUES, Wallace. Reflexões sobre o III Fórum de Licenciaturas da UFT: O currículo como campo de batalhas ideológicas. IN: **Entreletras**. Araguaína/TO, v. 7, n. 2, pág. 221-231, jul./dez. 2016, ISSN 2179-3948.

SEN, Amartya. Development as Capability Expansion. IN: **Human Development and the International Development Strategy for the 1990s**. Griffin, Keith and Knight, John (Eds), 1990.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. IN: **Tecnologias na escola**. MEC/Seed/ProInfo, 1999, pág. 62-68. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

EXCLUSÃO, SAUDOSISMO E SOFRIMENTO: UM ESTUDO SOBRE AS (DES) ESPERANÇAS E (DES) CRENÇAS DA CRIANÇA NA VIDA ESCOLAR

Vinicius Kapicius Plessim ¹

Resumo: O estudo tem como objetivo apresentar a escola para além do seu processo de escolarização de seus alunos. Instituição de cultura própria, espaço das esperanças do êxito do ensino, trazemos em nossas reflexões o contraponto deste caráter visionário: Um estabelecimento fadado ao sofrimento, exclusão e a consumação da conservação social pelas práticas de seus agentes. Neste sentido, a partir da perspectiva bourdieusiana (2015) levantamos a hipótese de que ao falarmos deste espaço, muita das vezes se fantasia um ambiente de igualdade em posição das desigualdades e diferenças existentes em seu meio. Como fonte documental utilizamos os Cadernos de Registro do Serviço de Orientação Educacional (SOE), localizado no almoxarifado da Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, que se encontra no primeiro distrito do município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Este artigo tenta, portanto, entender a escola para além das relações objetivas produzidas neste campo, mas também as subjetividades provindas das relações interacionais humanas.

Palavras-Chave: Exclusão. Conservação social. Escola. Desigualdades. Subjetividades.

Abstract: The study aims to present the school beyond its process of schooling its students. An institution with its own culture, a space for hopes of success in teaching, we bring in our reflections the counterpoint of this visionary character: An establishment doomed to suffering, exclusion and the consummation of social conservation by the practices of its agents. In this sense, from the Bourdieusian (2015) perspective, we raise the hypothesis that when we talk about this space, many times we fantasize about an environment of equality in a position of the inequalities and differences that exist in its environment. As a documentary source, we used the Educational Guidance Service (SOE) Record Books, located in the warehouse of the Municipal Expeditionary School Aquino de Araújo, which is located in the first district of the municipality of Duque de Caxias, in Baixada Fluminense. This article tries, therefore, to understand the school beyond the objective relations produced in this field, but also the subjectivities arising from human interactional relations.

Keywords: Exclusion. Social conservation. School. Inequalities. Subjectivities.

¹Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP). Mestre em educação, cultura e comunicação em periferias urbanas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/ FEBF). Docente de história pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC- RJ). Área de atuação: Educação.

Introdução

Pode a escola, lugar pelo qual as famílias depositam suas esperanças e anseios no sucesso de seus filhos, se tornar o lugar da tristeza, do abandono e do sofrimento para esta criança? Como o corpo estudantil externa as marcas das dores e das tormentas em seu processo de ensino e aprendizagem? Perguntas iniciais suscitadas a partir do contato com o caderno de registros do Serviço de Orientação Educacional (SOE) encontrado na Escola Municipal Aquino de Araújo, instituição localizada na periferia de Duque de Caxias (1º distrito), na Baixada Fluminense.

Através do *Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPF)*, a pesquisa teve a sua aprovação para a execução. Importante destacar que esta consiste em parte dos resultados provindos de pesquisa de doutoramento em instituição de ensino superior acadêmico. Após a aprovação no Comitê de Ética, a nossa entrada foi autorizada no estabelecimento de ensino, no qual foi permitido o contato com as fontes documentais existentes no almoxarifado da instituição.

A crise do sistema educacional brasileiro é um projeto arquitetado pelas elites hegemônicas que buscam impor seus estilos de vida para as clientelas menos abastadas de capital econômico e cultural. O problema da educação brasileira é um projeto de sucateamento constante que incide diretamente na precarização do ensino ofertado e recai sobre a qualidade do trabalho docente:

No caso brasileiro, todos sabemos que a crise educacional é apenas parte uma crise muito mais ampla, que é inegavelmente política, no qual anos de sombra permitiram que os interesses coletivos fossem tratados sem a indispensável publicidade (AZANHA, 1998, p. 65).

O artigo tem, portanto, o objetivo central de analisar a produção do fracasso na escola pública brasileira, a partir de uma experiência de ensino municipal, instituição que assume posição central na escolarização das crianças matriculadas no primeiro distrito de Duque de Caxias.

A escolha da Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo para nossas análises se justifica pelo fato desta experiência em seu passado vindouro ter sido a pioneira em ofertar para a população caxiense sobre a tutela do município, o ensino secundário gratuito (Curso Ginásial – 1956). A partir dos **Cadernos de registro do**

Serviço de Orientação Educacional (SOE) buscamos compreender a produção das categorias do juízo professoral a partir dos discursos realizados sobre a criança-problema, ou seja, aquela que não se enquadra no perfil estereotipado e padronizado pelo docente, justamente por estas crianças não terem um comportamento adequado ou considerado “normal” pelos seus professores.

Localizados no almoxarifado da escola, os cadernos de registros do SOE nos ajudam a entender os sentidos e significados das práticas escolares em seu cotidiano, mais ainda, a entender as alegações classificatórias do professorado por legitimar a exclusão de seu aluno. Considero que não manter o aluno-problema na escola se torna uma busca deste docente em tecer a reprodução da cultura escolar na sociedade, na formação de seus herdeiros do capital cultural imposto pelo mestre. O serviço de Orientação Educacional (SOE) tinha a responsabilidade de auxiliar o trabalho docente no que concerne as funções pedagógicas que pudessem permitir o melhor aprendizado e rendimento do aluno. Este grupamento profissional representava uma ponte de diálogo com a família do discente na busca de coibir a indisciplina e evitar a repetência.

A estruturação de um campo social marcado por relações objetivas se transforma em seu cotidiano também, enquanto o lugar das subjetivações transmutadas nos comportamentos do aluno neste ambiente. A escola e a criança, cerne de nossas análises neste estudo se tornam aspirações das categorias da jurisprudência produzidas pelo SOE, cujos discursos são revelados nas folhas do documento, escritas de forma manuscritas sobre esta realidade social.

As jurisprudências classificatórias realizadas por professores se enquadram enquanto um esquema de percepções e apreciações realizadas pelos agentes em seu campo profissional. Segundo Bourdieu e Saint-Martin (2015, p. 207) os sistemas classificatórios produzem a sua eficácia na medida em que se estruturam numa dada realidade social: “As taxonomias práticas, instrumentos de conhecimento e de comunicação que são a condição de estabelecimento do sentido e do consenso sobre o sentido, apenas exercem a sua eficácia estruturante na medida em que são elas próprias estruturadas”.

As classificações produzidas por estes agentes educativos quanto à criança, vista enquanto problema institucional, nos levou a compreender as diferentes leituras que estes

sujeitos sociais realizaram sobre o seu espaço de trabalho. Representações do aluno que sofre por estas escolhas são evidenciadas nas páginas desta fonte, que nos trazem uma profunda descrição das tensões e dos conflitos existentes no cotidiano da escola.

O fracasso escolar² representado nos discursos destes agentes educativos, configuram as marcas da exclusão do interior deste espaço da clientela escolar. De forma progressiva, o aluno indisciplinado, inadequado segundo as percepções e apreciações tanto por parte do corpo docente, quanto de sua equipe pedagógica nos revelam à face da conservação e da desigualdade promovida pela escola.

Lugar das interações sociais, a escola se torna o espaço da legitimação da exclusão do aluno, este em muitos momentos visto de enquanto o único agente responsável pelo seu próprio fracasso. A existência de um discurso que culpabiliza e responsabiliza tanto a família como o aluno sobretudo pelo fracasso na escola, se revelam aos poucos no documento. Ademais se falamos do fracasso na escola, também neste ensaio procuraremos apresentar o fracasso da escola, instituição dominante, que visa promover a coerção e a coação dos corpos, enquanto estratégias para a sua reprodução social.

Este estudo se dividiu em duas seções preliminares: *Espaço de saudades, punições e sofrimentos: A culpabilização do aluno por seu fracasso* procuramos entender como os discursos produzidos no caderno do SOE responsabiliza diretamente este aluno pelo seu insucesso no interior do estabelecimento de ensino, bem como as jurisprudências classificatórias produzidas sobre este alunado. Na segunda seção denominada *Os excluídos do interior na escola: Estratégias de eliminação*, procuramos entender como a escola que se apresenta enquanto experiência democrática de ensino, se transforma em suas ações no meio no lócus da conservação social.

²A reprovação escolar consiste na não obtenção dos resultados satisfatórios pelo aluno ao longo do ano letivo. Este aluno durante quatro bimestres necessita da obtenção de média igual ou superior a cinco nas disciplinas matriculadas no Ensino Fundamental. O fracasso escolar é pensado na égide de quando este alunado não consegue se manter no espaço escolar levando a sua eventual exclusão paulatina. A reprovação é face deste fracasso, já que este aluno é responsabilizado por não coadunar com os discursos oficiais e representar por meio da indisciplina as marcas da resistência contra o ensino ofertado.

1. Espaço de saudades, punições e sofrimentos: a culpabilização do aluno por seu fracasso

Quando falamos de erro ou fracasso na escola, nos remete algumas indagações que procuramos trazer problematizações nesta seção: De quem é a culpa do fracasso na escola? A responsabilização é única e exclusivamente do aluno e de sua família? Qual a posição que o professor assume neste processo? O objetivo central deste espaço está em entender em que posição se encontra este aluno – problema nos discursos dos professores, bem como compreender os motivos alegados para que este aluno não seja mantido na escola, ou seja, a legitimação da sua exclusão.

A escola que representou para a família da criança a possibilidade do seu êxito e da construção de seu futuro, nos transmite um aluno “triste” e “saudoso” quanto as suas instituições de ensino anteriores. Espaço das relações objetivas dentro deste campo social, se configura também por ser o lugar das subjetividades e dos sentimentos pautados pelo aluno: “Conversei com o aluno André³ – 701. Está triste. Todos estão observando isso. Disse que gostaria de voltar para o Lia Márcia. Sente saudades. Gosta da D. Francisca, da Margarete. Sente sua falta. Gostaria de voltar para provar que mudou” (Oliveira, 2009, p.1). O trecho a seguir relata o sofrimento do estudante que entende o espaço escolar para além da sua dimensão física, mas acima de tudo ambiente que consegue externar as suas inquietações interiores.

A héxis corporal está vinculada diretamente as propriedades através do corpo por um grupamento social, que acabam sendo exteriorizadas e permitem a identificação destes indivíduos em sua realidade social (Bourdieu, Saint – Martin, 2015, p. 2013). Neste caminho o corpo se torna um instrumento de uma linguagem discursiva que trás a torna as suas mensagens para a sociedade, ou seja, um instrumento de poder.

Por sua héxis corporal, o aluno citado exterioriza em seu *habitus* as suas inconformidades quanto a esta realidade social. A sua não adaptação em relação a escola demonstra em seu corpo que tangencia uma linguagem de resistência a este lugar, que ao invés de se tornar o espaço do acolhimento, se tornou para o aluno o campo das tristezas e da resistência ao seu modelo de ensino. O aluno e seu comportamento visto como

³ Vale ressaltar que este e todos os demais nomes são fictícios, para preservar a identidade desses alunos.

inadequado são observados, vigiados constantemente durante as aulas e as atividades de recreação, logo, não pode fugir do olhar daqueles que produzirão a sua sentença, até porque esta apreciação necessita ser legitimada pelas ações que serão condenadas futuramente.

O corpo exterioriza a linguagem da resistência e do saudosismo que prefigura as relações construídas pelo aluno dentro do cotidiano escolar, a partir dos diferentes sujeitos constitutivos desta experiência. Se o ajustamento do corpo ocorre de forma vista como adequada este é recompensado pela aprovação e pela eventual integração social com os membros escolares, contudo, se este aluno se torna uma resistência aos métodos impostos, a escola necessita promover a exclusão, para que possa ter a garantia do sucesso de sua reprodução social.

O adestramento dos corpos se torna uma estratégia de imposição do poder disciplinar coercitivo da instituição. Michel Foucault (2014) entender que esta esfera de poder tem a capacidade de retirar e apropriar os indivíduos segundo a cultura dominante que vigia e pune os seus agentes que não se enquadram as regras: “O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’, ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar” (Foucault, 2014, p. 167).

Para Bernard Charlot (2000, p. 125) a linguagem é o objeto da reflexão da escola, logo para se tornar um bom aluno o professor necessita dizer a indicação para que o aluno possa encontrar as respostas, contudo, este caminho norteado por seu mestre, se este último não procurar desenvolver no mesmo o conhecimento crítico e a necessidade de falar sobre o mundo pelo estudante, este se torna inerte no espaço e não escapa do julgamento professoral sob a sua conduta.

Na citação exposta pela Orientadora Educacional (OE) da condição do aluno André, percebemos que este interiorizou em seu *habitus*, o discurso da responsabilização de seu fracasso, pois ele deseja voltar a escola que o negou, enquanto condição primordial de sua mudança / transformação social.

A falta de motivação de estar na instituição está diretamente interligada ao corpo que é julgado e classificado pelos diferentes agentes constitutivos do espaço educacional. A “baderna”, a “perturbação do sossego” e o “mau comportamento” são repelidos pela hierarquia escolar. A manutenção deste aluno no espaço da escola representa uma ameaça

para a consolidação dos trabalhos pedagógicos, uma vez que, este representa para seus companheiros de turma como o sinal da indisciplina e da bagunça ao ambiente. Vejamos aqui, mais um exemplo de indisciplina produzida no campo escolar pelo discente:

Conversei com o aluno Ygor sobre suas faltas. Disse que não vem, porque não gosta de estudar e não quer prejudicar os outros, porque se vier para a escola vai perturbar. Está com 68 faltas. Mora com seu pai. Tentei falar, mas não consegui. Será encaminhado ao Conselho Tutelar (Oliveira, 2009, p. 14).

Na estruturação do campo escolar, em sua configuração se aparecem os alunos-problemas, para Aquino (1997) estes são portadores de desvios comportamentais que não se enquadram num perfil estipulado pelo discurso clássico dominante da escola tradicional, ou seja, se encontram desajustados neste meio e por isso externam as suas anomalias mentais ou morais.

A procura de um profissional especializado, como por exemplo, psicólogos, psiquiatras e psicopedagogos para o enfrentamento dos distúrbios cognitivos do aluno, recai numa lógica contraditória, pois este especialista se encontra externo a escola frente a necessidade de procurar soluções para problemas que foram produzidos internamente a este meio, neste caso não desvalorizamos o compromisso e a ética destes agentes, mas entendemos que o problema da aprendizagem se encontra diretamente vinculado ao cotidiano da instituição de ensino:

Além disso, há aí nesse pedido, uma contradição fundamental, uma vez que mesmo esse aluno seja ‘tratado’ isoladamente, como um elemento apartado das relações escolares, o ‘sintoma’ nunca desaparecerá por completo, pois não se trata, a nosso ver, de uma disfunção individual (orgânica, psicológica e/ ou social), mas do efeito de uma trama cujas raízes são intransferivelmente institucionais (Aquino, 1997, p. 93).

O aluno-problema traz as dificuldades que passa pela sua casa, justamente por não saber lidar e senz a necessidade de dialogar com os adultos ali presentes, no intuito de uma mensagem que fosse na verdade conformadora para suas mazelas. É possível identificar isso em mais uma achado no SOE: “Conversei com a aluna Jenifer sobre o seu comportamento que está diferente. Está triste, cabisbaixa, calada, com notas baixas. Sinto que está sofrendo com a separação dos pais. Não consegue entender as atitudes da mãe” (OLIVEIRA, 2009, p. 23).

O processo de patologização do cotidiano escolar é marcado por uma dualidade, pois nos remete a formação de uma biologização e psicologização das causas que envolvem o erro e o fracasso na escola (Aquino, 1997, p. 97). Existe a tentativa de imputar os problemas de aprendizagem neste limiar, enquanto justificativas de “fantasiar” um sistema de ensino precarizado que incide diretamente sobre a prática docente.

A culpabilização dos problemas psicológicos da aluna nos discursos escolares recai sobre a figura materna, ratificados na presença do pai que diante de sua filha confirma a mãe enquanto a grande mazela que leva as tormentas na sua casa. A escola necessita desta relação de convivência para legitimar suas ações / mecanismos de exclusão tanto internamente, bem como no extramuros:

“O pai contou da experiência que teve com a esposa. Conversamos sobre o desmaio e ele disse que buscará novamente o médico. Conversamos sobre o exemplo que novamente o pai está dando (na presença da menina). Todos os problemas da menina são gerados pela mãe. Orientei-o a procurar um psicólogo” (Oliveira, 2009, p. 23).

Para Aquino (1997, p. 94) existe a necessidade da compreensão das relações conflitantes dentro da escola, cuja centralidade está este aluno que desenvolve seus problemas dentro desta realidade. Ainda assim, seja nos casos de reprovação ou evasão, bem como a intensificação de alunos encaminhados para profissionais especializados a centralidade da questão se encontra das relações conflitantes desenvoltas na escola.

O embotamento da escola (Aquino, 1997), enquanto instituição social dada a uma realidade específica, leva a subordinação de suas competências e habilidades frente à outras instituições e grupos sociais, pela qual se fomenta uma competição que versa o tratamento e o cuidado de sua clientela ao longo do tempo.

Os problemas sociais acima relatados e exteriorizados pelo corpo do público escolar se somam também com sentimento de perda que chegam até a instituição. Este aluno sente “saudades” de seus colegas que brincavam durante a infância, e por cona deste fator, não consegue estar na escola ou ainda ter um rendimento satisfatório sobre os olhos daqueles que o constantemente o classificam / julgam: “Conversei com o aluno Pedro sobre suas faltas. Disse-me que aconteceram várias coisas nesses últimos tempos. Morte de um amigo, discussão do trabalho. A mãe não sabe de todas as faltas” (Oliveira, 2009, p. 24). A família que outrora se tornaria uma ponte / rede para o processo de ensino e

aprendizagem do aluno, é colocada na condição de “muda”, isto porque em muitos momentos o SOE convoca a família na escola, ou ela não comparece ou não comunicada sobre as faltas de seus filhos ou apresenta atestado na intenção de aboná-las conforme o relato a seguir:

“Recebi a mãe do aluno Daniel que veio atendendo a chamado sobre faltas excessivas. Mora com a mãe. Ficou doente (resfriado muito forte – princípio de pneumonia). Orientei-a que, quando houver necessidade de faltar que avise e traga depois um atestado. Assinou o termo de responsabilidade. Em caso de continuar faltando será encaminhado ao Conselho Tutelar” (Oliveira, 2009, p. 22).

O divórcio dos pais implica na queda do rendimento destes estudantes. Casos tão comuns se apresentam no cotidiano da instituição, cujo comportamento deste aluno se exterioriza ao apresentar do seu interior a sua subjetividade marcada pela solidão, o sofrimento, angústia e a tristeza pela divisão da sua família.

O desânimo por estudar chega ao sono da criança, que transmite pelo seu corpo a necessidade de dormir para não acordar cedo e estar na escola. Este espaço se transforma numa prática rotineira enfadonha para este aluno, que não consegue interagir com as demais crianças e o corpo docente, como se vê neste exemplo: “Atendi a mãe da aluna Mariana sobre as faltas. A aluna teve 11 faltas no mês de outubro. Disse-me que não consegue acordar. Solicitei transferência em 2010 para o 2º turno” (Oliveira, 2009, p. 24).

O aluno fadado pela descrença em seus estudos, agora se utiliza de seu imaginário para criar de forma estratégica um conjunto de doenças inexistentes como forma de sanar as suas crises de ansiedade e insegurança. A escola não se torna para ele como o lugar de transformação social, mas da acentuação de seu quadro clínico marcado por inúmeras doenças que existiam:

“Conversei com a mãe da aluna Rayssa, 11 anos, sobre o fato da menina somatizar doenças quando sente-se insegura ou ansiosa. Já fez acompanhamento com psicólogo e teve alta. Foi há 3 anos atrás. O fato se deu desde que os pais se separaram. O pai não dá muita assistência (mora em Angra). É ausente.”(Oliveira, 2009, p. 17).

No quadro acima percebemos que a realidade deste aluno é visível: ele se encontra doente fisicamente e psicologicamente. A escola não é a solução para seus problemas, pelo contrário, acentua estes ao mexer neles, como uma “ferida” ainda não estancada com o tempo.

O espaço da educação se transforma no lugar da solidão, sonolência e do desânimo. A desmotivação deste aluno está na sua capacidade de negar o cumprimento das tarefas solicitadas por seus mestres e a sua posição em sala se transforma num simples ato: Dormir. Este ambiente não incomoda o aluno quando o deixa ditar as suas regras, contudo ao ser questionado quanto aos cumprimentos dos deveres escolares, a indisciplina e a rebeldia se transformam em suas respostas: “O aluno não está cumprindo com suas obrigações, não faz os deveres e dorme (de roncar) na sala. Segundo o Prof. Léo, já é a 3^a vez que isso acontece” (Oliveira, 2009, p. 19).

Neste sentido percebemos a presença de um público escolar marcado pelo desanimo e desestímulo até porque as estruturas desta realidade inibem a motivação deste alunado de estudar, ou seja, a falta de estrutura deste campo social dada as suas carências de infraestrutura levam este discente a não se sentir enquadrado em seu processo de escolarização: O que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como algo que se trata de fazer” (Bourdieu, 2011, p. 27).

2. Os excluídos do interior na escola: Estratégias de eliminação

A escola que deveria acolher e abrigar em seu interior esta clientela, também é a mesma que fecha suas portas e exclui. Um exemplo visível deste paradoxo se encontra no caso do aluno Estevão, que: “(...) alegou que quando ele chegou o portão já estava fechado. Orientamos pegar os conteúdos atrasados” (Oliveira, 2009, p. 2). Se a educação é um direito de todos, este aluno se encontra numa posição desfavorável de seu processo de escolarização, uma vez que, ao buscar o seu espaço de estudos, ela manteve as suas portas fechadas, o que impediu de entrar. A exclusão que outrora se apresentava como simbólica, agora se manifesta nas suas práticas que adentram o espaço físico da escola, logo, “fechar o portão” representa punir os alunos que não cumprem o seu horário escolar⁴.

⁴ O ato de “fechar o portão” para os alunos representa uma premissa comum das escolas municipais como forma de punição para aqueles que não se ajustavam aos horários ofertados de chegada no estabelecimento de ensino.

O atraso na escola é motivo de punição como forma de interiorizar os erros na classe estudantil. Compreendo que em lugar de a escola assumir o discurso da inclusão, ela opta por excluir e eliminar de seus muros aqueles que não aceitam o cumprimento de suas regras estabelecidas, como vemos no próximo exemplo registrado no SOE: “Conversei com o aluno José. O aluno alega que faltou, pois quebrou o dente e outras vezes chegou atrasado e o prof. Não deixa entrar em sala de aula” (Oliveira, 2007, p. 7).

O tempo escolar se torna uma “sanção normalizadora” da instituição de ensino, pois impõe regras que devem ser cumpridas em seu cotidiano. O controle dos corpos está no seu enquadramento no horário de entrada e saída, cuja penalização pelo atraso acarreta no impedimento de encontrar no interior da escola para o desenvolvimento de sua escolarização. Para Michel Foucault (2014, p. 175) o tempo funciona como uma regulação dos corpos no espaço social. Este permite a coerção e a imposição do poder disciplinar da instituição, que fundamenta regras práticas que devem ser cumpridas em seu interior.

Na expressão grifada acima, percebemos que o professor legitima o discurso da exclusão, se sente incomodado com a clientela que chega atrasada em sua aula e como punição impede a sua entrada. O professor se transforma num condicionante que aceita os discursos da conservação social e reprime aqueles que se tornam uma ameaça para a reprodução social do sistema escolar.

A origem social dos alunos é fator condicionante para a sua manutenção na escola e seu eventual sucesso. Quanto maior o seu capital cultural e econômico maior as suas chances de obtenção de êxito na sua experiência de escolarização no município. Assim, quanto mais perto da escola o aluno mora, maiores as chances de estar presente, contudo, se esta distância locacional aumenta, este alunado opta por não frequentar os bancos escolares, seja por desestímulo ou pela perda da condução, como podemos ver a seguir: “Conversei com o aluno Kevin. O aluno alega que mora muito longe, em Jardim Primavera e muitas vezes perde a condução e volta para casa. Orientamos a ele que esperasse a outra condução e viesse a aula e que pegasse os conteúdos atrasados” (Oliveira, 2007, p. 7).

Conforme defendeu Sylvia Leser de Mello (1988) o sistêmico processo de exclusão das camadas populares e menos abastadas de capital econômico e cultural da escola, opera

sob uma duplidade relacional, pois de acordo com a autora a escola não aceita o discente da forma como ele se apresenta neste espaço e se ajusta a ele, e este aluno não se sente representado pelo aparelho funcional escolar.

Enquanto para uns a distância da casa para o colégio se transforma no arquétipo do fracasso escolar, para outros os problemas relacionados a aprendizagem se transmutam na sua eventual saída precoce do estabelecimento. O caso a seguir nos revela duas problemáticas: A clientela que chega não está alfabetizada de forma satisfatória o que incide sobre os resultados avaliativos e por outro a família, responsabilizada por este insucesso e culpabilizada por não conseguir apresentar a instituição cabíveis soluções para os seus problemas:

“Conversei com a mãe da aluna Laura. Foi conversado sobre a dificuldade que ela tem por não ser alfabetizada na língua convencional. A mãe não aceita que ela retorne para o Olga Teixeira, porque ela não teve grandes êxitos. A mãe tem clareza que a sua filha tem o direito de estudar onde quiser e que também tem direito ao intérprete. Foi esclarecido que existe grande dificuldade em conseguir esse intérprete pela quantidade na rede, porém a escola fará essa tentativa” (Oliveira, 2008, p. 8).

O problema da alfabetização da aluna apresentado pela escola e por sua mãe é apenas uma condição de tirar a responsabilidade do fracasso da própria instituição. No discurso acima percebemos que de imediato se culpabiliza o município por não dar condições de infraestrutura e suporte para a sua clientela, o que levaria a sua repetência devido aos baixos resultados. A vontade expressa da aluna de sair de sua escola e retornar para a sua antiga instituição não é comungado por sua família, até porque ela não obteve o êxito em sua experiência de escolarização. Se para a mãe a sua vontade prevalece sobre o seu filho, neste se produz o sentimento da culpa, do saudosismo e da angústia, percepções estas que incidem na queda ainda maior de seu rendimento:

“A aluna gostaria de voltar para o Olga, porque lá ela se sente bem e lá consegue se comunicar. Foi dito da angústia que a mesma passará por não ser alfabetizada e por não ter intérprete e por não conseguir acompanhar. Falamos que enfrentaremos dificuldades quanto à resolução do problema; que isso será moroso, mas que tentaremos” (OLIVEIRA, 2008, p. 8, grifo nosso)

No discurso produzido acima se reafirma a condição da escola enquanto o lugar das diferenças, mesmo assim constatamos que a instituição não consegue lidar com estas diferenças dentro do seu próprio cotidiano.

A escola procura criar uma série de dispositivos de exclusão para não aceitar a diferença e os problemas em seu interior, pois estes são vistos enquanto condições ameaçadoras para o seu discurso que procura ser homogêneo para facilitar a sua reprodução social. “*Excluídos do interior*” utilizamos o célebre nome do capítulo atribuído por Pierre Bourdieu na obra: “*A miséria do mundo*”, para designar as ações desta escola sobre o seu espaço e eventualmente a sua clientela, que aos poucos não se adequa as condições impostas e solicita a sua retira deste espaço.

Nas representações da vida cotidiana sob o aporte teórico referencial de Heller levou Maria Helena Sousa Patto (1988, 77) a buscar a compreender a gênese do fracasso da escola pública brasileira, ou seja, porque as experiências de democratização do ensino público, ao invés de atrair um maior público para os bancos escolares, propiciou a exclusão, a evasão e os altos índices de repetência de alunos em suas respectivas séries matriculados.

Conforme defendeu Patto (2015) o fracasso escolar está intimamente ligado ao caráter histórico e social do aluno, ou seja, as origens sociais do aluno que ocupa o banco da escola, logo, o entendimento destas origens, da identidade do estudante e do seu meio familiar favoreceria a criação de estratégias de enfrentamento do esvaziamento da escola pública brasileira, bem como tecer caminhos norteadores que qualifiquem a aprendizagem e a escolarização do aluno:

Partindo do modo materialista histórico de pensar essa relação é que afirmamos a necessidade de conhecer, pelo menos em seus aspectos fundamentais, a realidade social na qual se engendrou uma determinada versão sobre diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais (PATTO, 2015, p. 35).

A educação inclusiva não é obviamente uma estratégia para a inserção dos alunos na escola, pelo contrário, há indícios de que constrói uma rede de exclusão que começa pelo município, que não oferece condições adequadas para o seu estudante ao longo de seu ensino e aprendizagem:

No instante que terminávamos a conversa chegou a Prof. Magali, da SME que veio acompanhar o caso. A implementadora justificou que será difícil conseguir esse intérprete, porque a rede só tem 10 e concentra-os em 2 polos. Conversamos bastante sobre as dificuldades de se entender todo o processo que se passa com o aluno e sua comunicação.

Como a escola não tem adaptações curriculares de pequeno ou grande porte será avaliada como todas as demais crianças que são ouvintes (Oliveira, 2008, p.8-9).

O relato acima da Orientadora Educacional nos revela uma situação muito comum de nosso sistema de ensino, que procura homogeneizar, ou melhor uniformizar o alunado, no intuito de esconder as diferenças, numa utopia de uma possível igualdade dentro de seu espaço. O cotidiano da escola se torna um espaço de tensões conflitantes entre os diferentes agentes sociais que ocupam posições específicas dentro desta realidade.

A repetência é a marca deste espaço. A permanência dos alunos que reprovam é quase inexistente nos relatos do SOE, contudo mesmo assim presenciamos casos de alunos que acabam por se manter na série, por muitos anos. A escola não apresenta soluções imediatas para uma qualidade no ensino e aprendizagem da criança, mas traduz a exclusão ao apresentar o supletivo como único caminho para este aluno dissidente:

(...) Está há 3 anos na mesma série e em escolas diferentes. Mora com a mãe. Tem mais um irmão. Disse-me que antes aprontava muito, mas quer melhorar. Não estuda em casa, o caderno não está em dia. Pedi que se organizasse e ocupasse seu tempo de forma a se ajudar. Está com notas baixas. Sugerimos estudos supletivos (Oliveira, 2009, p. 10).

O corpo estudantil expressa a mácula do seu fracasso na escola a partir da rebeldia e da submissão nas regras do jogo. De um lado uma aluna repetente que enxerga que o “mau comportamento” motiva o seu baixo rendimento escolar e propõe mudança. Do outro esta aluna, que ao trazer para a sua escola a possibilidade de transformação social, é julgada e classificada pela sua indisciplina, pelo seu “caderno em branco” e por suas notas baixas. Logo, entendo que a escola não produz solução, mas acentua a problemática deste aluno ao ofertar a possibilidade de continuidade numa modalidade de ensino diferente da qual se encontrava: o supletivo.

A carência de capital econômico, social e cultural incide esta clientela a levá-la ao fracasso escolar é representada no seguinte relato. A repetência é a tradução da carência e da falta de estrutura familiar. Um aluno que chega à escola passando necessidades não consegue render quando comparado àqueles que se encontram neste espaço e possuem condições financeiras e culturais suficientes para a promoção de seus estudos. Vejamos:

Conversei com o aluno André, 16 anos, veio do Mallet. Repetiu a 3^a e 5^a série. Mora com os pais. Lê com muitas dificuldades. São 8 filhos. Os pais estão desempregados. A única que trabalha é a irmã. Cuida de um garotinho. Moram de aluguel. Tem um quarto, 1 sala,

1 cozinha, 1 banheiro. Não tem quintal. É avenida. Muitas pessoas moram lá. Está com 5 notas baixos (Oliveira, 2009, p. 26).

O perfil do corpo discente desta escola é formado, na sua maior parte, de uma família cuja criança não é criada pelo pai e pela mãe. Estes estão ausentes do processo de educação de seus filhos, o que os leva a chegarem nesta realidade social desanimados e desamparado. Podemos ver isso em outro exemplo: “Conversei com a aluna Ana sobre faltas. Está com 3 faltas. Acordou atrasada. Tem 12 anos. Mora com a avó, porque a mãe não tem condições de criá-la. O pai morreu” (Oliveira, 2009, p. 27).

As dificuldades culturais dos pais são expressas nas ações de seus filhos. A prática de leitura em sua maioria inexiste nesta clientela, uma vez que, em grande parte os pais são analfabetos e não conseguem ler e escrever. A dificuldade que estes possuem são transmitidas aos seus filhos que também apresentam as mesmas correlações no ensino e na aprendizagem:

Atendi a mãe do aluno André que veio atendendo a chamado. A mãe disse que ele é muito calado. Está atrasado. Vem repetindo. A mãe não sabe ler e pede ajuda ao mesmo que também tem dificuldades. Vieram da Paraíba. Ele tinha 12 anos. Sempre teve dificuldades. Repetiu a 2^a a 3^a e a 5^a. Está lendo muito mal” (Oliveira, 2009, p. 28).

O aluno não quer a escola, não se sente motivado, integrado e capaz de mudar a sua situação. Quando vai, se chega atrasado, impedido de entrar no estabelecimento de ensino, ou acaba por optar por ficar na praça ao lado da escola, em conversa com outros alunos que “matam aula” de forma explícita: “Conversei com a Brenda. A aluna alega que faltou para ficar com seu irmão e outro dia veio para a escola, foi embora e ficou na praça” (Oliveira, 2009, p. 28-29).

Se a repetência para esta clientela indisciplinada e rústica se transforma numa solução, e consequentemente, a sua saída deste espaço percebemos que este fato leva ao aluno a faltar de forma demasiada, por entender que suas notas baixas, já o coloca na condição de repetente: “Conversei com a mãe do aluno Vitor sobre faltas. O mesmo não está querendo mais vir à escola, porque disse que não vai passar” (Oliveira, 2009, p. 33).

De acordo com Patto (1988, p. 72) ocorreu um aumento de pesquisas que buscavam compreender o elevado número de repetência e evasão dentro da escola pública primária brasileira, de outro lado estes ensaios / estudos estiveram mais preocupados em se atentar

defender a pouca capacidade da aprendizagem das crianças pobres ao longo de sua escolarização, logo, se recaía um discurso de culpabilização pelo fracasso única e exclusivamente a este grupamento social, não sendo estudado as especificidades de cada caso o que levou a autora a enquadrar estes estudos sob a égide da “teoria da carência cultural”:

Mais do que isso, é visível que a crença na menor capacidade da criança pobre para aprender os conteúdos escolares tem sido uma constante nessas pesquisas, tanto mais presente quanto mais a ‘teoria da carência cultural’ se estabelece no pensamento educacional brasileiro a partir dos anos setenta (PATTO, 1988, p. 72).

Nesta égide a autora defende a necessidade de novos estudos quanto ao fracasso escolares que se atentem nas relações entre o campo político e a esfera da pesquisa educacional, logo, como as políticas públicas brasileira impactam sob o rendimento escolar do aluno (Patto, 1988, p. 72).

Neste mesmo caminho Gualtieri e Lugli (2012, p.11) entendem que os baixos rendimentos dos alunos oriundos da escola pública brasileira conjugam um passado de repetências e incide na evasão do estudante em seu interior. Este trajeto resulta no impedimento da escolarização completa e qualificada deste discente por não aceitar muitas das vezes o funcionamento do sistema escolar.

Compreendo que a não aceitação do jogo escolar torna este aluno um ser indesejável para se manter no interior do espaço da escola, já que este aluno que não coaduna com os discursos oficiais e dominantes se torna uma ameaça para a reprodução sistêmica da cultura elitizada de ensino. Assim, o fracasso consiste na inadequação do discente a sua escolarização, ou seja, o fracasso da escola é também o fracasso na escola, logo, se somam fatores internos e externos, especificidades que acarretam este caminho de exclusão na instituição:

O não atendimento àquilo que a instituição julga a ser razoável aprender, conforme regras estabelecidas por ela, é caracterizado como fracasso. Assim, o fracasso é uma ocorrência que só pode ser considerada a partir e no interior da prática escolar. Decorre, portanto, de inadequação ao processo de escolarização (Gualtieri, Lugli, 2012, p. 12).

O trabalho se torna para esta clientela uma condição básica e necessária para a sua sobrevivência. O aluno no trabalho leva a este a passar por algumas situações como: (1) constantes faltas e (2) Cansaço físico e mental. A primeira situação nos leva a entender que em muitos momentos este aluno falta, porque para ajudar sua família no complemento da renda, o seu trabalho acaba por ser no mesmo horário de aula e a segunda instância este esforço exercido ao longo do dia, cuja matéria corporal não consegue mais dar conta de todas as situações vivenciada. Os relatos a seguirem por mais que sejam extensos, nos elucidam estes cenários pela qual a clientela passa ao longo de sua trajetória de escolarização:

Atendi a mãe do aluno Vitor. O aluno me contou que não está querendo mais vir à escola, porque está cansado, porque trabalha de 14 às 22h. Conversei com a mãe que aí está o motivo. Está errado. O mesmo não tem condições físicas e nem mentais de ter uma jornada de trabalho e estudo assim.

Daniel, 11 anos, mora com a mãe e mais 6 irmãos. Disse que seu material foi perdido numa enchente. Está faltando desde agosto. Só a mãe trabalha. Ficou em casa ajudando a mãe a ganhar dinheiro. Trabalha num sacolão ensacando alimentos. Os fregueses dão trocadinhos e ele passa para a mãe (OLIVEIRA, 2009, p. 34).

Se o primeiro caso nos revela um aluno cansado fisicamente e psicologicamente, que não consegue aliar o trabalho com os estudos, a segunda situação além deste quesito, percebemos a exploração do trabalho infantil que ocorre dentro da própria família, enquanto garantia de sustento dos próprios pais.

A exclusão ganha novos contornos ameaçadores para o alunado averso à escola. Por meio dos familiares que não comparecem ao chamado do SOE, a culpa destes é reproduzida na criança, que fica impedida de estar na escola, e consequentemente, de estudar: “O responsável dos alunos Rian e Wesley não compareceram. Avisei que se não vierem, não entrarão” (OLIVEIRA, 2009, p. 31).

No discurso acima, percebemos a linguagem da exclusão do corpo que não se ajusta às regras escolares, ou seja, não aceita a imposição da cultura escolar, logo, entendo que este indivíduo é tipicamente visto como é uma ameaça à reprodução dos valores transmitidos pela escola para a sociedade.

3. Considerações finais

O estudo procurou apresentar uma análise das relações subjetivas produzidas no interior da escola, ou seja, entender as dimensões interacionais entre alunos e professores em seu cotidiano a partir da análise do SOE de uma escola da rede pública da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Neste caminho, procuramos destacar a oposição que envolve de um aluno a experiência de ensino abrir as suas portas para que seus alunos ocupem os seus bancos e de outra, o mesmo estabelecimento produz estratégias de exclusão em seu interior daqueles que não coadunam com os seus discursos oficiais.

Compreendemos que a mesma escola que acolhe o seu estudante, também é aquela que cria uma utopia / fantasia de igualdade em seu meio, na intenção de esconder as diferenças socioculturais de seu público. De um lado a esperança pelo êxito qualificado de uma escolarização que prefigura o presente e o futuro, do outro uma experiência escolar que revela em suas condutas as marcas da conservação e da desigualdade social existentes.

Neste caminho, o artigo procurou analisar a produção do fracasso escolar na instituições. Trouxemos temas tão abrangentes no cotidiano de ensino: o “mal-estar” da educação, o chamado “aluno-problema”, a indisciplina, a violência escolar, as relações de afeto produzidas neste espaço físico e simbólico, a evasão e a repetência.

Primeiramente procurar destacar a compreensão dos discursos produzidos no Caderno de Serviço de Orientação Educacional (SOE) quanto ao público escolar matriculado. Ademais, salientamos que a linguagem perpetrada que culpabiliza o aluno e a família pelo fracasso na escola, se esquece que este é o somatório de um conjunto de fatores internos e externos ao ambiente de ensino.

Este artigo procurou ainda defender que para se entender o fracasso da escola pública brasileira, dos elevados índices de repetência e evasão no sistema de ensino, as dificuldades de aprendizagem da criança, o profissional da educação deve estar atentado às origens sociais de seu aluno.

Na busca da compreensão deste fracasso escolar, defendemos a importância da compreensão da dimensão sócio – histórica deste processo, bem como a necessidade de se entender as dimensões do capital socioeconômico que abrange o público escolar, não

falando neste espaço meramente o aluno apenas, mas também todos os agentes que ocupam posições específicas neste ambiente.

Acreditamos, portanto, que estudo tenha possibilitado ao seu leitor de desenvolver caminhos e estratégias de enfrentamentos dos problemas do cotidiano da escola, bem como ter criado um caráter crítico e epistemológico na busca de se encontrar soluções para a melhoria da aprendizagem do aluno e a qualificação do trabalho docente na escola.

4. Referências Bibliográficas

AQUINO, Julio Groppa. O mal-estar da escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

_____. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar.: Problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de pesquisa**. V.41, n.143 Maio / Ago. 2011.

AZANHA, José Mario Pires. Cultura escolar brasileira: Um programa de pesquisas. In: **Revista da USP**, São Paulo, n.8, p.65-69, dez./fev. 1990-1991.

BOURDIEU, P.; SAINT – MARTIN, M. “As categorias do juízo professoral”. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 185 – 216.

_____. **A miséria do mundo**. 7^a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 2011.

CHARLOT, Bernard. Práticas linguageiras e fracasso escolar. **Estilos da clínica**. P. 124-133, Agosto / 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GUALTIERI, Regina C. Ellero; LUGLI, Rosário Genta. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Ana Laura Godinho. A “criança – problema” e o governo da família. **Estilos da clínica**, 2006, vol. XI, nº 21, p. 126- 149.

MELLO, S.L. **Trabalho e sobrevivência: mulheres do campo e da periferia de São Paulo**. São Paulo, Ática, 1988.

OLIVEIRA, Rosane. **Caderno do Serviço de Orientação Educacional (SOE)**. Duque de Caxias, RJ: S/ Ed, 2007-2009.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: Anotações sobre as características de um discurso. **Cad. Pesq.** São Paulo (65): 72 – 77, maio 1988.

_____. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.