

APRESENTAÇÃO

A pesquisa acadêmica abrange uma diversidade de campos do saber, isso reflete a complexidade e a interdisciplinaridade do conhecimento humano. Das ciências naturais às ciências sociais, das humanidades às tecnologias emergentes, cada área contribui com perspectivas, métodos e abordagens próprias para a compreensão do mundo. Como diz Hilton Japiassú, no campo da Interdisciplinaridade, “é preciso que cada um esteja impregnado de um espírito epistemológico suficientemente amplo para que possa observar as relações de sua disciplina com as demais sem negligenciar o terreno de sua especialidade”. É com esse espírito que apresento a edição 2023 v.2, que traz um panorama teórico-metodológico que atravessa a Filosofia, a Literatura e a Educação

Boa leitura!

Etyelle Pinheiro de Araújo (UNIGRANRIO)

SUMÁRIO

1. UMA ANÁLISE DIALÓGICA DE “O ESTRANGEIRO”: UMA TENDÊNCIA SUICIDA

Thiago Barbosa Soares

2. DIMENSÕES DE PODER EM TEMPOS SOMBRIOS: ENTRE O PENSAR E O SOBREVIVER

Júlia Welbert de Miranda Santos

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE EPISTEMOLOGIAS DO SUL E AS REALIDADES LOCAIS

Wallace Rodrigues

4. REFLEXÕES SOBRE LITERATURA INFANTIL EM FORMATO DIGITAL

Ana Maria Diniz Ribeiro Pereira
Wallace Rodrigues

5. “PROFESSORES, NÓS TAMBÉM QUEREMOS TER VOZ NA ESCOLA!”: LUTAS E REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS NO CONSELHO DE CLASSE

Vinicius Kapicius Plessim

UMA ANÁLISE DIALÓGICA DE “O ESTRANGEIRO”: UMA TENDÊNCIA SUICIDA

Thiago Barbosa Soares ¹

Resumo: Nos limites da vida humana impõe-se uma questão que diz respeito à Psicologia, o suicídio. Nessa problematização da relação entre suicídio como fato social, homicídio e as motivações do primeiro acontecer em decorrência do segundo, elegeu-se o tema suicídio, para o qual se construiu um corpus formado pela obra clássica, “O Estrangeiro” de Albert Camus, delimitada na observação do protagonista homicida. A investigação sustentou-se em balizas da Psicologia e da Psicanálise freudiana. Assim, através das análises de características psicológicas do referido protagonista, concluiu-se que nesse caso, representante de uma densidade real através do dialogismo bakhtiniano, a culpa foi uma força motriz da ideação suicida, sendo essa sentida pelo remorso de ter cometido o crime ou pelo fracasso em não atingir o almejado. Nesse sentido, ponderamos o amor como condição fundamental para uma possível redenção, podendo esse ser vivenciado em diversos contextos, incluindo o da psicoterapia.

Palavras-chave: Análise; O Estrangeiro; Suicídio.

A DIALOGICAL ANALYSIS OF “THE FOREIGNER”: A SUICIDAL TENDENCY

Abstract: At the limits of human life, there is a question that concerns Psychology, suicide. In this problematization of the relationship between suicide as a social fact, homicide and the motivations for the first to happen as a result of the second, the theme of suicide was chosen, for which a corpus was built consisting of the classic work, “The Foreigner” by Albert Camus, delimited in the observation of the homicidal protagonist. The investigation was based on Psychology and Freudian Psychoanalysis. Thus, through the analysis of the protagonist's psychological characteristics, it was concluded that in this case, representative of a real density through Bakhtinian dialogism, guilt was a driving force of suicidal ideation, which was felt by the remorse of having committed the crime or for the failure to achieve the desired goal. In this sense, we consider love as a fundamental condition for a possible redemption, which can be experienced in different contexts, including psychotherapy.

Keywords: Analysis; The Foreigner; Suicide

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisador bolsista de produtividade do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8919327601287308>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2887-1302>. Email: thiago.soares@mail.uft.edu.br.

Considerações iniciais

O desejo de se retirar da vida precisa ter algum tipo de motivação, e o homicídio parece ser um dos fatores motivacionais mais complexos. Noutros termos, findar com a existência de outrem pode ser um disparador para o desenvolvimento de uma situação ‘favorável’ ao suicídio. Claramente, não é um fenômeno fácil para se observar dada sua complexidade psicológica, entre outros aspectos participativos. Assim sendo, passa a figurar como tipo de problema necessário de investigação científica cuja participação de outros campos do saber humano se fazem necessários. Tendo em vista o que foi dito, é na observação desse fenômeno complexo que constitui este trabalho acadêmico, no qual o corpus apresenta uma obra da aclamada Literatura Universal, a saber, e O estrangeiro. A primeira é escrita por um argelino, Camus. Além disso, por se tratar de uma obra na qual o peso da constituição psicológica é imenso, para poder ser comparado ao real, é significativa como laboratório de análise.

É a partir do referencial teórico da psicanálise que desenvolvemos um estudo no qual a literatura é fundamentalmente um recurso, do qual não obteríamos frutos saborosos se não fosse realmente a constituição do homem e suas peculiaridades mais profundas. Em suma, é dessa pretensão que este estudo visa ganhar fôlego vital, isto é, para observar, consequentemente, levantar hipóteses sobre o funcionamento psíquico que cotejamos as características das protagonistas nas obras supracitadas à luz da psicanálise; na intenção de compreendermos esse fenômeno complexo o qual é o suicídio de homicidas.

1. Referencial teórico

Na figura eminente de Bertrand Russell encontramos uma boa indicação da importância da constituição da psicanálise, pois:

A partir de um ponto de vista bastante biológico, Freud acabou chegando a uma psicologia que engloba sem restrições entidades ocultas. De importância central para a sua teoria é a noção de inconsciente que, pela própria natureza, não é diretamente observável (RUSSELL, 2013, p. 460).

Nesse sentido, Freud contribuiu para a psicologia com a instância de extrema importância, devido a sua funcionalidade no aparato psicológico humano. Antes da criação da psicanálise, o inconsciente era usado como um simples adjetivo para referir-se a um estado transitório de “dormência” (que não se pode perceber pelo indivíduo). Contudo, a partir da célebre publicação da “Interpretação dos Sonhos” (1900), Freud consegue aferir um inconsciente no qual se desenrolam processos dinâmicos determinantes para vida consciente, ou seja, um inconsciente como substantivo.

Freud ao observar os instintos percebeu inicialmente que eles possuíam divergências, chegando a postular dois, tal como afiança Storr (2001, p. 58):

Hitherto, Freud had assumed two sets of instincts: the self- preservative instincts, wich pertained to the ego; and the sexual instincts, which pertained to objects. Now he concluded that self- preservation and self- love were really the same thing, and that what mattered was the degree to which was libido directed towards objects as compared with the degree to with it was directed towards the self (STORR, 2001, p. 58).²

Dito de outra forma, uma distinção é, com efeito, necessária no tocante aos instintos propostos de início, a saber, os instintos de conservação e de preservação da espécie. No decorrer de suas pesquisas, o psicanalista percebe que os dois instintos não passam de duas manifestações diferentes da mesma coisa, isto é, o amor dirigido para objetos diferentes. Assim, temos instinto erótico em sua fase narcisista como autopreservativo, mas quando envolve outros objetos além do eu, preserva a espécie. Desse modo, são engendrados os instintos de vida e de morte. Roudinesco e Plon nos fornecem dados para compreensão dessa mudança:

Essa reformulação freudiana, portanto, consistiu numa redistribuição das pulsões sexuais, por um lado colocadas no eu – donde a denominação libido do eu – e, por outro, nos objetos externos, donde a denominação libido objetal (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 630).

Antes de mais nada, instinto e pulsão para o criador da psicanálise são correlatos. Posto isso, é a partir da definição mais precisa, concernente ao investimento das pulsões,

² Tradução livre: “Até então, Freud havia assumido dois conjuntos de instintos: os instintos autopreservativos, que pertenciam ao ego; e os instintos sexuais, que pertenciam aos objetos. Agora, ele concluiu que a autopreservação e o amor-próprio eram realmente o mesmo, e que o que importava era o grau em que a libido era direcionada aos objetos em comparação com o grau em que ela era direcionada ao eu”.

que Freud elevou ao máximo no desenvolvimento da segunda tópica. De modo análogo, podemos explicar, adentrando à teoria, que as pulsões serão tidas como as de morte e de vida, no aprimoramento da psicanálise. Freud apresenta, em suma, a teoria dos instintos:

Depois de muito hesitar e vacilar, decidimos presumir a existência de apenas dois instintos básicos, Eros e o instinto destrutivo. O objetivo do primeiro desses instintos básicos é estabelecer unidades cada vez maiores e assim preservá-las. No caso do instinto destrutivo, podemos supor que seu objetivo final seja levar o que é vivo a um estado inorgânico. Por essa razão, chamamo-lo também de instinto de morte (FREUD, 2006, vol. XXIII, p. 161; grifos do autor).

O batimento dos instintos forma no ser humano a força motriz do inconsciente. Sendo esse o manancial da constituição da psique, segundo a psicanálise, do qual originam ego e superego. Numa espécie de jogo estrutural, Freud arquiteta as três instâncias psíquicas, a saber, id, ego e superego. Cada qual interagindo com a outra, num sistema no qual ego e superego têm suas nascentes no rio chamado id. O pai da psicanálise propõe o seguinte: “O ego representa o que pode ser chamado de razão e senso comum, em contraste com o id, que contém as paixões” (FREUD, 2006, vol. XIX, p. 39). Quer dizer, o id é a expressão do prazer, enquanto, é no ego que floresce a razão. Nesse sentido, Kahn nos apresenta o id como:

O depósito dos impulsos instintivos, sexuais e agressivos. É totalmente inconsciente e totalmente insociável. Sempre funciona de acordo com o princípio do prazer, exigindo uma satisfação completa e sem demora das pulsões. Não se importa com consequências, razão ou bom senso, como também não se importa com o bem-estar dos outros (KAHN, 2013, p. 42-43).

A partir dessa ilação, temos condições para compreender o ego como uma das instâncias mais afetadas pela dinâmica psíquica na perspectiva psicanalítica. O ego possui função mediadora entre o mundo das percepções e o mundo do desejo, orientando-se sob a égide do princípio da realidade, isto é, o estado do mundo externo com suas regularidades preestabelecidas, nas quais devemos nos manter, a fim de não quebrar a suposta “ordem”. Portanto, nesse sistema imbricado, as instâncias ganham não só designações, mas, isto, sim, funções importantes, tal qual o superego. Este atua como agente responsável por alinhar o ego às determinações nas quais foi introjetado o principado da moral. Nas palavras do próprio Freud (2006, vol. XIX, p. 49), “enquanto o

ego é essencialmente o representante do mundo externo, da realidade, o superego coloca-se, em contraste com ele, como representante do mundo interno”.

Nesse sentido, o superego pode ser entendido como um tipo de censor responsável pela introjeção dos padrões, valores, comportamentos, entre outros, relativos ao funcionamento social. Michael Kahn o designa como “a nossa consciência” e, ainda, o superego “representa a assimilação mental dos padrões e das proibições dos nossos pais e da sociedade” (2013, p. 43). Noutras palavras, é a partir do desenvolvimento dessa instância psíquica que a sociedade pode funcionar como a conhecemos, com suas regras e com sua consagrada “normalidade”. “O homem é um animal racional”, qual postulava Aristóteles (384 – 322 a.C.), por conta de possuir uma dinâmica psicológica capaz de criar e absorver normas, isto é, o superego. Para o qual Freud chamou atenção, pois:

O ideal do ego1 desvenda um importante panorama para a compreensão da psicologia de grupo. Além do seu aspecto individual, esse ideal tem seu aspecto social; constitui também o ideal comum de uma família, uma classe ou uma nação (2006, vol. XIV, p. 108).

Visto isso, temos condições de adentrar outro terreno no tocante ao desenvolvimento do aparelho psíquico no qual tem destaque os mecanismos de defesa do ego. Em outros termos, a partir da relação entre as três instâncias, descritas acima, surgem formas de manter a integridade do “eu”, isto é, do próprio ego. O pai da psicanálise arrolou os mecanismos de defesa em grande parte de sua obra, portanto, seria inviável, quer dizer não para um trabalho de pouco fôlego, buscar as definições para cada uma dessas figuras defensivas. Nesse diapasão, a leitura de Kahn referente às estruturas defensivas é bastante proveitosa, porquanto não só as identifica, dando-as suas principais características, mas também por recorrer ao próprio Freud em seus casos emblemáticos. Dito isso, entramos no plano em que os mecanismos de defesa configuram o ego e sua relação com o mundo circundante.

Tendo em vista o que foi dito, Michael Kahn, inicia seu fito de tratar desses mecanismos pelo recalque, para o qual ele diz: “Recalcar significa excluir um impulso ou um sentimento da consciência” (2013, p. 141). Quer dizer, que um desejo, por uma restrição do mundo externo, é banido da consciência. Contudo, em absoluto, significa que deixa de existir, ou seja, o id preservará a energia dessa catexia, de forma a “tentar” transmitir para outro objeto essa energia. É importante ressaltar que o recalque é uma

espécie de defesa muito comum e de fundamental importância para o convívio entre pessoas, porém, como ele deixa certas “marcas”, quando realizado sobre objetos no qual o investimento libidinal se deu intensamente, é um tanto perigoso. Em outras palavras, recalcar pode ter efeitos negativos na estruturação psíquica, levando a desajustamentos mentais patológicos. Em léxico mais freudiano, o recalque é um conteúdo ideacional reprimido no inconsciente. Trocando em miúdos, “a repressão de um desejo, em contraste com sua rejeição consciente, é uma inibição num nível mais profundo da personalidade. O fato de ser inconsciente poupa à personalidade consciente um conflito penoso” (ALEXANDER, 1976, p. 83). Dizendo de outra maneira, os mecanismos de defesa são inconscientes, produzindo seus efeitos na consciência egóica.

Dito isso, prosseguimos fazendo conhecer a projeção como outro mecanismo de defesa no qual ocorre a manipulação interna e externa de uma percepção. Kahn afirma: “A projeção refere-se a uma forma de proteção contra a ansiedade por meio do recalque de um sentimento e da percepção equivocada desse sentimento em uma outra pessoa” (2013, p. 146). Os exemplos dados pelo autor aludem ao recalque da raiva ou desejo sexual por uma pessoa, supondo que ela nutra esses sentimentos por mim. Indo além, por exemplo, pode-se conjecturar a atração recalcada de um homem, que é comprometido, por outro alguém, julgando ser esse o desejo de traição de sua companheira, levando a ações extremas, como pode ser o caso de homicídio, seguido da “tomada de consciência” e de suicídio. Nesse sentido, pode-se afirmar que a projeção é uma espécie de imputação do reprimido a alteridade, ou seja, “quando o ego já não pode manter as tendências criticáveis fora do consciente, tornam-se necessárias defesas mais drásticas. Uma dessas medidas mais radicais é atribuir tendências ou desejos reprimidos aos outros” (ALEXANDER, 1976, p. 99).

Outra medida defensiva do aparelho psíquico é conhecida como formação reativa. É uma relação contraditória com o conteúdo reprimido, isto é, as tendências reprimidas dão origem a atitudes ou traços de caráter diametralmente opostas àqueles contra os quais servem de fortaleza. Kahn, sobre isso, postula o seguinte:

A formação reativa é um mecanismo de defesa com o qual nos protegemos da ansiedade, manipulando uma percepção interna. Significa perceber equivocadamente um sentimento como seu oposto. Frequentemente significa transformar amor em agressão ou agressão em amor (2013, p. 148).

Portanto, pode-se considerar a formação reativa como uma das mais comuns medidas de defesa psicológica do sujeito. Essa transformação de negativo em positivo e o inverso é, em certa medida, um facilitador de adaptação do ego às condições de vivência não tão “agradáveis” ou mesmo indesejáveis. Contudo, é importante ressaltar que os mecanismos de defesa podem se vincular, quer dizer, se relacionar com outros como, por exemplo, a formação reativa somado a identificação.

A identificação é um conceito relativamente frouxo na teoria freudiana, mas, enquanto uma defesa, podemos entendê-la como uma forma de relação positiva com um agressor, podendo ser esse simbólico ou físico. Na concepção de Kahn: “a identificação com o agressor é uma defesa elaborada para proteger o sujeito contra a ansiedade decorrente do conflito com uma pessoa poderosa ou de estar à mercê dessa pessoa” (2013, p. 146). Com isso em vista, ao invés de lutar contra alguém, pode-se identificar com o que não gostamos nela para, dessa forma, não haver maiores desgastes emocionais nem físicos. Portanto, a introjeção de características de um sujeito do qual não teríamos “força” suficientes para enfrentar é uma forma de identificação, sobretudo se esse for um agressor. Entre outras coisas, “a identificação [...] como podemos verificar, nada mais é do que um modo de pensar” (FREUD, 2006, vol. I, p. 305).

Assim como a identificação em nossa sumular revisão, a racionalização é um dos mais fundamentais princípios da psicodinâmica, porquanto refere-se a uma motivação e uma espécie de cognição. Nesse diapasão, um jogo no qual o reprimido é sempre um conteúdo sobreposto por outro mais favorável às explicações, sendo essas, por sua vez, uma forma de vencer. Dito de outro modo, racionalizar é permitir que um ou mais conteúdos aceitáveis sejam expressos, cujo beneficiário é quem racionaliza.

A racionalização significa a escolha dos mais aceitáveis entre um complexo de motivos mistos para explicar o comportamento. Isso permite a repressão de outros motivos estranhos. Como os motivos selecionados são mais adequados ao ato, os motivos inaceitáveis podem ser esquecidos ou negados. Não é, porém, correto definir a racionalização como a invenção de motivos necessariamente não-existentes; é habitualmente uma seleção arbitrária que passa especiosamente pelo todo (ALEEXANDER, 1976, p. 94).

Storr (2001, p. 58) Nesse sentido, não se trata de olharmos diretamente para o indivíduo, mas, isto, sim, para onde ele se encontra, pois, segundo o pensamento

durkheimiano, é a sociedade que determina o sujeito enquanto um ser social. Assim, o sociólogo francês desenvolve um conceito fundamentalmente importante, que se refere a essa relação social-individual, a saber, o fato social. Nas próprias palavras do autor desse conceito:

Aí está uma ordem de fatos que apresentam características muito especiais. Consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, que serão dotadas de um poder de coerção em virtude do qual se podem impor a ele (DURKHEIM, 2012, p. 33).

Assim, o fato social pode ser entendido como o ambiente no qual o indivíduo é inserido ao nascer. Sendo desse âmbito social que apropriamos os comportamentos, saberes, características que vão de singularidades linguísticas à estruturação do aparelho psíquico. Com vistas a aclarar esse conceito importante, Allan Johnson acrescenta:

De acordo com Émile Durkheim, o fato social é uma característica cultural e estrutural de sistemas políticos que experimentamos como externa a nós e que exerce uma influência e autoridade que equivalem a mais do que a soma das intenções e motivações de indivíduos que por acaso participem desses sistemas em um determinado tempo (JOHNSON, 1997, p. 108).

Numa palavra, tal como dentro da cosmovisão da psicanálise, o homem não é sujeito totalmente dono de si, e, de maneira análoga, na perspectiva durkheimiana o indivíduo é fruto das relações sociais que o preexistem. Desse modo, o fato social pode ser pensado como uma espécie de equação social, ou seja, o produto das redes complexas perpassado pela política, cultura, formas de agir, entre demais fatores, cuja constituição é o sujeito integrante da sociedade. Nesse sentido, é no poder de coerção que consiste o cerne do olhar sobre o fato social para uma sociologia oriunda das reflexões *durkheimianas*, visto que é através desse conceito que inúmeras regularidades presentes em diversas sociedades podem ser compreendidas sociologicamente (não obstante tal conceito possa ser entendido hodiernamente como obsoleto). Em outros termos:

É fato social toda maneira de fazer, fixo ou não, capaz de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, que é geral na extensão de uma dada sociedade que tem existência própria, independentemente de suas manifestações individuais (DURKHEIM, 2012, p. 40; grifos do autor).

Tendo em vista as reflexões expressas, a entrada que ora fazemos na sociologia criada por Durkheim via fato social, nos interessa, mormente, com relação ao olhar que esse conceito proporciona sobre o suicídio. Dito isso, é por meio das “Regras do método sociológico” que chegamos a um entendimento inicial sobre a estreita relação existente entre o fato social e o suicídio.

Nesse diapasão, uma investigação que toque tal problemática precisa, antes de qualquer coisa, levar em consideração os aspectos psicológicos e seus efeitos sociais. Portanto, escolhemos a via na qual os dois âmbitos se congregam, a literatura. E para organização heurística desse trabalho, convocamos um brilhante autor russo, quem seja, Mikhail Bakhtin. Assim o fazemos, porquanto a literatura, em filigrana, O estrangeiro, não é outra coisa a não ser textos, pois para Bakhtin,

O texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas. Um conglomerado de conhecimentos e métodos heterogêneos chamado filologia, linguística, estudos literários, metaciência, etc. Partindo do texto, eles perambulam em diferentes direções, agarram pedaços heterogêneos da natureza, da vida social, do psiquismo, da história, e os unificam por vínculos ora causais, ora de sentido, misturam constatações com juízos de valor. Da alusão ao objeto real, é necessário passar a uma delimitação precisa dos objetos da investigação científica. O objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios. Pode-se encontrar para ele e para a sua vida (o seu trabalho, a sua luta, etc.) algum outro enfoque além daquele que passa pelos textos de signos criados ou a serem criados por ele? Pode-se observá-lo e estudá-lo como fenômeno da natureza, como coisa? A ação física do homem deve ser interpretada como atitude, mas não se pode interpretar a atitude fora da sua eventual (criada por nós) expressão semiótica (motivos, objetivos, estímulos, graus de assimilação, etc.). É como se obrigássemos o homem a falar (nós construímos os seus importantes depoimentos, explicações, confissões, desenvolvimentos integralmente, o seu discurso interior ou eventual, ou efetivo, etc.). Por toda parte, há o texto real ou eventual e a sua compreensão. A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e, de certo modo, organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado (BAKHTIN, 2011, p. 319).

Ora, texto, nessa perspectiva bakhtiniana, é, ao mesmo tempo, a condensação dos dados, cujo mundo permeado pela linguagem nos proporciona, e a atuação pela qual homens se encontram e desencontram. O texto está em todas as áreas do conhecimento,

ou melhor, ele conclama todos os campos, porquanto ele chama a linguagem a se materializar em saberes. Em todos os lugares, desde os primórdios da civilização humana, faz-se texto, sendo esse compreendido em seu sentido mais amplo, ou seja, produzem-se semioses para infinitos fins. Portanto, não seria razoável desconsiderar o texto como operador das inter-relações, consequentemente, exercício social do qual “todos” podem dispensar atenção. Desse modo, Bakhtin nos abre a porta do mundo dialógico da linguagem, corroborando, assim, a própria exequibilidade desta pesquisa, visto o texto ser objeto em todos os estudos. Assim, seguimos a concepção bakhtiniana de texto e, por conseguinte, a de diálogo na linguagem. Pois:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 1981, p. 123).

Em concordância com o que foi exposto, o diálogo ao qual se refere Bakhtin não é senão o processo no qual a comunicação, *lato sensu*, acontece. Assim, a linguagem é dialógica e seus usos linguísticos representam o dialogismo inerente ao uso das línguas naturais (e outras semioses). Visto que o homem não tem acesso direto à realidade, saber esse expresso por vários pensadores (entre eles, Platão, Agostinho, Kant, Nietzsche, Heidegger, Saussure e o próprio Bakhtin), é a linguagem responsável pela mediação de mundo e homem, quer dizer, que o real se apresenta para nós. Isso possui implicação fundamental, porquanto nossos textos/discursos não tocam diretamente as coisas, mas, isto, sim, outras produções de linguagem. Assim, por não entrarmos em contato essencial com as coisas, mas com as semioses que as representam, é no funcionamento constitutivo da linguagem, quer dizer, do dialogismo que:

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

em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico (BAKHTIN, 1998, p. 86 apud FIORIN, 2012, p. 167).

Portanto, não existe objeto que não esteja envolvido no discurso, já que “todo discurso dialoga com outros discursos, toda palavra é cercada de outras palavras” (FIORIN, 2012, p. 167). Nesse sentido, o dialogismo pode ser percebido em toda produção de linguagem, mormente, na produção linguística. Como exemplo, a priori, do funcionamento do dialogismo, temos o próprio texto de Karl Marx (2006), “Sobre o suicídio”, no qual ele faz uma sintética análise, de cunho socioeconômico, de outros textos, produzindo mais uma roda eternamente dialógica. E é desse modo que olhamos para nosso corpus, *O estrangeiro*, dialogicamente. Em outros termos, seguimos a esteira de Bakhtin para compreendê-los enquanto objetos eivados de sentidos com os quais há diálogo às demandas sociais, econômicas, filosóficas, éticas, estéticas, entre outras mais, psicológicas. Nesse sentido, é a partir das teorias, resumidamente levantadas, que visamos analisar *O estrangeiro*, em filigrana, seu protagonista, rastreando aspectos importantes no que tange à questão das motivações suicidas, para, assim, tentarmos produzir compreensões acerca desse fenômeno complexo que é o suicídio de homicidas.

2. Uma análise de Merseault - O Estrangeiro

Nessa obra Camus apresenta uma personagem relativamente densa, de acordo com a conceituação dos autores Reis e Lopes (2002), ou mesmo poderíamos, dada certa “simplicidade” de características psicológicas apresentadas pelo protagonista, lançar mão da seguinte categorização de personagens, qual seja, planas, porquanto essas “são construídas em torno de uma única ideia ou qualidade: quando nelas existe mais de um fator, atinge-se o início da curva que leva à personagem redonda” (p. 218).

Entretanto, acreditar que Merseault seja uma personagem plana é ver com olhos vendados o campo existencialista em que o autor o enquadra, pois o protagonista é, antes de qualquer coisa, um homem preciso tanto de ideias quanto de ações, ainda que um tanto simples. Alguém para quem a frase: “Isto nada queria dizer”, é praticamente um mantra. Diante dessa singela constatação, poderíamos inferir uma certa indiferença de Merseault com tudo, mesmo para com a morte de quem lhe gerou a vida, isto é, sua mãe. Porquanto, em termos do próprio personagem: “Pensei que passara mais um domingo, que mamãe

agora já estava enterrada, que ia retomar o trabalho, e que, afinal, nada mudara” (CAMUS, 2001, p. 27).

Portanto, não é difícil perceber em Merseault algo nomeado por apatia, tendo em vista que, nas palavras de Dalgarrondo (2008):

É a diminuição da excitabilidade emotiva e afetiva. [...] queixam-se de não poderem sentir nem alegria, nem tristeza, nem raiva, nem nada... Na apatia, o indivíduo, apesar de saber da importância afetiva que determinada experiência deveria ter para ele, não consegue sentir nada. [...] é um “tanto faz quanto tanto fez” para tudo na vida. Trata-se de um estado afetivo próprio dos quadros depressivos, apesar de poder ocorrer de forma inespecífica (p. 168; aspas do autor).

Ao levarmos em consideração essa caracterização de pobreza afetiva, numa palavra, apatia, podemos enquadrar Merseault nela, dado que, a personagem apresenta praticamente todas as características citadas pelo autor. Levantaríamos por oposição o quadro depressivo, visto que o protagonista não apresenta, salvo esses, sintomas depressivos. Mesmo assim, aos termos em horizonte outra caracterização de apatia ou inefetividade, como:

Os indivíduos com personalidades afetivamente pobres (afetivamente frias) carecem da capacidade de um vivenciar comum e de sentir com as outras pessoas. Eles veem no outro ser humano não uma pessoa autônoma, mas um simples objeto de seus desejos. São pessoas de natureza fria, que “passam por cima de cadáveres” e impõem aos outros, brutalmente, sua própria vantagem. Ter compaixão, gratidão, amor e fidelidade, sentir medo e culpa disso tudo eles quase não são capazes. Não chegam a ter compromissos interpessoais mais profundos (SCHULTE; TOLLE, 1981, p. 100).

Desse modo, seríamos obrigados a considerá-lo apático ou até mesmo, extrapolando possíveis sentidos, niilista, contudo, não é plausível avaliar, *stricto sensu*, Merseault, porquanto ao responder uma indagação do capelão, acerca de sua religiosidade, pronunciou: “Expliquei-lhe que não estava desesperado. Tinha apenas medo, como era natural” (CAMUS, 2001, p. 120). Fala essa que demonstra, ainda que pouco diante da morte, seu sentimento para com sua punição, ou seja, o protagonista de *O Estrangeiro* não aparenta estar tão alheio aos rumos de sua própria vida. Dizendo de outra forma, ele tem para consigo algum afeto e poderíamos estender esse sentimento para seu “amigo” Raymond, fato esse confessado em tribunal (*Ibid.* p. 100). Somado a

isso, Merseault, ao contrário do que expressam os autores acima, não se impunha a outras pessoas, aliás, ao invés de fazê-lo, até aceitava bem as ordens de seu patrão, sendo o que se pode chamar de bom funcionário. Quer dizer, a apatia da personagem pode ser considerada como sua própria forma de ver o mundo e, por conseguinte, não sendo um estado patológico.

Além disso, nota-se também uma pitada de afeto em Merseault após conversar com seu vizinho Salamano, tal como se pode ver no excerto a seguir:

Fechou a porta e eu o ouvi andar de um lado para o outro. A cama dele rangeu. E, pelo estranho barulho que atravessou a parede, compreendi que estava chorando. Não sei por que, pensei na minha mãe. Mas, no dia seguinte, precisava levantar-me cedo. Não tinha fome e deitei-me sem jantar (CAMUS, 2001, p. 42-3).

Tendo em vista ser à mãe que a cena acima produz uma memória, não podemos descartar a possibilidade de que essa seja afetiva, pois “só se a evocação da recordação acarretar a revivescência do afeto que originariamente lhe estava ligado” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1983, p. 34) pode ser considerada afetiva. Uma vez que, “nas pessoas normais, todas as representações que podem tornar-se presentes também penetram na consciência, desde que sejam suficientemente intensas” (FREUD, 2006, Vol. II, p. 44).

Nos cabe aqui ressaltar que esse é um dos poucos momentos em que a mãe de Merseault é rememorada, portanto, é também um ponto específico para análise de cunho psicanalítico, haja vista que a mãe é um dos estruturantes das instâncias psíquicas. É primeiramente com ela que o bebê se identifica, se coordena, dela se alimenta e muito provavelmente dela introjeta parte do ambiente ao seu entorno. Não é necessário dizer que a mulher desde muito ocupava o papel da principal educadora, tendo, então, um papel extemporâneo no desenvolvimento psicológico do indivíduo. Certamente Merseault não foi a exceção de tal jogo e provavelmente terá sido educado por sua mãe, sendo essa contribuinte de suas possíveis neuroses. Lembremos que a memória da mãe da personagem em questão foi evocada, cujo momento é de possível tristeza. Merseault tal como Salamano é alguém só e em sua solidão ouve a representação da tristeza do outro, isto é, o choro do vizinho pela perda de seu cão e a memória de sua mãe é evocada. Não poderíamos afirmar que se trata de um momento feliz, ao contrário, trata-se de um

momento triste que passa muito rápido, sendo suprimido pela necessidade da personagem em acordar cedo no outro dia. Talvez,

Representações tais como essa, que, embora presentes, são inconscientes, não por causa de seu grau relativamente pequeno de nitidez, mas apesar de sua grande intensidade, podem ser descritas como representações que são inadmissíveis à consciência (FREUD, 2006, Vol. II, p. 44).

Quiçá a memória de sua mãe não seja inadmissível, mas se não o é, sua importância é pouca para ele, produzindo, dessa maneira, efeitos aparentemente nulos em seu comportamento. Tanto que a corte de justiça pretende julgá-lo como parricida, isto é, alguém cujo crime é o homicídio de seu genitor(a). Podemos perceber isso, ou pelo menos algo semelhante, no trecho a seguir:

Perguntou-me se, naquele dia, eu sofrera. Esta pergunta me espantou muito e parecia-me que ficaria muito constrangido se tivesse de fazê-la a alguém. Entretanto, respondi que perdera um pouco o hábito de interrogar a mim mesmo e que era difícil dar-he uma informação. É claro que amava mamãe, mas isso não queria dizer nada. Todos os seres normais tinham, em certas ocasiões, desejado, mais ou menos, a morte das pessoas que amavam. Nesse ponto, o advogado me interrompeu e mostrou-se muito agitado. Obrigou-me a prometer que não diria isto no julgamento, nem ao juiz. Expliquei-lhe, no entanto, que o meu temperamento era este – meus impulsos físicos perturbavam com frequência os meus sentimentos. No dia em que enterrara mamãe, estava muito cansado, e com sono. De forma que não me dei muito bem conta do que se passava. O que podia afirmar, com toda a certeza, era que preferia que mamãe não tivesse morrido. Mas o advogado não se mostrou satisfeito (CAMUS, 2001, p. 69).

Diante da extrema apatia demonstrada por Merseault, fato esse que pode abobar qualquer leitor minimamente normal, corrobora com clara evidência o cunho reflexivo de seus sentimentos para com sua mãe. Ora, se ele é mesmo humano, precisaria de um tipo específico de classificação nosológica para seu quadro mental, porquanto não ter sentimentos ou demonstrá-los da maneira com que o faz em praticamente todos os momentos em que se trata de afetos. Há que se notar que Merseault, não obstante, seja coerente consigo, destoa do modo como os sujeitos funcionam em sociedade, e mesmo perante o choque desses “dois mundos” ele se mantém impassível. Para o protagonista, a morte de sua mãe, o pedido de casamento de Marie – “À noite, Marie veio buscar-me e

perguntou se eu queria casar-me com ela. Disse que tanto fazia, mas que, se ela queria, poderíamos nos casar” (CAMUS, 2001, p. 45) –, ter tirado a vida de uma pessoa e ser condenado à morte, “nada queria dizer” para ele. Ao olharmos para esse fato, vemos que:

O estudo dos mais frequentes problemas sociais – [...] as formas mais ou menos graves de impotência psíquica nos homens – mostra que a causa não está na técnica correta, mas nas inibições que tornam impossível amar (FROMM, 1991, p. 108).

Nesse diapasão, Merseault se encontra em uma situação na qual seus sentimentos mais primitivos em relação a seus pais estão bastante conturbados. Mediante essas circunstâncias é exequível uma relação unilateral com os sentimentos de culpa, ou melhor, podemos até aventar a hipótese de que a culpa para Merseault, mesmo aquela de ter cometido um homicídio, está em um mundo no qual ele não existe. Tendo em vista que a culpa se encontra nos primórdios da estruturação das instâncias psíquicas, então:

A origem dos sentimentos de culpa se encontra na relação entre as crianças e os pais. Se a criança faz alguma coisa que antes despertou a reprovação dos pais, e o castigo, reage a tal situação como o medo da punição. Sua culpa é aliviada pela punição, e uma boa relação com os pais é restabelecida. Não importa se a punição for corporal ou verbal, ou representada por uma diminuição do afeto – ela resulta na insegurança e no sofrimento. Essa sequência de acontecimentos é repetida: mau comportamento – ansiedade – punição e expiação – que leva ao esquecimento (ALEXANDER, 1976, p. 103).

Por meio dessa linha de raciocínio, entendemos o funcionamento psicológico vinculado à ausência de culpa da personagem. Em outras palavras, sua culpa por cometer o homicídio simplesmente não parece existir, portanto, não podendo ser aliviada. Com isso, não querendo insinuar que Merseault não tenha sido punido em sua educação por seus pais. Contudo, a personagem aparentemente não introjetou a dicotomia culpa/punição. Nem mesmo foram assimiladas à sua consciência, pois após ter cometido o maior crime de lesa vida, sua consciência aparenta não apontar para nenhuma necessidade de expiação. Sendo esse mais um ponto a ser questionado de sua integralidade psíquica ou mesmo de sua normalidade, porquanto se sabe que o juízo “exige o castigo para minorar a ansiedade e o remorso, a pessoa culpada deve punir-se a si mesma, ou fazer com que os outros a castiguem” (Ibidem). Desse ponto de vista, Merseault se encontra muito provavelmente na periferia do sentimento de culpa quando

não se agarra à vida para protegê-la. Quer dizer, ao desdenhar qualquer possibilidade de autodefesa em seu julgamento, a personagem, por conseguinte, admite a condenação ou mesmo a deseja.

Partindo do princípio de que “nada tem importância” sua morte é um simples acidente de percurso, pois “a partir do momento em que se morre, é evidente que não importa como e quando” (CAMUS, 2001, p. 118). Assim, fica nítida a ausência de sua própria participação nos rumos de sua vida, ou seja, “se estiver vivo bem, se morto amém”, pois viver ou morrer “nada queria dizer”. Outro fato que, por extensão, pode ser percebido no seguinte excerto:

“Pela primeira vez em muito tempo, pensei em Marie. Havia muitos dias que não me escrevia mais. Naquela noite, pensei muito e disse a mim mesmo que ela talvez se tivesse cansado de ser amante de um condenado à morte. Veio-me a ideia de que ela talvez estivesse doente ou morta. Era a ordem natural das coisas. Como poderia eu saber, aliás, já que, além dos nossos corpos agora separados, nada nos ligava, nada nos lembrava reciprocamente. A partir desse momento, a lembrança de Marie me passaria a ser indiferente. Morta, deixaria de me interessar. Achava isso normal, assim como compreendia muito bem que as pessoas me esquecessem depois da minha morte. Já não tinham nada a fazer comigo” (CAMUS, 2001, p. 118-19).

Nesse sentido, percebemos, a despeito de um relance de sentimento da parte de Merseault, a conformidade com seu castigo, isto é, a aceitação de seu destino tal como a ser executado como homicida. Não sem razão, Freud diz algo que convém ao caso da personagem em questão, a saber:

Em vez de se punir a si mesmo, conseguiu fazer-se punir pelo representando paterno. Temos aqui um vislumbre da justificação psicológica das punições infligidas pela sociedade. É fato que grandes grupos de criminosos desejam ser punidos. O superego deles exige isso; assim, poupam a si mesmos a necessidade de se infligirem o castigo (2006, Vol. XXI, pp. 191-2).

Merseault, inconscientemente, lega ao aparelho jurídico estatal às vezes de punidor de quem ele angaria o possível maior desejo, qual seja, numa palavra, a morte. Em outros termos, o protagonista de *O Estrangeiro* incide em uma incorrência relativamente rara, uma vez que, tendo em vista tudo o que dissemos, ele se precipita na causa de sua morte sem pestanejar. Ou melhor, para ele, sua vida tem em:

Esses males e esses gestos, a significação da autopunição, abrange a todos. Caberá então estendê-la a todos os criminosos, na medida em que, segundo a fórmula pela qual se exprime o humor glacial do legislador, como ninguém pode alegar desconhecer a lei, qualquer um pode prever sua incidência e deve, portanto, ser tido como procurando seu castigo? (LACAN, 1998, p. 132).

Portanto, Merseault, tal como refere-se Lacan, conhecedor das leis de seu país, não buscara ao matar uma pessoa sua própria morte? Ou seja, a personagem deixa ao encargo do “pai de todos”, isto é, o Estado, o fim de sua vida, mas para chegar até ele comete uma atrocidade em cuja perspectiva era possivelmente o suicídio. Assim, haja vista o sumular levantamento feito, Merseault não pode sair incólume à pecha de homicida-suicida.

3. Considerações Finais

Como vimos, no aporte psicanalítico temos o instinto de morte, o impulso comandado pela libido no caso de um assassino que comete suicídio, de modo a deixar brutalmente a realidade. Sendo assim, podemos perceber que a morte não necessariamente é desesperadora para alguns indivíduos, como Merseault, que a encara como uma fuga de seus sofrimentos. É nesse sentido que Roudinesco e Plon (1998, p. 741) atestam que:

O suicídio não é consequência de uma neurose nem de uma psicose, mas de uma melancolia ou de um distúrbio narcísico grave: não um ato de loucura, mas a atualização da pulsão de morte através de uma passagem ao ato (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 741).

A partir da concepção acima, compreendemos o conflito entre as pulsões de vida e de morte, a qual predomina na pessoa que está predisposta a cometer o suicídio, marcado pelo que Freud chama de libido narcísista, que desestabiliza todo o ego, fazendo com que essa extrapolação egóica seja sua própria ameaça. Freud, em “Luto e Melancolia”, faz menção ao suicídio como sendo uma tendência perigosa da melancolia e diz a respeito:

A análise da melancolia mostra agora que o ego só pode se matar se, devido ao retorno da catexia objetal⁷, puder tratar a si mesmo como um objeto – se for capaz de dirigir contra si mesmo a hostilidade relacionada a um objeto, e que representa a reação original do ego para com objetos do mundo externo. Assim, na regressão desde a escolha objetal narcísista, é verdade que nos livramos do objeto; ele, não obstante, se revelou mais poderoso que o próprio ego. Nas duas situações opostas, de paixão intensa e de suicídio, o ego é dominado

pelo objeto, embora de maneiras totalmente diferentes (FREUD, 2006 [1915], p. 257).

Diante disso, estudar as características psicológicas de Meursault, em suas respectivas densidades literárias, foi, em certa medida, examinar o vínculo entre o homicida e sua ideação suicida na vida real. Ora, pois, a Literatura dialoga com o mundo, não sendo, em absoluto, um mundo à parte; o postulado do teórico Mikhail Bakhtin trata justamente do diálogo entre a criação verbal (leia-se expressão do homem pela linguagem) e o mundo concreto (BAKHTIN, 1981).

No nosso caso deste artigo, encontramos algo análogo ao que Tezza (2012) diz: “A voz do texto de alguma forma tem de se vincular à experiência humana concreta, de modo que também seja a voz de um alguém, com quem eu vou negociar significados emocionalmente carregados” (TEZZA, 2012, p. 100). Em outras palavras, ou melhor, em termos bakhtinianos as condições sob as quais a ideação suicida se fez presente numa obra e em outra, tratam, em maior ou menor medida, do mundo concreto no qual esse fato tão lamentável ocorre consuetudinariamente, tendo por causa inúmeros fatores.

Posto isso, o suicídio, como um “trágico acidente provocado”, nos abre margem para reflexão e suas condições de ocorrência, sobretudo em homicidas, nos quais a motivação ao suicídio é, em suma, oriunda do desejo de reparação do crime cometido. Portanto, se faz necessário que continuem os estudos acerca desse fenômeno psicológico com efeitos no social, a fim de fazer valer a peremptória proposição de que “a transformação começa nesse ponto, aí onde não há esperança. O desespero produz o grito de salvação, para o qual a esperança seria otimista e confiante demais” (HILLMAN, 2011, p. 106).

4. Referências

ALEEXANDER, F. **Fundamentos da Psicanálise**. Trad. Waltensir Dutra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 2ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

_____. **M. Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CAMUS, A. **O Estrangeiro**. Trad. Valerie Rumjanek. 21ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. Trad. Walter Solon. São Paulo: EDIPRO, 2012.

FIORIN, J. L. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: Beth Brait (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FREUD, S. Extratos dos documentos dirigidos a Fliess. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira (Vol. I). Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira (Vol. XIV). Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. Luto e Melancolia. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira (Vol. XIV). Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira (Vol. XIV). Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. Uma neurose infantil e outros trabalhos. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira (Vol. XVII). Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. O Ego e o Id. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira (Vol. XIX). Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. A teoria dos instintos. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira (Vol. XXIII). Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FROMM, E. **A arte de amar**. Trad. Milton Amado. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda., 1991.

HILLMAN, J. **Suicídio e alma**. Trad. Sônia Maria C. Labate. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KAHN, M. **Freud básico**: pensamentos psicanalíticos para o século XXI. Trad. Luiz Paulo Guanabara. Rio de Janeiro: BestBolso, 2013.

LACAN, J. **O Seminário**: A Angústia. (Livro X). Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

_____. Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia. In: Lacan, J. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. **Vocabulário da psicanálise**. Trad. Pedro Tamen. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. **Sobre o suicídio**. Trad. Rubens Enderle e Francisco Fontanella. São Paulo: Boitempo, 2006.

REIS, C.; LOPES, A. C. M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

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

RUSSELL, B. **História do pensamento ocidental**: A aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein. Trad. Laura Alves e Aurélio Rebello. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

SCHULTE, W.; TOLLE, R. **Manual de psiquiatria**. Trad. Celeste de O. Vieira et al. São Paulo: EPU: Springer, 1981.

STORR, A. Freud: **A very short introduction**. New York: Oxford University Press, 2001.

TEZZA, C. **O espírito da prosa**: uma autobiografia literária. Rio de Janeiro: Record, 2012.

DIMENSÕES DE PODER EM TEMPOS SOMBRIOS: ENTRE O PENSAR E O SOBREVIVER

Júlia Welbert de Miranda Santos¹

Resumo: Este texto se fundamenta em considerações sobre as relações de poder, baseadas nas contribuições de Michel Foucault. Assim, percorremos os variados tipos de poder, permeando suas manifestações através das subjetividades e discursos ligados às reflexões de Hanna Arendt sobre a banalidade do mal, e mais recentemente, às críticas de Judith Butler ao sistema neoliberal. O método utilizado consistiu na pesquisa bibliográfica dos eventos analisados pelos autores, estabelecendo um diálogo entre suas conexões históricas. Assim, o pensamento crítico é destacado como uma expressão de poder, que pode atuar tanto pela sua falta, como no caso do julgamento de Adolf Eichmann, quanto pela sua relevância como elemento pedagógico, gerando ações e interações no contexto social e ideológico.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Leitura digital. Tecnologia.

DIMENSIONS OF POWER IN DARK TIMES: BETWEEN THINKING AND SURVIVING

Abstract: This text is based on considerations regarding power relations, drawing on the contributions of Michel Foucault. It explores various types of power, examining their manifestations through subjectivities and discourses linked to Hannah Arendt's reflections on the banality of evil, and more recently, Judith Butler's critiques of the neoliberal system. The methodology employed consisted of bibliographic research on the events analyzed by these authors, establishing a dialogue between their historical connections. Thus, critical thought is highlighted as an expression of power, which can manifest both through its absence—illustrated by the trial of Adolf Eichmann—and through its significance as a pedagogical element that generates actions and interactions within social and ideological contexts.

Keywords: Critical Thinking; Relations of power; Subjectivities.

¹ Doutoranda -Programa de Humanidades Culturais e Artes (PPGHCA) UNIGRANRIO/ AFYA. Mestre no PPGHCA- UNIGRANRIO/ AFYA. Pós-graduada (lato sensu) em Gestão Escolar; Didática de Língua Inglesa; Literatura Brasileira e Neuropsicopedagogia. Docente de Língua Inglesa na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC); Docente de Inglês e Literatura no Sistema PEC de Ensino; Docente no Município de Queimados; Elaboradora de conteúdos em apostilas para preparatórios- vestibulares e militares -Editora Prosper e PEC; Tutora do CEDERJ em Português e Inglês; Enfoque nas pesquisas voltadas aos Letramentos Críticos, especialmente no ensino de Inglês.

Introdução

As relações históricas são complexas e não podem ser entendidas de maneira linear ou simplista, pois eventos do passado influenciam significativamente o presente. A causalidade linear falha em capturar essa complexidade, que se manifesta na intersecção entre passado e presente, conforme argumentou Hannah Arendt (1961). Em consonância com Arendt, este artigo reflete sobre a condição humana, enfatizando a singularidade do indivíduo dentro da coletividade e a necessidade de resgatar a dignidade do pensamento e da política. Essa análise considera ainda as particularidades das subjetividades, que moldam escolhas éticas relacionadas à liberdade e responsabilidade, além de suas conexões atemporais com preconceitos e violências.

A abordagem deste artigo se alinha às dimensões de poder discutidas por Michel Foucault (1979), que sustenta que o poder não está fixo em indivíduos ou lugares, mas se manifesta em contextos temporais e espaciais específicos. Foucault propõe que os eventos históricos devem ser avaliados em suas dimensões temporais e espaciais, revelando como as relações de poder se entrelaçam com o biopoder e a sociedade disciplinar. Suas contribuições enriqueceram o vocabulário crítico de diversas correntes do século XX, superando as concepções clássicas anteriores.

No início do século XXI, Judith Butler (2004) aprofunda essas questões e critica o neoliberalismo. Este artigo conecta a urgência do pensamento crítico ao atual cenário (bio)político, onde se intensifica a produção de vidas consideradas abjetas, evidenciando a divisão entre vidas dignas e descartáveis. A categoria do refugiado exemplifica essa polarização política e os preconceitos sociais, raciais e de gênero que podem ser tanto manifestados em fronteiras geopolíticas, quanto ocultados por ideologias. Butler compartilha com Arendt a necessidade de des/reconstruir categorias que aprisionam ou ignoram aqueles que mais necessitam da condição humana.

1. Percepções de poder em Foucault

Refletir sobre o conceito de poder envolve uma análise multifacetada que não se encerra em si mesma. A origem da palavra, proveniente do latim vulgar *potere*, substituindo o latim clássico *posse*, revela sua conexão com a ideia de “ser capaz” ou “autoridade”. Essa raiz etimológica relaciona-se a ações que expressam força, persuasão e controle. No dicionário Aurélio de língua portuguesa, o termo é definido por sinônimos

como “ter a faculdade ou o direito de determinar algo” e “dispor de força ou autoridade” (Ferreira, 2001).

Conforme Blackburn (1997), na filosofia, o poder é entendido como a habilidade de atingir metas, seja por meio de direito, controle ou influência, englobando tanto o contexto social individual quanto o coletivo. Esta definição enfatiza o envolvimento de forças econômicas, sociais ou políticas para alcançar um objetivo.

Neste artigo, destacamos o pensamento de Michel Foucault (1979), que apresenta uma visão inovadora acerca do poder. Ele acredita que o poder vai além de uma teoria ou um conceito definido; trata-se de uma rede de interações onde os indivíduos exercem influência uns sobre os outros. Foucault defende que a autoridade não se encontra em instituições ou é transferida por acordos jurídicos ou políticos. Em vez disso, ele deve ser compreendido em suas expressões mais sutis, juntamente com as normas que o organizam.

Assim, o poder torna-se um fenômeno disseminado na vida cotidiana. Foucault também analisa como as sociedades disciplinares exercem poder através do confinamento dos corpos e da vigilância. Em sua obra *Vigiar e Punir* (2008), ele investiga a evolução da legislação penal e os métodos coercitivos utilizados pelo Estado. Os dispositivos de vigilância e punição são apresentados como fundamentais para a justificação do poder e a domesticação dos indivíduos na sociedade.

Foucault, ao contrário da perspectiva convencional do poder repressivo, sugere que ele é positivo, pois permite o surgimento de subjetividades - comportamentos e estilos de vida. Ele identifica duas tecnologias de poder: uma focada no indivíduo e outra na comunidade. A primeira se concentra nos processos disciplinares que tornam os corpos úteis e dóceis; a segunda trata dos processos biológicos que controlam a vida coletiva. Em síntese, o conceito de poder é complexo, englobando não somente a habilidade de agir ou se sobrepor a outros, mas também as dinâmicas sutis que permeiam as relações sociais e institucionais. A análise do poder ainda é pertinente nos debates atuais sobre política e sociedade (Foucault, 1999).

2. Tempos sombrios: disciplinados pelo poder ou ausência do poder de pensar?

Um dos traços distintivos do século XX foi uma perspectiva educacional fundamentada na ideia de que podemos regular e modelar o comportamento humano.

Segundo a teoria do Behaviorismo, proposta pelo norte-americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), o comportamento do indivíduo influencia o mundo, seja de forma positiva ou negativa. Portanto, não se pode submeter passivamente ao ambiente, já que ambos não estão apenas inseridos no mundo, mas reagem de modo peculiar ao que já vivenciaram, seja de maneira objetiva ou subjetiva, ao longo de suas vidas.

A constatação de Skinner indica a presença de reforços que podem ser tanto positivos, quanto negativos no ambiente. Assim, tais elementos permitem alterações no comportamento dos indivíduos, sendo conhecidos como reforçadores. O reforço positivo incentiva a continuidade do comportamento, enquanto o negativo reforça a interrupção dele. Como consequência dessa visão, uma das expressões mais frequentes de atitude tecnológica é a convicção de que a Educação é um instrumento capaz de capacitar as pessoas, por meio da disseminação de conhecimentos e competências, com o intuito de atingir metas estabelecidas, tais como a qualificação profissional, o aprimoramento moral, a educação para a cidadania, a adaptação ao ambiente, entre outros.

Uma das problemáticas que se instauram a partir dessa perspectiva é que é possível atender aos interesses da sociedade, ou seja, qualificar para o trabalho, para a tecnologia, para a cidadania global, bem como, se pode colaborar para que barbáries possam acontecer. O que mais inquietou pesquisadores, juristas e o público em geral, quando dos processos contra nazistas era que se tratava de pessoas ditas civilizadas, que se enquadravam como pacíficas, que valorizavam a moralidade e, indubitavelmente, altamente eram qualificados tecnologicamente (ARENDT, 1999).

Nesse sentido, o pensamento de Hanna Arendt (1999) oferece uma visão inovadora sobre a ação cruel que resultou no holocausto de uma grande parcela da comunidade judaica. Esse conceito foi criado ao assistir ao julgamento de Adolf Eichmann, responsável por um conjunto de diretrizes destinadas à aniquilação dos judeus, nascidos ou residentes na Alemanha nazista. Portanto, Arendt destaca as relações repetitivas e de subordinação, marcadas pelas responsabilidades burocráticas de Eichmann, que restringiam sua habilidade de raciocínio e, simultaneamente, sua colaboração na barbárie nazista. Assim, o poder pode ser interpretado como uma ação sobre ações. É importante destacar que o livro *Eichmann em Jerusalém*, de Hanna Arendt (1999), é um relato do processo e do julgamento de Eichmann, ocorrido em Jerusalém.

Durante o julgamento, Hannah Arendt percebeu que ele não era um monstro sádico, mas um homem comum, medíocre, que cumpria ordens sem refletir criticamente sobre as consequências de seus atos. O que atraía a pesquisadora era a normalidade, o fato de que ele era um indivíduo comum, que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e continuam sendo assustadoramente normais. A premissa da escritora rejeitou toda e qualquer interpretação do nazismo que fosse baseada no comportamento moral dos indivíduos ou da sociedade germânica. Desta forma, houve a negação de qualquer ontologia ou patologia como teorias explicativas para o mal cometido.

O quesito disciplina já analisado por Foucault discorre sobre as relações de poder postas, seja pelas instituições, escolas, prisões, quartéis, foram marcadas pela mesma: “mas a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, que é apenas um modelo reduzido do tribunal” (Foucault, 2008, p.149). É pela disciplina que as relações de poder se tornam mais facilmente observáveis, pois é por meio da disciplina que estabelecem as relações: opressor-oprimido, mandante-mandatário, persuasivo-persuadido, e tantas quantas forem as relações que expressem comando e comandados.

Há alguns anos, em relato sobre o julgamento de Eichmann em Jerusalém, mencionei a banalidade do mal. Não quis, com a expressão, referir-me a teoria ou doutrina de qualquer espécie, mas antes a algo bastante factual, o fenômeno dos atos maus, cometidos em proporções gigantescas atos cuja raiz não iremos encontrar em uma especial maldade, patologia ou convicção ideológica do agente; sua personalidade destacava-se unicamente por uma extraordinária superficialidade. (Arendt, 1999, p. 145)

O conceito da banalidade do mal tornou-se um dos mais conhecidos de Arendt devido à percepção do mal praticado pelo nazismo, que além de promover a barbárie, era banalizado, burocrático e ao mesmo tempo sistemático. É importante salientar que o conceito de banalidade não se refere a algo sem relevância ou algo habitualmente normal para Arendt, mas sim a algo que está ocupando o lugar do que é habitual. Um ato de maldade se torna banal não por ser habitual, mas por ser experimentado como se fosse normal. A banalidade não é normalidade, mas passa-se por ela, ocupa indevidamente o lugar da normalidade.

A tese da banalidade do mal é uma tese complexa, especialmente por seu caráter performativo. Quem se depara com ela deve realizar uma autoanálise, analisar sua consciência com base em suas particularidades em relação à comunidade e, especialmente, enquanto integrante da condição humana. Portanto, este conceito se manifesta na mediocridade da falta de pensamento, e não exatamente no anseio ou planejamento do mal, personificado e alinhado ao viés religioso/demônio. Ao extremismo, não falta apenas alteridade, a habilidade de se colocar na posição do outro, mas também a ausência do pensar.

Considerando que possuir conhecimento não implica necessariamente em pensar, no contexto do nazismo alemão, o elevado grau de instrução de uma vasta parcela da sociedade e as mais avançadas especulações filosóficas sobre ética e moral não conseguiram deter a barbárie que se estabeleceu. A constatação é que a maioria da sociedade alemã apoiava o nacional-socialismo: “A situação era tão simples quanto desesperadora: a vasta maioria dos alemães apoiava Hitler”(Arendt, 1999, p. 114), independentemente do quão bem instruída e moralmente preparada fosse essa sociedade.

Dito isso, pensar é arriscado e educar para a reflexão faz da educação um grande risco. Ademais, a qualidade de uma educação não se mede apenas através de testes e exames, nem pela uniformização de comportamentos moralmente aceitáveis. Existe um perigo terrível que todos os professores devem estar cientes: o de que a educação não seja capaz de estimular o pensamento, mas sim uma oportunidade para uma prática pautada pelo pensamento. Isso significa uma educação crítica para os alunos, assim como uma formação crítica e contínua e aos docentes.

3. Discursos de poder: entre pensamento e Linguagem

Arendt destaca aspectos específicos sobre a linguagem, a dificuldade de se expressar de forma espontânea e os clichês utilizados pelo oficial Eichmann. Para ela:

clichês, frases feitas, adesão a códigos de expressão e conduta convencionais e padronizados têm função socialmente reconhecida de nos proteger da realidade, ou seja, da exigência do pensamento feita por todos os fatos e acontecimentos em virtude de sua mera existência. Se respondêssemos todo tempo a esta exigência, logo estaríamos exaustos; Eichmann se distinguia do comum dos homens unicamente porque ele, como ficava evidente, nunca havia tomado conhecimento de tal exigência. (ARENDR, 1999, p. 6)

Isso porque o acusado, no tribunal, apresenta um repertório limitado que restringe a habilidade de argumentar, promovendo a incomunicabilidade com os outros. Na perspectiva de Butler (1997), ao mencionar o “referente”, sugere-se que ele representa uma ação que o performer invoca e da qual ele participa. Uma “técnica repetida e citada através da qual o discurso gera o efeito que denomina”. Não apenas uma ação, mas um poder do discurso. A “falha” do *performer* e sua citacionalidade possibilitam a subversão, possibilitando a intervenção do indivíduo que o recebe e o reinscreve. Eichmann não ocultava suas limitações linguísticas: “Minha única língua é o oficialês” (Arendt, 1999, p. 61).

Em outras palavras, o perfil acrítico se evidenciava pela repetição de demandas que o conduziam ao mecanicismo, tanto verbalmente quanto por escrito, por meio de sentenças pré-concebidas geradas por raciocínio dedutivo. Por meio do caso Eichmann, confirma-se “o ensinamento da temível banalidade do mal, que desafia as palavras e o pensamento” (idem, p. 274). A autora se perturba com o desencontro do oficial burocrata com a realidade, que, mesmo com sua conduta exemplar, demonstra a falta de pensamento crítico em meio à barbárie nazista.

O mal banal pode ser realizado por um indivíduo comum, que, ao obedecer ordens, não pondera, não reflete. Eichmann foi retratado por Arendt como um indivíduo possuído pelo “vazio do pensamento”, uma pessoa que não refletia, apenas repetia clichês e não conseguia realizar um exame de consciência. Eichmann não era diferente de qualquer pessoa, era um simples burocrata que recebia ordens e que corroborava para o funcionamento do sistema, do mesmo modo que cada indivíduo pode fazê-lo ao se ausentar da reflexão e da capacidade de discernimento e julgamento, assim seguindo tão somente as tendências dominantes como seres alienados.

Este mundo, paradoxalmente cada vez mais interconectado, mas também repleto de fronteiras físicas e ideológicas que provocam divisões na vida humana, simboliza o progresso da biopolítica. Neste contexto complexo, é relevante o pensamento de Foucault acerca do biopoder, uma técnica de poder que visa estabelecer um estado de vida em uma população específica para gerar corpos economicamente produtivos e politicamente passivos. Portanto, a dimensão biopolítica engloba a forma como se procurou racionalizar

os desafios impostos à prática governamental pelos fenômenos inerentes a um grupo de pessoas enquanto população.

4. Considerações finais

A partir do debate aqui apresentado seria válido questionar o papel crucial do pensamento crítico em tempos obscuros, e como ele poderia auxiliar na compreensão e superação dos desafios que surgem. Ao examinar os horrores do século XX causados pelo nazismo, Arendt chama a atenção para o fato de que a burocracia, embora essencial, pode levar à massificação de ações, o que, de certa maneira, pode dificultar a reflexão e a promoção de indivíduos mais fraternos.

O pensamento crítico é essencial para uma educação mais humana, mesmo que a prevenção da barbárie não possa ser quantificada nem seja exclusiva de uma instituição ou de profissionais competentes, simplesmente porque a barbárie já existiu e continua existindo. Supõe-se que táticas de resistência podem auxiliar na superação da barbárie se as circunstâncias forem enfrentadas sem a inocência obtusa que pensa que as grandes tragédias já ocorreram.

É imprescindível compreender as dimensões do poder, destacadas por Foucault, que se manifestam nas práticas dos estados contemporâneos e na regulação dos indivíduos submetidos a ele através de métodos para conseguir a subjugação dos corpos e o domínio de populações. Portanto, críticas ao biopoder atual que impõem limites entre as vidas que devem ser ou não vividas.

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, onde a banalidade do mal, conforme Arendt aponta, se expressa em diversas formas de preconceito, seja racial ou de gênero, corrupção institucionalizada, consumismo excessivo e assassinatos diários, dar prioridade ao pensamento crítico no exercício da docência é realmente um ato de poder!

5. Referências

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **A condição humana**. Trad. de Roberto Raposo. 13ª ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

_____. **Eichmann em Jerusalém**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Trad. de Mauro Barbosa. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BUTLER, J. 1997. **Excitable Speech: a politics of the performative**. New York, Routledge, 217 p.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** - um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier; revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

SKINNER, J. B. (1982). **Sobre o behaviorismo**. São Paulo, Cultrix/Edusp.

SOUZA, José Pedro G.; GARCIA, Clovis L.; CARVALHO, José F. T. **Dicionário de Política**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WATSON, David. **Hannah Arendt**. Trad. Luiz Antonio Aguiar e Marisa Sobral. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. **Por amor ao mundo**: a vida e a obra de Hannah Arendt. Trad. Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

CONSIDERAÇÕES SOBRE EPISTEMOLOGIAS DO SUL E AS REALIDADES LOCAIS

Walace Rodrigues ¹

Resumo: Por meio deste artigo, buscamos refletir sobre as chamadas Epistemologias do Sul, suas características e possíveis utilizações na área de Humanidades. Este trabalho tem cunho qualitativo e baseia-se em uma bibliografia predominantemente de autores provenientes de países que foram colonizados. Tomamos como exemplo algumas teorias específicas nascidas a partir de formulações de epistemólogos do Sul. Os resultados deste escrito mostram que as Epistemologias do Sul podem ser extremamente frutíferas quando analisando pontos das culturas dos países colonizados e de mecanismos ainda existentes de tentativa de colonização do pensar e do saber.

Palavras-chave: Colonialismo. Pós-colonialismo. Decolonialidade.

CONSIDERATIONS ON SOUTHERN EPISTEMOLOGIES AND LOCAL REALITIES

Abstract: Through this paper, we seek to think about the so-called Epistemologies of the South, their characteristics and possible uses in the Humanities area. This work has a qualitative nature and is based on a bibliography of authors from colonized countries. We take as an example some specific theories born from formulations of epistemologists from the South. The results of this writing show that the Epistemologies of the South can be extremely fruitful when analyzing points of the cultures of the colonized countries and of still existing mechanisms of attempt to colonize thinking and knowledge.

Keywords: Colonialism. Post-colonialism. Decoloniality.

¹ Pós-doutor pela Universidade de Brasília – UnB/POSLIT (2018-2019). Doutor em Humanidades, mestre em Estudos Latino-Americanos e Ameríndios e mestre em História da Arte Moderna e Contemporânea pela Universiteit Leiden (Países Baixos). Licenciado pleno em Educação Artística pela UERJ, com complementação pedagógica em Letras/Português e em Pedagogia. Professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins - PPGLLit/UFNT. Pesquisador no grupo de pesquisa Grupo de Estudos do Sentido - Tocantins – GESTO, da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT - CAPES/CNPq. Membro do Grupo de Trabalho Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira - GT-ELIAB, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Linguística e Literatura (ANPOLL). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9082-5203> E-mail: walacewalace@hotmail.com

Introdução

Neste trabalho partimos dos pensadores de países colonizados, como no caso do Brasil, da Índia, do Peru etc, e de grande parte do mundo que se encontra ao sul da linha do Equador. Tais pensadores criaram conceitos e teorias novas nas mais diversas áreas do conhecimento.

O que chamamos de Epistemologias do Sul são conhecimentos científicos que não nasceram somente nos países ao Sul do mundo, mas são epistemes que, de alguma forma, subvertem o pensar colonialista que dominou, por muitos séculos (e, em alguns casos, ainda dominam), muitos países, reiterando uma nova forma de pensar a partir de realidades locais. Vale ressaltar que o olhar das Epistemologias do Sul não é somente decolonial, mas original, pois nasce a partir de buscas de soluções para problemas locais em países colonizados, não deixando de lado os saberes dos povos, grupos e comunidades locais e regionais.

Pensar no caminho contrário daquele do colonialismo significa não tentar reescrever a história, mas compreendê-la do ponto de vista dos colonizados, daqueles que, desde 1502 (ou mesmo antes), tinham suas culturas vistas como “menores” pelos padrões europeus. As Epistemologias do Sul buscam chamar nossa atenção para os trabalhos de pensadores importantes, como Paulo Freire, Milton Santos, Homi Bhabha, Gayatri Spivak, Stuart Hall, Lélia Gonzalez, Aníbal Quijano, Maria Lugones, Walter Dignolo, entre tantos outros importantes pensadores que marcaram os finais do século XX e da atualidade.

Assim, nosso caminhar, neste trabalho, coloca-se como um fazer qualitativo a partir de alguns conceitos e pensares de intelectuais de países colonizados, mas não menos importantes que os dos países ditos de “primeiro mundo”.

Buscamos, aqui, compreender algumas dimensões que as Epistemologias do Sul tomam como saberes provenientes de intelectuais de países não hegemônicos, periféricos, mesmo quando estes intelectuais trabalham no eixo Europa-EUA. Suas pesquisas nascem partir de uma “curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 1996, p. 34).

1. Sobre as Epistemologias do Sul e alguns de seus aspectos científicos

Como este artigo se dedica a algumas reflexões acerca das Epistemologias do

Sul, destacamos que ele se refere a saberes formulados por pensadores de países colonizados e a partir de “realidades locais” (cf. RODRIGUES, 2018). Tais saberes transformam-se em teorias científicas a partir do momento que estes são apreendidos pela comunidade científica e fortalecem o desenvolvimento de um pensar novo e frutífero que nasceram de realidades específicas. Como bem nos diz Paulo Freire:

[...] a curiosidade ingênua que, “desarmada”, esta associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência. A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de “não-eus”, com que cientistas ou filósofos acadêmicos, “admiram” o mundo. **Os cientistas e filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos** (FREIRE, 1996, p. 34, grifo nosso).

E Freire é um desses pensadores sulistas que nos ensinam que devemos aprender a partir de nossas realidades locais, ou seja, das sociedades das quais participamos. Trabalhando em um Brasil popular e interiorano da década de 1960 e com um grande número de analfabetos, Freire criou um método de alfabetização que não somente partia das realidades locais dos camponeses, mas que transformasse suas visões críticas de mundo. Conhecer as realidades para modificá-las por meio de ações é o que nos propõe Freire:

É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de **captar a sua realidade, conhecê-la para transformá-la**. Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas, a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão (FREIRE, 2013, p. 55, grifo nosso).

Freire, como um bom filósofo da educação, revelou-nos que devemos conhecer nossas realidades, que são, na grande maioria das vezes, diferentes daquelas dos centros culturais das grandes economias capitalistas. Criou-se, portanto, em países periféricos, uma necessidade de pensar as coisas do mundo pós-industrial em relação com suas realidades locais, que fez com que intelectuais refletissem sobre seus lugares, fazeres e

saberes próprios de grupos culturais não-hegemônicos de suas localidades. Além disto, vale ressaltar que, na compreensão de nossas realidades colonizadas, compreendemos nossas posições de “oprimidos” em determinadas situações de vida.

A pedagogia/filosofia freireana coloca-se exatamente neste caminho de compreensão das realidades cotidianas dos oprimidos dos países em desenvolvimento. Conforme Rodrigues (2021a, p. 103), “Se a pedagogia de Freire é uma práxis de diálogo, de comunicação, de liberdade, ela jamais poderá compactuar com a opressão e a exploração humana.” Neste sentido, Freire caminha na busca de criar liberdades por meio da educação, aumentando a capacidade de escolhas das pessoas, mas sempre sem esquecer os deveres do Estado para com seus cidadãos.

Ainda, lembramos que algumas epistemologias nascidas na Europa e nos EUA sempre foram aplicadas aqui (no Brasil e no restante da América Latina, principalmente na área econômica) e sempre foram tidas como “corretas” em todos os contextos aplicados, deixando de lado as particularidades locais e regionais do Sul do mundo.

Esses saberes “transplantados” nem sempre foram bem-sucedidos quando implantados na América Latina, por exemplo. As teorias dos grandes países capitalistas foram tomadas como exemplo a ser seguido, deixando de lado questionamentos críticos pertinentes às nossas realidades locais. Ou seja, creia-se que a resolução de nossos problemas aqui poderia ser compreendida a partir de criações teóricas de lá (Europa-EUA). E sabemos que isso nem sempre acontece de forma “ajustável” e como se esperava.

Assim, ficava claro a necessidade de compreensão de que existem, também, epistemologias não hegemônicas, mais regionais, criadas a partir de realidades do mundo em desenvolvimento, marcadas fortemente por nascerem em países com uma forte história ligada ao colonialismo e por intelectuais da “periferia” do “primeiro mundo”. Isto também revelou nossa grande capacidade de criatividade científica a partir de nosso próprio pensar intelectual, de nossa própria criação científica, deixando ver possíveis soluções (e talvez mais ajustáveis para nossas vidas) para nossos problemas locais a partir de perspectivas teóricas nascidas fora do eixo Europa-EUA. Compreendemos, portanto, que as prioridades de pensamento fundadas a partir da Europa e EUA nem sempre nos cabem nos países em desenvolvimento.

Ainda, vimos nascer, principalmente ao longo do século XX, um grande número

de intelectuais de países colonizados e não-hegemônicos, formados a partir dos estudos de pensadores europeus e norte-americanos, mas que traziam em si uma curiosidade crítica pela busca de soluções para nossos problemas locais.

Compactuamos com as reflexões do professor José Marín em relação à “ocidentalização” dos pensares, quando ele nos diz que:

A visão do mundo ocidental é baseada principalmente na dimensão do tempo racional que determina a importância da produtividade e rentabilidade, sem levar em conta a natureza, espaço fundamental em culturas tradicionais. A natureza, nessas culturas, ocupa um lugar essencial na sua visão de mundo, na sua concepção e no seu modo de vida. A escola oficial, como existe em nossos países, transmitiu a imposição de toda essa concepção ocidental, que privilegia a cultura escrita em detrimento da cultura oral e do conhecimento de culturas tradicionais. **O processo de ocidentalização do mundo tem igualmente impostas, as falsas oposições entre modernidade e tradição, entre a cultura oral e a cultura escrita, e têm privilegiado uma espécie de inteligência e uma certa forma de construção do conhecimento. Processo de exclusão, que acabou sacrificando um enorme patrimônio cultural coletivo** (MARÍN, 2002, p. 382, grifo nosso)

Como bem nos disse o professor Marín (professor da RUIG, Suíça) e pensando a partir de uma universidade periférica e dentro da Amazônia Legal, percebemos que muitos estudos poderiam partir de múltiplos saberes tradicionais dos povos que já vivem nesta região há tempos imemoráveis, mas que isso nem sempre acontece.

Ressaltamos que, mesmo trabalhando no centro da Europa e em uma universidade renomada na Suíça, Marín, peruano (latino-americano), trava uma balhada contra os pensamentos coloniais europeus com sua perspectiva de aproximação e valorização dos saberes e fazeres indígenas e dos povos nativos latino-americanos.

Neste caminho, compreendemos que temos importantes pensadores científicos e tradicionais (mestres anciãos negros, indígenas, caipiras etc) que devem, também, ser tomados como epistemológicos. Eles conhecem nossas culturas, nossas maneiras de ser no mundo, nossas crenças e mitos primordiais. Uma ciência que tome forma a partir dos saberes originários do Sul do mundo pode responder a muitas questões que nos afligem localmente.

Também, é necessário um pensamento descolonizador em relação aos olhares sobre os “nativos” das Américas e outros povos fora do eixo Europa-EUA. Neste

mesmo pensar, mas a partir de reflexões sobre decolonização na área da educação ambiental, Wallace Rodrigues, explica-nos um pouco sobre como funciona esse processo de decolonização:

Uma Educação Ambiental humanista e decolonial deve valorizar algumas das mais nobres qualidades humanas: a solidariedade para com o próximo, a empatia e a cooperação. Tal Educação Ambiental deve trabalhar utilizando **os mecanismos desconstrutivistas disponíveis, decolonizando pensamentos e afetos e valorizando os saberes e fazeres dos “outros”**. (RODRIGUES, 2021b, p. 270, grifo nosso)

Assim, decolonizar requer aprendizagens, desaprendizagens, reaprendizagens, reflexões e pedagogias que suportem tais exercícios e que terminem em efetivas ações sociais em benefício dos grupos humanos, principalmente os mais socioculturalmente vulneráveis. Como proposta, podemos começar a tarefa da decolonização a partir dos currículos escolares, pois estes são verdadeiros campos de batalhas ideológicas (cf. RODRIGUES, 2016).

Continuando nosso caminhar pelas Epistemologias do Sul, compreendemos que há, a partir de nossa vida latino-americana, uma premente necessidade da valorização dos intelectuais do Sul do mundo. Neste caminho, pensadores dos ditos Estudos Culturais, Pedagogia da Libertação, Estudos Decoloniais, Pedagogias Alternativas etc, podem ser essenciais em nossos estudos sobre temas que tocam nossas realidades “colonizadas” e onde intelectuais das Epistemologias do Sul têm campo fértil de pensamento e criação.

As Epistemologias do Sul buscam trabalhar a partir de nossas realidades colonizadas e tentam fazer um exercício de decolonização dos pensamentos. Elas detêm um enorme poder questionar a partir dos pontos de vistas científicos dos intelectuais sulistas (dos países do lado de baixo do Equador, mesmo que trabalhando nos EUA e Europa).

A visão decolonizadora refere-se diretamente às realidades que devem ser desaprendidas, como no caso, por exemplo, do racismo. Spivak mostra-nos que o racismo é algo pode ser desaprendido: *“Se nós aprendemos racismo, nós podemos desaprendê-lo, e desaprendê-lo precisamente porque nossas ideias sobre raça representam um fechamento de possibilidade criativa, a perda da opção do outro, outro conhecimento”* (SPIVAK, 1996, p. 4, tradução nossa). Entendendo, portanto, racismo

como um aprendizado, podemos buscar mecanismos para tentar trabalhar com (des)aprendizagens e reaprendizagens, valorizando nossa gente e nossas múltiplas formas identitárias e culturais.

Lembramos que o racismo tem suas bases na perpetuação das disparidades raciais e pode causar mais dificuldades para que os “outros” (pessoas negras, indígenas, asiáticas etc) atinjam seu pleno potencial humano e sua capacidade criativa. Os brancos sempre tenderam a mobilizar privilégios raciais em seu favor, principalmente em países mais desiguais, como no caso do Brasil, sempre buscando na “branquitude” um modelo de “superioridade racial” e de acordo com as concepções socioeconômicas baseadas em padrões eurocêtricos.

Num viés econômico, temos, como exemplo de pensador importante dentro do âmbito das Epistemologias do Sul, o indiano Amartya Sen. Ele busca pensar sobre os papéis sociais do Estado e sobre as liberdades substantivas dos sujeitos. Sen nos diz que: “O que as pessoas conseguem positivamente realizar é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras como saúde, educação básica e incentivo” (SEN, 2000, p. 19). Neste sentido, Sen responsabiliza o Estado às liberdades que as pessoas têm de ter acesso, a bens econômicos e sociais básicos para o bem-estar dos cidadãos. Pensando nesta linha, percebemos que o Estado perde seu sentido de existência quando não oferece liberdades substantivas às suas populações.

Outro grande pensador no campo das Epistemologias do Sul foi Stuart Hall (Kingston, 1943 - Londres, 2014), jamaicano, mudou-se para o Reino Unido em 1951. Hall pensou aspectos das identidades e das mediações culturais a partir da diáspora negra afro-caribenha do pós segunda guerra mundial para o Reino Unido. Ele foi um dos fundadores dos Estudos Culturais, junto a Richard Hoggart e Raymond Williams.

Hall ampliou seus estudos para os campos da raça e do gênero, revelando-se como um pensador potente e com visões amplas de mundos diferentes (colonizados e hegemônicos). Ele liga as questões de força e poder às mais variadas formas de representação e de identidades, questionando posições hegemônicas de pensamentos. Sobre identidades locais e as lutas por espaços de representação, Hall nos diz:

No decorrer da busca pelas raízes, descobre-se não só de onde veio, começa-se a falar a linguagem daquilo que é lar no sentido genuíno, aquele outro momento crucial que é a recuperação de histórias perdidas. As histórias que nunca foram contadas sobre nós mesmos e que não pudemos aprender nas escolas, que não estavam em nenhum livro e que tivemos que recuperar. Este é um ato enorme do que eu quero chamar de reidentificação política imaginária, reterritorialização e reidentificação, sem a qual uma contra-política não poderia ter sido construída. Não conheço um exemplo de nenhum grupo ou categoria das pessoas das margens, dos locais, que tenham conseguido se mobilizar social, cultural, econômica e politicamente nos últimos vinte ou vinte e cinco anos que não tenha ido através de algumas dessas séries de momentos para resistir à sua exclusão, à sua marginalização. É assim que e onde as margens começam a falar. As margens começam a disputar e os locais começam a chegar à representação². (HALL, 1997, p. 52-53, tradução nossa)

A passagem de Hall toca em temas importantes para os Estudos Culturais e, por conseguinte, para as Epistemologias do Sul, como a questão de território como lugar de ressignificação de identidades e onde estas podem ser representadas potentemente; fala sobre uma contra política à aquelas hegemônicas (eurocêntricas) em relação aos locais (os “outros” da história); sobre a necessidade dos resgates históricos, entre tantos outros pontos importantes para os intelectuais do Sul.

Ainda, vale ressaltar a importância que a categoria raça toma nos estudos dos pesquisadores das Epistemologias do Sul, pois é um elemento fundamental de análise das sociedades que foram colonizadas e como os estereótipos eurocêntricos agiram nas áreas colonizadas ao redor do mundo. A questão da raça se torna, portanto, elemento fundante de uma política de dominação dos “outros” povos não-brancos. Assim, pensar sobre raça requer pensar sobre eurocentrismo, manipulação, força, poder, pobreza e muitas outras categorias constantes nas discussões dos pesquisadores do Sul.

Verificamos que nos países colonizados existiam (e ainda existem) relações

2 Tradução de: “In the course of the search for roots, one discovered not only where one came from, one began to speak the language of that which is home in the genuine sense, that other crucial moment which is the recovery of lost histories. The histories that have never been told about ourselves that we could not learn in schools, that were not in any books, and that we had to recover. This is an enormous act of what I want to call imaginary political re-identification, re-territorialization and re-identification, without which a counter-politics could not have been constructed. I do not know an example of any group or category of the people of the margins, of the locals, who have been able to mobilize themselves, socially, culturally, economically, politically in the last twenty or twenty-five years who have not gone through some such series of moments in order to resist their exclusion, their marginalization, That is how and where the margins begin to speak. The margins begin to contest, the locals begin to come to representation.”

assimétricas de poder baseadas em categorias como raça, branquitude, poder social, entre outras, mas sempre pautando preconceitos e discriminações na mesma trilogia de dominação colonial: “classe, raça, gênero”.

Retomando um ponto importante da discussão de Hall, outro importante pesquisador do Sul para este artigo e que também trabalha com a questão do território é Milton Santos. Ele expandiu os pensamentos sobre territórios, espaços geográficos, visão política dos geógrafos etc, dando um caráter mais amplo e cultural a estes temas dentro do campo dos Estudos Geográficos, assim como também o fez Hall nas Ciências Sociais e Humanas. Santos revela que:

[...] a questão da **epistemologia da existência**, forma, talvez, de enfrentar a questão sob um outro prisma. Seja qual for o momento da história, **o mundo se define como um conjunto de possibilidades. Isto é que é o mundo.** O mundo do tempo de Colombo ou de Cabral era formado por um conjunto de possibilidades diferentes do mundo de Voltaire ou de nosso mundo. **Isto é o mundo: um conjunto de possibilidades.** Estas possibilidades que estão por aí boiando sobre nossas cabeças; que formam um universo e que são, um dia ou outro, colhidas por atares que as realizam, transformando-as em fatos sociais, econômicos e, certamente, num dia ou noutro, em fatos geográficos. **A totalidade do mundo é formada dessas variáveis que jamais estão em todas as partes e, em nenhum momento, dão-se de maneira total.** E é isto que faz a diferença entre os homens, que também são a sede destas possibilidades realizadas, e é isto que faz a diferença entre os lugares, que são a sede destas diferentes possibilidades realizadas. **Cada homem realiza um feixe de possibilidades, dadas num momento.** Cada lugar realiza um feixe de possibilidades, presentes num dado momento. (SANTOS, s.d, s.p, grifo nosso)

Vemos que, para Milton Santos, a “epistemologia da existência” (no mesmo caminho das liberdades de Sen, da busca por espaço discursivo de Spivak, das possibilidades dadas pela educação dialógico-crítica em Freire etc) baseia-se nas realidades cotidianas e compreende o homem como um ser partícipe de seu tempo, como cocriador de sua história. E o espaço em que este homem se encontra “realiza um feixe de possibilidades” para este ser que sempre busca melhorias de vida.

Também, o território pode ser entendido como um lugar que modifica nossas identidades, sendo o território o lócus essencial de específicas condições sócio culturais que nos moldam e onde agimos. A “imensa variedade de formas de vida” (cf. MARÍN, 2002) ao redor do mundo traz-nos uma grande variedade de riquezas teóricas que não

podem ser substituídas, mas que devem ser aproveitadas para melhorar nossas vidas, evitando “fechamentos” (cf. SPIVAK, 1996) em relação aos “outros” e seus múltiplos saberes.

Podemos perceber que os espistemólogos do Sul buscam relatos alternativos aos discursos hegemônicos de poder, criando uma “contra-política” (cf. HALL, 1997) intelectual, tentando sempre compreender e ressignificar as relações de poder existentes em determinadas situações, lugares e momentos nos países em desenvolvimento. Isso nos faz pensar sobre o hoje, onde a dinâmica do mecanismo de exclusão capitalista utiliza-se, ainda, de categorias como raça, gênero, origem, entre outros, para subjugar pessoas (geralmente pobres e com baixa instrução escolar) e subalternizá-las. Tais subjugações estão ligadas diretamente a uma busca de controle da economia, da autoridade, dos recursos naturais, da sexualidade, das subjetividades etc. E aí entram as Epistemologias do Sul, tentando pensar a partir desses lugares de exclusão, criando espaços de saber para uma compreensão crítica das realidades.

Os grupos subjugados economicamente, racialmente, socialmente, politicamente etc acabam por se tornarem mais fragilizados e vulneráveis em nossa sociedade pós-industrial da atualidade. E por isso é importante compreender que é a partir da realidade criamos subjetividades e temos que romper assimetrias sociais desumanas e opressoras. Daí os epistemólogos do Sul partem das realidades de seus lugares para compreender os mecanismos de dominação e possíveis soluções para os problemas enfrentados pelas pessoas.

Ainda, não podemos nos esquecer que o caráter simbólico das coisas, que é sempre uma construção coletiva, tem como objetivo diferenciar e separar, marcando claras distinções entre nós. E as Epistemologias do Sul vêm trazer às claras o que parece estar às escondidas, mas que, na verdade, são saberes suprimidos dos “oprimidos”, que, por muito tempo, foram levados ao esquecimento forçado.

2. Considerações finais

Este texto buscou compreender, de forma bastante sucinta, como funcionam as Epistemologias do Sul. Utilizamos alguns autores pontuais para demonstrar que eles pensam a partir de seus lugares de origem, de seus países em desenvolvimento, de “epistemologias da existência”, e transformam o saber científico em ferramentas de

entendimento do mundo, oferecendo novas formas de conhecer e de trabalhar com situações reais das vidas dos “oprimidos”.

Neste caminho, acreditamos que devemos primar por pedagogias que valorizem os fazeres e os saberes locais e regionais e os detentores destes saberes, também os pensadores que estudam e criam conceitos a partir destas perspectivas orientadas a partir de problemas do Sul do mundo. Obviamente que estes pensadores tiveram uma formação baseada nos pensadores do eixo Europa-EUA, mas utilizaram seus conhecimentos intelectuais para colocá-los em prática nos seus países em desenvolvimento, onde problemas específicos (como pobreza, fome, desigualdades sociais gritantes etc) diferem dos problemas do eixo dos países industrialmente mais avançados.

Ainda, podemos pensar em um processo de decolonização por meio do uso das epistemologias dos pensadores do Sul, abarcando uma gama de conceitos estudados por esses vários pensadores e que intensificam nossa luta por reconhecimento de tais pessoas pesquisadoras e por soluções específicas para nossos problemas particulares.

Também, vemos as escolas como um locus privilegiado de conhecimento dos pesquisadores das Epistemologias do Sul e de seus conceitos que buscam soluções para nossos problemas locais. Daí a relevância crítica da pedagogia/filosofia dialógica ensinada por Paulo Freire para nossa realidade de “oprimidos”.

Por fim, não podemos nos esquecer que as epistemes dos países hegemônicos trabalham fortemente dentro de uma perspectiva que leva em conta as relações de força e poder, e que se utilizam, também, do saber científico para dominar. Não devemos, portanto, naturalizar os discursos etnocêntricos, mas interrogar sempre as suas instituições geradoras, interrogar os seus discursos e suas práticas a partir das tecnologias de poder empregadas por eles. Isso também pode nos ser bastante construtivo para reforçar as Epistemologias do Sul, valorizando nossos pensadores e seus trabalhos científicos focados para os nossos problemas locais.

3. Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 54ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

MARÍN, José. Globalización, educación y diversidad cultural. **Revista Perspectiva**. UFSC, Florianópolis, ISSN 0102-5473, v.20, n.02, p. 377-403, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10389> Acesso em: 02 nov. 2022.

RODRIGUES, Wallace. Educação situacional: aprender a partir de situações reais. **Revista Magistro**. Unigranrio, v.2, n.18, p. 25-37, 2018. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/4340/2894> Acesso em: 02 nov. 2022.

_____. Considerações sobre os ensinamentos antiautoritários de Paulo Freire. **Revista Anthesis**. UFAC, v. 9, n. 18, p. 96-106, 2021a. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/5149> Acesso em: 14 out. 2022.

_____. Educação ambiental e humanização: decolonizar é preciso. **Revista Ambiente & Educação**. FURB, v. 26, n. 1, p. 251-271, 2021b. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v26i1.12989> Acesso em: 14 out. 2022.

RODRIGUES, Wallace. Reflexões sobre o III Fórum de Licenciaturas da UFT: o currículo como campo de batalhas ideológicas. **Revista EntreLetras**. UFT/Araguaína, v. 7, n. 2, p. 221-131, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/2996> Acesso em: 14 out. 2022.

SANTOS, Milton. ‘Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência’, texto fabuloso do professor Milton Santos. **Revista Prosa Verso e Arte**. S.d, s.p. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoearte.com/por-uma-geografia-cidada-por-uma-epistemologia-da-existencia-texto-fabuloso-do-professor-milton-santos> Acesso em: 08 nov. 2022.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SPIVAK, Gayatri. **The Spivak reader**. LANDRY, Donna; MACLEAN, Gerald (org.). New York: Routledge, 1996.

REFLEXÕES SOBRE LITERATURA INFANTIL EM FORMATO DIGITAL

Ana Maria Diniz Ribeiro Pereira ¹

Walace Rodrigues ²

Resumo: Este artigo objetiva refletir sobre as vantagens que a literatura infantil digital oferece para a geração que se inicia no mundo da leitura e da escrita. Para a fundamentação desta pesquisa serão apresentadas reflexões analíticas construídas a partir de estudiosos da área da Literatura, da Educação e áreas correlatas, tais como Lajolo e Zilberman (2017); Cândido (2004); Fleck (2019); Rojo (2013); entre outros. Este trabalho oferecerá uma análise qualitativa e de cunho bibliográfico sobre o tema proposto. Buscamos evidenciar a importância da literatura infantil em formato digital com a utilização de ferramentas que auxiliam os incentivos aos primeiros passos da leitura literária das crianças. Os resultados mostram a importância da literatura na formação leitor iniciante, contribuindo de forma significativa para o enriquecimento intelectual e cultural dos leitores, desenvolvendo, assim, o senso crítico e despertando-os para novas experiências no universo da leitura.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Leitura digital. Tecnologia.

THOUGHTS ON CHILDREN'S LITERATURE IN DIGITAL FORMAT

Abstract: This paper aims to bring up thoughts on the advantages that digital children's literature offers for the generation that is starting in the world of reading and writing. To support this research, analytical thoughts will be presented, built from scholars in the field of Literature, Education and related areas, such as Lajolo and Zilberman (2017); Candido (2004); Fleck (2019); Rojo (2013); among others. This work will offer a qualitative and bibliographic analysis on the proposed theme. We seek to highlight the importance of children's literature in digital format with the use of tools that help encourage the first steps of children's literary reading. The results show the importance of literature in training beginner readers, contributing significantly to the intellectual and cultural enrichment of readers, thus developing their critical sense and awakening them to new experiences in the universe of reading.

Keywords: Children's literature. Digital reading. Technology.

¹ Licenciada em Letras/Português pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

² Professor Associado da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Doutor em Humanidades pela *Universiteit Leiden* (Países Baixos).

Introdução

Percebemos que muitos leitores digitais da nova geração estão cada vez mais imersos no mundo virtual e buscam sensações prazerosas a partir do ato de leitura em formato digital. As crianças de hoje em dia já nascem inseridas no mundo tecnológico. Desse modo, utilizar ferramentas digitais como incentivo para fazer com que elas se interessem pela leitura pode ser um bom mecanismo de colaboração para formar futuros leitores assíduo.

As plataformas digitais são algumas das opções de ferramentas tecnológicas ofertadas para aumentar o interesse das crianças pela leitura. Motivá-las desde cedo a gostar de ler pode proporcionar um ganho na imaginação inventiva, melhorando aspectos ligados à cognição. Para Ziberman (1984, p. 107), a leitura proporciona à criança uma imersão ao mundo de histórias que auxilia no desenvolvimento da linguagem para uma futura alfabetização.

As pessoas aprendem a ler antes de serem alfabetizadas, desde pequenos, somos conduzidos a entender um mundo que se transmite por meio de letras e imagens. O prazer da leitura, oriundo da acolhida positiva e da receptividade da criança, coincide com um enriquecimento íntimo, já que a imaginação dela recebe subsídios para a experiência do real, ainda quando mediada pelo elemento de procedência fantástica.

Dessa forma, podemos compreender a importância da literatura infantil no desenvolvimento cognitivo das crianças, contribuindo no seu enriquecimento perceptivo. O contato com a literatura na primeira infância desperta a imaginação, a sensibilidade e o amor pela leitura, desenvolvendo assim um aprendizado de termos e conceitos fundamentais para uma aprendizagem intelectual.

Diante dessas contribuições, este artigo nasce a partir das reflexões sobre a literatura infantil em formato digital, levando-nos a pensar sobre suas vantagens para a geração que se inicia na leitura e na escrita neste momento. As percepções obtidas a partir de leituras sobre o tema, levaram-nos às inquietações que nos instigaram a iniciar este trabalho de pesquisa.

O presente artigo oferecerá uma análise qualitativa e de cunho bibliográfico sobre os formatos de leitura digital para a literatura infantil e como estas ferramentas podem ser úteis para auxiliar no ato de ler e de conhecer mundos.

Para o embasamento desta pesquisa apresentaremos referências teóricas que

auxiliaram a pensar sobre o tema proposto. Neste trabalho serão: Lajolo e Zilberman (2017); Cândido (2004); Fleck (2019); Rojo (2013) entre outros.

1. Literatura na Educação Infantil

A literatura na Educação Infantil pode auxiliar a promover o conhecimento de si e do mundo, incentivando a curiosidade das crianças, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento em relação ao mundo físico e social, temas estes elencados como eixos do currículo nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Entre os seus diversos pontos positivos, faz-se necessário ressaltar que a leitura provoca de forma especial o conhecimento do mundo na vida das crianças. “A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu” (BRASIL, 1998b, p. 143).

A literatura infantil contribui para o conhecimento, recreação, informação e interação necessária ao ato de ler, podendo, assim, influenciar de maneira positiva no seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

A literatura infantil tem um grande significado no desenvolvimento da criança na Educação Infantil, pois ela dá a conhecer situações emocionais, fantasias, curiosidades e enriquecimento do desenvolvimento perceptivo (cf. Pinto apud Rufino; Gomes, 1999, p. 11).

A leitura de histórias pode ser uma ferramenta poderosa no desenvolvimento das crianças, pois influi na afetividade, despertando a sensibilidade e o amor à leitura, auxilia na compreensão de realidades a seu redor, desenvolve a aprendizagem de termos e conceitos e a aprendizagem intelectual.

Para Zilberman (1984, p. 107), a leitura proporciona à criança uma imersão ao mundo de histórias que auxiliam no desenvolvimento da linguagem para uma futura alfabetização. O ato de ler as realidades que nos cercam é algo inerente ao ser humano:

As pessoas aprendem a ler antes de serem alfabetizadas, desde pequenos, somos conduzidos a entender um mundo que se transmite por meio de letras e imagens. **O prazer da leitura, oriundo da acolhida positiva e da receptividade da criança, coincide com um enriquecimento íntimo, já que a imaginação dela recebe subsídios**

para a experiência do real, ainda quando mediada pelo elemento de procedência fantástica (grifo nosso).

Dos “Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa” temos que o processo de alfabetização é um processo de compreensão e representação, revelando capacidades cognitivas que necessitam ser trabalhadas desde a Educação Infantil:

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa **construir um conhecimento de natureza conceitual**: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1997, p. 15, grifo nosso).

E a construção deste conhecimento conceitual pode ser grandemente auxiliado pelas práticas de leitura em tenra idade. Sabemos que uma criança em fase de alfabetização, ou mesmo antes desta fase, não é capaz de ler todas as palavras de um livro, pois ela está em processo de desenvolvimento da alfabetizar-se, mas ela já tem um conhecimento de mundo (lembramos também que não há nível zero de letramento) que lhe possibilita reconhecer personagens, figuras, cores, formas etc.

Neste caminho, a escola coloca-se como lugar privilegiado das várias formas de leitura. Para Gilmei Fleck (2019, p. 67), a escola tem importância singular na formação de novos leitores, devendo utilizar, desde a alfabetização, textos literários infantis:

[...] a utilização do texto literário na alfabetização, por meio das práticas de ler e ouvir histórias, pode, sim, contribuir no processo de transição da fala para a escrita, ou seja, na aquisição e manejo do código escrito (ampliação vocabular, incorporação de estruturas linguísticas, etc). Cabe aqui ressaltar que essa prática com o texto literário deve ser de natureza quantitativa e qualitativa: é necessário que o professor propicie ao aluno o acesso a vários tipos de textos e obras, sem perder de vista a qualidade (estética e linguística) de cada uma delas. Assim, aprender a ler e a escrever, apesar de ser uma tarefa complexa, pode se tornar mais fácil se, desde o início, a criança encontrar um ambiente rico e motivador, que estimule novas descobertas e que oportunize, gradativamente, o contato com as complexidades da língua. Nesse contexto, **a literatura infantil e infantojuvenil vêm solidificar o espaço da leitura na escola enquanto formação de leitores literários**, tendo em vista que ela pode proporcionar a possibilidade de a criança adentrar num mundo diferente: num mundo de sonhos e ações das personagens das histórias, que desmistificam preconceitos e permitem-lhe relacionar fatos com sua própria vida, numa forma de tornar o mundo mais compreensível e mais humano (grifo nosso).

Dessa forma, podemos compreender importância da literatura infantil no desenvolvimento cognitivo das crianças, contribuindo para seu enriquecimento perceptivo. O contato com a literatura na primeira infância auxilia a despertar a imaginação, a sensibilidade e o gosto pela leitura, ajudando a desenvolver um aprendizado de termos e conceitos fundamentais para uma aprendizagem futura ligada ao ato de ler. Lembramos que ler faz com que criemos mundos, compreendamos história, imaginemos situações e vivenciemos emoções únicas.

Nunes (1990, p. 57) aponta que “a literatura, mais do que introduzir as crianças no mundo da escrita, ao tratar a linguagem enquanto arte, traz as dimensões ética e estética da língua, exercendo um importante papel na formação do sujeito”. Assim, o contato da criança com a literatura é essencial para a sua formação como leitor e, além disso, quanto mais cedo as histórias orais e escritas forem inseridas em seu cotidiano, maiores serão as chances do desenvolvimento do prazer pela leitura.

Outro ponto a destacar é que o livro ainda se coloca como um objeto de “luxo” no Brasil. Poucos são aqueles que têm acesso a livros literários e muito menos são os que podem entrar numa livraria e comprar um livro. Em um país com mais de dez milhões de analfabetos letrais, ler, infelizmente ainda é um luxo para um determinado grupo.

Embora a Constituição Federal de 1988 assegure o acesso à informação como direito de todos os cidadãos, percebemos que, na atual realidade brasileira, não há o cumprimento dessa garantia, principalmente no que diz respeito ao pleno acesso ao mundo do conhecimento através dos livros. Muito disso se dá por causa dos altos impostos tributários cobrados ao livro físico, o que se agrega um alto custo ao consumidor, e, com isso, as famílias mais vulneráveis não têm condição financeira para a compra de livros. O governo deve investir em políticas públicas para assegurar o direito de informação a todos, destinar verbas para a construção de novas bibliotecas, gratuitas e acessíveis, nas periferias brasileiras, por meio da inclusão de seu objetivo na base das Diretrizes Orçamentárias, com o intuito de democratizar o acesso ao livro.

Se comprar um livro numa livraria já é um luxo para poucos brasileiros, imaginemos ter acesso a *tablets* e *e-readers*, por exemplo. Sabemos que os objetos de tecnologias digitais no Brasil não são baratos e poucas pessoas têm acesso a eles. E na pandemia de coronavírus podemos, mais que nunca, verificar a desigualdade digital que existe no Brasil. Dessa forma percebemos a importância de discutir sobre a

democratização do acesso ao livro para a construção de uma sociedade mais igualitária.

2. Letramento digital das crianças

Se o mundo de algumas crianças que começam a se alfabetizar nas letras está cheio de ferramentas tecnológicas de comunicação e informação, principalmente durante o período de isolamento da COVID-19, verificamos ser de grande relevância pensar acerca de tais ferramentas como instrumentos fomentadores da literatura infantil e do ato de ler dos pequenos.

É notória a importância da literatura infantil na vida da criança, acompanhada das práticas da leitura obtidas por meio das plataformas digitais. É perceptível o interesse da criança pelo mundo tecnológico digital, o que apresenta consequências positivas ao desenvolvimento infantil. No entanto, nem todas as crianças têm acesso aos meios digitais e necessitam da escola para a inserção no mundo das tecnologias digitais e da internet, como nos diz Silva (1999, p. 63).

Se a escola não inclui a Internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social ou exclusão da cibercultura. Quando o professor convida o aprendiz a um site, ele não apenas lança mão da nova mídia para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas contribui pedagogicamente para a inclusão desse aprendiz na cibercultura.

E não vale somente incluir o estudante no mundo da internet e das ferramentas de leitura digital, mas é preciso que este estudante tenha o aporte de conhecimentos que o façam um ser letrado digitalmente

Para Soares (2002), o termo letramento digital define-se como estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela. Soares (2003) salienta ainda que “letrar vai além de alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida dos alunos” (p. 16).

Neste mesmo percurso, Marco Silva (1999, p. 63) conceitua-nos a cibercultura dentro de uma lógica comunicacional essencial às pessoas desta era pós-industrial atual e extremamente tecnológica:

Cibercultura quer dizer modos de vida e de comportamentos assimilados e transmitidos na vivência histórica e cotidiana marcada

pelas tecnologias informáticas, mediando a comunicação e a informação via Internet. Essa mediação ocorre a partir de uma ambiência comunicacional não mais definida pela centralidade da emissão, como nos media tradicionais (rádio, imprensa, televisão), baseados na lógica da distribuição que supõe concentração de meios, uniformização dos fluxos, instituição de legitimidades. **Na cibercultura, a lógica comunicacional supõe rede hipertextual, multiplicidade, interatividade, imaterialidade, virtualidade, tempo real, multissensorialidade e multidirecionalidade** (grifo nosso).

Nessa perspectiva, é possível perceber que as práticas de leitura das crianças de hoje ganham presença em um cenário cada vez mais altamente tecnológico, levando-nos a pensar a leitura a partir da literatura infantil em formato digital e até mesmo interativo.

Vemos que, nos tempos atuais, não é suficiente só a leitura em livros, já que os mesmos estão cada vez mais escassos e caros. É também preciso entender como ser leitor por meio de recursos digitais, visto que estamos nos comunicando quase sempre através do teclado e telas sensíveis ao toque.

Entendemos que o letramento digital é a capacidade da criança compreender e decifrar o universo da leitura e da escrita no contexto tecnológico. Este processo ocorre ainda na alfabetização e é utilizado para auxiliar no processo de aprendizagem das crianças pela via das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Sobre letramento, os “Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa” (BRASIL, 1997, p. 21) esclarecem mais este conceito:

Letramento, aqui, é entendido enquanto produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (grifo nosso).

Gilmei Fleck (2019, p. 56) chama nossa atenção para o contexto social da alfabetização e o papel da escola em fomentar os vários tipos de letramentos junto aos estudantes:

[...] é preciso que eles façam uso da habilidade de leitura e escrita em seus diversos contextos de interação e atuação. É dessa preocupação com o uso da leitura e da escrita que surge o termo letramento, que passa a ser compreendido como a capacidade do indivíduo de usar essas ferramentas como um meio de tomar consciência da realidade para

transformá-la. **Para que o letramento, sob o ponto de vista da prática social, seja de fato desenvolvido, a escola não só deve atentar aos textos lidos, mas também à forma como a leitura está sendo mediada e incentivada pelos professores e realizada pelos alunos.** Assim, é necessário levar em conta o que está sendo lido e a forma como esta leitura está sendo feita (grifo nosso).

Ofertar, portanto, nas escolas, um ensino tecnológico digital aos estudantes não significa, necessariamente, garantir uma boa aquisição de conhecimentos digitais para uso em sociedade, ou seja, não significa um letramento digital. Assim, entendemos letramento como uma prática social, onde nossos estudantes podem utilizar o que aprenderam em seu meio social.

Neste sentido, a escola precisa pensar em atividades e projetos com objetivos de desenvolver nos estudantes competências e habilidades, visando uma boa relação entre ensino/aprendizagem. “A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende [...] O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos” (LIBÂNEO; 1994, p. 90).

Entendemos que a escola tem grande responsabilidade no processo de ensino dos seus alunos, assim como as famílias destes. Assim, aprender a usar o que a tecnologia digital tem a oferecer é uma prática escolar de fundamental importância, pois pode auxiliar a criar um senso crítico nos educandos, o que se torna compatível com a missão das escolas de formar cidadãos conscientes do mundo que os cerca.

Ainda, temos que ter em mente que a tecnologia digital na educação deve ser usada sempre de forma significativa e em benefício da expansão de conhecimentos dos estudantes. Roxane Rojo (2013, p. 10) explica-nos sobre as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e o novo papel dos docentes em relação à utilização das TIC e aos textos multimodais por eles utilizados:

Como os dispositivos portáteis de tela de toque e seus aplicativos não exigem tantos saberes tecnológicos sobre o computador e seus programas, pois eles são muito intuitivos e amigáveis, não há muito o que saber sobre a tecnologia em si. Há o que saber sobre os textos e como é que ele deve ser lido, analisado e produzido. Por exemplo, **um professor de Língua Portuguesa terá de tratar os textos levando em conta outros aspectos, como o som e a imagem.** Para isso, ele precisa começar a refletir sobre isso e conhecer mais sobre semiótica. Outra coisa que muda é a redefinição do lugar do docente. Ele passa a ter

acentuadamente a postura de mediador, pois ele não informa mais. A informação está na internet. Nesse ponto, ninguém precisa mais de professor, nem de ninguém para dar informação de nada. O saber se democratizou. O lugar do professor é de um analista crítico desses saberes, que constrói filtros éticos e estéticos e amplia as buscas pelo saber (grifo nosso).

Assim, na nova era do ensino tecnológico digital, existem várias plataformas digitais com acesso gratuito à leitura de livros literários, possibilitando às crianças vivenciarem o mundo da literatura com a integração de textos interativos, contendo imagens, vídeos, áudios etc. Isso cria novas possibilidades de ricas experiências com a leitura, o que seria inviável somente com os livros impressos. No caso do livro de literatura infantil, o meio digital tem propiciado várias transformações e adaptações que vão surgindo de acordo com o progresso das mídias. O surgimento dos livros eletrônicos, os *ebooks*, acessados por dispositivos digitais portáteis com alto poder de armazenamento e vários recursos interativos, têm sido de grande atrativo para as crianças. Narrativas antes compostas por texto escrito e imagens estáticas agora podem ser encontradas em *ebooks* em formato de aplicativo, incentivando a interatividade e a criação imaginativa. A partir das histórias interativas os professores podem pensar outras atividades, como a criação de objetos lúdicos e a invenção de outras narrativas, por exemplo.

O livro interativo em formato de aplicativo permite maior flexibilidade para a leitura e é também considerado um livro com ilustração interativa. Além de conter imagens, animação e texto escrito, permite a interação por meio de links, mudanças de idioma, navegação não linear entre telas e elementos da história, possibilitando a criança maior interação com a história.

Para Teixeira e Gonçalves (2019), os *ebooks* destinado ao público infantil permitem uma ampla possibilidade de atribuição de sentidos ao que se lê e estimulam a criança a viver um mundo de aventura real em vez de limitá-la, há conceitos como transporte de intenções diversas em modo de interesse pedagógico.

A multimodalidade dos livros infantis digitais é uma das grandes vantagens de se utilizar esta modalidade de suporte para o ensino de leitura, pois os textos multimodais se utilizam de várias linguagens relacionadas, sendo chamados também de textos multissemióticos e multissensoriais.

Os textos multimodais são vastamente utilizados na literatura infantil da

atualidade, pois “a multimodalidade é um modo de produção de conteúdo próprio das sociedades pós-industriais” (TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2014, p. 314), como das sociedades digitais de hoje em dia.

Sabemos que na Educação infantil as crianças são atraídas pelas cores (principalmente as primárias: vermelho, amarelo e azul) e pelo movimento. As cores primárias atraem a atenção da criança para ler brincando. Assim, os textos multissensoriais são um prato cheio para auxiliar no desenvolvimento da coordenação motora e no raciocínio lógico destes estudantes.

Também, com textos de literatura digital interativa infantil, a multimodalidade e a multissensorialidade são aguçadas, pois os estudantes passam de meros receptores de mensagens para agentes ativos no desenrolar das histórias, algumas vezes até criando suas próprias narrativas. Silva (1999, p. 63-64) fala-nos sobre essa nova atitude ativa do leitor:

Na mídia on-line, o interagente-operador-participante experimenta uma grande evolução. No lugar de receber a informação, ele tem a **experiência da participação na elaboração do conteúdo da comunicação e na criação de conhecimento**. A diferença em relação à atitude imaginal de um sujeito é que no suporte digital “a pluralidade significativa é dada como dispositivo material”: o sujeito não apenas interpreta mais ou menos livremente, como também organiza e estrutura, ao nível mesmo da produção (grifo nosso).

Percebemos, hoje em dia, o aumento de adeptos ao livro digital, os chamados *e-books* cresce cada vez mais. O sucesso desses livros ocorre em virtude da integração das pessoas com os recursos tecnológicos digitais. As ferramentas são usadas para explorar o potencial das novas tecnologias da informação e comunicação; as TCIs, apoiando a interação entre os indivíduos e o mundo virtual.

Os *ebooks* proporcionam uma relação mais próxima do autor com o leitor. Esta relação é baseada, principalmente, pela comunicação via internet, o que proporciona maior agilidade de contado e interação com a obra com apenas alguns cliques. Esses tipos de livros apresentam um número cada vez maior de obras em formato mais interativo e com edições mais atualizadas.

As leituras nos *ebooks* possibilitam mais ações com o texto, realidade esta que o livro físico não é capaz de proporcionar, como, por exemplo, o aumento da letra, tornando a leitura mais confortável e acessível para pessoas com problemas visuais. Outro recurso de leitura inclusiva são os *audiobooks*, também conhecidos como livros em áudio. Estes

são gravações de livros lidos por narradores profissionais, atores ou até mesmo pessoas voluntárias, e fornecem uma grande contribuição à inclusão de pessoas com deficiência visual no mundo da leitura. Os *ebooks* são livros que se adequam às necessidades do leitor, tornando a experiência de leitura mais individual.

Segundo uma reportagem de revista Veja, de abril (2021), o consumo de livro digital tem crescimento com a escalada da pandemia de Covid-19, com algumas livrarias fechadas e outras em decadência, o consumo de *ebooks* aumentou durante esse período de isolamento. Segundo a última pesquisa feita em parceria entre a consultoria Nielsen, o Snel e a Câmara Brasileira do Livro, o faturamento de conteúdo digital no mercado editorial cresceu 115% entre 2016 e o fim de 2019, quando registrou receita de 103 milhões de reais.

O *ebook* é uma mídia muito dinâmica e a entrega instantânea e modificável de informação é apenas uma das facilidades em relação ao livro físico. O livro digital não rasga, não amassa e é menos suscetível à perda ou extravio, por se tratar de um arquivo virtual. Pode ser acessado de diversos dispositivos digitais como celular, computador, *tablet*, *entre outros*, e levado para qualquer lugar sem esforço extra. Seu dinamismo combina com o estilo de vida de boa parcela da população brasileira, que busca praticidade para transitar entre trabalho, estudo e lazer.

Os *ebooks* infantis também fazem parte de gama de acessibilidade que o livro digital agrega. Eles dispõem de aspectos multissensoriais, como imagens e sons que despertam a curiosidade da criança no processo da leitura e do letramento digital.

A imagem é uma forma de estratégia e uma busca a apreensão momentânea das coisas sensíveis, sendo uma forma de linguagem muito relevante para o imaginário infantil. Elas auxiliam a desenvolver a observação e os sentidos. Elas estão presentes em textos multissensoriais, especialmente na literatura infantil digital interativa. As imagens são recursos essenciais no aprendizado da leitura:

[...] a imagem faz parte do conjunto de recursos necessários para ensinar a ler, embora a escola ainda privilegie o letramento com foco na linguagem verbal. Assim, reitera-se a importância do letramento visual além do verbal. É nesse sentido que o letramento (...) torna-se indispensável à sobrevivência do cidadão em nossa sociedade, a qual demanda sujeitos aptos a ler (textos multimodais), interpretar (diferentes modos semióticos) e posicionar-se (como um sujeito livre, capaz de contribuir para as mudanças sociais)

(BOAVENTURA; MECCA; FREITAS, 2020, p. 19).

Compreendemos que os livros de literatura infantil digital interativa são não somente objetos para leitura de palavras, mas objetos multissensoriais e que pedem letramentos variados de todos aqueles que os utilizam.

3. Sobre inclusão digital

O compartilhamento de conhecimento é o primeiro benefício da inclusão digital. O acesso pelas plataformas digitais nos permite conhecer diferentes culturas, saberes locais dos mais remotos cantos do planeta e todo tipo de informação que se deseja. Em apenas um clique pode-se ter acesso a muitas informações. O conhecimento online existe para ser compartilhado e multiplicado, mas, infelizmente, muitos não têm acesso à informação em nosso país.

Segundo dados preliminares de uma pesquisa em 2019 realizada pela CETIC (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento Social da Informação) – disponibilizados por eles ao UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) apontam que 4,8 milhões de crianças e adolescentes no Brasil vivem em casas sem acesso à internet. Em um período de pandemia de coronavírus e aulas online, essa condição contribui para o aumento das desigualdades sociais. (UNICEF, 2019)

Também, nossas escolas públicas têm dificuldades de trabalhar com as informações digitais por falta de computadores para os estudantes e ausência de internet de boa qualidade. Marco Silva (1999, p. 63) diz-nos que:

O uso da Internet na escola é exigência da cibercultura, isto é, do novo ambiente comunicacional-cultural que surge com a interconexão mundial de computadores em forte expansão no início do século XXI. Novo espaço de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de educação. A educação do cidadão não pode estar alheia ao novo contexto socioeconômico-tecnológico, cuja característica geral não está mais na centralidade da produção fabril ou da mídia de massa, mas na informação digitalizada como nova infraestrutura básica, como novo modo de produção. O computador e a Internet definem essa nova ambiência informacional e dão o tom da nova lógica comunicacional, que toma o lugar da distribuição em massa, própria da fábrica e da mídia clássica, até então

símbolos societários (grifo nosso).

Vale lembrar que o artigo 19º da “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (Organização das Nações Unidas - ONU), de 1948, assegura que todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

No Brasil (2014), tendo em vista a Lei 12.965, de 2014, conhecida como o Marco Civil da Internet, que regulou o uso da internet no Brasil e tem como fundamento o respeito à liberdade de expressão, bem como os direitos humanos, o desenvolvimento da personalidade e o exercício da cidadania em meios digitais, trouxe o acesso à internet como um direito para todos.

No entanto, o que notamos no Brasil é que a desigualdade social também se reflete na desigualdade digital, o que afeta também os estudantes da Educação Infantil. As múltiplas vulnerabilidades das famílias pobres brasileiras evidenciam a fragilidade de uma vida sem segurança alimentar, de saúde e de saneamento básico. Imagine então de acesso à informação digital! No entanto, tais vulnerabilidades são condições e circunstâncias que podem ser revertidas com políticas públicas eficientes e inclusivas. A precariedade de acesso à educação dos mais vulneráveis no Brasil acaba por diminuir-lhes as oportunidades de emprego e de meios para o sustento de suas famílias.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021 apud BRASIL, [s/d]), 4,1 milhões de estudantes da rede pública não tem acesso à internet e cerca de 4,3 milhões de estudantes em todo o país não tinham acesso à internet, seja por razões econômicas ou indisponibilidade do serviço na área em que vivem.

Entre os principais motivos para alunos da rede pública não possuírem internet em casa estão o custo do serviço, a falta de conhecimento sobre como usar e a indisponibilidade do produto. Considerando a rede de ensino, vimos algumas diferenças importantes. Entre os estudantes da rede privada, 98,4% utilizaram internet, e entre os estudantes da rede pública, o percentual era menor, de 83,7% (IBGE, 2021).

Ao se tratar do uso da internet em diferentes regiões do Brasil, os estudantes da rede pública aparecem em desvantagens. Enquanto nas regiões Norte e Nordeste o percentual de estudantes da rede pública que utilizaram a Internet foi de 68,4% e 77%, respectivamente, nas demais regiões este percentual variou de 88,6% a 91,3%. Quando

são considerados apenas os estudantes de ensino privado, o percentual de uso da internet ficou acima de 95% em todas as grandes regiões, alcançando praticamente a totalidade dos estudantes nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

Neste caminho, vemos que o acesso à informação na internet pode trazer inúmeras oportunidades, principalmente no campo educacional, mas que necessita ser democratizado, tornando os conteúdos mais inclusivos e as ferramentas digitais acessíveis. A inclusão digital refere-se, portanto, ao processo de democratização do acesso às novas tecnologias da informação e comunicação, permitindo ao indivíduo expressar suas potencialidades e melhorar suas condições de vida, entre tantos outros benefícios.

Assim, as crianças, enquanto cidadãos, também têm o direito à informação e ao acesso à internet, incluindo os conteúdos educacionais que a internet pode oferecer. Um destes conteúdos é exatamente a literatura infantil, tão preciosa pra aqueles pequenos que estão em processo de alfabetização e de inserção no mundo da leitura. Daí pensarmos, para este artigo, refletir sobre a literatura infantil em formato digital e seus benefícios para as crianças, mas sem deixar de compreender as dificuldades de acesso e a vulnerabilidade dos estudantes e suas famílias.

4. Considerações finais

Este artigo buscou refletir um pouco sobre as vantagens da literatura infantil digital como meios para abrir caminhos a uma alfabetização não somente das letras, mas também de outros sentidos. Vimos a importância da alfabetização como processo anterior aos múltiplos letramentos que os alunos necessitam para interagir com textos multissensoriais de forma crítica, pois, como nos diz Paulo Freire (1996, p. 34), a criticidade deve levar a um conhecimento mais “científico” do mundo que nos cerca:

[...] a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência. A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de “não-eus”, com que cientistas ou

filósofos acadêmicos, “admiram” o mundo. Os cientistas e filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos.

Discutimos sobre a importância da literatura infantil como mecanismo de formação para as crianças, principalmente aquelas na Educação Infantil, e buscamos compreender sobre o letramento digital das crianças a partir do ambiente escolar. Vimos, ainda, a necessidade de inclusão digital de grande parte dos estudantes de escolas públicas e também dos professores que trabalham com essas crianças.

Verificamos, também, a necessidade de políticas públicas de inclusão digital que abarque não somente as escolas, mas as famílias vulneráveis como um todo, incluindo as crianças que estudam em escolas públicas, pois tal inclusão é um direito garantido por lei.

Ainda, vemos que as crianças da Educação Infantil têm direito não somente à inclusão digital, mas a todas as ferramentas e conhecimentos para se utilizar das tecnologias digitais interativas, principalmente no que se refere à literatura infantil.

Por fim, compreendemos os benefícios da literatura infantil em suporte digital, principalmente aquela no formato interativo, que proporciona à criança interagir diretamente com a tela, colocando em prática suas habilidades sensoriais, motoras e cognitivas.

5. Referências

BOAVENTURA, Luis Henrique; MECCA, Édina Menegat; FREITAS, Ernani Cesar de. Multiletramentos e multimodalidade: o design de significados em livro didático de língua portuguesa. **Fólio – Revista de Letras**. Vitória da Conquista, v. 12, n. 2, jul./dez. 2020, p. 15-34.

BRASIL. **Brasil, país digital!** ([s/d]). Disponível em: <https://brasilpaisdigital.com.br/pesquisa-do-ibge-revela-que-41-milhoes-de-estudantes-da-rede-publica-nao-tem-acesso-a-internet/#:~:text=Pr%C3%AAmio%20BPD-,Pesquisa%20>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Marco Civil da Internet. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998b. v.3.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4. ed. (Reorg. pelo autor). São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CETIC.BR. **Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento Social da Informação** Disponível em: https://cetic.br/pt/tics/kidson_line/2019/criancas/A1/. Acesso em: 09 jun. 2021.

FLECK, Gilmei Frasnscisco. Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos primeiros passos à vida. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana**, v. 20, n. 2, p. 85-103, outubro-dezembro de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2021. **Agência Brasil**. Acesso de estudantes à internet aumenta para 88,1% em 2019, diz IBGE. Disponível em:<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-04/acesso-de-estudantes-internet-aumenta-para-881-em-2019-diz-ibge>>. Acesso em: 15 jun. 2021

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: uma nova outra história**. Curitiba: PUCPress, FTD, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

NUNES, Lygia Bojunga. **Livro: um encontro com Lygia Bojunga**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

ONU. Declaração **Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 09 jun. 2021.

REVISTA VEJA. **Consumo de livros digitais escala com pandemia de Covid-19**. 2021. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/consumo-de-livros-digitais-escala-com-pandemia-de-covid-19/>. Acesso em: 03 jun. 2021.

RODRIGUES, Wallace. As imagens traduzindo a História. **Anais eletrônicos do V Congresso Internacional de História**. Vol. 1, ed. 1, p. 1-17, UFG-Jataí, 2016.

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.

ROJO, Roxane. Entrevista – Outras maneiras de ler o mundo. In.: **Educação no Século XXI: Multimetricamentos**. São Paulo: Fundação Telefônica, v. 3, 2013, p. 7-11.

RUFINO, C.; GOMES, W. **A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança na fase da pré-escola**. São José dos Campos: Univap, 1999.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. IN: **Tecnologias na escola**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021, p. 62-68.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. V. 23, n.81, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2021.

TEIXEIRA, Deglaucy Jorge; GONÇALVES, Berenice Santos; "Livro digital de Literatura infantil: premissas para o design de narrativa interativa", p. 1927-1935. In: **Anais do 9º CIDI | Congresso Internacional de Design da Informação, edição 2019 e do 9º CONGIC | Congresso Nacional de Iniciação Científica em Design da Informação**. São Paulo: Blucher, 2019.

TEIXEIRA, Lucia; FARIA, Karla; SOUSA Silvia. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. **Revista do Programa de Pós-Graduação em letra da universidade de Passos Fundo**. v. 10, n. 2, jul/dez., 2014.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Disponível em: <https://www.nic.br/noticia/na-midia/unicef>. Acesso em: 31 mai. 2021.

UNICEF. **Fundo das Nações Unidas para a Infância**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-essencial-garantir-acesso-livre-a-internet-para-familias-e-criancas-vulneraveis>. Acesso em: 09 jun. 2021.

ZILBERMAN, Regina, Literatura Infantil: Livro, Leitura, Leitor. In.: **A produção cultural para a criança**. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

“PROFESSORES, NÓS TAMBÉM QUEREMOS TER VOZ NA ESCOLA!”: LUTAS E REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS NO CONSELHO DE CLASSE

Vinicius Kapicius Plessim¹

Resumo: Este estudo tem como objetivo, compreender a função do aluno na escola, para além do ato de estar na sala de aula em conformação com os estudos recebidos. Através das fichas dos alunos – representantes de turma da Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, instituição localizada na periferia carioca, no município de Duque de Caxias, se tornou possível compreender a intenção dos alunos de não se tornarem meramente coadjuvantes em sua escolarização, mas buscarem fazer da educação uma prática transformadora e libertária. A exposição das críticas de alunos pode ser compreendida como uma denúncia social, e nos ajuda a entender a difícil situação calamitosa do ensino público brasileiro, marcado pela precarização das estruturas físicas e materiais, e pelas complexas relações existentes entre o professor e o aluno em sala de aula. O artigo se justifica por buscar compreender a importância das vozes destes alunos silenciada e esquecidas muitas das vezes dentro da escola. Acreditamos que as críticas tecidas, se juntam com as inquietações dos professores, estes últimos que necessitam se reinventar para buscar criar soluções e estratégias para a sua labuta diária em seu espaço de atuação profissional. Este trabalho, procura entender as categorias da jurisprudência estudantil, ou seja, suas percepções produzidas.

Palavras – Chave: Aluno; representação; escola; precarização; conselho de classe.

“TEACHERS, WE ALSO WANT A VOICE IN SCHOOL!”: STRUGGLES AND REPRESENTATIONS OF STUDENTS IN THE CLASS COUNCIL

Abstract: This study aims to understand the role of the student in school, beyond the act of being in the classroom in conformation with the studies received. Through the records of the students - class representatives of the *Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo*, an institution located on the outskirts of Rio de Janeiro, in the municipality of Duque de Caxias, it became possible to understand the intention of the students not to become merely supporting in their schooling, but to seek make education a transformative and libertarian practice. The exposition of this student's criticisms sounds like a social denouncement and helps us to understand the difficult and calamitous situation of Brazilian public education, marked by the precariousness of physical and material structures, as well as the complex relationships that exist between the teacher and the student in the classroom. The article is not justified by seeking to understand the importance of these students' voices, silenced and often forgotten within the school, which is thought of as a place marked by conservation and social inequality among its

¹ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo / Faculdade de Educação (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 na Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC – RJ). Área de atuação: Educação.

constituent agents. Through the forms that were produced among the representatives, the class and the teachers had their exposure within the Class Councils, a space for defining the student's educational destiny by the educator. We believe that the criticisms made, join the concerns of the teachers, the latter who need to reinvent themselves to seek to create solutions and strategies for their daily work in their professional performance space. This work seeks to understand the categories of student jurisprudence, that is, their produced perceptions.

Keywords: Student; representation; school; precariousness; class council.

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar o papel do aluno na escola. Neste sentido, queremos entender como a educação se torna uma prática de liberdade, onde estes agentes têm a possibilidade de interferir neste campo social e buscar condições hábeis para uma escolarização qualificada.

O artigo analisou as fichas dos alunos – representantes de uma escola localizada na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. O estabelecimento de ensino, conta com cerca de 300 alunos matriculados, distribuídos em três turnos: no período matutino e vespertino é destinado ao Ensino Fundamental I e II, enquanto o noturno é reservado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estabelecemos como recorte temporal o marco inaugural da escola que começou as suas atividades em 1956, por meio do oferecimento do ensino secundário gratuito tutelado pela municipalidade. Este trabalho findou as suas reflexões a partir de 2020, período em que as atividades na instituição de ensino foram paralisadas devido a pandemia do coronavírus.

Este estudo se deu através do contato com o *Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPPF)*², que avaliou o nosso projeto de pesquisa e permitiu a inserção no espaço da escola em comum consenso com a equipe diretiva pedagógica da instituição.

Os alunos – representantes de turma de forma democrática são eleitos na escola por meio de votação, cuja qualidades de articular e dialogar com o corpo docente e a direção

² Este trabalho é parte da minha pesquisa realizada no doutoramento (2018-2022), aprovada no Comitê de Ética para a sua realização. Através do Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPPF), de Duque de Caxias, a nossa entrada na Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo foi autorizada para que pudéssemos realizar consultar nas fontes documentais presentes no almoxarifado do colégio que auxiliassem a construção da pesquisa acadêmica.

se tornam válvulas mestras de buscar melhorias para a instituição e o seu ambiente de estudo, a sala de aula.

Neste sentido, as fichas produzidas por estes interlocutores nos auxiliam a entender as principais críticas produzidas sobre a escola, entendemos esta capacidade capaz de chamar a atenção de outros agentes constitutivos nesta realidade social. O representante, em comum consenso com os demais alunos da turma, encaminhavam as suas reivindicações para os professores nos Conselhos de classe. Estes documentos refletiam sobre as condições materiais em que estudavam, o ensino e aprendizagem, as avaliações recebidas.

Para além de ser um espaço destinado para a produção da jurisprudência professoral, o Conselho de classe se torna também o lugar das inquietações deste estudante quanto ao seu campo social. Acreditamos que este trabalho possa contribuir para que novas pesquisas sejam suscitadas e tragam o aluno em sua centralidade, este que ocupa uma posição específica na cadeira hierárquica da escola, agora procura o exercer o seu poder de fala, dar sentido as suas práticas e significado para a sua voz, esta última silenciada e esquecida na maioria das vezes.

Para Michel de Certeau (2012) o cotidiano é tudo “aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente” (p. 31). Assim a escola, se insere neste contexto a partir de um conjunto de lutas travas, negociadas por seus agentes, na intenção de construírem as práticas pedagógicas e perpetrarem estas nos sujeitos formativos. Tensões conflitantes marcam a rotina institucional, que necessita com que seus profissionais se reinventem todos os dias.

Assim, a escola se estrutura enquanto campo social das trocas simbólicas, objetivas e subjetivas entre os seus agentes, estes último ocupam posições específicas e constroem hierarquias frente às funcionalidades exercidas. De acordo com Bourdieu (2011) o espaço social: “(...) é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas” (p. 19). Para além de um espaço monolítico e estanque entendemos a experiência escolar, marcada pela sua complexidade permeada na burocratização das relações tangenciadas neste âmbito de vivências.

Como esta experiência que outrora representou a esperança de uma escolarização qualificada e exitosa, tornar-se-ia um modelo defasado, sucateado e precarizado em suas

estruturas, pois atualmente conta com apenas cerca de 300 alunos matriculados, e mesmo assim padece das mazelas das constantes faltas e da evasão³ destes discentes ao longo do ano letivo.

Inicialmente, nos detivemos ao registro de fotografias das fontes documentais existentes no almoxarifado do colégio que contava com uma heterogeneidade de documentos que auxiliam a compreensão do sistema educacional local: ata dos exames de admissão ao curso ginásial (1956 -1970), livro de práticas do Ginásio Orientado ao Trabalho (GOT – 1970), Ata dos resultados finais (1956-1970), livro de ponto de professores e funcionário da escola (1956 -1989), termo de visitas da inspeção escolar (1975-1979), termo de visitas da supervisão escolar (1980-1989), ata dos representantes das turmas (2008), diários de classe (2000- 2018).

Neste trabalho, especificamente nos detivemos sobre as fichas dos alunos representantes de turma do ano de 2008, que nos trazem à tona a produção da jurisprudência discente dentro da escola, ou seja, como estes alunos constantemente emitem julgamentos classificatórios quanto à instituição de ensino matriculados.

O artigo se dividiu em duas seções: na primeira - *As representações da precarização do prédio escolar: o lugar que aprendemos e sofremos*, procuramos perceber às condições físicas e materiais da escola, espaço das relações objetivadas e subjetivadas perpetradas pelas interações entre os seus agentes constitutivos. Este local permite condições satisfatórias para que o aluno estude de maneira qualificada e os seus docentes exerçam o seu trabalho? Esta pergunta norteou a construção do primeiro ensaio, pois levantamos a hipótese de que o estabelecimento educacional carece de condições básica para a manutenção do seu público no espaço.

Por último, na seção - *As representações do ensino, da aprendizagem e do professor: uma escola de múltiplas carências*, procuramos entender os posicionamentos do aluno quanto ao magistério da instituição, as maneiras de ensinar, as formas de se aprender as competências e habilidades ensinadas, as principais dificuldades suscitadas na sala de aula, o relacionamento com o corpo docente, as percepções destes estudantes

³ A evasão escolar na instituição é entendida a partir de uma gama de diferentes fatores: primeiramente este aluno ao perceber a sua real situação de sua vida escolar, com a proximidade da reprovação opta por cancelar a sua matrícula. Outro fator que incide neste processo está atrelado a desistência do aluno para poder trabalhar no período matutino e vespertino e angariar recursos que consigam sustentar a sua família.

quanto aos olhares avaliativos do educador. Temáticas sensíveis, mas importante dentro desta realidade social, que acreditamos não ser diferente de outras situações escolares vivenciadas, mas esperamos que através deste estudo, os alunos também possam se sentir encorajados de refletirem quanto à natureza funcional da escola, este espaço que se inserem em busca da absorção assimiladora do seu currículo institucionalizado.

1. As representações da precarização do prédio escolar: o lugar que aprendemos e sofremos

A primeira seção é destinada em buscar perceber quais as principais insatisfações dos alunos quanto ao espaço escolar. Este ambiente é propício para o estímulo de sua aprendizagem? Quais as principais críticas tecidas pelas condições materiais da escola? A escola, enquanto espaço físico esteve presente nas representações destes alunos, até porque uma instituição acolhedora, é capaz de promover na criança o estímulo e a vontade de estar neste lugar e buscar estratégias inerentes a assimilação dos conteúdos ensinados.

As fichas avaliativas entregues aos alunos – representantes eram preenchidas com os demais discentes da turma, em conjunto com os professores na sala de aula. Estes documentos foram divididos em dois tópicos: **Dificuldades encontradas e Sugestões para melhoria**, ou seja, de um lado se construía os questionamentos quanto à estrutura escolar e do outro se buscar em conjunto encontrar mecanismos equacionadores das problemáticas cotidianas.

Inicialmente, este aluno percebe que a sala de aula é um lugar precário para o ensino e a sua aprendizagem, carece de infraestrutura que recai sobre o trabalho docente, o que o torna na maioria das vezes, ineficaz. O aluno que chega até a instituição, se depara com situações que vão desde a falta de portas e carteiras, até mesmo ventiladores e iluminação:

“Trocar a pintura da sala, trocar as carteiras, tirar a rachadura do chão, trocar a porta que está horrível (Representantes da turma 802).

Carteiras novas, ventiladores novos, parte elétrica (para cada ventilador), e o quadro branco é muito pequeno (Representantes da turma 703)”.

No discurso acima presenciamos o descontentamento dos alunos quanto as precárias condições de infraestrutura do prédio escolar. Para este aluno, a insalubridade é a característica marcante das suas condições reais de estudo, o que leva

consequentemente, ao desestímulo de frequentar os bancos escolares, bem como na queda de rendimento nos processos avaliativos.

Um dia este aluno e a sua família enxergaram neste modelo escolar à esperança para uma escolarização exitosa, e a oportunidade de intensificar a sua socialização começa no lar, agora enxerga este ambiente como o espaço da desesperança, do descrédito e da exclusão. Se as cadeiras se encontram em péssimos estados, onde este aluno colocara os seus materiais de aula? Se o ventilador não funciona, como este estudante suportará o calor dentro de sua sala de estudos, ainda que falemos de uma experiência escolar, no Estado do Rio de Janeiro, cujo verão é demasiado e sofrível para este público.

O calor incomoda este alunado, pois a ausência do ventilador prejudica a condução de seus estudos, novamente nas fichas dos discentes representantes denunciam a insalubridade existente no prédio escolar, o que dificulta a interação com os outros estudantes, bem como o direcionamento de sua atenção para o docente: “Excesso de calor, turma fala muito, falta de água, presença de formigas, gosto acentuado de cloro na água, os alunos sujam muito a sala” (Representantes da turma 903).

Maria Helena Souza Patto (2000) ao se debruçar sobre uma experiência escolar dentro da periferia paulistana, se atentou a entender sobre a influência do conceito de cotidiano em Agnes Heller quanto a problemática do fracasso escolar. Para além de um discurso que versava em responsabilizar o aluno e o culpabilizar a sua família pela repetência e a evasão na instituição, a autora procurou nas estruturas sócio – histórica organizativas da escola, ao analisar este contexto. Se falamos do fracasso na escola, também devemos falar do fracasso da escola, ou seja, não são apenas condicionantes internos que fomentam o fracasso escolar, mas fatores externos que desconhecem essa realidade social, e agem de maneira negligenciada.

O estudo sobre o fracasso escolar permite compreender as relações produzidas entre alunos e professores, bem como o discurso tecido por estes agentes em seu campo profissional:

Se as dificuldades de aprendizagem da criança pobre realmente decorrem de suas condições de vida, se a escola pública é adequada às crianças de classe média, se o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um ideal e se os professores não entende e discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em

função do de sua condição de classe média, como afirmam as versões sobre o fracasso escolar atualmente em vigor (PATTO, 1988, p. 77).

Na citação transcrita acima, percebemos que os alunos da escola em escrutínio não se encontram num espaço marcado pelo acolhimento, mas a falta d'água associado ao intenso calor em sala de aula, levam este estudante a externar a sua hostilidade e a rebeldia quanto ao sistema educacional.

O corpo externa a linguagem da resistência prefigurada na desordem. A materialidade escolar inexistente impossibilita o aprendizado deste aluno, que se ocupa em transgredir as regras do sistema de ensino, ao invés de se dedicar aos seus estudos. Para os estudantes a ameaça é física e necessita pelas marcas da indisciplina e da violência transmitir o seu desagrado quanto a estas situações vivenciadas: “Muitos mosquitos, a bagunça de alguns alunos, a falta de respeito com os professores e funcionários. A pichação de paredes de carteiras. Brigas e discussões em sala de aula” (Representantes da turma 702).

Ao estudar as representações da criança – problema a partir do referencial teórico da governamentalidade, LIMA (2006, p. 127) na pesquisa numa guisa foucaultiana tentou compreender a ideia do governo enquanto “conduta da conduta” dentro da instituição escolar. A autora nos remete a ideia da capacidade da escola na sua dinâmica relacional de poder entre um indivíduo e outros grupos existentes interferir sobre a prática do outro.

Por meio da obra de Arthur Ramos, LIMA (2006) tentou compreender os discursos educacional sobre a criança – problema, em textos que eram especializados e versavam no que tange aos problemas comportamentais desenvolvidos durante a fase da infância. Durante a década de 1930, os educadores se atentaram em buscar encontrar saídas para resolver os problemas de comportamentais de seus estudantes, ao invés de promover nestes a concepção de estrutural de liberdade plena, através do fomento de um pensamento crítico e reflexivo, logo, a escola se apresentava como a instituição social capaz de salvaguardar o aluno e equacionar as suas dificuldades físicas e psicológicas existentes:

A criança bem ajustada era aquela capaz de se conduzir com autonomia na escola, ou seja, aquela que sabia como agir num espaço de liberdade regulada, simultaneamente, no âmbito da escola nova, a escola adequada era aquela na qual os alunos tinham, a oportunidade de expressar a própria identidade, de descobrir e realizar o seu potencial (LIMA, 2006, p. 128).

No Brasil, entre as décadas de 1930-1960, os textos que eram publicados denunciavam a indisciplina na escola, e relacionavam o mau comportamento a um transtorno psicológico do aluno, logo, a sua anomalia. Nos textos educacionais, existiam orientações cabíveis aos professores para que criassem estratégias de enfrentamento dos problemas, contudo, o caráter de exclusão do aluno visto como um comportamento diferenciado dentre os demais era notório, uma vez que, para estes eram voltadas as instituições de caráter especializado para o seu tratamento (LIMA, 2006, p. 133). Assim, a escola apresentava o seu caráter salvacionista diante do aluno – problema, exercia a exclusão pela separação daqueles considerados normais, e teria consequentemente condições necessárias em suas estruturas de sanar o problema do território, por meio da configuração, da escola laboratório.

Por meio da influência da pedagogia da escola nova europeia, inserida na obra: A higiene mental na escola primária do médico Arthur Ramos em 1939, se produziu um estereótipo da representação da criança – problema atrelada ao desajustamento de suas famílias, logo, eram feitos por educadores um discurso originário de responsabilização / culpabilização dos problemas da criança e o desajustamento em função de suas bases familiares, pois na sua estrutura do lar não se existia condições mínimas de resolver as mazelas na infância (LIMA, 2006, p. 134-135).

Aquino (2011) através de uma perspectiva sócio – histórica e institucional, influenciado pelo referencial teórico do poder disciplinar desenvolvido por Michel Foucault, procurou analisar o contexto da produção da indisciplina e da violência dentro da escola, bem como esta última exerceu através da padronização dos comportamentos do seu público através da imposição de valores, normas e ideias estabelecidas a reprodução da cultura dominante na sociedade.

Através de uma lógica inferida frente o parâmetro normativo e (contra) normativo são desenvolvidas as relações entre docentes e discentes dentro da escola. Os educadores tecem classificações, apreciações e percepções num esquema taxonômico contra o comportamento indisciplinar e violento do aluno, este último exterioriza às marcas interiorizadas em seu corpo frente às transgressões sofridas, através de um posicionamento contrário as sanções impostas na instituição (AQUINO, 2011, p. 465).

Na condição de ser uma “maquinaria sofisticada” (Cf. AQUINO, 2011) de caráter salvacionista, a escola se denota como um espaço equacionador dos problemas do aluno, por meio da correção das infrações, ou seja, o aluno deveria se organizar, gerir e criar um cunho de sensibilização social nas relações tecidas neste espaço: “Aqui, trata-se de um sujeito com a tarefa de aprender a se autogovernar que habitará o espaço escolar, e não mais um mero aluno” (p. 472).

A violência e agressão produzida constantemente na escola são sinais de externar a insatisfação pela precarização do prédio escolar. Além disso, a escola é vista como o lugar do desperdício, ao invés de ser o espaço de sanar a fome de seus estudantes através da merenda: “Os alunos estão encontrando frutas podres na lixeira” (Representantes da turma 803).

A alimentação é base para que aluno possa se manter na escola. Esta experiência educativa, localizada na periferia carioca, abraça em seu interior um público marcado pela carência de capital econômico e cultural em suas casas, logo, a merenda distribuída representa em inúmeras vezes a única possibilidade de refeição no dia para este aluno.

2. As representações do ensino, da aprendizagem e do professor: uma escola de múltiplas carências

Esta seção procura trazer as representações dos alunos – representantes quanto ao ensino recebido e como este incide sobre a sua aprendizagem. Além disso, como estes estudantes percebem o trabalho docente em sala de aula em prol de sua formação recebida no interior da escola.

Se na seção anterior procuramos analisar as condições materiais do prédio escolar, este espaço é destinado para as percepções e apreciações dos estudantes quanto aos agentes constitutivos deste espaço. Escola, lugar das trocas objetivas e das subjetividades produzidas por seus indivíduos, acreditamos que seus alunos necessitam exercer o seu poder de fala, tão silenciados e negligenciados ao longo do tempo.

Anteriormente, apresentamos as transgressões perpetradas na violência física do aluno para com os seus professores, os primeiros motivados consideravelmente pelas precárias condições materiais da instituição. Podem os seus mestres agirem, também de maneira violenta sobre os corpos estudantis?

Se a violência física não é praticada por seus professores, percebemos discursos discentes que a violência verbal e simbólica constantemente se faz presentes nesta realidade social:

“Professores de Educação Física e História mais presentes” (Representantes da turma 703).

“Aumentar o número de professores, ter professores substitutos, reforço de Matemática. Professor explicar mais a matéria, transformar uma aula chata em debates para os alunos poderem dar opiniões” (Representantes da turma 802).

No relato acima nos deparamos com duas situações calamitosas: a primeira do professor que constantemente falta em seus atributos ao funcionalismo público municipal, e com isso impacta diretamente sobre o rendimento e o aprendizado da criança, que acabam por não ter aquela aula programa no dia. A segunda situação transmitida nas impressões destes estudantes, está na condução das aulas por seus mestres, sabemos que o ofício docente é caracterizado por ser uma profissão marcada pela solidão dentro de sala, pois não consegue neste momento interagir com outros docentes, contudo, necessitar criar estratégias para que o exercício das atividades transportar despertem o interesse para o cumprimento de suas práticas.

Luckesi (2005) acredita na jurisprudência exercida pela avaliação dentro da escola, logo, se insere nas diferentes leituras realizadas pelos docentes ao longo da aprendizagem do aluno na instituição, uma vez que: “(...) estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (2005, p. 33).

Assim, a avaliação se transforma numa ferramenta manipuladora e controladora dos corpos estudantis pelo medo e a coação, não estimula a liberdade, mas o aprisionamento social do indivíduo dentro da escola:

De instrumento de diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo. De instrumento de libertação, passa a assumir o papel de espada ameaçadora que pode descer a qualquer hora sobre a cabeça daqueles que ferirem possíveis ditames da ordem escolar (LUCKESI, 2005, p. 40).

Não diferente Perrenoud (1999, p. 18) afirma que o ato de avaliar atualmente se preocupa meramente em construir um esquema classificatório de responsabilização do

aluno, e se esquece completamente do contexto no qual este público está inserido, bem como as suas origens sociais, o que impacta diretamente em sua aprendizagem.

Para Perrenoud o ato de avaliar propicia legalizar e legitimar os instrumentos de normatização das condutas, das percepções e apreciações do esquema classificatório docente no estabelecimento de ensino:

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido; a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros (1999, p. 9).

De acordo com Sampaio (1998) ao produzirem estruturas hierárquicas e organizativas dentro da escola, esta acarreta a promoção da coerção e o controle dos corpos que se sujeitar a esta lógica impositiva:

As organizações burocráticas funcionam com determinação de lugares e regras hierárquicas que permitem o controle das ações de todas as pessoas que delas participam, possibilitando prever e calcular acontecimentos e suas consequências. Uma unidade escolar da rede de ensino público é uma peça no conjunto de um sistema burocrático e hierarquizado que opera sob normas e padrões uniformes de funcionamento (1998, p. 243).

O aluno classifica a aula lecionada por seu professor como “chata”, pois para ele não se existe motivação deste docente em lecionar, e acaba por cumprir uma função meramente rotineira em seu trabalho, logo, a sala de aula se transforma num espaço prisional para o aluno, ao invés da educação ser uma prática de liberdade.

O discente não consegue acompanhar o mestre, tão pouco assimilar os conteúdos ensinados. Como consequência dos baixos rendimentos apresentados, são hostilizados por seus professores, que não enxergam as suas qualidades e virtudes, e não procuram trabalhar em sala as suas aptidões e habilidades existentes: “Dificuldade em Matemática. Precisa de mais explicação e exercícios. O professor chama os alunos de burro. Falta professor de Inglês” (Representantes da turma 803).

Bourdieu e Saint – Martin (2015) definem o *hégis corporal* como um: “conjunto de propriedades associadas ao uso do corpo que se exterioriza a posição de classe de uma pessoa” (p. 213), assim ao serem julgados por seus professores, o aluno exterioriza as

marcas de sua propriedade de identificação no campo social. Como um grito de resistência, criticam o sistema escolar que os colocam numa posição submissa neste espectro.

O docente ofende verbalmente os seus estudantes, de uma maneira clara de externar a sua insatisfação, não apenas com o não entendimento da matéria transmitida, mas também quanto as precárias condições de trabalho para o exercício de seu ofício, pois o aluno denuncia as condições insalubres que este educador também se encontra neste cotidiano.

Notoriamente lidamos com um público escolar marcado por dificuldades na escolarização, não consegue assimilar os conteúdos e as competências ensinadas, por conta disso, se justifica o elevado índice de repetência na escola, bem como a evasão, o que incide na saída evasiva do alunado dos bancos escolares.

Existe uma dualidade relacional na escola, o aluno não consegue entender o currículo ensinado e tão pouco consegue interagir com o docente em sala de aula, o que dificulta a sua aprendizagem e recai nos baixos rendimentos avaliativos ao longo dos bimestres:

“Matemática dificuldade com os conteúdos. Inglês dificuldade no conteúdo, com a explicação e de relacionamento com a professora, História dificuldade com os conteúdos, de relacionamento com o professor, Português dificuldade com o relacionamento” (Representantes da turma 801).

Para Tardif e Lessard (2014) a escola desempenha múltiplas funções educativas. Além do aparato de socialização e escolarização, procura criar um repertório que imputar valores a serem reproduzidos socialmente: “(...) agir em profundidade sobre os alunos para socializá-los, moralizá-los e instruí-los segundo as regras próprias da organização” (p. 59).

Neste sentido, JULIA (2001) entende a cultura escolar como caráter da instituição de criar e moldar os comportamentos a serem reproduzidos por seus estudantes, uma vez que, coadunam com o discurso oficial moralizante, logo, tendem a aceitar a sua submissão frente a inculcação de valores e normas estabelecidos pelo jogo escolar: “A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (p. 9).

Para Azanha, o entendimento da cultura escolar, versa em construir parâmetros norteadores em entender as relações assumidas e produzidas pelos diferentes agentes que formam esta estrutura denominada de escola:

Não se trata, simplesmente, de caracterizar os protagonistas que atuam no espaço escolar e relacioná-los a condições sociais, políticas e econômicas, procedimento que poderia sugerir relações de causa e efeito que, muitas vezes, implicam pressupostos obscuros e simplistas (AZANHA, 1991, p. 66-67).

Neste sentido percebemos a configuração do cotidiano escolar marcado por profundas tensões conflituosas nos relacionamentos existentes entre a mestria e a criança. Por conta disso, os profissionais da educação necessitam constantemente se reinventar para que o aluno não perca o interesse e recaia no descrédito quanto à sua matéria lecionada.

O aluno tece as suas críticas sobre a escola, porque não se enquadra como um mero coadjuvante em sua escolarização, mas sim como participe direto dos rumos escolares. Outro ponto que merece destaque está na dificuldade quanto a leitura, a instituição carece de professores específicos para este campo, o que dificulta o aprendizado do aluno neste segmento: “A turma não tem professor de sala de leitura, nem sala de informática” (Representantes da turma 803).

Percebemos que a precarização material da escola incide diretamente sobre as atividades pedagógicas perpetradas nesse meio. A escola até possui o espaço destinado a leitura do aluno, por meio de sua biblioteca local, contudo padece de profissionais capacitados que assumam esta responsabilidade. Arelado a estes fatores, a tecnologia informativa componente do currículo da instituição, importante na formação do aluno, existe apenas num campo teórico, pois a instituição não possui aparelhos digitais (computadores) e tão pouco docentes, para que possam lecionar e atender a este público.

A dificuldade especificada destes alunos nas matérias através das fichas dos representantes ganha uma nova voz a seguir: o professor coloca as atividades na lousa perto do término das aulas, o que dificulta com que este discente possa copiar a matéria e chegar com estas respondidas na aula seguinte, segundo as críticas a seguir: “Os professores não deixarem atividades no quadro perto da hora do sinal” (Representantes da turma 803).

Michel Foucault (2014) se atentou nos seus estudos a compreender a gênese na natureza coercitivas das instituições sobre os seus agentes. Assim, o professor coloca o conteúdo no quadro no término do horário escolar, na intenção de punir a sua turma que não permitiu com que ele lecionasse durante o seu tempo em sala de aula. A instituição age na maneira de punir os corpos rústicos e rebeldes, na premissa de adestrá-los para que permitam a interiorização da linguagem da cultura dominante escolar sobre a sua estrutura corporal comportamental, segundo defendeu Foucault: “(...) fazer da punição e da repressão das ilegalidades uma função regular, coextensiva à sociedade; não punir menos, mas punir melhor; punir talvez com uma severidade atenuada” (2014, p. 81-82).

O ritmo da aula necessita do enquadramento do profissional, se este não consegue acompanhar os movimentos e os anseios de seus alunos, tão pouco conseguirá encontrar soluções cabíveis que equacionem as suas dificuldades. O professor preenche a matéria no quadro rapidamente e perto do horário da saída, o aluno não consegue compreender a linguagem e as expectativas criadas por seus mestres.

Neste movimento, a escola se insere numa dinâmica perversa, pois este aluno denuncia a situação calamitosa, as expõe aos seus docentes justamente no Conselho de classe, espaço destino para a definição do público escolar, quanto a sua escolarização. De um lado tecem as suas críticas através das fichas quanto a situações do prédio escolar, do ensino e a aprendizagem, os posicionamentos em sala de aula de seus docentes, do outro necessitam destes últimos para ratificar a sua aprovação através do conselho.

O que percebemos é a necessidade deste aluno trazer à tona as suas angústias, dentro de uma escola que não consegue atender as suas expectativas, tão pouco apresentar um cenário aberto a mudanças suscetíveis ao longo do tempo. Este aluno perde o interesse e o estímulo por seus estudos gradativamente, o que justifica o seu excesso de faltas, a evasão acentuada, bem como os elevados índices de repetências, já que os seus rendimentos nas avaliações imputadas não são satisfatórios na óptica da jurisprudência professoral.

O aluno emite o seu juízo sobre a escola, nada passa despercebido daqueles que ocupam os seus quadros funcionais, contudo, esta experiência que se apresenta como experiência democrática de ensino, barganha nas suas estruturas estruturadas as marcas da conservação e da desigualdade social.

3. Considerações Finais

O artigo procurou apresentar a importância da jurisprudência estudantil na escola, ou seja, quando os alunos produzem representações apreciativas vindas de suas percepções operacionalizadas dentro da instituição. As fichas dos alunos representantes de turma se tornaram uma importante ferramenta para este ensaio, através dela o cotidiano da escola foi descortinado a partir de diferentes leituras realizadas por seus agentes constitutivos.

As insatisfações apresentadas nos documentos nos revelam um grupo social que ocupa os bancos escolares, marcado pelo descrédito e o desestímulo, mas que enxerga que ao tecer as suas críticas quanto à escola, possam sensibilizar os seus professores e as autoridades locais, em busca de políticas públicas que atendam os seus anseios.

Este trabalho procurar dar voz ao poder de fala do aluno, que não ocupa uma posição secundária ou coadjuvante, mas detém uma importância singular e primordial na sua própria escolarização, e na socialização com os outros indivíduos que formam a escola. O aluno que outrora foi silenciado e esquecido, agora exerce o seu poder de denunciar e criticar a instituição, dona de uma cultura própria, impositiva e hegemônica.

Conforme foi explicitado neste trabalho, a escola representada nas angústias dos alunos é marcada pela precarização das suas estruturas físicas e materiais, que não consegue auxiliar o ensino e aprendizagem do aluno, o que acarreta a sua eventual saída ao longo do ano (evasão), faltas constantes ou ainda elevados casos de repetências nas turmas.

O aluno desinteressado num ambiente sucateado e negligenciado, externa às marcas de sua insatisfação através do corpo. A linguagem da resistência, da submissão e da rebeldia, se transmuta na violência, na indisciplina e nas constantes agressões realizadas entre seus colegas de classe e os profissionais da educação existentes neste espaço.

O corpo comunica a linguagem instrumentalizada do descrédito do campo social, nutre por mudanças sensíveis para que possam ter animo de dar prosseguimento aos seus estudos, na escola que um dia delegaram a sua confiabilidade neste sistema de ensino apresentado a eles.

Se o aluno produz a violência na escola, foi possível perceber que o docente também reproduz a violência verbal e simbólica para com os alunos que não coadunam com os discursos oficiais da escola, tão pouco aceitam as regras do jogo institucional. O aluno

transgrede as normas escolares, num aparato defensivo para que os outros agentes escutem as suas vozes e as suas inquietações, percebam a sua presença naquele espaço e entendam a sua importância / função social.

O aluno é chamado de “burro” por ter dificuldades de compreender a matéria ensinada por seu professor, que não aceita outra resposta a não ser o entendimento do estudante. O docente falta as suas atribuições, porque devido às precárias condições de trabalho, também perde o entusiasmo e o estímulo de estarem neste lugar, logo, quando se encontram transformam o seu ofício numa prática meramente rotineira, logo, percebemos que tanto o aluno como o professor, são válvulas do sucateamento da educação pública brasileira e da precarização deste lugar, que via além da dimensão física.

O ensino e a aprendizagem na escola foram registrados pelos alunos pela marca da dificuldade, não conseguem entender as metodologias impostas por seu professor, tão pouco conseguem assimilar os conteúdos ensinados, as habilidades e as competências desenvolvidas, o que torna a prática docente monolítica e estanque neste espaço. O aluno exige mudanças para que possa se enquadrar neste modelo de estudo, se permitir ser formado e interagir com os demais membros escolares.

Assim findamos nossa reflexão a partir da percepção de SAMPAIO (1998) de que a escola se transforma no lugar das marcas da desigualdade e da conservação social, pois são mantidos em seu interior os alunos que coadunam com o seu discurso oficial, e são excludor de suas estruturas aquelas que negligenciam e transgredem as regras escolares:

A reação do desinteresse e apatia dos alunos diante do ensino é bastante evidenciada pelos professores, mostrando pelo menos no caso desses alunos reprovados, que a seleção e a organização priorizadas não os impactam. Essas reações passam a ser consideradas pela escola como causadoras do insucesso e como problemas da clientela – não como um sinal de que o planejamento inicial devesse ser alterado (SAMPAIO, 1998, p. 104).

A precarização física do prédio escolar no discurso dos representantes de turma incide diretamente na sua aprendizagem, pois a carência de materiais leva com que o currículo ensinado não seja absorvido pelo aluno, o que acarreta, na sua defasagem quanto aos saberes e ofícios ensinados.

4. Referências

AQUINO, Julio Groppa. Da (Contra) normatividade do cotidiano escolar: Problematizando discursos sobre a indisciplina discente. In: **Cadernos de pesquisa**, vol. 41, n. 143, Maio / Agto. 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, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 2011.

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

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** 2. Morar, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHARLOT, Bernard. Práticas languageiras e fracasso escolar. In: **Estilos da clínica**, 2000, p. 124 – 133.

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

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de história da educação**. Janeiro / Junho, 2001, nº 1, p. 9-43.

LIMA, Ana Laura Godinho. A “Criança – Problema” e o governo da família. In: **Estilos da clínica**, 2006, vol. XI, n.21, p. 126-149.

LIMA, Ana Laura Godinho. **A “Criança – Problema” na escola brasileira**. Curitiba: Appris, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2005.

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

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Hacker Editores / EDUSP, 2000.

PENNAC, Daniel. **Diário de escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação entre duas lógicas. In: PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p. 9-23.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: EDUC, 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaios sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, nº 1, p. 25-41, jan/jun 2009.