

METODOLOGIAS ALTERNATIVAS NO ENSINO DE LETRAS E HUMANIDADES

“(...) Um futuro melhor possível não está, pois, em um momento distante e prometido, mas na ampliação e na reinvenção do presente, para que alternativas possíveis efetivem um mundo melhor hoje em ações que promovam a emancipação social. Sobretudo no âmbito do ensino faz-se urgente a emergência de metodologias alternativas. E esse é justamente um dos méritos deste livro, escrito a partir de pesquisas na área de ensino de letras e de humanidades: apresentar reflexões feitas a partir da escola, na escola e com a escola, acerca das práticas educacionais, da formação docente, da aplicação metodológica e da presentificação das alternativas. (...) O livro em sua proposta contra-hegemônica, como a escovar a escola a contrapelo, ajuda-nos a abrir necessária e urgente clareira nesse presente linear e automatizado tão fechado, ao apresentar-nos metodologias alternativas que nos possibilitem, não amanhã, mas no amplo dia que deve ser hoje e no dilatado momento que deve ser agora, a emergência de ações de transformação e de emancipação social.

Fabiano de Oliveira Moraes
Doutor em Educação – Licenciado
em Letras-Português e Pedagogia
Professor Adjunto da UFES



PROFLETRAS



PPGEH

Programa de Pós-Graduação
em Ensino de Humanidades
Instituto Federal do Espírito Santo



INSTITUTO
FEDERAL
Espírito Santo

Rede Nacional

Organizadores

Leonardo Bis dos Santos
Letícia Queiroz de Carvalho

METODOLOGIAS ALTERNATIVAS NO ENSINO DE LETRAS E HUMANIDADES

NO ENSINO DE LETRAS E HUMANIDADES
METODOLOGIAS ALTERNATIVAS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Espírito Santo
Avenida Rio Branco, nº 50 – Santa Lúcia
29056-264 – Vitória – ES

Reitor: Jadir José Pela
Pró-Reitor de Administração e Orçamento:
Lezi José Ferreira
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional:
Luciano de Oliveira Toledo
Pró-Reitora de Ensino:
Adriana Pionttkovsky Barcellos
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
André Romero da Silva
Pró-Reitor de Extensão:
Renato Tannure Rotta de Almeida

Mestrado Profissional em Letras – Profletras
Av. Vitória, nº 1729 – Jucutuquara,
29040-780 – Vitória – ES
(27) 3331-2257

Presidente do Conselho Superior:
Fernanda Nervo Raffin (UFRN)
Presidente do Conselho Gestor:
Maria da Penha Casado Alves (UFRN)
Coordenadora local: Letícia Queiroz de Carvalho (Ifes)

Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades -
PPGHEH
Coordenador: Leonardo Bis dos Santos
Campus Vitória

Diretor Geral: Hudson Luiz Côgo
Diretor de Ensino: Márcio de Almeida Có
Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação:
Márcia Regina Pereira Lima
Diretor de Extensão:
Christian Mariani Lucas dos Santos
Diretor de Administração:
Roseni da Costa Silva Pratti

Comitê Científico (ad hoc):
Prof^ª. Dr^ª. Edenize Ponzo Peres (UFES)
Prof^ª. Dr^ª. Aline Fae Stocco (UFVJM)
Prof. Dr. Erineu Foerste (UFES)
Prof. Dra. Josiane Brunetti Cani (IFES)

Revisão: Os autores

Projeto Gráfico e Diagramação:
Profletras/Ifes
Aline Antonio

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João
Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália)
João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil)
Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil)
Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil)
Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil)
Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil)
Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP-Bauru/Brasil)

Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo

M593 Metodologias alternativas no ensino de Letras e Humanidades / organizadores,
Leonardo Bis dos Santos, Letícia Queiroz de Carvalho. Vitória : 1. ed. - Vitória : Instituto
Federal do Espírito Santo, 2019.
113 p. : il.

Vários autores.
ISBN: 978-85-8263-457-8 (Broch.)

1. Professores – Formação. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino.
3. Humanidades. 4. Educação – Estudo e ensino. 5. Prática de ensino. 6. Pedagogia crítica. I.
Santos, Leonardo Bis dos. II. Carvalho, Letícia Queiroz de. III Instituto Federal do Espírito
Santo. IV. Título.

CDD 21 – 370.71

© 2019 Instituto Federal do Espírito Santo

Todos os direitos reservados.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a fonte.

O conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade do autor

Apresentação

A escola do século XXI apresenta desafios inquestionáveis no que tange à formação de sujeitos críticos em contextos de extrema complexidade e diversidade cultural que têm nos exigido revisões constantes das nossas concepções educacionais.

Os artigos aqui apresentados buscam ressaltar alternativas para o ensino de Letras e Humanidades, a partir de recortes analíticos dos docentes que atuam no contexto do Mestrado Profissional em Letras – Profletras e do Mestrado em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, de modo a provocar novas interlocuções concernentes às práticas de ensino em suas respectivas áreas, sem perderem de vista a realidade da docência em contexto da crescente desvalorização da educação pública.

Por isso, a pertinência das análises dos autores, advém, principalmente da autoridade com que explanam como professores formadores de outros professores da escola pública que, em tempos de Escola sem partido e de outros retrocessos pedagógicos reveladores da crise política e das profundas transformações culturais também no cenário educativo, apontam caminhos esperançosos para o trabalho com o ensino das Humanidades.

Possamos, pois, ler e refletir sobre os caminhos alternativos aqui apresentados para práticas de ensino mais arejadas e próximas das situações históricas em sua concretude, percebendo na edificação desses textos as formas de resistência e de constituição de um senso crítico os quais nos façam vislumbrar possíveis rupturas e transgressões que tragam para a escola uma nova postura docente em diálogo com o seu tempo e a sua história.

Boa leitura!

Os organizadores

Prefácio

“Estamos num momento de perigo que é também um momento de transição. O futuro perdeu a sua capacidade de redenção e de fulguração e o passado ainda não a adquiriu.”

A gramática do tempo

Boaventura de Sousa Santos

É Boaventura de Sousa Santos quem afirma que a ideia de tempo e temporalidade ligados ao colapso da teoria da história constituído pelo paradigma dominante da ciência moderna nos dificulta pensar em possíveis transformações sociais. A sensação de vitória histórica da classe dominante promove a repetição do presente como espólio do vencedor. Os derrotados, por sua vez, trabalhadores e povos do hemisfério sul, parecem não se interessar pelo futuro como progresso, posto ter sido a promessa de futuro o que fundou sua derrota. Essa incapacitação do futuro, por sua vez, não permite que se reaprenda a reinventar e a capacitar o passado, ações necessárias para que se deem a transformação social e a emancipação social.

A ciência, como saber dominante, termina por desperdiçar experiências e saberes sociais, na medida em que oculta ou desacredita alternativas viáveis por meio da subalternização de saberes que não o hegemônico, impedindo uma compreensão mais ampla do mundo. O poder social por ela legitimado e respaldado vincula-se, por sua vez, a concepções de tempo e temporalidade que de um lado reduzem o presente para que nele não se façam presentes possíveis alternativas que promovam mudanças efetivas e de outro lado expandem o futuro para que a renovada promessa de um mundo melhor protele possíveis resoluções.

Em outras palavras, o saber hegemônico atesta sua indolência tanto por reivindicar o estatuto de saber totalitário e único, contraindo o presente para que nele se façam ausentes outros saberes, alternativas e experiências que não o saber dominante, como por não empenhar-se num pensamento de futuro que não seja essa consolidada visão linear, automática e infinita de mera repetição do presente. Impede, desse modo, que o presente se expanda e que nele se possa vislumbrar a emergência de alternativas de transformação.

Faz-se necessário contrair o futuro e expandir o presente para que nesse último caiba a inesgotável experiência social da atualidade, evitando-se o seu desperdício.

Para se dilatar do presente, faz-se necessária a reinvenção da variedade de experiências tornadas ausentes pela razão total e única do discurso hegemônico do saber dominante.

Para que se contraia o futuro é preciso romper a repetição automatizada e linear do presente por meio da emergência de experiências e saberes não hegemônicos, pois é no presente, e não no futuro, que se faz possível viver em um mundo melhor.

Um futuro melhor possível não está, pois, em um momento distante e prometido, mas na ampliação e na reinvenção do presente, para que alternativas possíveis efetivem um mundo melhor hoje em ações que promovam a emancipação social.

Sobretudo no âmbito do ensino faz-se urgente a emergência de metodologias alternativas. E esse é justamente um dos méritos deste livro, escrito a partir de pesquisas na área de ensino de letras e de humanidades: apresentar reflexões feitas a partir da escola, na escola e com a escola, acerca das práticas educacionais, da formação docente, da aplicação metodológica e da presentificação das alternativas.

Em seu primeiro capítulo, intitulado *Narrativa e polifonia na escola: contribuições de Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin nos processos de formação docente*, Antônio Carlos Gomes e Letícia Queiroz de Carvalho, à luz de Benjamin e Bakhtin, tratam da formação docente em Literatura e Linguagem, em específico da relevância da produção de narrativas orais e escritas de professores, no âmbito da formação docente, que favoreçam a socialização polifônica de experiências e saberes dos profissionais que vivenciam o fazer educacional.

Lucas Passos assina o capítulo subsequente, *Notas de humor e oralidade no ensino da poesia marginal*. Com vista a promover reflexões acerca do trabalho com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura na

Educação Básica a partir da leitura de poesia marginal, o autor dialoga com abordagens sobre ensino de literatura, poesia marginal, aspectos linguísticos do humor e características da fala na escrita, analisando a presença de traços de oralidade na constituição do humor na poesia marginal.

Em *Diálogos entre música popular brasileira e literaturas: vozes da vida*, Tatiana Aparecida Moreira parte do projeto homônimo realizado nas aulas de Língua Portuguesa de uma escola pública estadual de Ensino Médio da periferia da Grande Vitória. Tomando a linguagem como lugar de interação, os diálogos entre música popular de variados estilos e literaturas de diversas escolas literárias foram desenvolvidos de modo interdisciplinar e possibilitaram ao estudante assumir a palavra e atuar como protagonista de múltiplos saberes e fazeres.

O penúltimo capítulo, escrito por Dilza Côco, Priscila de Souza Chisté Leite e Sandra Soares Della Fonte, *Educação na cidade e humanidades: abordagens metodológicas utilizadas pelo GEPECH*, apresenta o conjunto de estratégias metodológicas, pautadas em relações teórico-práticas contra-hegemônicas, desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (GEPECH), tendo em vista fundamentar, visibilizar e percrustar os aspectos complexos, múltiplos e contraditórios da Educação na Cidade.

Por fim, no capítulo *Pesquisa intervenção como metodologia alternativa de formação de pesquisadores sociais*, Leonardo Bis dos Santos e Antonio Donizetti Sgarbi, ao se proporem a fazer pesquisa com as pessoas e não para as pessoas reconhecendo o protagonismo dos sujeitos, questionam a

tradicional concepção que dispõe pesquisado e pesquisador em lados opostos. Para tanto, objetivando formar pesquisadores sociais, lançam mão da metodologia do tipo intervenção social a partir de escolas de duas comunidades periféricas da Grande Vitória.

O livro em sua proposta contra-hegemônica, como a escovar a escola a contrapelo, ajuda-nos a abrir necessária e urgente clareira nesse presente linear e automatizado tão fechado, ao apresentar-nos metodologias alternativas que nos possibilitem, não amanhã, mas no amplo dia que deve ser hoje e no dilatado momento que deve ser agora, a emergência de ações de transformação e de emancipação social.

Fabiano de Oliveira Moraes¹

¹ Doutor em Educação. Licenciado em Letras-Português e Pedagogia. Professor Adjunto da UFES.

Sumário

Apresentação.....	03
Prefácio	05

Artigos

Narrativa e polifonia na escola: contribuições de Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin nos processos de formação docente.....	11
<i>Antônio Carlos Gomes</i>	
<i>Letícia Queiroz De Carvalho</i>	
Notas de humor e oralidade no ensino da poesia marginal.....	28
<i>Lucas dos Passos</i>	
Diálogos entre música popular brasileira e literaturas: vozes da vida.....	42
<i>Tatiana Aparecida Moreira</i>	
Educação na cidade e humanidades: abordagens metodológicas utilizadas pelo GEPECH.....	53
<i>Dilza Côco</i>	
<i>Priscila de Souza Chisté Leite</i>	
<i>Sandra Soares Della Fonte</i>	
Pesquisa intervenção como metodologia alternativa de formação de pesquisadores sociais.....	90
<i>Leonardo Bis dos Santos</i>	
<i>Antonio Donizetti Sgarbi</i>	
Apresentação dos autores.....	110

NARRATIVA E POLIFONIA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DE WALTER BENJAMIN E MIKHAIL BAKHTIN NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Antônio Carlos Gomes²
Letícia Queiroz de Carvalho³

Resumo

Este capítulo propõe um diálogo entre algumas contribuições teóricas do filósofo Walter Benjamin concernentes à narração no processo coletivo da socialização das experiências históricas e o conceito de polifonia do filósofo russo Mikhail Bakhtin, sob a ótica da equipolência de vozes presentes nos diálogos que se entrecruzam na formação docente da área de Literatura e Linguagem. Por meio de uma análise crítica decorrente do cotejamento de alguns textos desses autores e as propostas metodológicas advindas do campo teórico que sustenta a narrativa em educação na perspectiva bakhtiniana, pretendemos destacar a necessidade das produções narrativas orais ou escritas nos processos de formação docente, de modo a valorizar as concepções e os saberes dos professores que vivem o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Ensino. Formação Docente. Narração. Polifonia

² Doutor em Língua Portuguesa pela Unesp – Araraquara. Prof. permanente do Mestrado Profissional em Letras e do Mestrado Prosisisonal em Ensino de Humanidades do Ifes-Campus Vitória

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Prof. permanente do Mestrado Profissional em Letras e do Mestrado Prosisisonal em Ensino de Humanidades do Ifes-Campus Vitória. E-mail: leticia.carvalho@ifes.edu.br

Introdução

Uma vivência, algo pelo qual simplesmente eu passei, eu atravesssei, ou algo que me aconteceu, ela não é nada se ela não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu pertenço. É a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência.

Walter Benjamin

A leitura dos ensaios de Walter Benjamin, considerado um dos mais fecundos pensadores da Alemanha no início do século XX, traz importantes reflexões filosóficas para a área da Literatura e das Ciências Humanas em geral, a partir da revisão crítica de alguns aspectos já sedimentados em nossas práticas, hoje, como à época dos escritos benjaminianos, marcadas pela perda da noção da experiência coletiva ao privilegiar a informação e a rapidez da comunicação em detrimento das narrativas orais.

Se por um lado a sociedade alemã do século XX fez emergir o “marxismo melancólico” de Benjamin (KONDER, 1989), em razão das experiências traumáticas ocasionadas pela II Guerra Mundial, pelo nazismo e pela velocidade do progresso que aniquilava o aspecto sensível da experiência, por outro o filósofo russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin destaca em 1929, por meio dos estudos dos textos literários de Fiódor Dostoiévski, a importante concepção de polifonia na edificação dostoiévskiana, ao reconhecer a equipolência de vozes narrativas presentes em seus textos.

Guardadas as especificidades teóricas dos dois autores apresentados, cabem algumas aproximações concernentes à necessidade de interlocução nos espaços sociais onde vivemos as nossas experiências de linguagem, principalmente por observarmos a tendência à padronização das nossas práticas sensíveis, como postula Jobim (1994, p.153):

No mundo atual, regido pelas transformações tecnológicas e pela civilização industrial do consumo, predomina uma forte tendência à homogeneização da experiência sensível, que dessa forma vai sendo solapada e aniquilada muito cedo. A cultura monolítica de massa, que padroniza e enrijece as formas cotidianas de relacionamento entre os homens, é responsável pelo vertiginoso empobrecimento da

experiência humana, impedindo as pessoas de romper com seus impasses repetitivos e de recompor uma visão ético-estética do cotidiano.

Diante de tais pressupostos iniciais, buscaremos um diálogo entre algumas contribuições teóricas do filósofo Walter Benjamin concernentes à narração no processo coletivo da socialização das experiências históricas e o conceito de polifonia do filósofo russo Mikhail Bakhtin, sob a ótica da equipolência de vozes presentes nos diálogos que se entrecruzam na formação docente da área de Literatura e Linguagem. Por meio de uma análise crítica decorrente do cotejamento de alguns textos desses autores e as propostas metodológicas advindas do campo teórico que sustenta a narrativa em educação na perspectiva bakhtiniana, pretendemos destacar a necessidade das produções narrativas orais ou escritas nos processos de formação docente. Iniciaremos a nossa interlocução, pois, tecendo aproximações teóricas entre as categorias conceituais de narração, sob a ótica do pensamento benjaminiano e da polifonia, a partir da compreensão da presença da diversidade discursiva, advinda da pluralidade de vozes que se constituem nos espaços sociais em que as práticas de linguagem se instauram.

Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin: polifonia e narração

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.

Walter Benjamin

A compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra.

Mikhail Bakhtin

O filósofo alemão Walter Benjamin trouxe para o cenário cultural das primeiras décadas do século XX provocações teóricas sobre literatura, história, cinema e outros temas afins à área das humanidades, em uma perspectiva crítica sobre um certo entorpecimento humano diante das transformações advindas do progresso que imprimia, à sua época, um

ritmo que desorientava os homens e provoca-lhes um estranhamento do mundo.

Em meio aos seus escritos melancólicos e às traumáticas experiências pessoais pelas quais passou, inclusive a sua morte trágica, quando se suicidou na fronteira entre a França e a Espanha, ao tentar fugir da Gestapo, Benjamin desperta em muitos dos seus leitores uma certa empatia, principalmente por representar uma luta por um outro mundo, em que as desigualdades e as catástrofes sejam menos marcadas socialmente.

Em vários dos seus escritos, Benjamin postulava a importância de uma escrita da história a partir da memória e da valorização da narrativas, compartilhadas socialmente, de modo a revalorizar as nossas experiências em relação constante com o passado. Desse modo, o registro da memória não seria unilateral ou apresentado apenas por meio de uma escrita burocrática ou oficial, mas também a partir dos relatos dos vencidos, dos grupos aliados dos discursos oficiais que retratam os acontecimentos históricos, rompendo, pois, uma visão pseudo-imparcial dessa história (SILVA, 2015).

No ensaio “Experiência e pobreza” (1996), Benjamin aborda como o retraimento da transmissão de experiências – através de provérbios, narrativas, e estórias – gerado pela dissolução do modelo familiar patriarcal e pelo trauma europeu devido à primeira Guerra Mundial, a qual tornou os indivíduos mais pobres de experiências transmissíveis, levando-os a uma destituição cultural, caracterizando assim um novo quadro de barbárie.

Esta pobreza nos desvincula de nossa tradição, história e patrimônio cultural. No dizer de Benjamin

Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem.(...)
Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? (1996, p.15)

No entanto, o pensador alemão sugere uma renovação e reconstrução da cultura a partir do conceito positivo de barbárie, a partir do qual uma nova escritura da história se daria por meio dos fragmentos de experiências e de memórias. Konder (1989) afirma que, para Benjamin, a volta ao passado não é feita para conhecê-lo, mas para, servindo-se dele, “colocar o presente numa situação crítica”.

Em contextos sociais hodiernos, nos quais se anunciam novas formas catastróficas de injustiças e traços ditatoriais em políticas de estado, o pensamento de Benjamin contribui para a construção de uma cultura da memória que aniquila o silenciamento das experiências históricas traumáticas, fazendo emergir as vozes desses grupos vencidos contra uma “amnésia oficial” (SELLIGAN_SILVA, 2015, p.3)

Na América Latina, os discursos da memória têm ocupado um grande espaço nas sociedades pós-ditadura. Memoriais são construídos, testemunhos são publicados e toda uma política e prática jurídica se articulam em torno desta memória do mal. A obra de Benjamin – com seu teor salvacionista – tem auxiliado na construção desta cultura da memória, que é também uma luta contra o esquecimento e a perpetuação da injustiça.

Lutar por uma concepção de história feita pelos homens como um movimento marcado por rupturas e descontinuidades é, pois, uma premissa benjaminiana para compreendermos a ação humana para além de uma predeterminação do que pode lhes acontecer, pois como sujeitos históricos os homens têm a capacidade de surpreender e reinventar o seu tempo, contrapondo-se aos cenários sociais adversos, de modo a enfrentar as contradições e as certezas que se apresentam nos processos sociais, por meio da sua ação intelectual e política. (BENJAMIN, 1996).

O ato de narrar coletivamente as experiências vividas seria essencial, na perspectiva benjaminiana, para escrevermos uma nova história. No texto “O Narrador”, Benjamin (1996) contrapõe dois atos diferentes: ler um romance, uma experiência solitária; e narrar uma história, um ato coletivo, no qual se trocam experiências. De acordo com o autor, é cada vez mais raro encontrarmos pessoas que saibam narrar uma história direito, quer seja oralmente, quer seja pela escrita. As pessoas estariam perdendo cada vez mais a faculdade de trocar experiências, e, conseqüentemente, a habilidade de narrar.

O pensamento de Walter Benjamin dialoga com questões sociais contemporâneas, principalmente se pensarmos em novas relações mediadas por tecnologias de informação e comunicação que estabeleceram, por sua vez, outras noções espaciais e temporais que nos distanciaram ainda mais das experiências sensíveis. No século XX, impactado pelas conseqüências do progresso e do avanço da informação

nas relações entre os indivíduos, o filósofo alemão já profetizava o que vivenciamos de forma incontestemente em nossas vivências atuais.

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 1996, p. 197-198).

Gagnebin (1996) apresenta sinteticamente as condições de realização necessárias para que as experiências possam ser transmitidas em seu sentido pleno. Para que possamos resgatar essa faculdade de “intercambiar experiências”, a autora ressalta as três principais condições desse processo propostas pelo pensador alemão:

a) a experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte. Pressupõe, portanto, uma comunidade de vida e de discurso que o rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica, sobretudo, destruiu(...). b) Esse caráter de comunidade entre vida e palavra apóia-se ele próprio na atividade pré-capitalista do trabalho, em especial na atividade artesanal(...) O ritmo do trabalho artesanal se inscreve em um tempo mais global, tempo onde ainda se tinha, justamente, tempo para contar. Finalmente, de acordo com Benjamin, os movimentos precisos do artesanato, que respeita a matéria que transforma, têm uma relação profunda com a atividade narradora: já que está também é, de certo modo, uma maneira de dar forma à imensa matéria narrável, participando assim da ligação secular entre a mão e a voz, o gesto e a palavra. c) A comunidade da experiência funda a dimensão prática da narrativa tradicional. Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito(...). (p.10-11)

Sob essa perspectiva, a experiência social com a formação docente poderá resgatar não apenas o gosto pelo diálogo e pela natureza social da literatura e da linguagem, mas, principalmente, a capacidade de retomar a experiência coletiva, perdida, segundo o autor, em meio às mudanças e paradoxos da sociedade moderna, na qual as “experiências estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo” (BENJAMIN, 1996, p. 198).

Quase um século após os textos ensaísticos de Benjamin nos provocarem no tocante à constituição de uma necessária experiência

coletiva, seja por meio da narração ou da memória construída por nossos testemunhos e relatos, compreendemos que se narrar representa a materialização e o registro das nossas vivências sociais, leitores, educadores e escola devem entender que o homem precisa transitar por vários grupos na sociedade para construir essas experiências

O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer. Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida (BENJAMIN, 1996, p. 221).

Entendemos que o diálogo com a obra de Benjamin, a partir das nossas experiências sociais constituídas em cenários e tempos distintos dos contextos em que a produziu, sinaliza um importante caminho revisionário no trabalho com a leitura literária e com a sua recepção em uma perspectiva crítica, não linear e dialógica. Kramer (2006, p.48), ao analisar a concepção de história em Benjamin nos lembra que para esse autor, “[...] não é o passado que ilumina o presente, nem é o presente que ilumina o passado; passado e presente se conectam e se reorganizam sempre em novas constelações”.

É no contexto dessas reflexões que devemos pensar a experiência em uma dimensão totalizante, na qual a informação científica, mensurável e racional possa conviver com a possibilidade de uma construção crítica da realidade, sem abrir mão do rigor do conhecimento.

Os processos de formação docente poderão ser um terreno fértil para esses questionamentos e reflexões sobre a experiência humana na constituição de singularidades em um mundo fortemente marcado pela massificação cultural e pela incapacidade de se constituir experiências coletivas que efetivamente provoquem espanto, dúvidas e reflexões sobre o que se vive, o momento em que se vive, o contexto no qual se vive e o caminho que será percorrido a partir de indagações essenciais, como lembra Kramer “Como recuperar a capacidade de deixar rastros? Ou seja, de deixar marcas?.Ou ainda, de ser autor? Como ver em cada qual, adulto ou criança, sua história? Como ler em cada objeto a sua história?” (2006, p.59).

O desafio no ensino da literatura, pois, está na formação de professores que não apenas reproduzam em suas aulas o conhecimento dos manuais pedagógicos, mas que possam atuar no mundo, como

sujeitos que tentam transformar constantemente esse saber e possam reconhecer a cultura como um campo ambíguo e contraditório, constituído por um passado que, longe de estar eternizado e concluído, ecoa constantemente em nossas vidas.

Professores e alunos devem ser narradores das suas experiências vividas, por meio do relato e da transmissão de informações significativas, que se compõem com a experiência do ouvinte e produzem uma nova experiência, ligada à realidade prática, afinal, como lembra Nunes

Educadores inspirados em Benjamin trabalham a partir da abundância do ser e do limite de estar encarnado. Trabalham com nuances. Trabalham com o provisório. Trabalham por dentro de uma dinâmica integradora do que é, do que foi, do que virá. Trabalham com a temporalidade no tempo, com o ilimitado no limite, com a beleza, não no sentido do bonito ou feio, mas do íntegro. Convocam a uma reeducação. (...) Solicita que professores e pesquisadores harmonizem o caminho do conhecimento e o caminho da vida, sintonizando a cabeça ao coração” (2005, p.97).

A capacidade de ouvir e transmitir histórias perpassa a própria condição humana de interação social como prática discursiva humanizadora e cultural, por isso precisa integrar a vida social de professores que já não têm mais conselhos a oferecer aos outros, e quase sempre se revelam incapazes de narrar suas próprias histórias, para que possam ouvir um aconselhamento que sugira uma continuidade para elas.

O pensamento de Benjamin converge com o conceito bakhtiniano de polifonia, apresentado em um livro escrito pelo filósofo russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin, em 1929, com o título *Problemas das obras criativas de Dostoiévski* e reeditado em 1963 sob o título de *Problemas da poética de Dostoiévski*. Nesse livro, Bakhtin (2011), ao analisar as produções literárias de Fiódor Dostoiévski, destaca um novo conceito: o romance polifônico, por considerar a tessitura narrativa dostoiévskiana marcada pela equipolência de vozes que compunham o discurso literário do autor. O termo polifonia é apresentado na arquitetura bakhtiniana como uma metáfora advinda do universo musical aplicada em suas análises sobre a obra do escritor russo:

Mas as matérias da música e do romance são diferentes demais para que se possa falar de algo superior à analogia figurada, à simples metáfora. Mas é essa metáfora que transformamos no romance polifônico, pois não

encontramos designação mais adequada. O que não se deve esquecer é a origem metafórica de nosso termo (BAKHTIN, 2011, p. 25).

Se no universo musical, o termo polifonia é usado desde há muito para caracterizar composições em que várias vozes ou melodias sobrepõem-se simultaneamente, em oposição à homofonia, movimento melódico em que o padrão rítmico não varia, na análise bakhtiniana da ficção dostoiévskiana encontramos uma pluralidade de vozes com matizes ideológicos distintos, as quais resistiam ao discurso autoral. Pires & Adames (2010, p.66) lembram que

Bakhtin estendeu o conceito a todo gênero romance, no qual, para o filósofo da linguagem, ora se orquestram, ora se digladiam linguagens sociais que se impõem ao autor do romance como expressão da diversidade social que este quer representar na sua escrita.

Sob tal ótica, criam-se, então, duas modalidades romanescas: o romance monológico e o romance polifônico. A monologia remete à conclusibilidade, acabamento e ao autoritarismo, enquanto a polifonia no romance destaca na tessitura narrativa os conceitos da realidade em transformação, do não acabamento e da inconclusibilidade, traços que confirmam a condição do romance como um gênero em constante evolução e alinhado às transformações sociais que nunca se concluem (BEZERRA, 2005).

Bakhtin destaca, pois, que na ótica da polifonia os personagens apresentam-se em constante evolução, participam ativamente da pluralidade discursiva no texto, traduzindo a multiplicidade de vozes sociais que constituem o painel dialógico da própria vida. O modelo polifônico amplia o processo criativo, ao descentralizar a potência narrativa do processo criativo autoral, visto que o autor não é o único centro irradiador dos pontos de vista do romance.

Da obra de Dostoiévski às comunicações verbais em suas mais variadas manifestações e contextos, parece-nos razoável compreender que o conceito de polifonia abarca a reponsividade das vozes que interagem nas situações linguísticas das esferas discursivas em sua pluralidade. Enquanto o monologismo tende a descartar o outro como sujeito crítico que veicula as múltiplas faces da vida social por meio de uma linguagem viva, a polifonia aglutina as diversas vozes do tecido social de forma

equipolente e responsiva nos diálogos que se instauram, seja na ficção, seja na realidade.

Bezerra (2005, p.194) destaca os traços da polifonia no contexto da arquitetônica bakhtiniana

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável. Trata-se de uma mudança radical da posição do autor em relação às pessoas representadas, que de pessoas coisificadas se transformam em individualidades.

Por não serem objetos do discurso do autor, mas sujeitos do próprio discurso, essas vozes que se entrecruzam no romance polifônico parecem materializar a necessidade do compartilhamento das experiências concretas em todos os níveis em que se realizam. Se trouxermos o conceito de polifonia para a esfera educacional, traremos também a possibilidade de deixarmos emergir visões distintas da vida em suas concepções ideológicas plurais, nas situações de interação verbal que nos sejam apresentadas.

Bakhtin destacou em seus escritos a importância do diálogo em sua acepção contrastiva e incluyente, para além de uma comunicação face a face. Desse modo, o conceito de diálogo na perspectiva desse autor e do Círculo de intelectuais com o qual conviveu na Rússia do início do século XX, pressupõe, acima de tudo, uma interlocução para além de uma interação verbal entre locutor e interlocutor em determinada situação concreta de linguagem, como nos lembra Toledo, ao afirmar que nas formulações teóricas do Círculo

O diálogo, ou dialogismo, é marcado não só pela interlocução direta com o outro, em determinada situação, mas pela interlocução com o próprio repertório de determinada comunidade semiótica, bem como pela definição contraditória do valor do signo no jogo da interação verbal (2008, p.119).

Assim como o autor do romance polifônico não reduz os seus personagens a uma única consciência autoral, entendemos que no universo educacional, nos contextos em que se instauram os processos formativos docentes e as comunicações verbais, devemos considerar as

distintas visões de mundo que perpassam os discursos docentes, criando oportunidades de interlocução com os variados repertórios que se apresentam, afinal.

O diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce: aqui a coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas. (BAKHTIN, 1993, p.161)

É importante, nessa perspectiva, atentar para o significado de diálogo em Bakhtin como um princípio geral da linguagem, encaminhando-se para uma participação conjunta e ativa que supera a simples troca de opiniões presenciais entre parceiros. As comunicações verbais, portanto, sob a ótica dialógica bakhtiniana revelam a própria história social da comunidade de falantes, a partir dos seus valores, crenças e experiências concretas de linguagem que ultrapassam o domínio linguístico para se inscreverem no campo da reflexão estética inserida no contexto geral da cultura (CARVALHO, 2018).

Ao aproximarmos Benjamin e Bakhtin, guardadas as devidas especificidades dos seus contextos históricos e sociais de produção, notamos a importância das experiências sociais em sua pluralidade e variados matizes ideológicos, para constituirmos diálogos potentes na escola e para além dela. Para que professores e alunos não sejam vozes silenciadas no processo educativo, cabe-nos considerar o compartilhamento coletivo das vivências em suas singularidades, bem como a oportunização de espaços dialógicos no âmbito da escola, os quais façam circular experiências diversas e autorais.

As vozes docentes em formação: a narrativa e a polifonia

Os caminhos metodológicos inspirados pela concepção da narrativa benjaminiana e pela polifonia bakhtiniana poderão inaugurar uma postura investigativa alinhada a novas relações entre o pesquisador, o seu outro e os cenários em que essas práticas de pesquisa ocorrem.

Bakhtin, em seu texto “Observações sobre a Epistemologia das Ciências Humanas” (1997, p. 399- 415) anunciou novas possibilidades para

a produção de conhecimentos no interior dessas ciências, que nos permitem rever a relação do pesquisador, do seu outro e da cena da pesquisa. Entendemos que a concepção do dialogismo da linguagem na pesquisa em Ciências Humanas pressupõe o reconhecimento da posição do pesquisador como um sujeito participativo e ciente de que a compreensão dialógica ativa - concordância-discordância - (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 1997) insere a compreensão dos atos distintos presentes em suas práticas em um contexto também dialógico.

É por isso que a dimensão do outro, a partir do seu reconhecimento como um sujeito social que representa não apenas o seu repertório individual, mas também os valores, crenças e concepções da comunidade em que se insere, tende a se ampliar e a ser valorizada nos processos investigativos em que a palavra e o texto carregam as tensões e as contradições próprias das práticas sociais da linguagem. Jobim e Souza & Albuquerque (2012), em sua leitura bakhtiniana sobre as bases teórico-metodológicas da pesquisa, reiteram a condição dialógica e alteritária da produção de conhecimento nas investigações em Ciências Humanas, uma vez que o conhecimento que os homens podem ter do mundo natural torna-se diferente da compreensão que podem ter de si mesmos em diferentes perspectivas: sua natureza, suas criações e formas de interagir com as situações da vida. Por isso, as autoras corroboram esses preceitos quando afirmam que

Pensar pesquisa em ciências humanas como um modo especial de acontecimento na vida implica levar em consideração que a compreensão dos temas que se quer investigar se dá a partir de confrontos de ideias e negociação de sentidos possíveis entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p.114)

Bakhtin (1997) ressalta em suas observações sobre a epistemologia nas ciências humanas que a compreensão entre o pesquisador, os sujeitos com os quais interage nas práticas investigativas e o contexto pesquisado deve ser o cotejamento entre os textos produzidos por eles, sejam orais ou escritos. O filósofo russo reitera que

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, 1997, p. 319)

Diante desse viés teórico e da postura ativa e responsiva que deverá pautar as práticas de pesquisa sob a ótica bakhtiniana, imprimindo-lhes um caráter mais ético e responsável, configura-se um processo investigativo em que a pretensa impessoalidade e imparcialidade do pesquisador cedem lugar ao encontro e ao cruzamento de vozes e concepções que se complementam pela via do diálogo. Portanto, a relação entre a palavra e o seu conteúdo ideológico permeia as relações sociais, inclusive as que se dão nos encontros entre o pesquisador e o seu outro.

Desse modo, narrar as vivências da pesquisa, transformando-as em experiências compartilháveis socialmente em contextos polifônicos, poderá configurar novas relações de linguagem nos processos de formação docente, considerados aqui como um caminho metodológico para possíveis revisões das nossas práticas pedagógicas, de modo a criar uma memória docente que resista a qualquer tipo de amnésia social no tocante às condições educacionais do nosso tempo.

Tal perspectiva nos encontros de formação docente, ao reconhecer o discurso e as vivências do outro no processo dialógico, aponta-nos a necessidade de abirmos mão das certezas previamente estabelecidas e pensarmos novos encontros no cenário da pesquisa, considerando que

[...] a pretensão de objetividade, racionalidade e neutralidade do pesquisador, desejável pela visão cartesiana de ciência que impera ainda sobre nossas produções têm uma direção diversa do percurso narrativo, que baseia-se em nossa subjetividade, sensibilidade, parcialidade na tomada de decisões. Assumimos a não parcialidade, não neutralidade, (im)precisão, subjetividade de qualquer indivíduo (escritor ou leitor) e sabemos que podemos oferecer o rigor da verossimilhança, o calor da afetuosidade, a emoção do compartilhamento de nossas experiências narradas em nossas pesquisas (SERODIO e PRADO, 2015, p. 93).

Assumimos, portanto, a importância da narração em nossas práticas discursivas, em oposição aos modelos monológicos e autoritários que ressurgem no contexto educacional e privam os participantes desse processo, sujeitos críticos e participativos da dinâmica social, de atuarem responsivamente em seus respectivos cenários discursivos.

Se pensarmos a formação docente como um encontro polifônico em que variadas vozes sociais trazem histórias distintas e visões de mundo também diferenciadas, compreenderemos também a necessidade de fazer emergir com essas vozes as suas experiências por meio da narração. Apenas quando registramos coletivamente as nossas vivências é que instauramos novas possibilidades de pensarmos o mundo sob um viés menos injusto e parcial.

Benjamiin, no início do século XX já preconizava em seus escritos que um acontecimento que se encerra na esfera do vivido não traduz o passado e não se transforma em uma chave para revermos nossa própria condição diante do que veio antes e que virá depois. Por isso, a necessidade de compartilhar experiências para que os acontecimentos vividos sejam lembrados.

Bakhtin (1997) também reiterou, à sua época, a necessidade de uma compreensão constituída na interação verbal, a partir de uma reciprocidade entre os interlocutores, de forma equipolente nos processos discursivos, para que uma multiplicidade de vozes possa cada vez mais ser escutada na esfera social.

Portanto, seja na concepção histórica proposta por Benjamin, a partir da ótica dos vencidos, seja pela perspectiva bakhtiniana da linguagem, em que todas as vozes que consituem o tecido social colaboram para uma compreensão madura da existência e enriquecem o painel discursivo da sociedade, torna-se substancial pensar as relações docentes como práticas narrativas da maior importância.

Apontamentos para discussão

Buscamos, nesse texto, apresentar breves aproximações entre algumas contribuições teóricas do filósofo Walter Benjamin concernentes à narração no processo coletivo da socialização das experiências históricas e o conceito de polifonia do filósofo russo Mikhail Bakhtin, sob a ótica da equipolência de vozes presentes nos diálogos que se entrecruzam na formação docente da área de Literatura e Linguagem.

Destacamos, por meio dessa interlocução, a necessidade das produções narrativas orais ou escritas nos processos de formação docente, por entendermos que as categorias conceituais de narração, sob a ótica do pensamento benjaminiano e da polifonia, a partir da compreensão da

presença da diversidade discursiva, advinda da pluralidade de vozes que se constituem nos espaços sociais em que as práticas de linguagem se instauram, sinalizam um caminho mais democrático e participativo nas práticas de linguagem no contexto da formação docente.

Alguns princípios da epistemologia da pesquisa em Ciências Humanas, sob a ótica bakhtiniana, também contribuem para que pensemos novas relações entre formadores e participantes dos encontros de formação continuada que têm se consolidado no meio educacional ora como espaço potente para reflexões críticas, ora como a manutenção de práticas descoladas das situações sociais que desafiam a escola do século XXI.

Uma memória da profissão docente será constituída também pelo registro das narrativas de professores compartilhadas nos encontros dialógicos das formações docentes. É sabido também que, para um significativo registro dessas experiências temos que criar espaços de interlocução que propiciem a equipolência das vozes docentes, considerando-as em suas singularidades.

Desse modo, as contribuições desses autores para o âmbito educacional abrangem relações que consideram ideologias, diálogos, pluralidade de vozes e atitudes responsivas que trazem para escola a importância do inacabamento do ser, da sua incompletude que será preenchida apenas diante do outro.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética** - A teoria do romance. São Paulo: UNESP-HUCITEC, 1993.

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

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

BAKHTIN, M. M. / VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin - 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. O Narrador. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin - 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. Sobre o conceito de história. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin - 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. A interação dialógica e a pesquisa: caminhos para a pesquisa docente no mestrado profissional em letras. In: **A leitura na escola**: a sala de aula como espaço dialógico. Vitória -ES: Edifes, 2017. p.59-76.

_____. Dialogismo e literatura: contribuições para a formação do leitor crítico na educação básica. **Percursos Linguísticos** (UFES), v. 8, p. 77-90, 2018.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo: Papirus, 1994.

JOBIM E SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012

KONDER, Leandro. **O Marxismo da Melancolia**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras. Arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 2006.

NUNES, Clarice. Walter Benjamin: os limites da razão. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005. P.87-98

PIRES, Vera Lúcia; ADAMES, Fátima Andréia Tamanini. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Estudos semióticos**. Nov.2010, São Paulo, v.6, nº 2, p.66-76.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Walter Benjamin: o pensamento nômada**. Depoimento [jul. 2015]. Entrevistador: Soraia Vilela. Disponível em: <https://walterbenjaminblog.wordpress.com/2015/07/17/entrevista-com-marcio-seligmann-silva/>. Acesso em 15 jun. 2019.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Mikhail Bakhtin: itinerário de formação, linguagem e política. In: FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autê

NOTAS DE HUMOR E ORALIDADE NO ENSINO DA POESIA MARGINAL

Lucas dos Passos⁴

Resumo

Apesar de ser muitas vezes relacionado à distração ou ao entretenimento, o humor pode ter como matriz mecanismos fundamentais para a compreensão da linguagem, além de constituir objeto atraente para o trabalho em sala de aula. Ao lado disso, tem-se o fato de que os textos verbais humorados muitas vezes se aproveitam de traços de oralidade para alcançar seu objetivo. Durante um período específico da história literária brasileira, esses dois procedimentos, conjugados, formaram uma das bases daquela que viria a ser conhecida como a poesia marginal: poemas curtos, de dicção humorada e linguajar ao rés do chão que eram distribuídos, de mão em mão, em livros artesanais. Diante desse cenário, pretendo, a partir da leitura de poemas da geração marginal – compreendendo como humor e oralidade neles se configuram –, elaborar reflexões sobre o ensino de língua portuguesa na educação básica. Para isto, virão à discussão textos sobre poesia marginal (Impressões de viagem, de Heloísa Buarque de Hollanda), ensino de literatura (“Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?”, de Regina Zilberman), aspectos linguísticos do humor (Os chistes e sua relação com o inconsciente, de Freud) e oralidade (“Oralidade e letramento como práticas sociais”, de Luiz Antônio Marcuschi).

Palavras-chave: Ensino de literatura. Humor. Oralidade e ensino. Poesia marginal.

⁴ Doutor em Letras. Professor da Coordenadoria de Códigos e Linguagens do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. E-mail: lucasdospassos@hotmail.com.

Ensino de poesia: uma introdução

Em “Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?”, Regina Zilberman (2009) faz uma importante comparação entre o ensino de literatura na Grécia antiga e as tendências atuais do trabalho com o artefato literário em sala de aula. Os fatos são conhecidos, mas as conclusões elaboradas a partir da comparação são marcantes. Como se sabe, na educação de fundo humanista praticada na Antiguidade, a literatura (embora não fosse, ainda, um conceito formulado, tal qual atualmente, sob essa alcunha) ocupava papel central na formação dos alunos, por ser o que congregava toda a cultura letrada daquela civilização (vale lembrar, aqui, que poemas do gênero épico ou do gênero didático, por exemplo, eram base fundamental para os estudos de história, geografia e, naturalmente, de gramática). Com acerto, Zilberman articula o fato de essa perspectiva do literário constituir um conjunto de preceitos e princípios sociais aos objetivos também gramaticais (e não menos vasados na lógica da transmissão de preceitos e princípios) envolvidos nesse ensino; em suas palavras: a literatura, então, “constituía a principal e mais nobre manifestação da linguagem” (ZILBERMAN, 2009, p. 11). Assim, o que se vê é que a literatura, durante boa parte de sua existência, nunca procurou desempenhar, no contexto escolar, a função de formar (bons) leitores: menos que isso, era usada como um veículo para que a tradição – no sentido mais amplo do termo – alcançasse as gerações subsequentes. Porém, como a própria autora faz questão de lembrar, isso não impediu que se formassem, a partir dessa educação, bons e ótimos leitores.

Já sobre a escola brasileira de hoje (que Zilberman situa num arco temporal que tem como uma das pontas os anos 1970), a estudiosa diz:

O novo panorama escolar, vigente até os dias de hoje, caracteriza-se pela ruptura com a história do ensino da literatura, porque se dirige a uma clientela para a qual a tradição representa pouco, já que aquela provém de grupos aos quais não pertence e com os quais não se identifica (idem, p. 15).

Embora discutir a tradição canônica seja sempre um passo importante a ser dado, inclusive para que os alunos sejam apresentados a uma diversidade de textos, no lugar de conceitos pré-estabelecidos e

imutáveis, a escola atual simplesmente dá as costas para a história literária:

A lógica que chamamos de retroativa é abandonada, sendo substituída por um argumento perverso, conforme o qual, na falta da literatura consagrada, devemos ficar sem nada. Da nova situação, os Parâmetros Curriculares são exemplo (idem, p. 16).

A crítica que recai sobre os PCN é muito simples, mas ao mesmo tempo focaliza um de seus grandes ganhos, do que surge um imbróglio: a partir do momento em que se proclama a centralidade do estudo de textos nas aulas de Língua Portuguesa, apontam-se duas direções: “de um lado, referem-se ao uso do texto em situações pragmáticas; de outro, têm sentido analítico, porque visam desenvolver a percepção de características peculiares às manifestações linguísticas” (idem, *ibidem*). O aluno é, assim, preparado para identificar e utilizar a linguagem adequada nas diversas situações comunicativas. De um modo geral, pode-se dizer então que, se textos literários são utilizados para o estudo de gêneros textuais (como proclamam as tendências atuais), “o ensino da literatura sobreviverá somente se assumir sentido pragmático e profissional” (idem, p. 19). Não se pode dizer que a autora não tenha razão.

E à poesia, gênero hoje desprezado por alguns (graças à visão excessivamente romântica que dela se tem, como “expressão de sentimento”) ou glorificado por outros (com um respeito pela sua fantasiosa “potência inspirada e inspiradora” em vez da valorização de seus aspectos construtivos), que espaço coube? Poemas – que outrora já foram sinônimo do que se entendia por literatura – hoje se encontram em segundo plano, no limbo das aulas de Língua Portuguesa. Desse cenário, surgem posturas eminentemente reacionárias, como a de Affonso Romano de Sant’Anna, que, em texto bastante cabotino, coloca a leitura da poesia como capacidade exclusiva de alguns, chegando ao absurdo de afirmar que “há pessoas avessas à poesia, seja por problemas de educação, seja até por questões de configuração cerebral” (SANT’ANNA, 2009, p. 157). Na contramão desse quadro, como se verá adiante, situam-se a Poesia Marginal e, necessariamente, sua abordagem em sala de aula – num gesto a um só passo ético, político, linguístico e, no que refunde-se em fruição estética, literário.

Poesia marginal: aproximações

Em seu ensaio “As falas, os silêncios”, Walnice Nogueira Galvão (1998) traça um panorama das movimentações culturais desencadeadas no Brasil durante o período imediatamente anterior ao Golpe de 64. Assim, identificando uma vivacidade coletiva que visava a deselitizar a cultura, ela traz à baila algumas questões ideológicas disseminadas nos Centro Populares de Cultura, no Teatro de Oficina ou no Grupo Arena, no Cinema Novo e, também, na literatura “engajada” do período. Com a derrota dessa utopia, que seria sepultada no início dos anos 60 pela instituição do autoritarismo com a ditadura militar – mais propriamente com a criação do AI-5 –, parecia, diz a autora, haver “uma aura de festa que foi perdida” (1998, p. 47).

Enquanto de 1964 a 1968 a radicalização cresceu progressivamente, a partir de 1968 começa a fase da “diáspora”, quando intelectuais da esquerda, vendo-se cercados pela repressão militar, optam ou são obrigados ao exílio. Afastada do mercado editorial, a poesia de resistência se circunscreve no circuito marginal, onde o tom menor, intimista e eficaz percorre livros mimeografados; ao passo que a prosa ficcional carrega as tintas na violência urbana, com Rubem Fonseca, ou provinciana, com Dalton Trevisan. Com o início da abertura democrática, viria ainda à tona a questão mercadológica: “nunca se escreveu tanto” (idem, p. 58), mas a saturação do mercado ainda deixava uma falta de perspectiva no ar.

Esse é o cenário em que germina a geração de poetas que viria a ser chamada de Poesia Marginal, assentada principalmente nos anos de 1970 – período-chave para a constituição política, artística e cultural do Brasil contemporâneo. E, a respeito dela, vale acrescentar as contribuições de Heloisa Buarque de Hollanda, que dedicou boa parte de sua produção ensaística ao tema e, de maneira então inédita, enfeixou poemas de parte significativa dos poetas da geração no livro *26 poetas hoje*. Em *Impressões de viagem*, em que é identificada a vitalidade da poesia dos anos 70, a pesquisadora observa a coexistência de duas gerações que, ao cabo do texto, vai identificar nos grupos formados pelos poetas: a de 60, que viveu o clima intenso das vanguardas e dos CPC’s, por exemplo, e a de 70, já descolada desses debates e entregue às condições estabelecidas, entre outras coisas, pela censura militar. Durante a ditadura, o tecnicismo aparece como meio fundamental para a produção artística “oficial”; desse

modo, importantes nomes do Cinema Novo passam a encabeçar produções qualificadas sobretudo do ponto de vista técnico. De outro lado, com a eliminação do discurso político, ocorre “um deslocamento tático da contestação política para a produção cultural” (HOLLANDA, 1992, p. 92), como o show *Opinião*. A música popular desenvolve, por exemplo, um novo código capaz de burlar a repressão, e a “patrulha ideológica” critica violentamente figuras que não adotam esse papel, como Caetano e Gil. É nesse contexto que surgem os “livrinhos mimeografados” de poesia e os responsáveis por essa “poetização da experiência do cotidiano” são, por sua vez, situados em grupos que se imbricam (idem, p. 101).

Mas não são todos os críticos que veem relevância estético-política nessa geração. Num texto que tenta equacionar a relação entre literatura e sociedade do ponto de vista negativo (“Poesia ruim, sociedade pior”, de 1985), Iumna Maria Simon e Vinícius Dantas traçam um breve panorama dos movimentos da poesia brasileira contemporânea. Entre outras coisas, os pesquisadores procuram detectar, na década de 1980, as posturas estéticas da Poesia Marginal, sobre a qual concluem, com fumos de fidalgos, haver uma falta de organização programática. Assim, segundo eles, esvaziada da tradição literária, a produção poética dessa época teria menos valor. O que pode ter incomodado a crítica acadêmica mais sisuda são, no entanto, exatamente aqueles elementos que vieram a caracterizar e firmar o espaço definitivo da Poesia Marginal entre as experiências literárias brasileiras do século XX. O humor, a linguagem “em tom menor” e a apreensão mais imediata do cotidiano são, evidentemente, propósitos centrais desses poetas, que visavam à comunicação mais simples com o público leitor. E não seria precisamente essa uma das principais dificuldades do estudo de poesia em salas de aula do Ensino Básico (o aspecto sisudo, hermético, que dificulta sobremaneira a comunicação mais de perto às vidas sociais dos alunos)? Em vista disso, o aspecto dessacralizante da Poesia Marginal pode colaborar – e muito – para a leitura de poesia por um público que, em geral, dela se mantém apartado (exceto pelos momentos escolares em que a ela se veem obrigados).

Afinal, a natureza crítica e irônica de poemas como os de Nicolas Behr não falam de perto ao mundo ágil e dinâmico que vivenciamos? Poemas em prosa, como alguns que Ana Cristina Cesar perfilou em *A teus pés*, não podem lembrar a prática tradicional do diário, que é ainda comum entre alguns jovens e, entre outros, já foi transmutada em blogs, twitters,

facebook etc.? O humor marcante, ácido, de poemas como os de Chacal não nos solicitam, a um só tempo, a atenção e a leveza que, muitas vezes, se ausentam do cotidiano? E, quanto aos discursos veiculados por Leila Míccolis, não se avizinham de várias manifestações – sejam étnicas ou feministas – que, vez ou outra, nos assaltam as ruas? A proposta é, então, trazer poemas desses autores à sala e à discussão com os alunos. Para isso, porém, é preciso estar atento às potências linguísticas desses textos.

Os aspectos linguísticos do humor

Uma das questões que mais inquietam e motivam Sírio Possenti, linguista que dedicou parte significativa de sua obra ao estudo do humor, é o fato de a análise de textos humorísticos, mesmo no campo da Análise do Discurso, geralmente preferir tecer, em circunlóquios, considerações acerca de tema e ideologias de que se imbui o discurso humorado em pauta, sem, no entanto, tratar da especificidade da linguagem – “sem analisar esses materiais em sua própria constituição” (POSSENTI, 2010, p. 153). Num dos ensaios centrais de *Humor, língua e discurso*, buscando lastro teórico para sua interpretação de piadas, o autor acaba esbarrando, curiosamente, nas análises que Freud operou no seu já clássico *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. As análises freudianas se mostram de extremo interesse para o linguista pois, como ele mesmo diz, o primeiro dever que se impõe ao psicanalista é compreender se a natureza do chiste é da ordem do pensamento (ou seja, do assunto, conteúdo ou imagem forjada) ou da expressão (ou seja, da configuração linguística). Freud conclui, então, que a expressão linguística peculiar é condição *sine qua non* para a realização do chiste, e essa constatação faz com que sua obra vá além da aproximação dos chistes com os sonhos, em termos de técnica e estratégia de construção, ou mesmo que seja mais do que um livro que alavanque os chistes à condição de expressão de desejos inconscientes: “antes de tudo isso, e como sua condição necessária, Freud é o psicanalista que explicita detalhada e rigorosamente – na medida em que seu conhecimento de língua o permite – os mecanismos linguísticos e textuais do chiste, sem os quais esses textos nem chistes seriam” (idem, p. 157).

As interpretações de Freud, no que tocam as técnicas de expressão dos chistes, acabam revelando uma análise linguística muito apropriada, o que

faz com que ele alcance uma espécie de quadro sinóptico de especial relevância para a compreensão da matéria linguística de seu objeto de estudo, dividindo os chistes em três grandes categorias:

I Condensação:

- (a) com formação de palavra composta,
- (b) com modificação.

II Múltiplo uso do mesmo material:

- (c) como um todo e suas partes;
- (d) em ordem diferente;
- (e) com leve modificação;
- (f) com sentido pleno e sentido esvaziado.

III Duplo sentido:

- (g) significado como um nome e como uma coisa;
 - (h) significados metafóricos e literais;
 - (i) duplo sentido propriamente dito (jogo de palavras);
 - (j) *double entendre*;
 - (k) duplo sentido com alusão.
- (FREUD, 1969, p. 57).

Grosso modo, da sistematização alcançada por Freud podem-se depreender alguns aspectos basilares para a construção do chiste: a tendência à economia (geralmente exemplificada pelo dizer abreviado, a condensação); a concatenação das palavras com vistas à produção de sentidos conflitantes e/ou à procura por uma terceira palavra que cubra dois pensamentos diversos; o jogo linguístico que abusa da similaridade sonora dos vocábulos, gerando o que comumente se chama de trocadilhos etc. Em termos linguísticos, cabe ao professor, em sua mediação de leitura, assentar o texto de caráter chistoso no contexto em que se insere e compreender desde suas peripécias verbais até suas finalidades ideológicas mais ou menos veladas. Para o caso da Poesia Marginal, que faz largo uso das técnicas dos chistes, contexto e finalidade ideológica já foram expostos (a saber, a ditadura militar, a subversão e o desbunde), mas ainda cabe uma aproximação desses poemas ao terreno da oralidade – usada como estratégia linguística de sedução do leitor.

Oralidade e escrita

Em “Oralidade e letramento como práticas sociais”, Luiz Antônio Marcuschi (2007), partindo do princípio de que “não se ensina a fala no mesmo sentido em que se ensina a escrita, pois a fala é adquirida espontaneamente no contexto familiar, e a escrita é geralmente apreendida em contextos formais de ensino” (MARCUSCHI, 2007, p. 33), entende que a escola pode, apenas, trabalhar certos usos da oralidade – já que o estudioso definiu o termo, com base no sociolinguista inglês Michael Stubbs, como “habilidades na língua falada” (idem, *ibidem*). Porém, revela-se também de especial interesse compreender como reflexos da oralidade, em textos escritos, podem se tornar uma estratégia de comunicação – como se viu, aliás, a respeito do humor, na figura do chiste. Adiante, no mesmo artigo, Marcuschi traz a seguinte informação:

“Há autores que consideram a tradição da escrita como veículo por excelência da cultura, do pensamento e do raciocínio abstrato, ao passo que a tradição oral seria mais concreta e apta para o saber intuitivo e prático ou para a *transmissão da experiência cotidiana*” (idem, p. 35).

Embora, como pondera o autor, essa caracterização preconceituosa traga nefastas consequências políticas e ideológicas, que ajudam a firmar, cada vez mais, o império da escrita sobre a modalidade oral da língua, é inevitável identificar o registro mais imediato de situações cotidianas ao reino da oralidade – e, a esse respeito, como a Poesia Marginal aproxima mais do que nunca o domínio poético do dia a dia mais comezinho, acaba por eivar sua estética de marcações nitidamente orais.

Noutro artigo (“A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala”), ao analisar os procedimentos de formulação textual da fala, Marcuschi comenta brevemente essas marcações do contexto oral, afirmando, inclusive, que há “uma série de elementos que podem ser vistos como característicos da fala, mas também se acham presentes na escrita” (2007, p. 75). A narrativa literária torna-se, então, um dos momentos mais oportunos para observar as estratégias orais em contexto escrito, pois, nela, podem ser observadas “as seleções léxicas, os marcadores conversacionais e estruturas sintáticas com sequências de orações justapostas sem ligações” (idem, p. 75) – e o caso dos poetas aqui comentados pode revelar semelhante perspectiva.

Em razão disso, Marianne C. B. Cavalcante e Beth Marchuschi, em “Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos”, dizem que, ao considerar o texto um evento comunicativo, admite-se que ele “não se extingue na sua materialidade linguística, seja escrita, seja oral” (2007, p. 125). Desse modo, compreendem-se a fala e a escrita como meios interativos e complementares no contexto social, e, nesse sentido, “não devem ser tratadas de maneira estanque e dicotômica”, pois “trata-se de uma relação complementar em que as diferenças existentes se dão dentro de um contínuo, e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (idem, p. 128). Assim, trabalhar a oralidade em sala de aula não solicita necessariamente uma visão da língua oral divorciada da escrita, segundo a qual os momentos de trabalho com a oralidade (seminários, debates e demais manifestações puramente orais) são marcadamente dissociados dos momentos de abordagem da escrita (em geral, a produção de textos escritos). É possível – e necessário – observar os influxos da oralidade sobre a escrita, e vice-versa.

Um poema de Cacaso em sala de aula

Um dos poetas mais referenciados quando se trata de poesia marginal – inclusive, aliás, por ser também um crítico que se dedicou a estudar seus colegas de geração –, Cacaso traz como nota marcante em sua lírica o resgate da oralidade na poesia escrita (para não falar de sua imersão na música popular brasileira, à qual oferece um cancionário repleto de características e modismos de nossa língua oral). É bem verdade que, como já foi dito, esse é um estilema de toda a estética marginal; porém, em Cacaso, essa estratégia é levada ao paroxismo: à exceção de seu primeiro volume de poemas (*A palavra cerzida*, de 1967), em que revela forte influência da poética construtivista de João Cabral, são raros os versos de *Lero-lero* (livro que reúne toda sua obra poética) que, para uma primeira leitura, exigem grande esforço hermenêutico. Como diria Leminski, quase sempre Cacaso ataca de artilharia ligeira, favorecendo a leitura, o leitor – a comunicação. Isso se revela numa passagem muito citada em que Ana Cristina Cesar reproduz um diálogo com o poeta:

Me lembro de uma frase típica do Cacaso (...) ele era o “bom leitor”, o “classificador” e, uma vez, eu li (pra ele) um poema meu que eu tinha

adorado fazer (...) e o Cacaso olhou com olho comprido (...) leu esse poema e disse assim: “É muito bonito, mas não se entende (...) o leitor está excluído”. Aí eu mostrei o meu livro pro Cacaso e (ele) imediatamente... quer dizer, aqueles “diários” da antologia (26 poetas hoje) eram dois textos de um livro de 50 poemas... (e ele disse): “Legal, mas o melhor são os diários, porque se entende... são de comunicação fácil, falam do cotidiano” (PEREIRA, 1981, p. 229).

Assim, em Cacaso, a oralidade, como estratégia notadamente comunicativa, mais próxima do cotidiano, encontra ainda um outro aliado: o humor, o gracejo linguístico ou de pensamento que, nalgumas vezes (como é o caso do livro *Grupo escolar*), se apropria do reino infantil e, noutras (como em *Mar de mineiro*), tangencia o político. Para esta proposta de leitura, é, portanto, de *Mar de mineiro*, de 1982, que se extraem dois “versinhos” de caráter chistoso que encerram, a um só tempo, oralidade, humor e crítica política:

PORVIR

A Inquisição era
fogo

(CACASO, 2002, p. 18)

Uma abordagem do poema acima em sala de aula de Ensino Médio dispensaria, naturalmente, maior fôlego para contextualizá-lo; afinal, é consabida a prática da Igreja Católica em tempos do Tribunal da Santa Inquisição, que, conforme o julgamento, atirava hereges e infiéis à fogueira. Como a palavra-chave – “Inquisição” – é entregue no primeiro verso, a comunicação, então, se estabelece franca: o leitor é sugado para o corpo estreito do poema e lhe é devolvida uma imagem irônica, chistosa, que dialoga, por meio de uma fricção de sentidos, com o título – uma vez que “porvir” seria um fato ainda por acontecer, e não de um passado tão distante como a época da Contrarreforma.

Na atividade de leitura, é importante propor perguntas, para se fundar o diálogo. Sugerem-se algumas:

1. Em que época ocorreu a Inquisição? Quais eram os objetivos?

2. Por que a referência sobre um fato passado num poema cujo título aponta o futuro?

3. Se o poema foi escrito em um período em que havia tortura, é possível dizer que exista relação entre o fato passado e o presente/futuro?

4. O que significa dizer que alguém ou algo “é fogo”? Em que isso se relaciona à Inquisição?

5. Por que existe uma quebra da oração em dois versos (“era / fogo”)?

6. Sem o título, o poema teria os mesmos significados?

Dessas questões, vê-se que a abordagem é transdisciplinar, e a equação que se firma é disposta em poucos e importantes termos: há (a) a ideia de fato por acontecer, por vir, dada pelo título; (b) a referência história à Inquisição católica; e (c) o elemento fogo, ligado às práticas inquisidoras. Assim: a Inquisição era fogo na medida em que era cruel, impiedosa e, como forma de punição, ateva fogo em seus condenados; esse fato, datado de séculos atrás, estaria no porvir, pois, na ditadura militar brasileira (e, que não se esqueça, não só em terras tupiniquins), a prática da tortura levava à morte militantes e guerrilheiros condenados por um tribunal tão controverso quanto aquele de outrora – ou seja, a imagem simbólica de fogueiras poderia se forjar em nosso horizonte próximo. O humor se constrói nas duas pontas dessa equação, que tem como centro a figura da Inquisição: a começar pelo título, a hipótese futura concatenada a um fato passado provoca humor pela contradição, pelo inusitado; por outro lado, dizer que “A Inquisição era / fogo” constrói a comicidade pela redundância da interpretação literal (que entende fogo simplesmente como fogo) e pela polissemia do elemento do segundo verso (que, simultaneamente, acena para as fogueiras da Inquisição e para a ideia de impetuosidade – pois, em bom português, dizer que alguém é fogo, a despeito da ideia positiva, que aqui se exclui, nada mais é do que chamá-lo de implacável).

Para falar com Freud, vê-se um chiste de duplo sentido e tendencioso, totalmente dependente do enxutíssimo material linguístico em pauta; para pensar as relações entre oralidade e escrita, vislumbra-se a apropriação de uma expressão oral para o domínio escrito, em chave poética; e em *Cacaso*, como em parte significativa dos poemas marginais, encontra-se a oportunidade de analisar humor, oralidade e escrita – aliados e afeitos, lado a lado. Afinal, quanto não se ganharia, em matéria

de discussão, com a interpretação desse poema em sala de aula? Em sua crítica ideológica, inclui-se ainda o potencial lúdico, encenando e ensinando (já que *docere* pode ser também *delectare*) um nível de manipulação da linguagem que lembra a assertiva de Ligia Cademartori Magalhães em “Jogo e iniciação literária”:

A poesia, na escola, deve oferecer a experiência de o sujeito tornar-se sujeito de sua língua, isto é, que ele não se sujeite mais à língua como um dom exterior a ela, sobre o qual ele não tem direitos, mas paenas deveres, como ocorre no uso da língua normativa. [...] O lugar e a função da poesia na escola seria, portanto, através de um poder sobre a língua, conduzir a criança ao poder de dizer e de se dizer. (MAGALHÃES, 1987, p. 40).

Sendo assim, diante da aparente simplicidade dos “versinhos” de Cacaso, pode haver – e isso é natural – quem, do tal “fundo da sala”, exclame: “Mas, se isso é poesia, qualquer um pode fazer um poema!”. A resposta, nesse caso, não pode ser outra senão uma pergunta: “E qual é o problema disso?”.

Considerações finais

A partir das análises e discussões levadas a cabo neste breve ensaio, em que se observou o enorme grau de parentesco entre textos orais e escritos, por meio da reflexão em torno de poemas que – embora membros da tradição escrita – trazem inúmeras marcações orais, e em que se analisaram as potencialidades do humor enquanto estratégia comunicativa (e de sedução do leitor em formação, por exemplo), duas conclusões, já apontadas por Marcuschi alhures, vêm à cena:

- a) não há uma dicotomia real entre oralidade e letramento, seja do ponto de vista das práticas sociais, dos fenômenos linguísticos produzidos e dos eventos nos quais ambas as práticas se acham presentes;
- b) oralidade e letramento são realizações enunciativas da mesma língua em situações e condições de produção específicas e situadas que exigem mais do que uma simples habilidade linguística, mas um domínio da vida social (MARCUSCHI, 2007, p. 54).

A ciência disso, como gesto estético e ideológico, não deve faltar à aula.

Referências

CACASO. **Lero-lero**. Rio de Janeiro: 7 Letras; São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

CAVALCANTE, Marianne C. B.; MARCUSCHI, Beth. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica: 2007, p. 123-144.

FREUD, Sigmund. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. In: **Edição standard brasileira das obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1969, v. VIII.

GALVÃO, Walnice Nogueira. As falas, os silêncios (1988). **Desconversa (ensaios críticos)**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998, p. 44-60.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Impressões de viagem**: CPC, vanguarda e desbunde, 1960-1970. 3ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori. Jogo e iniciação literária. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura Infantil**: autoritarismo e emancipação. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987, p. 25-40.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica: 2007, p. 31-56.

_____. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica: 2007, p. 57-84.

PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **Retrato de época**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1981.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. A poesia e a formação de mediadores de leitura. In: MARQUES NETO, José C.; SANTOS, Fabiano; ROSING, Tania M. K. **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009, p. 157-170.

SIMON, Iumna Maria; DANTAS, Vinícius. Poesia ruim, sociedade pior. **Novos estudos Cebrap**, n. 12, São Paulo, 1985, p. 48-61.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 5, n. 1, p. 9-20, 2009.

DIÁLOGOS ENTRE MÚSICA POPULAR BRASILEIRA E LITERATURAS: VOZES DA VIDA

Tatiana Aparecida Moreira⁵

“O que vi, sempre, é que toda
ação principia
mesmo é por uma palavra
pensada. Palavra
pegante, dada ou guardada, que
vai rompendo
rumo.”
*Grande Sertão:
Veredas*

João Guimarães Rosa

Resumo

Neste escrito, tendo como base o projeto interdisciplinar “Diálogos entre Música Popular Brasileira e Literaturas”, realizado em escola pública estadual de ensino médio, localizada em bairro de periferia, em Vila Velha, apresentaremos como o referido projeto foi desenvolvido, no componente curricular de Língua Portuguesa. O projeto visava a suscitar aproximações entre estilos musicais variados da música popular, principalmente, a brasileira (tais como rap, funk, samba, pop, forró, rock e outros) e escolas literárias (Trovadorismo, Humanismo, Classicismo, Quinhentismo, Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo e Modernismo). A base teórica que

⁵ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Espírito Santo – campi Venda Nova do Imigrante e Vitória.. E-mail: moreira.tatyana@gmail.com.

fundamentava o projeto realizado partiu dos trabalhos do Círculo de Bakhtin (2003), de Bosi (2006), de Moisés (1997) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000). Assim, para ilustrar uma atividade do projeto, escolhemos uma canção produzida por alunos do primeiro ano do ensino médio que dialogava com o Trovadorismo. Ao final dos trabalhos, pudemos observar a atitude responsivo-ativa dos envolvidos, no processo de execução das atividades, no diálogo promovido a partir de uma perspectiva interacional de linguagem na qual sempre esteve presente a ampliação da autonomia e da criticidade do discente.

Palavras-chave: Canção. Literaturas. Ensino médio.

Introdução

Neste artigo, temos o objetivo de apresentar, tendo como base o projeto interdisciplinar “Diálogos entre Música Popular Brasileira e Literaturas”, realizado em escola pública estadual de ensino médio, localizada em bairro de periferia, em Vila Velha, no ano de 2016, atividade que foi feita na disciplina de Língua Portuguesa.

O projeto foi desenvolvido com outros docentes da área de Língua Portuguesa, de Artes e de Educação Física. O nosso trabalho com a canção foi feito com as turmas do primeiro ano, os outros docentes da área de Língua Portuguesa, por sua vez, ficaram responsáveis por realizar atividades que culminaram em apresentação teatral e performativa, varal de fotos, de poesias e exposição de livros. A professora de Artes produziu grafites e figurinos com os alunos e a docente de Educação Física elaborou danças relacionadas a períodos literários.

Em nossas ações do projeto, visávamos a fazer aproximações entre estilos musicais variados da música popular, principalmente, a brasileira (tais como rap, funk, samba, pop, forró, rock e outros) e escolas literárias (Trovadorismo, Humanismo, Classicismo, Quinhentismo, Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo e Modernismo).

Como pressupostos teóricos e metodológicos, utilizamos os trabalhos do Círculo de Bakhtin (2003), de Bosi (2006), de Moisés (1997) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000).

E, como estamos inseridos em diferentes esferas de comunicação, a canção é um dos meios pelos quais os seres humanos expressam-se, ao mesmo tempo em que são refratados por ela. Como a canção permeia o nosso cotidiano e possui algumas funções sociais, tais como possuir um viés político, de resistência, de ensinamento, de divertimento, entre outras, deriva-se daí a pertinência de sua utilização no contexto da educação básica.

Assim, para ilustrar o trabalho realizado, escolhemos uma canção produzida por alunos do primeiro ano do ensino médio que dialogava com o Trovadorismo.

Ao final das atividades, pudemos perceber a ampliação da autonomia e da criticidade discente, a partir da apresentação de um projeto que desenvolveu a leitura não só cotidiana, mas também a de mundo, numa relação responsiva e de alteridade, a partir de uma perspectiva interacional de linguagem.

Na sequência, apresentamos o referencial teórico, bem como o projeto e a canção que escolhemos para ilustrar o trabalho desenvolvido.

Teoria e prática: pontos de encontro

Em relação à teoria adotada, vamos começar com Bakhtin (2003, p. 294-295) e o conceito de dialogismo:

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

Desse modo, ao se trabalhar com a produção de canções, no contexto da educação básica, possibilita-se a reelaboração e a reacentuação de saberes e fazeres, principalmente, ao se promover uma maior integração entre os discentes, de forma a ampliar os conhecimentos deles acerca de se fazer cotejos entre escolas literárias e estilos musicais variados, daí o caráter dialógico do projeto.

Em relação à canção, Napolitano (2005, p. 96) salienta que “Muitas vezes o impacto e a importância social da canção estão na forma como ela articula a mensagem verbal explícita à estrutura poético-musical como um todo”. Como se constata, a parte verbal com a musical, na canção, forma um todo indissociável. A canção, assim, se constitui ao mesmo tempo em que é constituída por elementos verbais e não verbais numa relação dialógica.

Como interagimos com o outro, por meio de gêneros do discurso, é preciso antes, compreender o que estes são. O nosso viés teórico é a partir de uma perspectiva bakhtiniana sobre os gêneros do discurso. Estes são caracterizados como tipos relativamente estáveis de enunciados e que possuem três elementos, o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional, além de serem diversos, por conseguinte, ilimitados e estarem inseridos em dada esfera comunicativa (BAKHTIN, 2003).

Assim, ao se propor a produção de canções autorais ou paródias, fomentou-se um diálogo entre produção e recepção de textos, na execução de todo o projeto, que se concretizou na relação entre locutores e seus interlocutores, na elaboração e na apresentação das canções.

Como as diferentes escolas literárias citadas integram os conteúdos do ensino médio, as principais características de determinada escola literária, bem como o contexto de sua emergência e as funções sociais que as mesmas podem exercer, foram trabalhadas durante o ano letivo.

No caso, por exemplo, da literatura produzida no início do processo de colonização do Brasil, Bosi (2006, p. 11) destaca que

O problema das origens da nossa literatura não pode formular-se em termos de Europa, onde foi a maturação das grandes nações modernas que condicionou toda a história cultural, mas nos mesmos termos das outras literaturas americanas, isto é, a partir da afirmação de um complexo colonial de vida e de pensamento. A colônia é, de início, o objeto de uma cultura, o "outro" em relação à metrópole: em nosso caso, foi a terra a ser ocupada, o pau-brasil a ser explorado, a cana de açúcar a ser cultivada, o ouro a ser extraído; numa palavra, a matéria-prima a ser carregada para o mercado externo.

A perspectiva crítica e contundente de Bosi sobre esse período inicial da literatura brasileira mostra como o “outro” externo, numa perspectiva predatória e de exploração, foi determinante para que se desse visibilidade ao que fora encontrado em solo nacional e se produzisse

informações sobre isso, como a Carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal. Não nos deteremos no que cada vertente literária gerou de produções, mas trouxemos essa referência a Bosi para que se possa entender um contexto de emergência de uma escola literária, denominada literatura de informação. Assim, realizar, por exemplo, a releitura da Carta de Caminha é uma forma de integrar os relatos presentes na referida carta com um estilo musical que fosse mais interessante para o alunado, além de se poder propor, entre outras atividades a critério do docente, uma tradução intralingual em relação à língua portuguesa da época colonial com uma variedade atual.

Nesse processo de produção, o outro foi parte integrante. Logo, não há produção sem a possibilidade de resposta, no caso da solicitação e da elaboração de uma atividade, no ambiente escolar, por parte do outro, o alunado. O destinatário exerce, assim, papel relevante, pois sem este, não há projeto de dizer que se sustente sem estar direcionado a alguém, bem como a projeção de sua resposta,

[...] Porque o enunciado daquele a quem eu respondo (com o qual concordo, ao qual faço objeção, o qual executo, levo em conta, etc.) já está presente, a sua resposta (ou compreensão responsiva) ainda está por vir (BAKHTIN, 2003, p. 301-302).

Um outro conceito bakhtiniano também pode ser observado, na citação, que é a atitude responsivo-ativa, em que o movimento de responder é presente em qualquer atividade humana, como na execução do projeto, tanto por parte do alunado quanto dos professores colaboradores.

As respostas dos alunos ao projeto foram muito produtivas, tendo em vista que se mostraram diversas, plurais e nos permitiram observar o que afirma Freire (1996, p. 38): “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Intervenção mediada pela criticidade e pela autonomia que a realização de um projeto possibilita como respostas.

Na sequência, mostramos, de forma breve, o processo de produção e execução do projeto.

Ao elaborarmos o projeto, partimos do que visam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio, na parte sobre investigação e compreensão (BRASIL, 2000, p. 14), já que levamos em consideração que é preciso

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis, etc).

Dessa maneira, o projeto “Diálogos entre Música Popular Brasileira e Literaturas” tinha o objetivo de articular e promover conexões entre estilos musicais variados da música popular, principalmente, a brasileira (tais como rap, funk, samba, axé, forró, rock e outros) e escolas literárias (Trovadorismo, Humanismo, Classicismo, Quinhentismo, Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo e Modernismo), nas três séries do ensino médio, com a colaboração dos professores de Língua Portuguesa, de Artes e de Educação Física, a fim de ampliar a formação de leitores críticos, bem como a da autonomia do alunado.

A interação com outros componentes curriculares se justifica, pois é também uma forma de alargar a criticidade e o processo de formação dos discentes, visto que

Os estudantes que frequentam a escola média, ao desenvolverem fazeres artísticos por meio das linguagens e códigos da música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais, podem aprender a desvelar uma pluralidade de significados, de interferências culturais, econômicas, políticas atuantes nessas manifestações culturais (BRASIL, 2000, p. 49-50).

Essa perspectiva de se focar em leitura com um viés crítico e cultural já permeia a nossa práxis docente, tendo em vista outros projetos e cursos realizados, por nós, a partir de manifestações culturais, como as ligadas ao Movimento *Hip Hop*, como o *rap* e o *graffiti*, no contexto escolar. Outrossim, o projeto “Diálogos entre Música Popular Brasileira e Literaturas” vem ao encontro do que apresentam os PCNs sobre pluralidade e diversidade cultural, além de ter discussões presentes a partir de escritos nossos (MOREIRA, 2010a, 2010b) sobre culturas.

Em nossa parte da execução do projeto, trabalhamos com alunos do primeiro ano do ensino médio e as atividades estão assim sintetizadas: i) apresentação, contextualização, leitura de textos, vídeos, discussão e elaboração de atividades referentes às escolas literárias; ii) escolha das

escolas literárias e dos estilos musicais por parte dos grupos; iii) produção das canções; iv) reescrita das produções; v) apresentação e exposição das canções.

A fim de ilustrar as atividades desenvolvidas, mostramos uma das produções resultantes que dialoga com uma cantiga de amigo do Trovadorismo:

Oh, meu amor,
por que partiste?
Deixaste-me em prantos
ao te observar sumir no mar

Oh, Deus,
traga de volta, no veleiro,
meu amor,
com seus cabelos enrolados
que me iludiram e me
deixaram para trás.

De que vale eu, formosa dama,
viver essa trama
sem direito de paz

De que vale eu, amante tua,
observar da rua
seu veleiro partir
sem beijo nem despedida
da que foi despida por ti.

Uma cantiga de amigo tem a voz de uma mulher (“De que vale eu, formosa dama,”) que se dirige ao amado, já no primeiro verso (“Oh, meu amor,”), indaga-o, no segundo verso, por ter ido embora (“por que partiste?”), mostra o estado emocional que se encontra, nos demais versos da primeira estrofe: “Deixaste-me em prantos ao te observar sumir no mar”. A cantiga tem um tom de lamento (“De que vale eu, formosa dama, / viver essa trama / sem direito de paz,”), de ressentimento (“com seus cabelos enrolados / que me iludiram e me / deixaram para trás.”) e do

desejo de um retorno do homem amado do além mar (“traga de volta, no veleiro, / meu amor”). Os sentimentos e sensações que podem ser depreendidos, no texto, são saudade, dor, tristeza, (des)esperança e desassossego, com os versos finais da última estrofe ratificando o fato de que a mulher foi abandonada e está de coração partido.

Nesse momento, dialogamos com Massaud Moisés (1997, p. 22) que traz as seguintes afirmativas acerca da cantiga de amigo e que se coadunam com o que apresentamos na cantiga composta pelos alunos do primeiro ano:

No geral, quem ergue a voz é a própria mulher, dirigindo-se em confissão à mãe, às amigas, aos pássaros, aos arvoredos, às fontes, aos riachos. O conteúdo da confissão é sempre formado duma paixão intransitiva ou incompreendida, mas a que ela se entrega de corpo e alma. Ao passo que a cantiga de amor é idealista, a de amigo é realista, traduzindo um sentimento espontâneo, natural e primitivo por parte da mulher, e uma sentimento donjuanesco e egoísta por parte do homem.

De acordo com o Círculo de Bakhtin (2003), como apresentado, as palavras dos outros trazem consigo o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. Em outras palavras, o novo, mesmo habitando no já dito, quando um texto, por exemplo, faz referência a outro, não é cópia de algo anterior, pois há a possibilidade do nosso tom dado pelo produtor do atual projeto de dizer. É o momento em que a palavra alheia passa a ser própria, como é o caso da cantiga de amigo produzida pelos estudantes do primeiro ano.

Desse modo, destacamos que a proposta de atividade foi assimilada, reelaborada e reacentuada pelo alunado, não sendo, portanto, uma repetição de algo já dado, mas sim a possibilidade do novo, a cantiga atual, no universo do já dito, a cantiga de amigo, à época do Trovadorismo. Isso mostra a relação dialógica e responsiva dos autores do texto para com o que fora proposto, já que houve o processo de reflexão e de refração e do novo tom, na elaboração do novo projeto de dizer.

O projeto desenvolvido, assim, ratifica que é preciso

Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (BRASIL, 2000, p. 74).

E pudemos perceber o envolvimento, o comprometimento e o “aprender a aprender” que foram constantes por parte da maioria do alunado, durante todo o projeto. Fizemos, dessa maneira, uma avaliação positiva do trabalho realizado, tendo em vista o “Âmbito privilegiado do aprender a ser, como a estética é o âmbito do aprender a fazer e a política do aprender a conhecer e conviver, a ética da identidade tem como fim mais importante a autonomia” (BRASIL, 2000, p. 66).

A relação entre teoria e prática também foi fundamental para que o projeto tivesse chegado ao final com produções interessantes e críticas feitas pelos alunos.

A aprendizagem, desse modo, possibilitou que os estudantes ampliassem o repertório sócio-cultural, a criticidade, a autonomia e, principalmente, o convívio com a pluralidade de ideias e com a diversidade linguística que permeia as relações humanas, já que “Ser significa conviver” (BAKHTIN, 2003, p. 341).

Após a exposição do projeto e dos resultados alcançados, teceremos, a seguir, algumas considerações para finalizar este artigo.

Considerações finais

Iniciamos esse percurso de acabamento provisório com o que os PCNs do ensino médio mencionam sobre linguagens, seus desdobramentos e funções:

A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. Podemos, assim, falar em linguagens que se inter-relacionam nas práticas sociais e na história, fazendo com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas. [...]. Envolve ainda o reconhecimento de que as linguagens verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais, dentre outras, se estruturam de forma semelhante sobre um conjunto de elementos (léxico) e

de relações (regras) que são significativas (BRASIL, 2000, p. 19).

A partir dessa referência aos PCNs e por meio do projeto desenvolvido, acreditamos que a proposição de se juntar canção e literaturas, no componente curricular de Língua Portuguesa, é uma forma de ampliar a criticidade do alunado, ao se fazer leituras por meio de linguagens diferentes, mas que se conectam.

Assim, após a execução e a apresentação dos trabalhos realizados, vislumbramos que, diante de leituras do cotidiano, que são leituras da vida, do outro, mas não do mesmo, o estudante pode, em vários momentos de sua trajetória, assumir sempre a palavra e ser protagonista de múltiplos saberes e fazeres.

Trazemos, para corroborar com as ideias apresentadas, estas palavras de Freire (1987, p. 47) sobre a importância de um pensar crítico a partir de um diálogo verdadeiro que só é possível, quando se vive a práxis educacional numa perspectiva libertadora: [...] não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”.

Fechando as nossas proposições, esperamos que a palavra, enquanto enunciado concreto, permaneça sendo ouvida, respondida e sempre reapreciada (BAKHTIN, 2003), nas diversas atividades humanas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética de Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa**. São Paulo: Cultrix, 1997.

MOREIRA, Tatiana Aparecida. Práxis e Canções-*rap*: um diálogo responsivo. In: **Revista Palimpsesto**, n. 11, Ano 9, 2010a, *Dossiê* (4), p. 1 -12. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num11/dossie/palimpsesto11_dossie04.pdf>.

MOREIRA, Tatiana Aparecida. A expressividade na estética do *graffiti*. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGe/UFSCar (Org.). **Caderno de Textos e Anotações**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b, p. 321-322.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música** – história cultural da música popular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

EDUCAÇÃO NA CIDADE E HUMANIDADES: ABORDAGENS METODOLÓGICAS UTILIZADAS PELO GEPECH

Dilza Côco⁶
Priscila de Souza Chisté Leite⁷
Sandra Soares Della Fonte⁸

Resumo

O texto visa apresentar as diferentes estratégias metodológicas adotadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech), integrante do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo - Brasil. A partir de relações teórico-práticas contra-hegemônicas, o grupo recorre a estratégias como estudos coletivos de conceitos teóricos, participação em palestras, realização de entrevistas com pesquisadores da área, visitas mediadas (viagem formativa) a diferentes espaços da cidade, sistematização de oficinas de arte e reflexões oriundas de relatos de experiência compartilhados em cursos para professores. A adoção desse conjunto de proposições metodológicas favorece captar o fenômeno Educação na Cidade em suas múltiplas dimensões, complexidades e contradições. Contudo, oferece desafios ao gerar um grande volume de

⁶ Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória. E-mail: dilzac@ifes.edu.br.

⁷ Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória. E-mail: pchiste@ifes.edu.br.

⁸ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus Vitória. E-mail: sdellafonte@uol.com.br.

dados por meio de diferentes fontes e pela necessidade de colocá-los em diálogo.

Palavras-chave: Educação. Cidade. Metodologia de pesquisa. Metodologia de ensino.

Introdução

(...) há, por fim, alguns indivíduos de elevada energia, que, após terem vivenciado e assimilado o que foi visto, têm de necessariamente dar-lhe vida de novo, em obras e ações, tão logo retornem para casa (NIETZSCHE, 2008, p. 109.)

Os estudos sobre a cidade apresentam-se como temática importante no campo da educação, pois podem contribuir para a compreensão de aspectos históricos, políticos, sociais, culturais, filosóficos e econômicos referentes ao desenvolvimento do urbano, além de favorecerem o entendimento crítico da realidade. Várias são as concepções sobre o assunto. Optamos por partir do princípio de que a cidade é uma produção humana elaborada por meio do trabalho, categoria de distinção entre humanos e os demais seres. Mediante aos apontamentos de Marx (2004, p. 211), inferimos que trabalho é:

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

O trabalho pressupõe uma dupla relação - com a natureza e com outro ser humano - e uma dupla mudança - no mundo e no sujeito. Ao trabalhar, o ser humano projeta para fora de si (em objetos tangíveis ou não) a própria existência. Isso significa que tudo o que fazemos tem a marca de nossa existência, afeta-nos e também afeta o outro. Sendo seres incompletos, necessitamos apreender o legado deixado por nossos

ancestrais, enriquecendo-nos por meio dessas apropriações e possibilitando, assim, o nosso reconhecimento como integrantes do gênero humano. Conforme sugerem Marx e Engels (1986, p. 26) “O homem rico é aquele que tem necessidade de uma totalidade de manifestações humanas da vida. O homem para quem a sua própria realização existe como uma necessidade interior, como uma carência”. Por certo, a verdadeira riqueza não é material. Não está centrada em ter bens materiais, mas em tornar homens e mulheres enriquecidos de conhecimentos que contribuam para uma formação ampla, omnilateral (MARX; ENGELS, 1986).

Dentre as diferentes produções humanas está a cidade. Resultado da ação do homem sobre o espaço-geográfico, fruto da imaginação e do trabalho de muitos. Seu embrião está no processo de sedentarização e delimita uma nova relação do homem com a natureza: a busca por fixar-se na terra para prover o seu sustento. Tempos depois, como modo de proteção, a cidade passa a ser cercada, vigiada. Sua posse era valiosa; quem as tinha dominava os despossuídos dela. Mais a frente, por conta da divisão do trabalho, da especialização de tarefas, da busca por riquezas entre outros motivos, as relações de produção se complexificaram e a cidade medieval entra em crise. Chegam as máquinas, aliena-se o homem e, em meio a muitas contradições e lutas de classe, a cidade vai ganhando a forma que conhecemos hoje.

Conforme pontua Lefebvre (2008), os espaços urbanos são constituídos por relações contraditórias. Para desvelar essas relações caberia conhecer a história das cidades. A história dos que a construíram e dos que mandaram construí-la, os motivos e as tensões entre eles. Os acordos e os embates. As camadas dessa história nem sempre se revelam na cidade. É preciso visitar o espaço citadino questionando quais contradições estão escondidas por trás aparência da cidade, de modo a captar o que está oculto nela. Necessitamos compreendê-la em seus múltiplos, contraditórios e facetados aspectos. Tal compreensão pode contribuir para que ao nos apropriarmos da cidade, enriquecemo-nos de conhecimentos produzidos pelos seres humanos. Seremos, assim, ricos de conhecimento, como alertou Marx. Os cidadãos constroem as cidades e, por sua vez, as cidades formam os seus cidadãos aponta Della Fonte (2018). Em uma palavra: a cidade condensa a história dos grupos e dos conflitos que, sob certas condições históricas, realizaram-na.

Essas ações e reflexões sobre o urbano abarcam o que podemos chamar de leitura da cidade. Lefebvre (1991) sugere que leiamos a cidade sem esquecermos da sua história, da divisão do trabalho integrante de sua produção, bem como das demais relações sociais intrínsecas a ela. Lefebvre (2008) considera que a cidade é um espaço moldado, modelado, ocupado pelas atividades sociais no decorrer de um tempo histórico. Ela é mediação de relações socioespaciais, de vínculos entre pessoas e espaços, capaz de revelar a realidade social produzida pela mediação de processos históricos. É, portanto, campo de interrelações entre seres e fenômenos singulares e universais.

Considerar a cidade como mediação, e não como conhecimento isolado, abarca compreendê-la a partir de passagens e conexões estabelecidas entre esse espaço e outras áreas do conhecimento; ou seja, implica entender os nexos e os vínculos entre a cidade e determinado fenômeno particular não deslocado do todo. Assim, não podemos explicar a cidade como um acontecimento isolado, temos que buscar as relações que ela estabelece com outros fenômenos.

Esta compreensão pode ser favorecida no espaço escolar. Tal como a cidade, a escola também é uma objetivação humana, criada em um contexto antecedido por processos históricos, que tiveram a educação – em sentido amplo – como fator essencial para o desenvolvimento de gênero humano. Nas comunidades primitivas, a educação coincidia com a própria vida. Era vivendo, produzindo existência e agindo sobre o ambiente que homens e mulheres aprendiam a atuar sobre ele, transformando-o. As experiências com bons resultados eram conservadas, ensinadas e foram compondo o acervo da cultura humana. A partir do momento em que ocorreu a apropriação privada da terra, aquilo que era comum passou a ser cindido (SAVIANI, 2007). Por conseguinte, os modos de instrução diferenciaram-se: a instrução dos que careciam de vender a própria força de trabalho para sobreviverem e a educação daqueles que dispunham de tempo livre. Aos poucos, a relação da educação com a sociedade foi assumindo a forma escolar. Primeiro, exclusiva dos grupos dominantes e, depois, como uma forma generalizada para toda a sociedade capitalista imposta.

Saviani (2008) considera a educação como trabalho não material, isto é, um modo de trabalho gerador de produtos que não se separam do ato de sua produção. A atividade de ensino exemplifica bem esse caráter. Uma

aula, por exemplo, pressupõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e do aluno. Nas palavras de Saviani (2008, p. 13), “[...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)”. Concebida desse modo, a educação não é algo exterior ao homem. Ela se relaciona com ideias, conceitos, símbolos, atitudes, que só se tornam relevantes na medida em que é possível a apropriação desses elementos.

Nesse sentido, o trabalho educativo associa-se com dois pontos principais: a identificação dos elementos culturais que precisam ser apropriados para que nos tornemos seres humanos; e a busca por modos adequados para a efetivação desse processo. De acordo com o exposto, consideramos que o entendimento da cidade seja um aspecto importante a ser apropriado, tornando-se imprescindível pensarmos em diferentes estratégias metodológicas e de ensino.

Concordamos com Saviani (2008) quando aponta a educação escolar como uma das formas privilegiadas de apropriação das produções mais elaboradas desenvolvidas pelo gênero humano em sua trajetória. Entendemos também que educação, em sentido amplo, depreende processos que podem ser efetivados em variados locais e esferas sociais pelo estabelecimento de parcerias com outros espaços, institucionalizados ou não, tais como as ruas, os museus, os monumentos históricos, os prédios, as pinturas nos muros, os parques ecológicos, as praças, as instituições bancárias, os postos de saúde, os hospitais, os centros comunitários, o comércio em geral, as igrejas, etc. Contudo, nossa ideia não é desvalorizar a educação escolar, deslocando-a para um segundo plano. Visamos colocá-la em diálogo com a cidade.

Sabemos da necessidade de garantir que as ações de professores e educadores em geral possam contribuir para a emancipação e humanização dos educandos, ampliando a criticidade e estimulando a transformação social na perspectiva de construir uma sociedade menos desigual. Partimos da premissa de que é necessário pensar em uma nova organização dos espaços e dos tempos da escola e da cidade, instaurar práticas educadoras não alinhadas aos preceitos capitalistas de mercantilização dos espaços citadinos, conforme discutimos no livro “Educação na Cidade: conceitos, reflexões e diálogos”, publicado em 2018.

Consideramos fundamental sistematizar propostas educativas que

visem revelar as contradições presentes na cidade, para que os educandos e os visitantes de diferentes espaços ampliem suas consciências críticas e seus conhecimentos de mundo. É necessário fomentar modos de ultrapassar a contemplação passiva, romper com o silêncio e repensar a função de consumidor da cidade como mercadoria. Cabe buscar alternativas para perceber o que a bela aparência de alguns espaços da cidade esconde. Ensejamos que, a partir de propostas dessa natureza e em consonância com a escola, todos os espaços da cidade, por meio de análise crítica, colaborem para o dismantelamento de estratégias que enfraqueçam o coletivo e reforcem a ideologia dominante.

As ideias e reflexões acima elencadas são oriundas de experiências progressas que subsidiaram a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech⁹). Nesse sentido, na próxima seção apresentaremos os fatores motivadores da criação desse grupo. Em seguida, situaremos as bases teóricas que fundamentam a proposta intitulada Educação na Cidade e, na sequência, discorreremos sobre as diferentes estratégias metodológicas, tanto de pesquisa quanto de ensino, utilizadas pelo Gepech para desenvolver investigações na área.

1. Origem e desenvolvimento das ações do Gepech

A criação do Gepech foi registrada no ano de 2016 e revela trajetórias de experiências e ações no campo do ensino e da formação de professores desenvolvidas pelos integrantes do grupo. A experiência acumulada das coordenadoras do grupo ministrando cursos para professores, realizando visitas (viagens formativas) a diferentes espaços da cidade, a produção de materiais educativos para o ensino da arte em museus e em espaços

⁹ O Gepech se insere na linha de pesquisa “Educação na Cidade: formação, diálogos e intervenção” e está vinculado ao grupo de pesquisa “Artes Visuais, Literatura, Ciências e Matemática: Diálogos possíveis” (Gpalcim), registrado no CNPq em 15-10-2014. O Gpalcim foi criado com a intenção de contribuir para a produção de pesquisas nos mestrados do Ifes. Tem como objetivo a produção de material educativo e de reflexões sobre os possíveis diálogos entre as Artes Visuais, a Literatura, as Ciências, a Matemática, entre outras áreas do conhecimento. O grupo possui três linhas de pesquisa: Arte e Literatura: diálogos possíveis; Artes, Ciências e Matemática: contribuições para o ensino; Educação na Cidade: formação, diálogos e intervenção.

expositivos, as diferentes ações de mediação de acervo artístico junto a estudantes de diversos níveis de ensino, bem como a docência da disciplina “Educação em Espaços não Formais”, direcionaram a busca por uma alternativa às abordagens dicotômicas relacionadas aos espaços formais/não formais de educação, distanciando-nos de proposições promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como as intituladas “Cidade Educadora” e “Cidade Educativa”. Diante das vinculações hegemônicas dessas propostas, optamos pela utilização do termo “Educação na Cidade”, pressupondo que educação em sentido amplo depreende processos de apropriação de conhecimentos diversos e pode ser efetivada em variados locais (SGARBI; CHISTÉ, 2015).

Assim, consideramos que, diante de uma cidade que educa na maioria das vezes para a adaptação à lógica do mercado, é necessário construir uma intervenção pedagógica que ajude a ler essa cidade e apontar caminhos para a sua transformação.

Esses fatores, aliados à nossa atuação no Mestrado em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), impulsionaram a implementação do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade de Humanidades (Gepech). Ao idealizarmos o Gepech, elencamos como objetivos 1) discutir relações entre a cidade e a educação a partir de áreas do conhecimento ligadas às humanidades; 2) planejar, executar e avaliar formações de professores da educação básica, que contribuam para estimular reflexões sobre os espaços da cidade; bem como 3) sistematizar materiais educativos que discutam e apresentem propostas relacionadas com a cidade. O alcance desses objetivos demanda uma definição do que entendemos por Educação na Cidade. Portanto, as discussões delineadoras desse conceito serão desenvolvidas no próximo tópico, no qual também apresentaremos ideias elaboradas por nós em livros, eventos e revistas acadêmicas, bem como discussões realizadas por outros autores.

2. Educação na Cidade

Dentro das abordagens relacionadas com a educação, encontramos alguns modos de pensar o potencial educativo da cidade. Essas possibilidades carregam ideologias, direcionando caminhos que a educação pode assumir, dependendo da origem de seus posicionamentos. Vejamos, primeiramente, a gênese e o objetivo do projeto “Cidade Educativa”, apresentado no “Relatório Aprender a Ser” (1973), e elaborado por uma Comissão Internacional da UNESCO, liderada por Edgar Faure, ex-ministro da Educação da França, juntamente com representantes dos Estados Unidos da América, União Soviética, Chile, Síria e Congo. Nesse relatório, Faure e seus colaboradores defendem a necessidade de novas estratégias para melhorar a educação dos países de terceiro mundo. O relatório surge, então, como um estudo para ajudar as nações pobres a enfrentarem a crise da educação que as assolava, reforçando a cooperação internacional para renovar a educação. Como solução, o relatório propõe a implantação da proposta “Cidade Educativa” que, a partir de então, passou a orientar políticas públicas em vários países. Segundo Faure (1973), seria necessário que outras instituições educacionais, além da escola, contribuíssem para a superação da crise instaurada na educação dos países em desenvolvimento, reunindo também o empenho de todos os indivíduos da sociedade.

Dando continuidade às ideias apresentadas no “Relatório Aprender a Ser”, surge o conceito de “cidade educadora”, a partir da realização do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em 1990. Incentivado pela UNESCO em Convenção das Nações Unidas ocorrida no ano anterior, o evento sistematizou uma carta de intenções com princípios essenciais ao desenvolvimento educacional das cidades, a serem seguidos pelos integrantes da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), que, atualmente, abarca cerca de 477 cidades e 37 países. A Carta das Cidades Educadoras (1990) baseou-se em documentos internacionais e partiu do pressuposto de que a cidade possui elementos para formação integral, funcionando como um agente de educação permanente.

A partir de análise realizada em artigo anterior (CHISTÉ, 2017), entendemos que os pressupostos da Cidade Educativa no Relatório de Faure e os esforços empreendidos pela Cidade Educadora da AICE visam a ampliação e o reforço da ideia de Estado Mínimo imposta pelos agentes do

capital. Pela via de se delegar à sociedade civil a obrigação de implementar e executar políticas sociais, retirando, portanto, o Estado de sua responsabilidade social, passa-se a economizar com gastos aparentemente desnecessários. A proposta da AICE não busca potencializar o coletivo para promoção de transformação social radical, mas responsabilizar a sociedade civil pela implementação de políticas públicas não realizadas pelo Estado. Por conseguinte, as instituições sem fins lucrativos, como as organizações não governamentais, passam a ser aquelas que inspiram confiança e recebem financiamento para prover o que o Estado supostamente não consegue implementar (CHISTÉ, 2017).

Sem a intenção de esgotar o assunto, mas visando ao distanciamento de tais pressupostos, compreendemos que Educar na Cidade implica mais do que uma simples maquiagem, embelezamento oriundo de ações instituídas por organizações, as quais não visam contribuir para o conhecimento da realidade. Cabe pensar e implementar, pela via de uma educação prioritariamente pública, formas de promover o desvelamento dos espaços citadinos, muitas vezes configurados para reproduzirem a sociedade desigual na qual vivemos. Essas contradições precisam ser reveladas por meio de uma educação que empodere os sujeitos e os impulse a criarem, de forma coletiva, os meios para transformar as condições de exploração em que estão hodiernamente submetidos. Como nos sugere Della Fonte (2018, p. 7), compreender a cidade pressupõe:

[...] desvendar suas ruas e seus nomes, suas sedes administrativas, os recortes de seus bairros, a concentração de sua população, suas praças e parques, os monumentos públicos, suas formas arquitetônicas, a localização de suas indústrias e fábricas, o seu ritmo do trabalho, a sua condição ambiental-ecológica, seus lugares de encontros, suas rotas de mobilidade, a sua distribuição da riqueza material e simbólica e seus confrontos de classe.

Ações educativas desenvolvidas na escola podem estimular e dar condições para o alcance do entendimento sobre a cidade. Algumas questões podem ajudar a problematizar as relações entre a cidade e o modo de produção que nos orienta:

- Que potencial transformador tem a cidade? Que estratégias podem ser pensadas nesses espaços que contribuam para a problematização da realidade?
- Que lugares da cidade podem contribuir para o processo de

humanização dos sujeitos?

- Como a escola pode potencializar as atividades na cidade para ampliar e fortalecer o aprendizado crítico de seus educandos?

- Como planejar visitas¹⁰ a esses espaços? O que fazer antes de uma visita? É possível realizar investigação prévia sobre o local a ser visitado? Que informações devemos buscar? O que fazer durante a visita?

- Além da escola, outras instituições educativas podem promover o conhecimento da cidade? Essas instituições podem substituir a escola? Existe a possibilidade de realizar um trabalho em parceria com a escola?

- Quais as obras de arte (visuais ou escritas) podem estimular discussões sobre a cidade? Como a cidade é representada nessas obras?

- Conhecer a história do desenvolvimento da cidade (seu aspecto sincrônico) pode contribuir para o desvelamento das contradições soterradas?

- Que histórias da cidade podemos encontrar? Que abordagens elas apresentam? Essas abordagens enaltecem que classe social?

A partir do que acabamos de comentar, consideramos que para Educar na Cidade é possível realizar pelo menos três abordagens investigativas: (1) abordagem que fomenta o diálogo entre diferentes espaços da cidade por meio de visitas (viagens formativas) e de estudos sobre esses locais; (2) abordagem que promove o estudo sobre a cidade, estimulando a compreensão de diferentes versões sobre o seu processo histórico de transformação, inferindo sobre os aspectos ideológicos de cada uma delas; e (3) abordagem que contempla o estudo das diferentes representações criadas e inspiradas pela vida na cidade, tais como pinturas, filmes, propagandas, músicas, poesias, romances etc., pois a partir de diferentes

¹⁰ Entendemos que visitar um espaço a partir de uma demanda educativa diz respeito a apreender esse local em seus mais variados aspectos. Pressupõe mediação intencional de um profissional preparado para essa função. Não se trata de uma aula passeio, mas uma atividade educativa com finalidades específicas. Ou seja, a visita necessita de ser mediada por um sujeito que, por meio da linguagem, da interação social e da atividade de ensino, contribua para a apropriação do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, possibilitando aprendizagem que promova o desenvolvimento psicológico dos envolvidos no processo e, conseqüentemente, que amplie suas visões de mundo, de si e do outro. Para explicitar o que consideramos como visita/viagem formativa vide item 3.3 Visita Mediada (viagem formativa) a espaços educativos da cidade.

obras de arte é possível revelar modos de compreensão da cidade, sejam eles hegemônicos ou contra-hegemônicos.

Uma abordagem não exclui a outra. Ao contrário, elas podem potencializar e estimular estudos multifacetados. Como sugere Kosik (1976), a compreensão de determinado fenômeno pressupõe ir para além do que se manifesta imediatamente:

[...] se quiser pesquisar a estrutura da coisa e quiser perscrutar 'a coisa em si', se apenas quer ter a possibilidade de descobrir a essência oculta ou a estrutura da realidade o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, 'coisa em si', e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente (KOSIK, 1976, p. 16-17).

Nesse sentido, compreender a cidade, seja dando ênfase aos seus espaços institucionalizados ou não, à sua historiografia ou às suas representações, implica um olhar apurado, focado e lento. Como aponta Calvino (1990, p. 44): “As cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa”.

Ler a cidade, então, pressupõe saber que existem aspectos que precisam ser revelados, pois eles não compõem a aparência dos diversos fenômenos que abarcam a cidade. Além disso, cabe também estimularmos uma leitura lenta da cidade. Do mesmo modo que necessitamos de tempo para conhecermos e compreendermos uma obra de arte (CHISTÉ, 2015), precisamos também dedicar tempo para entendermos os múltiplos aspectos que compõem a cidade. Como pontua Della Fonte (2018, p.8),

[...] não se pode abrir mão de um vageio errático pela cidade. Por certo, não se trata do vagar da multidão, empurrada pelos semáforos prestes a fechar, pelo tempo acelerado da atividade produtiva, pelo olhar negligente e epidêmico que satisfaz às demandas emergenciais de se chegar ao trabalho ou em casa. A experiência que se conclama é errante e desacelerada; paciente, ela experimenta e conhece; inquieta, vê, cheira, toca, ouve o que a cidade nos diz. Está longe de ser passiva: retruca seus dizeres, regozija-se com seus acertos, dialoga com a cidade, a indaga em seu existir. No fundo, o diálogo com a cidade é um auto diálogo,

um colóquio com a cidade que construímos e que nos construiu, portanto, com a cidade que existe também em nós.

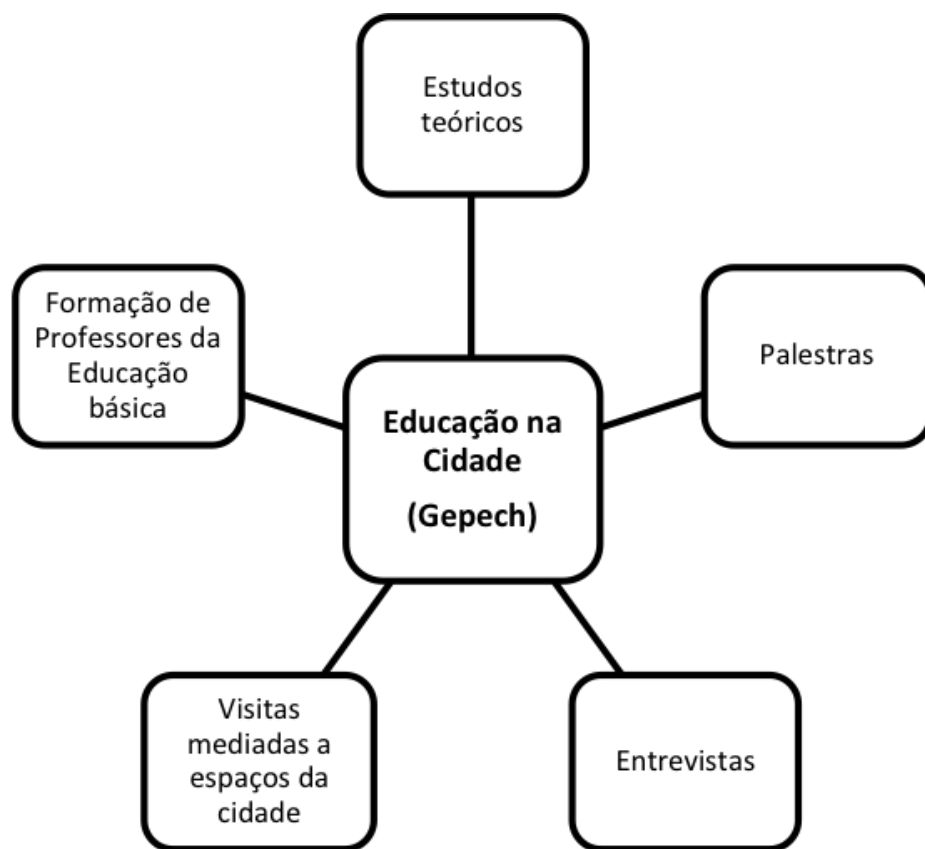
Se a cidade é produção humana e se somos todos supostos produtores da cidade, podemos pensar no direito que temos a ela. Segundo Lefebvre (1991), trata-se de um direito humano de natureza social vinculado à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. Trata-se de um direito à vida urbana, movida não pela industrialização, mas por necessidades sociais com fundamentos antropológicos, rumo a uma nova práxis e a um novo ser humano (LEFEBVRE, 1991). O direito à cidade significa o direito dos cidadãos-citadinos e dos grupos constituídos por eles de figurarem sobre todas as redes de circuitos de comunicação, de informação e de trocas. Isso precisa ocorrer a partir de uma reunião de tudo o que pode ser produzido no espaço da cidade e pelo encontro de diversos objetos e sujeitos.

O direito à cidade recusa a organização discriminatória e segregadora. Além de recusar, critica os centros estabelecidos sobre a segregação, os quais lançam para os espaços periféricos todos os que não participam de privilégios políticos. Segundo Lefebvre (2016), para se promover o direito à cidade é necessário proporcionar o direito de encontro, de reunião. Lugares e objetos devem responder a certas necessidades sociais,

Só um grande crescimento da riqueza social, ao mesmo tempo que profundas modificações nas próprias relações sociais (modo de produção), pode permitir a entrada, na prática, do direito à cidade e de alguns outros direitos do cidadão e do homem. Para que tal direito seja assegurado é necessária uma reorientação do crescimento econômico, que não mais conteria em si sua finalidade, nem visaria mais a acumulação (exponencial) por si mesma, mas serviria a fins superiores (LEFEBVRE, 2016, p. 36).

3. Metodologia de organização e ações do Gepech

Organizar e desenvolver ações formativas vinculadas ao conceito de Educação na Cidade que explicitamos e defendemos, demanda uma participação ativa dos sujeitos. Para tanto, requer uma opção metodológica de natureza dialógica compreendida a partir de proposições de Bakhtin (2003), que valoriza a interação discursiva, em suas diferentes formas e manifestações, na promoção do conhecimento e na constituição dos sujeitos. O Esquema 1 explicita essas estratégias.

Esquema 1. Estratégias metodológicas para estudos da cidade

Fonte: Gepech.

Observamos no Esquema 1 que as ações do Gepech privilegiam o diálogo em variadas estratégias e recursos, como estudos coletivos de fontes teóricas, palestras com pesquisadores que assumem a cidade como foco de investigação, entrevistas com estudiosos sobre a temática da educação na cidade, visitas mediadas a diferentes espaços da cidade e ações de formação continuada com professores da educação básica interessados em conhecer e desenvolver práticas educativas relacionadas à Educação na Cidade. O detalhamento dessas ações metodológicas será

apresentado na sequência desse texto com o objetivo de evidenciar o percurso de estudos do grupo e sua caracterização.

3.1. Estudos teóricos sobre educação na cidade

Os estudos teóricos desenvolvidos no contexto do Gepech foram e são importantes para fundamentar as pesquisas e os materiais educativos direcionados ao campo do ensino de Humanidades. Concebemos essa estratégia metodológica como encontros coletivos nos quais os participantes do grupo interagem, conhecem e discutem o conteúdo de obras de diferentes autores que, de algum modo, contribuem para a análise da temática Educação na Cidade. Nesses encontros realizamos a leitura aprofundada de obras sobre as três abordagens investigativas apresentadas anteriormente. A sistematização dessas leituras ocorre de forma prévia. Para apresentação dos textos os integrantes do Gepech organizam-se em pequenos grupos constituídos por um professor e mestrandos. Cada grupo fica responsável por mediar as discussões dos textos e elaborar a síntese dos principais conceitos, compartilhando-a com os demais participantes durante os encontros presenciais. Entendemos que esses estudos possibilitam o intercâmbio de conceitos e a elaboração de sínteses provisórias, aprofundadas por meio de outros estudos, ou seja, adquirem nova qualidade a cada incursão elaborada. Destacamos que os estudos realizados nessa dinâmica coletiva desenvolvida pelo Gepech favoreceram o delineamento teórico das pesquisas de cada participante, como podemos exemplificar com as produções elencadas no Quadro 1.

Quadro 1. Exemplos de pesquisas (Dissertações de Mestrado) desenvolvidas no Gepech

Abordagens	Exemplo de Pesquisa Desenvolvida	Objetivo da Pesquisa
1) Fomenta o diálogo entre diferentes espaços da cidade por meio de visitas e de estudos sobre esses locais	O Entorno da Vale S.A. na perspectiva da cidade educativa: da miopia verde à catarse do pó preto (autor Israel Frois).	Problematizar e criticar as dinâmicas ambientais entre a Vale S.A. e o seu entorno, em especial no que tange à emissão do “pó preto”, transformando essa problematização em subsídio para elaboração de material educativo a ser compartilhado e avaliado em formação de professores da educação básica.
2) Promove o estudo sobre a cidade, evidenciando o seu processo histórico	Educação na cidade: o processo de modernização da cidade de Vitória em debate na formação de professores (autora Patrícia Pinto).	Compreender o processo de modernização da cidade de Vitória para propor a criação de material educativo a ser compartilhado e validado por meio de formação de professores capaz de proporcionar práticas educativas sobre a história do desenvolvimento urbano nesse local.
3) Contempla o estudo das diferentes representações artísticas criadas e inspiradas pela vida na cidade	Leitura poética da cidade de Vitória na obra de Elmo Elton (autor André Jacinto).	Compreender como a leitura da obra poética de Elmo Elton em diálogo com a cidade pode potencializar as práticas de leitura literária no ensino médio de uma escola pública na cidade de Serra/ES.

Fonte: Gepech.

Além de subsidiarem a produção das pesquisas do grupo, os estudos teóricos coletivos contribuem para os participantes compreenderem a

cidade em seus múltiplos aspectos, relacionando-os ao seu potencial educativo.

Apreendemos dos dados do Quadro 2 que os participantes do Gepech desenvolveram intenso diálogo com vários textos de autores internacionais, nacionais e locais. Esclarecemos que essa sequência de obras não foi definida a priori, mas sintetiza uma construção coletiva, pois as fontes teóricas foram acessadas e integradas ao cronograma de estudos a partir de diálogos entre os participantes com as primeiras referências bibliográficas sobre a noção de educação e cidade. Assim, professores e mestrandos, à medida que realizavam os primeiros estudos, tomavam ciência de outras fontes consideradas relevantes para a exploração da temática.

Quadro 2. Diálogos com autores que estudam a cidade

Estudos coletivos de fontes teóricas	
2016-1	Sgarbi, A. D., Chisté, P. de S. (2015) - Freire, P. (2007) - Gadotti, M., Padilha, P. R. (2004) - Silva, J. I. (1979) - Lefebvre, H. (1991) - Canevacci, M. (2004) - Klug, L. B. (2009) - Harvey, David. (2014).
2016-2	Lefebvre, H. (2016) - Ferreira, G. L. (2016) - Padilha, P. R. Ceccom, S., Ramalho, P. (2010).
2017-1	Davis, M. (2006) - Engels, F. (2015) - Harvey, D. (2005) - Lefebvre, H. (2013) - Derenze, S (1965). Rocha, L. (1971). Lopes, A. S. (2002). Frehse, F. (2005).
2017-2	Mendonça, E. M. S. et al. (2009) - Berman, M. (1986) - Costa, A. M., Schwartz, L. M. (2000) - Fraya, F. (2011) - Teixeira, M. C. (2012) - Argan, G. C. (2014) - Maricato, E. (2015) - Bastos, R. A. (2012) - Meneses, U. (1996) - Harvey, D.; Maricato, E.; Žižek, S.; Davis, M. et al. (2013).
2018-1	Moura, M. O. (2000) - Konder, L. (2008) - Harvey, D. (1989).
2018-2	Benjamim (2017, 2018)
2019-1	Levebvre (1972, 2001, 2002)

Fonte: Gepech.

Essa dinâmica de interação com os textos, e a consequente produção e reelaboração do cronograma de estudos, indicam relações com a noção de inacabamento da palavra, pois, conforme Bakhtin (2005, p. 195), as palavras do outro comportam um limiar, e ao serem “[...] introduzidas em

nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação”. Desse modo, a leitura em perspectiva dialógica pressupõe que um texto abra possibilidades para outros textos, alimentando o fluxo da comunicação verbal (BAKHTIN, 2004) sobre a cidade. Assim, as leituras das obras iniciais apontaram para novas fontes e, por meio de atitudes ativas e responsivas (BAKHTIN, 2004), os integrantes do Gepech participaram da construção do percurso de estudos, os quais contribuíram sobremaneira para a compreensão do fenômeno urbano como processo histórico, constituído por diferentes camadas, que materializam produções humanas permeadas por conflitos, contradições, tensões, avanços e recuos.

Avançando nessa dinâmica de diálogo com os textos, o Gepech inicia a partir de 2017 uma pesquisa de natureza bibliográfica do tipo revisão de literatura, abarcando diálogos com teses e dissertações. Essa pesquisa busca compreender contribuições de diferentes áreas de conhecimentos ligadas a área de Humanidades (arquitetura, artes, geografia, história, literatura, filosofia, educação, sociologia) que favorecem os estudos da cidade. Esse conjunto de iniciativas adensam o repertório de conhecimentos dos participantes do Gepech sobre a cidade e potencializa novos investimentos de pesquisas na área do ensino.

3.2. Palestras e entrevistas com pesquisadores que elegem a cidade como foco principal de investigação

As palestras e as entrevistas com pesquisadores constituem formas de interação importantes para os trabalhos do Gepech. Nessas oportunidades de contato mais próximo com estudiosos de diferentes áreas, foi possível indagar, esclarecer, problematizar, conhecer abordagens teórico-metodológicas, dentre outros aspectos sobre estudos e relações entre educação e cidade. Esses encontros dos participantes do Gepech e os palestrantes e entrevistados constituíram eventos dialógicos¹¹ (BAKHTIN,

¹¹A partir da abordagem discursiva de linguagem desenvolvida pelo pensador russo Mikhail Bakhtin (2003), o termo “eventos dialógicos” é entendido, no contexto das ações do Gepech, como encontros entre pessoas que interagem de modo ativo e colaborativo. Por meio do uso da palavra, os sujeitos participantes desses eventos estabelecem intercâmbio de ideias, debates e enriquecimento mútuo. Esses eventos se constituem

2003), permeados de enunciados plenos e concretos, tradutores de experiências de compartilhamento de prolongadas e variadas investigações temáticas, conforme podemos verificar nos dados do Quadro 3.

Quadro 3. Palestras e entrevistas com pesquisadores, realizadas semestralmente

Temas das palestras com pesquisadores	
2016-1	Arte urbana, com pesquisador da área de Arte Representações da cidade na arte, com pesquisador da área de Arquitetura Processo de modernização da cidade de Vitória-ES, com pesquisador da área de História
2016-2	História da cidade de Vitória-ES, com pesquisador da área de História Cidade e literatura, com pesquisador da área de Literatura
2017-1	Fotografia e história do Espírito Santo, com pesquisador da área de Arte Processo de colonização do Espírito Santo, com pesquisador da área de História Cidade e o capital imobiliário, com pesquisador da área de Geografia Cidade e história, com pesquisador da área de Arquitetura
2017-2	Conceitos do materialismo histórico dialético e os estudos da cidade, com pesquisador da área de Filosofia Cidade e subjetividade, com pesquisador da área de Arquitetura Paisagens da cidade, com pesquisador da área de Arquitetura Palestra sobre cidade e memória, com pesquisador da área de Filosofia Questões ambientais e cidade, com pesquisador da área de Sociologia
2018-1	Categorias para o estudo da cidade e o conceito de viagem formativa, com pesquisador da área de Filosofia

como momentos únicos, singulares, repletos de enunciados, que pontuam trajetórias de investimentos em temáticas específicas de estudos.

Temas de entrevistas com pesquisadores	
2016-1	Município que educa, com pesquisador do Instituto Paulo Freire
2016-2	Formação de professores e o conceito de atividade pedagógica com pesquisador da área de Educação da Universidade de São Paulo Relações do espaço público (rua) e a sociedade urbana com pesquisador da área de Sociologia da Universidade de São Paulo Grafia do espaço urbano e a formação de centros financeiros com pesquisadores da área de Arquitetura da Universidade de São Paulo
2017-1	Atualidade do materialismo histórico-dialético e os estudos das cidades do México, com pesquisador da área de Letras As ações do setor educativo do Museu Afro Brasil de São Paulo com diretora da parte educativa do museu
2017-2	Juventude, desigualdades e ocupação do espaço urbano com pesquisador da área de Arquitetura da Universidade de São Paulo
2018-1	Diferentes abordagens dos estudos da cidade e suas representações na arte com pesquisador da área de História
2018-2	Contribuições de Henri Lefebvre para os estudos da cidade com pesquisadora da área de Geografia. Centro histórico da cidade como fonte de estudos com pesquisador da área de História.
2019-1	Sobre o conceito de território com pesquisadora da área de arquitetura.

Fonte: Gepech.

Esses vários eventos produziram ecos (BAKHTIN, 2003) no processo de constituição dos conhecimentos dos integrantes do Gepech, assim como nas pesquisas e ações realizadas. Tais ecos podem ser percebidos pela apropriação de conceitos compartilhados pelos palestrantes e entrevistados. Além das contribuições conceituais, o contato com eles viabilizou a sistematização de outras atividades acadêmicas, como a participação em eventos e vínculos com outros grupos de pesquisa, que tangenciaram a discussão em foco.

3.3. Visitas (viagens formativas) a espaços educativos da cidade

As visitas mediadas situam-se no amplo projeto de fazer do estudo da cidade uma “viagem formativa” a ser experimentada por todos participantes do Gepech. Essa expressão envolve uma dimensão teórica e metafórica. Como se sabe, a palavra alemã *Bildung* significa formação, configuração. Porém, no século XVIII, ela se tornou uma das noções mais significativas por remeter à natureza do processo educativo. Como observa Suarez (2005, p. 193), “Termo de caráter bastante dinâmico, *Bildung* se impõe a partir da segunda metade do século XVIII, exprimindo, ao mesmo tempo, o elemento definidor, o processo e o resultado da cultura”.

Apesar de seu sentido bastante amplo, a *Bildung* possui uma forte conotação pedagógica e sinaliza “[...] o elemento definidor, o processo e o resultado da cultura” (SUAREZ, 2005, p. 193). O termo ganha, assim, uma dupla dimensão, organicamente articulada. Por um lado, aponta para a cultura como resultado e, nesse sentido, abarca o patrimônio histórico-social material e simbólico produzido pela humanidade no seu conjunto. Por outro, remete à cultura como processo, como formação cultural dos sujeitos. O termo agrega, assim, uma dimensão objetiva e subjetiva; afinal, a formação é o processo de constituição da subjetividade por meio da apropriação do patrimônio cultural objetivo. Essa constituição envolve dois momentos antagônicos e complementares. Por um lado, ela demanda que o sujeito se aproprie do universo cultural existente. Por outro, essa incorporação permite que novas produções sejam criadas.

Suarez (2005) chama atenção para algumas dimensões da *Bildung*. Dentre elas, duas nos parecem muito salutares para guiar o que chamamos de “viagem formativa”. A *Bildung* é trabalho. O trabalho forma, modela; o trabalho é mediação ou agir formativo; apresenta-se como um processo prático no qual, pela ação sobre o mundo, forma-se o objeto (mundo humanizado) e o próprio sujeito que trabalha como humano. Segundo Suarez (2005), a *Bildung* também é viagem. Se recorreremos aos dicionários, a viagem é descrita, em geral, como um deslocamento para se chegar a um lugar distante. Quando afirmamos que as visitas mediadas se situam em um contexto maior de uma “viagem formativa”, não indicamos apenas que fomentaremos um caminhar na cidade, um passeio intencionalmente organizado em alguns lugares

citadinos. A viagem possui uma nuance metafórica de evocar a saída do familiar, da vida cotidiana e ordinária, para visitar o extraordinário. Isso significa, segundo Suarez (2005), que a viagem tem como lei a alteridade; aventurar-se ao encontro com a alteridade e consigo mesmo. Em outros termos, ao experimentar o diverso de si, esse “lugar” distante do que lhe é mais habitual, o viajante tem a chance de retornar e compreender-se melhor, de modo mais enriquecido: formação e autoformação se dão as mãos.

Assim, a potência da metáfora da viagem está em evocar mudança, transformação, movimento. Nesse sentido, não residiria o sucesso do trabalho educativo em nos transformar em viajantes? Por isso, “A ‘grande viagem’ que caracteriza Bildung não consiste em ir a um lugar qualquer, não importa aonde, mas, sim, lá onde nos possamos formar e educar” (SUAREZ, 2005, p. 195).

Portanto, as visitas mediadas não representam apenas a ida a lugares da cidade; articuladas com as outras ações do grupo de pesquisa, elas pretendem fomentar uma nova formação subjetiva, cultural, a partir do olhar apurado que problematiza os conflitos que se materializam na cidade. Mostram-se, desse modo, como momento privilegiado no qual temos a cidade diante de nós: ela nos confronta e nós a interpelamos; com ela dialogamos, perscrutamos suas existências históricas. Ao fazer isso, abre-se, em nós, pesquisadores, a chance de reconstruí-la, mudar a cidade na qual habitamos e a cidade que em nós habita.

As viagens formativas propostas pelo Gepech foram/são momentos de integração dos participantes do grupo e de relação/experiências com espaços da cidade na busca pela ampliação de oportunidades para o desenvolvimento de nossa humanidade. Essa relação exige a reeducação do olhar para observar, indagar os espaços da cidade como resultados do trabalho que inscreve marcas das existências individuais e coletivas. Nesse tipo de proposição, Freire (1995, p. 26) pontua que:

No fundo, a tarefa educativa das cidades se realiza também através do tratamento de sua memória e sua memória não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam. Seus museus, seus centros de cultura, de arte são a alma viva do ímpeto criador, dos sinais de aventura do espírito. Falam de épocas diferentes, de apogeu, de decadência, de crises, da força condicionante das condições materiais.

Nessa perspectiva, os espaços da cidade estão impregnados de elementos que comunicam a aventura humana de constituição do fenômeno da vida urbana. Assim, a leitura da cidade deve ser formativa, especialmente, pela compreensão da composição de sua grafia urbana, com suas ruas, mercados, praças, igrejas, monumentos, palácios, museus, trânsito, escolas, cultura, imagens, enfim, com a diversidade dos elementos constituintes e suas contradições. Estabelecer nexos dessas proposições com o ensino de Humanidades torna-se premissa e, ao mesmo tempo, produto das ações do Gepech. Assim, realizamos várias ações desse tipo, integrando professores pesquisadores e alunos do Mestrado de Humanidades, conforme podemos apreender dos dados do Quadro 4.

Quadro 4. Visitas mediadas a espaços da cidade realizadas por semestre

Visitas (viagens formativas) a diferentes espaços educativos	
2016-1	Mostra “Postais do Espírito Santo”, acervo Monsenhor Jamil Abib, realizada no espaço cultural do Palácio Anchieta Vitória-ES Exposição fotográfica “Victor Frond 1860 uma aventura fotográfica de D. Pedro II na Província do Espírito Santo”, realizada no Museu Vale Vitória-ES
2016-2	Exposição “Constelações”, do artista Hilal Sami Hilal, realizada no espaço cultural do Palácio Anchieta Vitória-ES Museu Afro Brasil de São Paulo São Paulo Espaços públicos da cidade de São Paulo a partir da Avenida Paulista SP
2017-1	Exposição “Torções”, do artista Luciano Feijão, realizada no Museu Capixaba do Negro Verônica da Paz - Vitória-ES Museu do Pretos Novos do Rio de Janeiro - RJ
2017-2	Museu do Imigrante de São Paulo - SP
2018-1	Exposição “São Paulo: três ensaios visuais sobre cartões-postais da cidade de São Paulo” - realizada no Instituto Moreira Salles - SP
2018-2	Exposição “O grande Veleiro” do artista Arthur Bispo do Rosário e “A maré da vida” da artista Ercília Stanciany realizada no Centro Cultural Sesc Glória - Vitória-ES
2019-1	Exposição “Cidades abstratas” do artista João César de Melo realizada no Centro Cultural Sesc Glória - Vitória -ES

Fonte: Gepech.

Essas visitas (viagens formativas) a diferentes espaços provocaram, nos sujeitos participantes (professores e mestrandos), um novo olhar, analisado a partir dos extratos registrados nas interações discursivas no momento das visitas mediadas. Tais relatos são oriundos de gravações e questionários aplicados durante as atividades. Os enunciados que seguem foram produzidos por meio de questionário com questões abertas, respondidas por mestrandos que participaram da visita à mostra “Postais do Espírito Santo”.

“Visitar as exposições contribuíram para que eu remontasse a história da cidade no tempo [...] o que me despertou um sentimento de valorização por Vitória, *uma compreensão maior da importância dos restauros*” (Participante D, 2016).

“As visitas feitas oportunizaram conhecer melhor a história da cidade e *perceber as contradições contidas no espaço*” (Participante I, 2016).

Os enunciados dos participantes D e I sinalizam que as viagens formativas têm potencial para provocar alterações no modo de compreender a cidade, favorecendo a apropriação de conteúdos singulares. Assim, os sujeitos ao conhecerem os cartões-postais e ao refletirem sobre os conteúdos explicitados durante a viagem formativa, não são mais os mesmos de quando a iniciaram. De modo similar, podemos inferir que as viagens formativas podem ser pensadas em analogia com os cinco tipos de viajantes descritos por Nietzsche (2008), ao mostrar que os de grau mais elevado têm necessidade de dar vida ao que foi visto em obras e ações.

Entre os viajantes devemos distinguir cinco graus: os do primeiro, o mais baixo, são aqueles que viajam e são vistos são viajados, na verdade, e praticamente cegos; os do grau seguinte veem a si mesmos no mundo, realmente; os terceiros vivenciam algo como consequência do que veem; os quartos assimilam o vivenciado e o carregam consigo; há, por fim, alguns indivíduos de elevada energia, que, após terem vivenciado e assimilado o que foi visto, têm de necessariamente dar-lhe vida de novo, em obras e ações, tão logo retornem para casa. De modo igual a esses cinco tipos de viajantes vão todos os homens pela jornada da vida, os mais baixos como seres puramente passivos, os mais elevados

como os que agem e se exprimem inteiramente, sem nenhum resíduo de eventos internos. (NIETZCHE, 2008, p. 109).

3.4. Formação continuada com professores da educação básica

Como situamos, a metodologia de funcionamento do Gepech contempla ações de formação continuada com professores da educação básica, por meio da realização de cursos de extensão. Essas ações visam instaurar um espaço de diálogo e de interação com professores da educação básica com o objetivo de divulgar, discutir e validar proposições de materiais educativos oriundos de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, e que abordam diferentes temáticas sobre Educação na Cidade e o foco de estudo desse programa.

Para isso, assumimos princípios da abordagem histórico-cultural, em especial, o conceito de atividade pedagógica desenvolvido por Moura (2010, 2017) e seu grupo. Com esse autor, partilhamos da proposição de que esse conceito é importante para o campo da formação docente, porque carrega em si uma unidade dialética, ao sintetizar a atividade de ensino do professor e a atividade de aprendizagem do aluno. Desse modo, sinaliza que o conceito de atividade pedagógica assume caráter político-social e precisa ser pensado em bases epistemológicas radicais, buscando evidenciar contradições e limites que impossibilitam o desenvolvimento das pessoas, especialmente, pelo acesso desigual aos conhecimentos mais elaborados produzidos pela humanidade.

Essas bases estão sustentadas em autores como Leontiev (1978, 1983), que discute a natureza da atividade humana e seus elementos constituintes. De acordo com esse autor, o termo “atividade” não pode ser entendido como ações simples, realizadas pelos sujeitos no cotidiano para fins imediatos. Para ele, uma ação pode ser considerada atividade quando visa à solução de algum problema que afeta as pessoas. Desse modo, quando a necessidade de resolver determinadas questões gera motivos para o sujeito agir, ele entra em atividade. Sua atuação passa a ser coordenada e intencional em função de um objetivo maior que se quer atingir, possui uma direção e, por isso, realiza ações e operações interligadas e articuladas. Nas palavras de Leontiev (1988, p. 68),

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma

necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Pensando que em nossa sociedade a escola assume a função de socializar conhecimentos com as novas gerações e que tal finalidade se concretiza pela atividade pedagógica do professor, é importante destacar a direção dessa atividade. Segundo Moura (2010), a direção e a finalidade da atividade pedagógica estão vinculadas à aprendizagem dos estudantes. Para isso, o professor necessita de planejar intencionalmente situações de ensino, organizar o seu trabalho com ações e operações articuladas e utilizar instrumentos adequados, que possam promover a aprendizagem de conceitos científicos. A apropriação desses conceitos deve levar ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, conforme podemos ler em Vigotski (2000). Portanto, é por meio da apropriação dos conceitos científicos que os sujeitos passam a ter “[...] condições de compreender novos significados para o mundo, ampliar seus horizontes de percepção e modificar as formas de interação com a realidade que o cerca; em suma, permite a ele transformar a forma e o conteúdo de seu pensamento” (ROSA, MORAES, CEDRO, 2010, p. 67).

Essas compreensões sobre a função da escola e do trabalho do professor colocam em evidência a necessidade de constante aprimoramento e desenvolvimento dos profissionais envolvidos com o trabalho pedagógico. Nesse sentido, tornam-se importantes as ações de formação continuada que assumem como princípio a articulação entre teoria e prática e possibilitam a apropriação de conhecimentos teóricos na direção do desenvolvimento dos sujeitos. Nessa perspectiva, Gladcheff (2015) nos indica que alguns elementos são essenciais. Para a autora, a formação de professores deve ser desenvolvida em um contexto coletivo, no qual as motivações pessoais dos participantes sejam compartilhadas e encontrem uma unidade. Suas proposições dialogam com Moura (2004, p. 260), quando diz que “[...] as pessoas são singulares e é essa singularidade que queremos afirmar, que queremos que continue a existir na sua plenitude, mas que tenha no coletivo o referencial de seu desenvolvimento, já que a existência isolada não tem razão de ser”. Desse modo, é possível compreender a natureza social da aprendizagem docente, pois os participantes em interação compartilham

conhecimentos. Gladcheff (2015, p. 66) afirma que

[...] o que permite ao professor estar em formação é o processo de significação da atividade pedagógica; é o fato de ser sujeito em atividades de formação nas quais as ações conscientes são aquelas que ele considera potencialmente relevantes para a sua aprendizagem sobre o ensino.

Nessa perspectiva, a formação de professores revela relações dialéticas, que explicitam movimentos entre o coletivo e o singular, o geral e o particular. Ou seja, os professores estabelecem conexões entre aprendizagens efetivadas no contexto da formação e ações de ensino organizadas e desenvolvidas na escola.

Em nossas pesquisas, para captar indícios desse processo de formação como atividade, recorreremos a diferentes procedimentos investigativos para o registro dos dados empíricos, tais como: registros em diário de campo pelos pesquisadores, gravações de áudio e vídeo de encontros coletivos com os professores, registros escritos em espaços de interação virtual (Moodle), fotografias, relatos de experiência didática e de visitas mediadas a espaços da cidade, e também questionários semiestruturados. O conjunto dos dados produzidos durante os cursos de extensão com os professores representa a totalidade das ações de formação. Na impossibilidade de exposição de todas essas ações, selecionamos episódios formativos que, em nosso ponto de vista, são momentos relevantes, pois evidenciam a formação como movimento. Conforme Moura (2004, p. 276), “[...] os episódios poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora”.

A partir dessas proposições, realizamos, no ano de 2017, duas ações de formação continuada com professores da educação básica. Denominamos de Curso 1 a ação desenvolvida no primeiro semestre de 2017, e intitulada “Educação na cidade e o processo de modernização de Vitória-ES”. A segunda, “Infância e educação na cidade: a Ilha de Monte Belo como fonte de conhecimento do patrimônio cultural na formação de professores”, identificada por nós como Curso 2, foi realizada no segundo semestre de 2017 em parceria com uma unidade de ensino de educação infantil.

Nessas duas ações, organizamos uma estrutura metodológica de formação, que compreende os seguintes elementos, conforme o Esquema 2.

Esquema 2. Estratégias para Formação de Professores

Fonte: Gepech.

Os diferentes momentos da formação foram desenvolvidos em encontros presenciais com os professores e atividades *on-line* sistematizadas em ambiente virtual de aprendizagem (Moodle). Para exemplificar tal percurso, apresentamos os roteiros das formações dos dois cursos (Quadro 5).

Quadro 5. Roteiro metodológico dos cursos de extensão com professores

Data do encontro	Atividades de formação do curso 1
16-05-2017	Mesa 1: Educação na cidade: contribuições da abordagem histórico-cultural
30-05-2017	Mesa 2: Educação na cidade: processo de modernização da cidade de Vitória e o Parque Moscoso como espaço-memória Oficina de arte
03-06-2017	Visita mediada (viagem formativa) ao Centro Histórico de Vitória.
13-06-2017	O entorno da Vale na perspectiva da Educação na Cidade Oficina de arte
24-06-2017	Visita mediada (viagem formativa) à Praia de Camburi e o entorno da empresa mineradora Vale
27-06-2017	Relatos de experiência didática
04-07-2017	Relatos de experiência didática e encerramento do curso.
Data do encontro	Atividades de formação do curso 2
28-08-2017	A cidade como espaço educativo
04-08-2017	Relações da escola com a cidade
11-09-2017	A cidade de Vitória e a Ilha de Monte Belo
16-09-2017	Roteiro Mediado (viagem formativa) à região da Ilha de Monte Belo
25-09-2017	Rubem Braga o “espião da vida”
16-10-2017	Tessituras compartilhadas – relatos de experiências didáticas
30-10-2017	Avaliação da formação e do material educativo

Fonte: Gepech.

Esses dois roteiros de organização da formação continuada acompanham os princípios metodológicos do Gepech, detalhados em tópicos anteriores, porém em uma versão temática específica. Para compreender de que modo esses roteiros contribuem para a constituição de um movimento formativo com os professores na direção de favorecer a elaboração de outra qualidade para conceitos de educação na cidade, necessitamos estabelecer um ponto inicial de análise. Esse ponto é

marcado pelo questionário com perguntas abertas, disponibilizado no momento da inscrição dos participantes no curso, quando buscamos levantar informações sobre a caracterização profissional do grupo e as expectativas e necessidades formativas dos sujeitos inscritos. Verificamos também que os inscritos no Curso 1 (setenta registros), enunciaram razões e necessidades variadas para participarem da formação, tais como: “Aprendizagem, crescimento profissional e ampliação do conhecimento local”, “Estabelecer estratégias pedagógicas para inserir no processo ensino aprendizagem com os educandos”, “Conhecer melhor a cidade de Vitória e levar os conteúdos para sala de aula”, “Adquirir conhecimentos sobre o processo de modernização de Vitória e assim planejar aulas que possam apropriar-se de fatos históricos e artísticos da cidade de Vitória”.

Entendemos esses enunciados a partir das proposições de Moura (2010), ao apontar que ações de formação de professores devem orientar-se pelas necessidades coletivas e pelos problemas sociais que afetam o grupo. Desse modo, as necessidades explicitadas pelos docentes estão relacionadas com a busca de conhecimentos com potencial para subsidiarem a constituição de uma nova qualidade da consciência sobre a realidade e, ao mesmo tempo, oferecerem elementos para orientar um outro modo de agir no/sobre o mundo. Cabe reafirmar que a atuação docente se concretiza na atividade pedagógica (MOURA, 2010), ou seja, o professor busca se aprimorar para poder ensinar melhor, alcançar os objetivos do seu trabalho e a promoção da aprendizagem dos estudantes. Diante de tais expectativas, buscamos, por diferentes ações, garantir o acesso a conhecimentos sobre a cidade e a reflexão sobre suas potencialidades educativas.

Durante o percurso da formação, registramos as interações discursivas entre os participantes por meio de videogravação, fotografias, textos escritos e relatos de experiência didática. No final do curso, disponibilizamos um questionário de avaliação para que os participantes avaliassem a proposta de formação e as contribuições das atividades para o desenvolvimento profissional deles. Desse modo, captamos um conjunto amplo de dados que possibilita analisar o fenômeno da formação em sua dinamicidade. Por meio da análise do conteúdo desses enunciados que pontuam relações de interdependência entre as ações realizadas no curso e as aprendizagens docentes, temos condições de identificar extratos reveladores de mudanças ou alteração no modo de compreensão docente

sobre o potencial educativo da cidade. No conjunto dos dados do Curso 1, selecionamos alguns registros que pontuam indícios dessas transformações.

Gostei muito do roteiro e aprendi muitas coisas que geralmente escapam ao padrão de visitas monitoradas que temos feito pela cidade de Vitória. (...) os objetos e fatos não mudam, mas a visão que temos deles vai mudando com o tempo. (Professora de História, 2017, registro escrito em Fórum de discussão do Moodle após visita mediada ao centro de Vitória).

A Arte tem muita abertura e formas de estimular uma reflexão sobre o tema da poluição do meio ambiente. A produção artística (oficina) que realizamos também foi de muito valor. É algo que é possível fazer com os alunos, com o próprio material poluente, no nosso caso o pó de minério. A experiência de sentir nas mãos, a frieza, o peso e a cor, nos faz perceber o quão danoso e corrosivo o material é. (Professora de arte, 2017, registro escrito em fórum de discussão no Moodle após visita mediada no entorno de uma empresa mineradora da cidade de Vitória).

Entendemos esses enunciados, conforme nos sugere Bakhtin (2003, p. 307), como “a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)” explicitadas pelos sujeitos. Assim, nesses dois extratos podemos entrever que as várias ações de formação (estudos teóricos, debates coletivos, oficinas de arte, visitas mediadas/viagem formativa e relatos de experiência didática) subsidiaram os participantes o acesso a conhecimentos teórico-práticos. Ao mencionarem o roteiro da visita mediada/viagem formativa e as oficinas de artes como ações que potencializaram a reflexão, sinalizam outro modo de compreensão sobre as temáticas discutidas no curso. Desse modo, podemos entender que pensar a educação na cidade abarca a análise da materialidade concreta de constituição desses espaços, buscando compreendê-los como síntese de relações não colocadas de forma imediata. É preciso, portanto, um esforço de análise com olhar minucioso, atenção para os detalhes e nexos a serem estabelecidos, visando a compreensão crítica da totalidade por uma perspectiva lógica e histórica. Sendo assim, esse processo pode contribuir para a constituição de uma nova consciência humana sobre o potencial educativo da cidade, principalmente, por meio de processos formativos ou

de ensino organizados de maneira intencional.

Os dados da formação também podem ser compreendidos como indícios do processo de desenvolvimento dos participantes pois, no conjunto das informações, apreendemos nexos indicativos de mudanças nos modos de compreensão dos sujeitos sobre o potencial educativo de espaços da cidade de Vitória, considerando as discussões e os estudos sistematizados no curso.

Entendemos que os dados apresentados apontam para uma concepção de formação como movimento (ABREU; MOURA, 2014), em que diferentes instrumentos contribuem para olhar o fenômeno como processo, em uma perspectiva cujo conjunto dos dados possa ser compreendido a partir da visão de totalidade. Destacamos que esse percurso metodológico da formação experienciada com o grupo de professores do Curso 1 e do Curso 2 será desenvolvido em outras ações do Gepech. Diante do exposto, concluímos esse item com a convicção de que não encerramos o diálogo, mas abrimos possibilidades para novas reflexões e debates, no âmbito da formação de professores, sobre as possibilidades educativas da cidade.

Considerações finais

A centralidade das discussões presentes neste capítulo refere-se às estratégias metodológicas desenvolvidas pelo Gepech para fundamentar pesquisas relacionadas com a Educação na Cidade. Tais pesquisas geram grande volume de informações por colocarem em diálogo dados obtidos em diferentes fontes, e necessitam ser implementadas, prioritariamente, pela via da educação pública. Para isso, é importante ficarmos atentos a conceitos hegemônicos relacionados à educação e à cidade, os quais impossibilitam pensar esses espaços a partir de suas múltiplas relações, contradições e limites. Defendemos que Educar na Cidade requer práticas intencionais e sistematizadas, que empoderem os sujeitos e os impulsionem a criarem de forma coletiva os meios para transformarem as condições de exploração a que grande parte da população brasileira está submetida, frente à alarmante desigualdade social no país. Nessa direção, três abordagens de pesquisas sobre educação na cidade são possíveis de serem implementadas: (1) abordagem que fomenta o diálogo entre diferentes espaços da cidade por meio de visitas e de estudos sobre esses

locais; (2) abordagem que promove o estudo sobre a cidade evidenciando o seu processo histórico; e (3) abordagem que contempla o estudo das diferentes representações artísticas criadas e inspiradas pela vida na cidade.

No contexto das ações do Gepech, agregamos contribuições dessas três abordagens por entendermos que a utilização e articulação dessas proposições podem adensar conhecimentos e, assim, contribuir para o processo formativo dos sujeitos. Dessa forma, concluímos que as diferentes estratégias metodológicas utilizadas, como os estudos coletivos de conceitos teóricos, as palestras e entrevistas com pesquisadores da área, as viagens formativas, as oficinas de arte e os relatos de experiência compartilhados nas ações de formação docente constituem elementos importantes para pensar o processo formativo de pesquisadores, professores e estudantes. Tais proposições, desdobradas em ações formativas, potencializam a constituição de outra qualidade de pensamento, possibilitando o estranhamento de situações alienantes e desiguais presentes no espaço urbano que, pela recorrência, tornam-se comuns. A utopia que perseguimos pode ser representada pelo aforismo de Nietzsche (2008) quando descreve o quinto viajante, conforme apontamos na epígrafe deste texto.

Referências

ABREU, D.G. de; MOURA, M.O. de. Construção de instrumentos teórico-metodológicos para captar a formação de professores. **Revista Educação e Pesquisa**, 40(2), p. 401-414, abr./jun. 2014.

ARGAN, G.C. **História da arte como história da Cidade**. São Paulo: Martins Fontes.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. **Carta das cidades educadoras**. Acedido Janeiro 3, 2016, em <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>.

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

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BASTOS, R.A. **O urbanismo conveniente luso-brasileiro na formação de povoações em Minas Gerais no século XVIII**. Anais do Museu Paulista, 2012, 20, pp. 201-230.

BENJAMIN, W. **Baudelaire e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANEVACCI, M. **A cidade polifônica**: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. São Paulo: Studio Nobel, 2004.

COSTA, A.M., & Schwartz, L.M. **Virando séculos**: no tempo das Certezas 1890-1914. São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.

CHISTÉ, P. de S. Leitura lenta da obra de arte como proposta para educação estética: contribuições de Marx e Vigotski. **Revista Reflexão e Ação**, 23(1), 2015, pp.276-302.

CHISTÉ, P. de S. Educação na cidade: possibilidades contra-hegêmicas de atuação de professores, mediadores de espaços culturais e educadores sociais. **Revista de Pedagogia Social**. 3 (1), 2017, pp. 1-17.

DAVIS, M. **Planeta favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.

DELLA FONTE, S.S. Apresentação. In Côco, D. Leite, P. de S. C., Della Fonte, S. S. & Martinelli Filho, N. **Educação na cidade**: conceitos, reflexões e diálogos. Vitória: Edifes, 2018.

DERENZE, S. **Biografia de uma ilha**. Rio de Janeiro: Editora Pongetti, 1965.

ENGELS, F. **Sobre a questão da moradia**. São Paulo: Boitempo, 2015.

FAURE, E. **Aprender a ser**: la educación del futuro. Madri: Alianza Editorial e UNESCO, 1973.

FERREIRA, G.L. **A reinvenção da cidade**: a transformação das ruas e o reordenamento da vida na cidade de Vitória/ES. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

FREITE, P. **Política e educação**. São Paulo: Vila das Letras, 2007.

FREHSE, F. **O tempo das ruas na São Paulo de fins do Império**. São Paulo: Edusp, 2005.

FREHSE, F. **Ô da Rua**: o Transeunte e o Advento da Modernidade em São Paulo. São Paulo: Edusp, 2011.

GADOTTI, M., & Padilha, P.R. Escola Cidadã, cidade educadora: projeto político-pedagógico e práticas em processo. In Gadotti, M.; Padilha, P. R. & Cabezudo, Al. **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez, 2004.

GLADCHEFF, A.P. **Ações de estudo em atividade de formação de professores ensinam matemática nos anos iniciais** (Tese de doutoramento). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, D., Maricato, E., Žižek, S., Davis, M. **Cidades rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo/Carta Maior, 2013.

HARVEY, D. **Cidades rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

KLUG, L.B. **Vitória**: sítio físico e paisagem. Vitória: EDUFES, 2009.

KONDER, L. **O que é a dialética?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Editora Moares, 1991.

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEFEBVRE, H. **La producción del espacio**. Madrid: Capitán Swing Libros, 2013.

LEFEBVRE, H. **O pensamento marxista e a cidade**. Portugal: Lisboa, Editora Ulisseia, 1972.

LEFEBVRE, H. **Espaço e política: o direito à cidade II**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, Conciencia e Personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.

LOPES, A.S. **Memória aprisionada: a visualidade fotográfica capixaba - 1850/1950**. Vitória: Edufes, 2002.

MARICATO, E. **Para entender a crise urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. Petrópolis: Vozes, 1988.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; Engels, F. **Sobre literatura e arte**. São Paulo: Global editora, 1986.

MENDONÇA, E. M. S. et al. **Cidade Prospectiva: o projeto de Saturnino de Brito para Vitória**. Vitória: Edufes, 2009.

MENESES, U. **Morfologia das cidades brasileiras: introdução ao estudo histórico da icografia urbana**. Revista USP, 1996, 0(30), 142-155.

MOURA, M.O. **O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública**. Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2000.

MOURA, M.O. **Pesquisa colaborativa**: um foco na ação formadora. In Barbosa, R. L.L. (org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MOURA, M.O. de (Org.). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Liber livro, 2010.

MOURA, M.O. **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano II**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PADILHA, P.R., CECCOM, S., RAMALHO, P. **Município que educa**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

SUAREZ, Rosana. **Nota sobre o conceito de Bildung** (Formação Cultural). *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 112, p. 191-198, dez./2005.

PESQUISA INTERVENÇÃO COMO METODOLOGIA ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO DE PESQUISADORES SOCIAIS

Leonardo Bis dos Santos¹²
Antonio Donizetti Sgarbi¹³

Resumo

Pretende-se, neste capítulo, discutir a pesquisa qualitativa do tipo intervenção social em seus aspectos conceituais e empíricos. Parte-se da hipótese de que toda e qualquer pesquisa provoca algum tipo de alteração em alguém ou algum grupo de pessoas. O tipo de pesquisa aqui apresentado visa potencializar essas transformações no sentido de promover reflexões e ações contra hegemônicas. Contudo, apesar do grande potencial em termos metodológicos, este tipo de pesquisa ainda enfrenta muitas críticas. Aqui apresentamos resultados de pesquisas que utilizaram esta metodologia, no intuito de fornecer dados e informações que possam contribuir para o amadurecimento desta proposta de pesquisa.

Palavras-chave: Pesquisa intervenção; metodologia; práxis; ação coletiva.

¹² Sociólogo e Doutor em História. Professor e coordenador do Mestrado em Ensino de Humanidades – PPGEH (IFES). E-mail: leonardo.bis@ifes.edu.br

¹³ Filósofo, Pedagogo e Doutor em Educação. Professor permanente do Mestrado em Ensino de Humanidades – PPGEH (IFES) e do Mestrado em Educação em Ciências e Matemática – EDUCIMAT (IFES). E-mail: donizetti@ifes.edu.br

Introdução

Seria possível supor alguma pesquisa ou método cujos resultados ou procedimentos não interfiram no contexto no qual estão inseridos? Parece ponto pacífico que toda pesquisa, em qualquer campo do conhecimento, tenha como objetivo a busca pela intervenção na realidade, em alguma medida. Inserida na realidade sócio-histórica dos pressupostos modernos da ciência positivista, essa busca muitas vezes se esvazia em argumentos favoráveis à neutralidade. Quando nos detemos nas várias áreas das ciências humanas adicionamos elementos ainda mais ambíguos à essa realidade. Nesse sentido, muitas pesquisas se detêm na esfera da descrição da realidade – o que não anula a dimensão interventiva, uma vez que propõe uma nova interpretação dos fenômenos, com potencial transformador. O que desejamos é discutir formas de ampliar essa possibilidade.

Outra hipótese de trabalho que se coloca em nossa análise é: na condição de pesquisa participante os indivíduos pesquisados são vetores de sua história e, portanto, também são pesquisadores. Assim, em uma proposta de fazer pesquisa com as pessoas ou invés de fazer pesquisa para as pessoas, cabe ao pesquisador da academia potencializar a formação de pesquisadores sociais¹⁴.

1. Princípios conceituais da pesquisa do tipo intervenção social

Segundo Pierre Bourdieu a metodologia é a conjunção de esforços teóricos – a teoria em si – e empíricos – os métodos de coleta dos dados – que resultam nas análises – discussão e resultados (BOURDIEU, 2004, p. 24). A preocupação metodológica deve levar em consideração que alguns métodos de coleta de dados podem colocar obstáculos para o diálogo com

¹⁴ Utilizaremos essa terminologia para designar os agentes/moradores das comunidades envolvidas nas frentes de pesquisa inseridas nos grupos História e Filosofia da Ciência – HISTOFIC e Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Sociedade e Emancipação – GEPESE, ambos certificados pelo CNPq.

a teoria defendida pelo pesquisador. Essa consideração inicial é pertinente na ânsia de superar determinadas armadilhas conceituais.

Tomando a pesquisa participante do tipo intervenção social *per se* temos que ela é caracterizada como método, uma vez que pode ser aplicada com correntes teóricas bastante distintas nas Ciências Humanas e no campo educacional. Conforme Longarezi e Santos

esse tipo de pesquisa [qualitativa do tipo participante] tem crescido significativamente por meio de diferentes metodologias: pesquisa-ação (THIOLLENT, 1987, 1998; BARBIER, 2004), colaborativa (IBIAPINA, 2008; GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000; MOURA; FERREIRA, 2008; MARIN *et al.*, 2000), participante (FALS BORDA, 1978, 1981, 1990; FREIRE, 1968, 1978, 1981, 1990; BRANDÃO, 1990; BOTERF, 1990; GAJARDO, 1990; EZPELETA, 1989), coletiva (ALVARADO PRADA, 1997, 2005, 2006), entre outras (LONGAREZI; SANTOS, 2013, pp. 216-217).

Mesmo sendo vasta a lista citada acima, temos ainda pesquisadores como Damiani, Rochefort, Castro, Rodrigues e Pinheiro (2013) que trabalham com o conceito de “pesquisa do tipo intervenção pedagógica” concebendo-a como

investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 58).

Sabe-se ainda que as pesquisas de tipo intervenção também são observadas no campo da psicologia (ROCHA; AGUIAR, 2003) ou da saúde (MENDES; PEZZATO; SACARDO, 2016) entre outras áreas do conhecimento.

O termo intervenção, tomado em sentido literal, é recheado de estereótipos realçados pelo contexto histórico recente da política latino-americana e ibérica. Damiani *et al.* (2013) apontam que a palavra intervenção pode ser associada a processos autoritários, como as ditaduras militares – como sinônimo ou correlato a cerceamento de liberdades. Neste texto, contudo, o termo se refere à interferência coletiva – social – intencionalmente produzida por um grupo, visando a solução de um problema coletivamente identificado. Utiliza-se aqui o termo pesquisa qualitativa do tipo intervenção social destacando, na esteira do

entendimento de Longarezi, a dimensão da práxis, da crítica e do potencial transformador da realidade em busca da equidade social.

Feitas as considerações acima destacamos que a pesquisa participante do tipo intervenção social requer um cuidado adicional na fase de diagnóstico: o reconhecimento do problema indicará o caminho a ser trilhado coletivamente. Dessa forma, o arcabouço teórico tem papel ímpar. Em nossas pesquisas temos nos baseado em princípios de Paulo Freire (2001), que resumidamente analisa a realidade a partir da dialética e constrói o significado social contextual a partir da dialogicidade. Especificamente no campo da formação de pesquisadores sociais, entendemos a realidade como um *continuum* complexo de percepções dos indivíduos na condição de pesquisador e de pesquisado numa dada situação. Essas condições se fundem na realidade empírica, uma vez que ambos fazem jus à condição de investigador do outro, alterando assim suas ações e percepções ciclicamente. Dessa forma, seguindo a obra freireana, fala-se então em elaborar pesquisas com os sujeitos pesquisados e não para os sujeitos pesquisados, reforçando o caráter da construção contínua e coletiva do diagnóstico e dos caminhos da intervenção na realidade.

A pesquisa intervenção sempre terá por objetivo intrínseco a obtenção de algum resultado a partir da alteração consciente da realidade, num dado contexto, observadas as condições de obtenção desse resultado. Segundo Damiani *et al.* (2013) “as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos” (p. 58). Mas não há de se falar em resultados controlados, como aqueles realizados em biologia ou farmacologia – apesar das controvérsias –, onde mantidas as condicionantes se obtém sempre o mesmo produto final.

Trata-se aqui, em grandes linhas, de discutir acerca de pesquisa que visa identificar coletivamente uma questão-problema e encontrar soluções conjuntas com o público-alvo da pesquisa. Acreditamos que dessa forma a dimensão da emancipação social frente aos discursos de tutela científica e política serão valorizados – os indivíduos pesquisados são pesquisadores de sua própria realidade, utilizando ferramentas científicas.

2. Mobilização em torno de um problema: 1º passo

A fase da mobilização inicial certamente é uma das etapas mais sensíveis de toda pesquisa participante do tipo intervenção social. É nela que os pesquisadores estabelecem seus primeiros laços de reciprocidade – confiança e desconfianças (por que não!?), cooperações e conflitos, objetivos comuns e incomuns, acordos tácitos e explícitos em torno da pesquisa, etc. E a postura ética de parte de pesquisadores sociais têm contribuído negativamente nesse processo, uma vez que vislumbram grupos sociais e comunidades apenas como fornecedores de dados, sem a menor preocupação em envolver os indivíduos pesquisados e muito menos em devolver as análises ou transferir conhecimento para os locais.

A proposta aqui defendida parte do pressuposto que todos os envolvidos são pesquisadores e um dos papéis do pesquisador acadêmico é justamente transferir e aprender tecnologias sociais para construir juntos novos conhecimentos. A primeira etapa desse processo é a mobilização.

Trazemos aqui duas experiências distintas desse processo: uma na comunidade de Jesus de Nazareth, em Vitória e outra em Nova Rosa da Penha, em Cariacica, ambas no estado do Espírito Santo. Nos dois casos a mobilização se deu a partir de escolas públicas localizadas nos bairros. A diferença é que em Jesus de Nazareth o problema inicial foi identificado pelo corpo pedagógico da escola – diretora e pedagoga – e situado na questão da retenção e evasão; já no caso de Nova Rosa da Penha o problema identificado por uma professora era a alta vulnerabilidade social. Na prática as questões levantadas nas duas comunidades possuem alta correlação, mas geraram propostas diferentes de intervenção.

O corpo pedagógico da escola municipal Edna de Mattos Siqueira Gaudio – em Jesus de Nazareth –, buscando alterar a realidade concreta dos alunos e da comunidade em geral, havia traçado um projeto de acabar com a seriação escolar e adotar os ciclos de aprendizado no ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos seriam agrupados no 1º ciclo; 4º e 5º ano seriam agrupados no 2º ciclo; 6º e 7º no 3º ciclo; e 8º e 9º ano agrupados no 4º ciclo); e adotar um regime disciplinar misto, envolvendo as disciplinas tradicionais (português, matemática, ciências, artes, história e geografia – para os anos a partir do 5º) e roteiros de aprendizagem baseados em temas (energia, história e geografia do bairro, sustentabilidade, resíduos, relações étnico-raciais, etc.). Os roteiros seriam trabalhados numa

perspectiva interdisciplinar, por profissionais da educação de várias áreas do conhecimento.

No caso de Nova Rosa da Penha foi identificado que seria necessário estabelecer uma conexão mais próxima entre escola e comunidade e ressignificar a representação social do bairro e de seus moradores. Para tal, conhecer a história da ocupação do bairro pelo viés da resistência para provocar o reconhecimento positivo seria um dos caminhos possíveis e desejados. A professora então selecionou um grupo de alunos do ensino médio para avançar na proposta e construir alternativas de pesquisa.

3. Diagnóstico e prognóstico comunitário: 2º passo

O diagnóstico visa, em nossa proposta, analisar o problema inicial identificado na comunidade pelos próprios agentes locais, de maneira a propor uma reflexão mais abrangente. No tempo presente, busca-se as interconexões entre macro e micro sociologia. No tempo passado estabelece-se relações entre o que Bourdieu chamaria de história reificada e história incorporada¹⁵. Em termos a-temporais a filosofia poderia chamar de conexão entre a dimensão totalizante e sua relação dialética com os corpos. Trata-se, dessa forma, de uma etapa em que os pesquisadores sociais, após suas primeiras análises – levantamento de problemas e apontamentos para possíveis intervenções –, irão aprofundar e contextualizar suas questões centrais.

3.1. Jesus de Nazareth

Mais uma vez apresentando os dois casos em tela, em Jesus de Nazareth essa etapa foi constituída a partir de dois métodos de coleta de dados: observação participante e pesquisa quantitativa.

¹⁵ “toda a acção histórica põe em presença dois estados da história (ou do social): a história em seu estado objectivado, quer dizer, a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, direito, etc. e a história no seu estado incorporado, que se tornou habitus.” (BOURDIEU, 2004, p. 82).

Durante a observação participante tivemos a oportunidade de vivenciar parte das experiências comunitárias locais a fim de perceber as demandas sociais a partir dos próprios moradores. Foram feitas visitas regulares e conversas informais, onde a troca de experiências foi intensa. Ao longo das visitas ao bairro os pesquisadores registravam com fotos e anotações em cadernos de campo as experiências e os resultados das longas conversas com as pessoas encontradas por onde passávamos. Desse modo, pesquisadores oriundos da academia e pesquisadores sociais foram sendo formados no contexto da comunidade analisada.

Paralelo e este movimento foram organizadas reuniões de pais de alunos e representantes da associação de moradores, convidados pela direção da escola. Ao final de cada reunião era disponibilizada uma ata digital em um grupo de whatsapp criado por moradores e direção escolar.

Os principais problemas relatados nas reuniões e visitas de campo não estavam relacionados à baixa qualidade de serviços tradicionalmente apontados como principais vilões das periferias, como deficiência nos aparelhos públicos de saúde, educação ou segurança¹⁶. Tal resultado coletado a partir de métodos qualitativos foram confirmados a partir de uma pesquisa quantitativa encomendada pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE e gentilmente cedida aos autores. O principal problema apontado havia sido o mal acondicionamento dos resíduos sólidos produzidos no bairro. Dessa forma, apesar de ser relevante o problema inicialmente apontado, a questão com maior poder de mobilização em Jesus de Nazareth seria o que comumente chamamos de lixo.

¹⁶ Acerca do papel do Estado e o reforço negativo em relação à representação social das periferias brasileiras, e em especial ao caso estudado na comunidade de Jesus de Nazareth, sugerimos a leitura do artigo publicado por Santos e Sgarbi (2018), *Escola e comunidade: pesquisa e extensão em busca da cidadania emancipatória*, mais precisamente na página 141. (Disponível em: <https://periodicos.uuffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/8544>).

Figura 1 - Resultado de pesquisa quantitativa sobre problemas do bairro Jesus de Nazareth, Vitória-ES.



Fonte: Dados gentilmente cedidos pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE/ES.

3.2. Nova Rosa da Penha

Após a apresentação inicial do problema, demos início ao levantamento de dados. Inicialmente, pensando a História como ferramenta de ressignificação social e empoderamento, buscamos na memória dos alunos envolvidos histórias positivas acerca da ocupação do bairro.

Os pesquisadores sociais em formação foram estimulados a procurar dados na biblioteca da escola e em sites de busca na internet. Uma segunda estratégia de levantamento diagnóstico foi realizada no Arquivo Público Estadual, a partir de uma visita e orientações acerca da

organização das fontes naquele espaço. As primeiras dificuldades de pesquisa foram plenamente percebidas pelos jovens pesquisadores que logo entenderam que a falta de dados acerca da comunidade na qual viviam era a base de seu diagnóstico – e como pensar alguma intervenção mais substantiva sem um diagnóstico detalhado?

Passou-se então à busca local por fontes e a estratégia foi alicerçada, também, em métodos qualitativos e quantitativos. Ao contrário da experiência em Jesus de Nazareth que já era mais antiga – o início dos trabalhos datam de 2016 –, os resultados das pesquisas em Nova Rosa da Penha estavam sendo tabulados e analisados enquanto escrevíamos este texto. Dessa forma, não temos apontamentos definitivos acerca do diagnóstico final. Contudo, já temos como apontar que a vulnerabilidade social é acompanhada da vulnerabilidade de registros históricos do bairro, uma vez que foram identificados poucos materiais relatando a ocupação e as boas práticas da comunidade.

3.3. Prognósticos

A partir do diagnóstico comunitário em Jesus de Nazareth, amparado pela pesquisa quantitativa, iniciamos a fase prognóstica com a construção de uma agenda de trabalho vinculando conhecimentos acadêmicos produzidos no Instituto Federal do Espírito Santo e as boas práticas identificadas na comunidade. Buscamos transferir tecnologia e construir novos conhecimentos conjuntamente com os moradores participantes da pesquisa.

Em Nova Rosa da Penha pactuamos que após a análise dos dados será elegida uma demanda dentre as apontadas nas pesquisas para que os próprios alunos organizem uma intervenção na comunidade. Paralelo a isso, o processo de formação de pesquisadores sociais incentivou a iniciativa de elaboração de um livro contendo histórias de resistência social em busca da ressignificação social da comunidade.

4. Mobilização para a intervenção social: 3º passo

Essa etapa da pesquisa talvez seja a que apresenta maior controvérsia em termos conceituais. Não raro surgem críticas ao método, sob o prisma de que se trata muito mais de ações de extensão do que de pesquisa. A esse respeito Damiani et al relata que:

Não é incomum termos nossas pesquisas do tipo intervenção pedagógica classificadas como projetos de ensino ou de extensão e seus relatórios como relatos de experiências. Isso gera dificuldades: nosso grupo já recebeu negativas a solicitações de financiamento para o desenvolvimento de projetos interventivos e à publicação de artigos que relatavam intervenções, com a alegação de que não se constituíam em investigações científicas. (p. 58)

Considerando a forma que defendemos de fazer pesquisa com a comunidade, temos elementos adicionais à complexidade apontada. Por isso, nessa fase já é requisitado que os pesquisadores sociais tenham domínio sobre os métodos de coleta selecionados – que podem variar – e de análise dos dados – que no nosso caso é pautado no conceito de dialogicidade de Paulo Freire.

Por outro lado, de posse do diagnóstico e do prognóstico montado coletivamente nas comunidades, cabe ao pesquisador acadêmico mobilizar o conhecimento historicamente produzido. Envolver outros pesquisadores, de outros campos do conhecimento para trocar e construir saberes.

Assim, partindo dos dados das duas comunidades exemplificadas nesse texto, os autores iniciaram um trabalho de divulgação das ações e sensibilização na instituição em que atuam – o Instituto Federal do Espírito Santo/IFES. Lá envolveram bolsistas dos cursos de engenharia ambiental, elétrica e mecânica, alunos do ensino médio integrado em estradas e meio ambiente, mestrandos do Programa de Pós Graduação em Ensino de Humanidades/PPGEH, bem como professores/pesquisadores de vários campos do conhecimento.

Imagem 1: Aluna do ensino médio do IFES apresentando seus dados diagnósticos da pesquisa



Fonte: Arquivo dos autores.

Imagem 2: Graduanda em engenharia ambiental do IFES aplicando seus conhecimentos com alunos do ensino fundamental de escola parceira da pesquisa.



Fonte: Arquivo dos autores.

Imagem 3: Pesquisador social de Jesus de Nazareth apresentando resultados de suas intervenções na comunidade, no contexto da pesquisa.



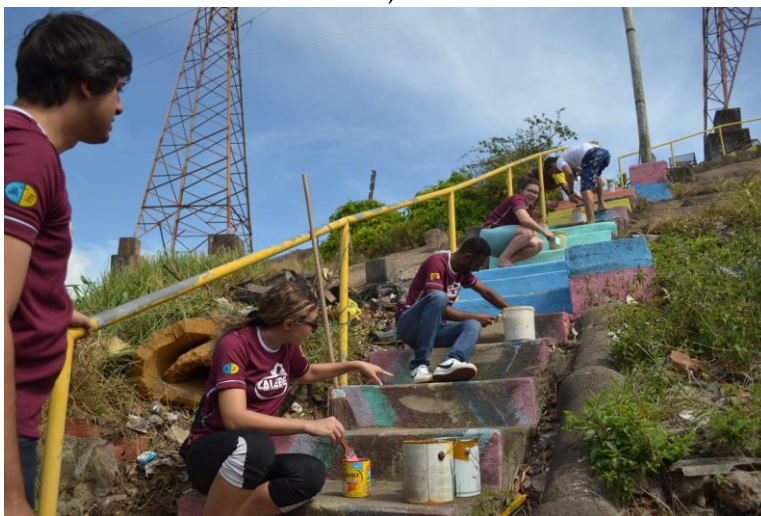
Fonte: Arquivo dos autores.

Imagem 4: Diretora e pedagoga de escola parceira do projeto apresentando a metodologia de pesquisa aplicada em reunião do Fórum de Movimentos Populares, Direitos Humanos e Cidadania Emancipatória



Fonte: Arquivo dos autores.

Imagem 5: Ação de limpeza e pintura de escadarias no bairro Jesus de Nazareth, em 2018



Fonte: Arquivo dos autores.

Imagem 6: Ação de limpeza e sensibilização ambiental na praia da Castanheira, no bairro Jesus de Nazareth



Fonte: Leonardo Merçon/Instituto Últimos Refúgios.

Observação: Na ocasião foram retiradas 4 toneladas de resíduos, em um movimento coletivo promovido por moradores e apoiadores do bairro, em 2019. Para maiores informações ver: <https://bit.ly/2C5LyjM>

A etapa da mobilização envolve diálogo constante entre saberes acadêmicos – historicamente validados – e saberes comunitários – geralmente tornados periféricos frente ao modelo hegemônico organização de conhecimentos. Por isso, tratamos de forma recíproca a formação de pesquisadores sociais: professores, acadêmicos e moradores todos mobilizados em torno da dialogicidade. Lembrando que essa formação tem objetivos bem especificados: visa potencializar a intervenção na realidade após a elaboração de diagnósticos e prognósticos conjuntos – de base comunitária.

5. Avaliação das ações realizadas e novo ciclo de mobilização para a intervenção social: 4º passo

Essa etapa talvez seja a que merece mais atenção, considerado o processo de amadurecimento das pesquisas qualitativas do tipo intervenção social. É esta etapa que vai deixar mais evidentes as diferenças entre as ações de extensão e ensino, frente à pesquisa científica. Mensurar os efeitos das intervenções sociais apresentam singularidades diretamente relacionadas à apropriação do tempo: muitas das mudanças desejadas e estimuladas a partir das intervenções demandam períodos maiores que os estipulados pelas pesquisas – bolsas de pesquisa, apoios financeiros, períodos de mestrado. Os resultados mais substantivos das intervenções, em vários casos, vão demandar mudanças culturais, envolvendo posturas frente à ação coletiva. E isso leva tempo...

Essa dificuldade, contudo, não pode servir de pretexto para inibir a mensuração dos resultados da intervenção. Nesse sentido, o diagnóstico inicial é fundamental para estabelecer quais mudanças foram possíveis. Entendemos que nenhuma transformação decorre única e exclusivamente por conta da intervenção das ações de pesquisa. O que temos, então, são processos que buscam direcionar e potencializar as mudanças desejadas. Com essas palavras não eximimos a responsabilidade do pesquisador, ao propor ações concretas em conjunto com a comunidade. Mas temos em vista que as propostas devem ser equilibradas com a possibilidades reais de realização dessas mesmas ações. Amadurecer as experiências em lidar com as expectativas dos moradores locais talvez seja um dos principais resultados intangíveis dessa metodologia.

Da mesma forma, os moradores das periferias ou mesmo populações tradicionais têm a possibilidade de construir novas relações a partir do conhecimento – e mesmo superar a dicotomia conhecimento, vinculado à academia, e saberes, geralmente classificado junto às populações mais dependentes dos ciclos primários da natureza ou de populações da periferia. Não é raro o discurso resignado dessas populações relatando experiências em que pesquisadores – em busca de dados – e lideranças políticas – em busca de capital social (no sentido bourdieusiano do termo) – fazem suas coletas (de informações ou de apoios) e nunca mais voltam ao local.

A pesquisa intervenção, como aqui defendemos, promove a devolutiva dos dados de forma contínua – por isso a avaliação desses resultados também é cíclica. Esse aspecto é relevante no processo de promoção do amadurecimento das partes em termos de organização social. Nesta pesquisa propomos mensurar os resultados a partir da participação social da comunidade nas ações executadas. Pensar ações que levem os participantes a valorizar suas histórias, sua cultura e as potencialidades dos bairros. Com isso levar a uma reflexão aprofundada acerca de sua condição enquanto indivíduos contextualizados no mundo – conectando tempo e espaço em suas dimensões macro e microssociais.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (Freire, 1991, p. 16).

Especificamente no caso de Jesus de Nazareth, a evolução na participação de pais e responsáveis pelos alunos matriculados na escola e, principalmente, a diminuição das resistências frente aos processos inovadores de ensino-aprendizagem a partir dos ciclos e roteiros de aprendizagem tem sido indicadores do projeto. Se antes a participação dos adultos nas reuniões era pequena, ao longo de 2018 o registro de presenças atingiu média de 80%, segundo relatos da direção escolar. Atribuímos essa participação ao estreitamento de temas e debates envolvendo a dinâmica das disciplinas e a organização didática implementada na escola desde 2016.

A direção escolar tem buscado convidar pais e responsáveis para discutir questões pedagógicas e, também, tem promovido reuniões para discutir os problemas do bairro. Desde o final de 2017 tem se buscado manter reuniões bimestrais, com o apoio do IFES, na escola para debater os problemas e estabelecer uma agenda propositiva de ações no bairro. Com isso busca-se demonstrar, a partir da mobilização dos moradores, seu potencial de ação emancipadora – ausente de discursos tutelados. Lembrando sempre que temos o conceito de emancipação social como norte: aquele capaz de demonstrar os potenciais e a realização de ações coletivas que coloquem a comunidade em evidência positiva, a partir dos próprios esforços comunitários, colocando como protagonistas os moradores locais.

Por último, o reforço do protagonismo comunitário tem sido um dos objetivos centrais perseguidos pelos pesquisadores do IFES, com a aproximação dos moradores frente à Instituição de Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como de outros parceiros. Desse modo, alunos participantes das ações e moradores locais são alçados à condição de falantes, expoentes de suas histórias de luta e resistência.

Vale ressaltar mais uma vez, que a mesma dinâmica é utilizada pelos estudantes no cotidiano escolar, reproduzindo a lógica de fazer pesquisa com os envolvidos – e não para os envolvidos –, a partir dos “roteiros de aprendizagem”. Os estudantes divididos em grupos propõem “eixos temáticos de estudo” que são decididos, planejados e executados conjuntamente. Em 2019 estão sendo acompanhadas, por pesquisadores do Ifes, duas ações das que são desenvolvidas por professores e estudantes: uma na área das ciências naturais - o “clube de ciências” – nomeado pelos estudantes de NAZA (Clube de Ciências de Jesus de Nazareth) e que escolheram como temas de estudo: vulcões, foguetes, aviões, maquete do bairro e visita ao planetário da cidade de Vitória/ES. A outra ação é da área da história, com o projeto de pesquisa e extensão intitulado “Navegando pela História: experiência de construção coletiva em Práticas do Ensino de História na EMEF Edna de Mattos”. No momento ainda estão acontecendo os preparativos para decidirem qual será e como será desenvolvido o roteiro de aprendizagem dessas ações.

Considerações finais

A pesquisa de intervenção do tipo participante, por um lado, mesmo que estranha aos padrões acadêmicos tradicionais, tem sido cada vez mais utilizada, sobretudo quando se tem o horizonte da pesquisa aplicada em ciências humanas - especialmente para o objetivo em tela: desenvolvimento de tecnologias sociais para a emancipação social. Este tipo de pesquisa requer rigor investigativo, como qualquer outra metodologia.

Por outro lado pode-se afirmar que pesquisar dentro deste espírito não é coisa nova. Já em um texto de Rosika Darcy de Oliveira e Miguel Darcy de Oliveira publicado em 1973 na Suíça sob o título “L’observation militante, une alternative sociologue”, adaptado e publicado no livro Pesquisa Participante, organizado por Carlos Rodrigues Brandão (1981), encontramos as bases desta pesquisa. No mesmo livro Paulo Freire, em um capítulo intitulado “Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação”, também já havia traçado o caminho para realizar uma pesquisa com esta postura investigativa.

De lá para cá foram aparecendo outros desafios mas também adaptações e criações de outras formas de pesquisa, dentro do mesmo espírito, que podem contribuir para as pesquisas atuais. Assim, temos novos desafios como o de buscar alternativas para mensurar resultados, lançando mão de técnicas diversas ou mesmo combinações com métodos quantitativos de mensuração. Ou o de desenvolver a pesquisa qualitativa considerando o tempo requerido para o entrelaçamento de expectativas, entre sujeitos - pesquisados e pesquisadores, numa combinação complexa e constante.

Vale ainda destacar que a realização de uma pesquisa do tipo intervenção participativa sempre vai requerer o conhecimento da realidade para poder transformá-la. E ações que vão além da conservação ou da reforma social sempre revelam uma postura política contra hegemônica. Desta forma, mesmo que a pesquisa seja realizada a partir de demandas pontuais, o objetivo em última análise é a luta por condições objetivas de transformação como a luta por políticas públicas que possam dar suporte a uma nova realidade.

Porém, diante dos desafios que se apresentam percebe-se já alguns ganhos, tendo em vista às experiências aqui relatadas. As ações

desenvolvidas, além de alçar os moradores locais à condição de protagonistas de suas histórias, destacam questões relacionadas a cultura e a beleza cênica do bairro. Assim esses sujeitos demonstram satisfação por viver onde vivem e convidam outras pessoas do bairro, como os de fora, a conhecer melhor o lugar onde vivem. É destacada a capacidade de realização de ações coletivas – mobilização para o protagonismo local.

A pesquisa de intervenção do tipo participante torna-se formativa, provoca uma educação – no sentido lato da palavra – problematizadora e não a bancária em todos os envolvidos. Aqui as intervenções têm uma perspectiva de educação popular, em espaços não formais no sentido de desenvolver tecnologias sociais de mobilização e realização de ações coletivas.

Dentro desta perspectiva de trabalho, as ações realizadas no bairro Jesus de Nazareth e na escola Edna de Mattos, bem como as iniciadas em Nova Rosa da Penha e na escola Saturnino Rangel Mauro, têm apresentado vivências positivas, que puderam ser apreendidas durante o processo de investigação. Algumas destas não são percebidas pelos agentes sociais locais, que embebidos da realidade na qual estão inseridos captam os elementos contextuais como sendo comum a todas as comunidades – o que não é. As vivências, assim, quando reconhecidas e incluídas nas atividades de moradores e alunos da escola, podem a médio e longo prazo contribuir para a transformação, ressignificação e apropriação da cultura local. Este é o mesmo espírito que se busca nos demais trabalhos em curso.

Referências

BOUDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CONHECIMENTOS. Brasília: ed. Liber Livro, 2008.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. In: **Cadernos de Educação**, n. 45, Pelotas, FaE/PPGE/UFPel, 57 – 67, maio/agosto 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em 24 jul 2019.

FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 42-62.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 34-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

IBIAPINA, I. M. (2008). **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: ed. Liber Livro, 2008.

MENDES, R.; PEZZATO, L. M.; SACARDO, D. P. Pesquisa-intervenção em promoção da saúde: desafios metodológicos de pesquisar “com”. **Ciênc. Saúde colet.** 21 (6) Jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232015216.07392016> Acesso em: 22 ago 2019.

OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense; pp. 16-33.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. In: **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23 jul. 2019.

SANTOS, Leonardo Bis dos; SGARBI, Antonio Donizetti. Escola e comunidade: pesquisa e extensão em busca da cidadania emancipatória. In: **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, vol. 9 n. 3 set./dez. 2018, p. 135-146. Disponível em: <https://periodicos.uuffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/8544>. Acesso em 24 jul 2019.

SILVA, J. L.; LONGAREZI, A. M. Pesquisas de intervenção no campo da formação de professores: limites e possibilidades. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE** - 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Livro 3, p. 3550 – 3562, Campinas, 2012.

Apresentação dos autores

Antônio Carlos Gomes

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (1986). Mestre e doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. É professor do IFES - Instituto Federal do Espírito Santo, lecionando no Ensino Médio, na Graduação e Pós-graduação. É docente permanente do Mestrado Profissional em Humanidades e do Mestrado Profissional em Letras - Profletras, além de coordenar o curso de Letras a Distância.

Antonio Donizetti Sgarbi

Doutor em Educação (História e Filosofia da Educação) pela PUC/SP, professor do Ifes, com lotação no Centro de Referência em Formação e Educação EaD (CEFOR). Leciona em cursos do EMI, Licenciaturas e nos Programas de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (EDUCIMAT) e no Programa de Pós Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) do Ifes. É vice líder do Grupo de Estudo e Pesquisa: Educação Científica e Movimento CTSA (GEPEC) e líder do Grupo de Estudo e Pesquisa História e Filosofia da Ciências (HISTOFIC). Desenvolve e orienta pesquisas na Área do Ensino: Humanidades, Ciências Sociais e Ciências da Natureza. Participa de projetos de pesquisa e extensão na área da Cidadania Socioambiental, relação escola/comunidade, educação emancipatória e escolanovismo católico.

Dilza Côco

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), com lotação no Campus Vitória e atuação na Área de Ciências Sociais e Humanas nos cursos de Licenciatura em Matemática, Letras Português, Especialização Proeja e nos Programas de Pós-Graduação em Educação, Ciências e Matemática (EDUCIMAT) e Ensino de Humanidades (PPGEH). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo/ UFES (2014); Mestre em Educação pela UFES (2006) e Licenciada em Pedagogia pela UFES (1997). Integra o grupo de pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação na Cidade e Humanidades (GEPECH) e do Grupo de Pesquisas em Práticas Pedagógicas de Matemática (Grupem), vinculado em ambos na linha de pesquisa formação de professores.

Letícia Queiroz de Carvalho

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), com lotação no campus Vitória e atuação na Área de Letras e Educação, na graduação presencial em Letras-Português, na graduação a distância em Letras-Português e nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em disciplinas cuja discussão central seja a Literatura e a Educação, a pesquisa em Literatura e Ensino e as repercussões da teoria e crítica literária na escola. Atualmente, coordena o Profletras, do Ifes - campus Vitória. Atuou vinte anos (1996-2016) como professora nos ensinos fundamental, médio e técnico nas redes privada e pública do ES. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2012); Mestre em Estudos Literários pela UFES (2004) e Licenciada em Letras-Português pela UFES (1999). Integra o grupo de pesquisadores do Grupo de Pesquisas Culturas, Parcerias e Educação do Campo (Ufes) e Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEBAXH - Ufes). É líder do grupo de pesquisas Núcleo de Estudos em Literatura e Ensino (Ifes - Campus Vitória). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura e ensino, prática de ensino de língua e literatura, linguagem, formação de professores, pedagogia social e educação profissional.

Leonardo Bis dos Santos

Possui graduação em Ciências Sociais - Licenciatura e Bacharelado - pela Universidade Federal do Espírito Santo (2004); Especialização em Educação Ambiental pelo Instituto Federal Fluminense (2008); MBA em Gerenciamento de Projetos pela FGV (2009); mestrado em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (2007) e doutorado em História, na área de concentração em História Social das Relações Políticas, pela Universidade Federal do Espírito Santo (2016). Seus trabalhos de pesquisa focam a área de Sociologia, com ênfase em sociologia da questão ambiental e conflitos sociais, além de temas relacionados à teoria da ação social em processos de emancipação social. Atua como professor efetivo de sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes (campus Vitória), onde leciona no ensino técnico, na graduação e pós-graduação (Mestrado em Ensino de Humanidades - PPGEH), onde atualmente ocupa a função de coordenador. Lidera o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Sociedade e Emancipação - GEPESE.

Lucas dos Passos e Silva

Possui graduação em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (2012) e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (2016). Atualmente é professor de Língua Portuguesa, Literatura e Latim e professor permanente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Instituto Federal do Espírito Santo - campus Vitória. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: Paulo Leminski, poesia brasileira (moderna e contemporânea), estudo do texto poético, humor e literatura de testemunho.

Priscila de Souza Chisté Leite

Possui doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Espírito Santo e licencianda em Letras no Instituto Federal do Espírito Santo. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Na Graduação atua nas licenciaturas de Pedagogia e Química (Campus Vila Velha), no nível *Stricto Sensu* atua no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades como docente das disciplinas Metodologia de Pesquisa e Produção de Materiais Educativos. É líder do Grupo de Pesquisa CNPq Artes Visuais, Literatura, Ciências e Matemática: diálogos possíveis; e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech). No Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) orienta pesquisas que versam sobre Educação na Cidade. Participa como colaboradora do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) orientando pesquisas que versam sobre as contribuições das Histórias em Quadrinhos para a Educação.

Sandra Soares Della Fonte

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002), e graduação em Educação Física pela mesma universidade (1993). Fez mestrado em Educação (linha Filosofia da Educação) pela Universidade Metodista de Piracicaba (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006), com estágio de doutoramento na School of Education da University of Nottingham (Inglaterra-2003-2004). É professora da Universidade Federal do Espírito Santo desde 1997.

Tatiana Aparecida Moreira

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com estágio doutoral na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (Portugal). Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Especialista em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Integrante dos seguintes grupos de pesquisa: GEBAKH - Grupo de Estudos Bakhtinianos; GEPIDi - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Interculturalidade e Diversidade; GEGe - Grupo de Estudos dos Gêneros de Discurso. Coordenadora de área do Pibid e do Projeto Linguagens em foco: teorias e análises. Principais interesses de pesquisa: Cultura Hip Hop, em especial, rap e graffiti; autoria e ensino de língua portuguesa.