

VIDA

Revista

Semestral

Volume 1

Número 1

2022

**CIÊNCIAS
HUMANAS**



**UNIVERSIDADE
BRASIL**



Barbara Izabela Costa

Reitora

Eduardo Batman

Pró-reitor de Graduação e Pós-Graduação

André Luis Dolencsko

Coordenador de Pós-Graduação Stricto Sensu

Equipe Editorial

Editora-Chefe:

Leonice Domingos dos Santos Cintra Lima

Titular do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Universidade Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-9647-6473>

Editores:

Dra. Denise Regina da Costa Aguiar

Dr. João Adalberto Campato Junior

Dra. Maria Isabel Rodrigues dos Santos

Dr. Sávio Tadeu Guimarães

Dr. Vinícius Muraro

Dra Rosely Cubo Pinto de Almeida

Editoras-técnica:

Alexandra Aparecida Teoli Pina

Assessora de Pró Reitoria Acadêmica, Universidade Brasil, São Paulo

Ione Maria Ferreira Rodrigues

Bibliotecária, Universidade Brasil, campus Itaquera, São Paulo

Luci Meire da Silva Maiolo

Bibliotecária, Universidade Brasil, campus Fernandópolis, São Paulo

Magda Cilene Fioco

Bibliotecária, Universidade Brasil, campus Descalvado, São Paulo

Os índices acumulados da Revista VIDA: CIÊNCIAS HUMANAS (VICH)

A Revista VIDA: Ciências Humanas pode ser consultada no Portal de Periódicos da Universidade Brasil <https://periodicos.universidadebrasil.edu.br/index.php/vich>

Contato: revistavida.vich@ub.edu.br



ARTIGOS

Editorial (<i>Talita dos Santos Molina</i>)	1-3
Uma luz que vem do céu: Fontenelle e as raízes do iluminismo (<i>Pedro Fernandes Galé</i>)	4-19
Língua e ensino de língua: entre o senso comum e a ciência (<i>João Adalberto Campato Jr.</i>	20-27
A importância dos conhecimentos prévios para a escrita do texto argumentativo (<i>Conceição Aparecida Sanches, Iara Grandino</i>)	28-38
Centenário da Semana de Arte Moderna: “Devorando” Oswald de Andrade (<i>Rosa Maria Mijas Beloto</i>).....	39-63
Relações de gênero na infância: uma experiência na escola democrática (<i>Gabriela Ramos da Silva Cardoso</i>)	64-71
A utilização de plataformas digitais no ensino de História: saberes docentes em movimento (<i>Claudio Wagner Locatelli, Aline Villella de Mello Motta, Marcela Fernanda Tomé Oliveira</i>)	72-80

Editorial

Editorial

Talita dos Santos Molina¹

Estamos aqui, com muito orgulho, alegria e entusiasmo iniciando a publicação da Revista *VIDA: Ciências Humanas (VICH)*. É com muita satisfação que a Universidade Brasil apresenta esta nova iniciativa, fruto do trabalho da gestão acadêmica da UB e dos docentes desta instituição.

Esta revista surge com o propósito de contribuir, de modo multidisciplinar, com diferentes perspectivas de análise, por meio de distintas interrogações, reflexões, temas e temáticas de estudo, visto por diferentes ângulos teóricos e metodológicos, envolvendo reflexões que dizem respeito a cursos de graduação e de pós-graduação da UB, bem como de outras instituições do Brasil e do exterior.

A *Revista VIDA: Ciências Humanas (VICH)*, da Universidade Brasil, constitui uma publicação acadêmico-científica para a área de conhecimento de ciências humanas, de periodicidade semestral, tratando-se de uma revista online de acesso livre e gratuito, recebendo propostas de artigos, dossiês, entrevistas e resenhas em fluxo contínuo.

Este primeiro número é fruto do envolvimento de distintos esforços de colaboradores/as – pareceristas, autores/as, editores/as, gestão acadêmica e parcerias, possibilitando lançar esse periódico ao público acadêmico e à comunidade em geral, de modo gratuito e acessível a todos aqueles/as que, de algum modo, compreendem a importância de estudos e pesquisas para a ciência de nosso país.

A partir de experiências e investigações aqui compartilhadas, temos acesso ao universo de pesquisas cuja reflexão, em cada artigo que compõe esse número inicial, permite dimensionar dinâmicas sociais e culturais dos sujeitos aqui pesquisados.

Nesse sentido, apresentamos ao público leitor os 6 (seis) artigos que compõem esse número da revista. O texto de Pedro Fernandes Galé, intitulado “Uma luz que vem do céu: Fontenelle e as raízes do iluminismo”, aborda como a obra *Diálogos sobre a*

¹ Docente da Universidade Brasil (UB). Doutora em História Social pela PUC-SP. Coordenadora do Curso de Pedagogia da UB. Editora Chefe de periódicos da UB e da Revista VICH.

pluralidade dos mundos, de Bernard le Bovier de Fontenelle, culminaria na filosofia do iluminismo, hoje considerado um dos precursores da filosofia iluminista e sua obra parece ter iniciado um novo modo de escrever e transmitir filosofia.

O segundo artigo, escrito pelo professor João Adalberto Campato Jr., intitulado “Língua e Ensino de Língua: Entre o Senso Comum e a Ciência”, procura analisar a língua portuguesa bem como seu ensino e aprendizagem, em todos os níveis, à luz das relações mais ou menos tensas e possíveis entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento das ciências da linguagem. Também indica que a competência linguística é adquirida de maneira mais eficiente com base na consideração da língua em uso e não apenas em estudos exclusivos da gramática normativa ou prescritiva.

Na sequência, o artigo “A Importância dos conhecimentos prévios para a escrita do Texto Argumentativo”, escrito pelas professoras Conceição Aparecida Sanches e Iara Grandino, apresenta uma análise acerca do processo de produção de texto argumentativo por alunos de uma escola estadual do Ensino Fundamental, com idade média de dez anos. A primeira parte do texto discorre sobre a importância dos conhecimentos prévios e da argumentação e, na segunda parte, trazem uma análise e reflexão em torno do processo de produção de textos argumentativos escritos pelos alunos, tendo como referencial teórico as ideias de Stephen E. Toulmin (2006).

Rosa Maria Rijas Beloto, em seu artigo “Centenário da Semana de Arte Moderna: ‘Devorando’ Oswald de Andrade”, irá exibir como o centenário da Semana de Arte Moderna, comemorado em 2022, constitui como uma excelente oportunidade de revisitar a obra de Oswald de Andrade examinando com vistas a pôr em realce seu caráter seminal – especialmente da poesia antropofágica - para a cultura brasileira e o diálogo que instaurou entre o local e o universal, o presente e o passado.

Em seguida, no texto “Relações de Gênero na Infância: Uma Experiência na Escola Democrática”, Divimary Borges examina a construção social do gênero, procurando entender como as crianças de uma escola particular com princípios democráticos na cidade de São Paulo elaboram as interações de gênero. O trabalho parte da hipótese de que um espaço pedagógico libertário pode criar possibilidades de construção de um caminho na busca por relações sociais infantis que não siga padrões binários sexuais rígidos.

Como último artigo desse primeiro número, publicamos um texto com três autorias, qual seja, Cláudio Wagner Locatelli, Aline Villella de Mello Motta e Marcela Fernanda Tomé Oliveira, abordando a temática do ensino de história no Ensino Médio, visto pelos autores como um motivo de preocupação pela área acadêmica na atualidade. Segundo os autores, para que ocorra um desenvolvimento pleno de um país, é preciso formar alunos com uma educação humanista de qualidade, com uma capacidade crítica de julgamento pelo meio que os cerca. O objetivo geral desta produção acadêmica é analisar o processo de movimentação dos saberes docentes, quando da utilização de plataformas digitais para o Ensino de História, no Ensino Médio.

Desejamos a todas e todos uma ótima leitura!



Uma luz que vem do céu: Fontenelle e as raízes do iluminismo

A light that comes from the sky: Fontenelle and the roots of the Enlightenment

RESUMO

O texto que aqui apresentamos busca indicar os modos de transformação daquilo que podemos chamar de transmissão da filosofia que culminaria na filosofia do iluminismo a partir de um de seus precursores, de Bernard le Bovier de Fontenelle. A partir de sua obra *Diálogos sobre a pluralidade dos mundos*, um novo modo de escrever e transmitir filosofia parece ter iniciado. O presente ensaio buscou delinear essas mudanças em suas caracterizações e construções.

Palavras-chave: Filosofia. Iluminismo. Fontenelle. Transmissão da filosofia. História da Filosofia.

Esse texto é dedicado à memória de Luiz Roberto Monzani, um grande mestre.

GALÉ, Pedro Fernandes tem graduação, mestrado e doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo – USP. Atualmente é bolsista pós-doutorado por meio do PNPd/CAPES da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-7799-4686>

ABSTRACT

The present paper aims to indicate the modes of transformation of what we can call the transmission of philosophy. That transformation would culminate in one of the distinctive traces of the philosophy of the Enlightenment. Our goal is to seek in one of its precursors, Bernard le Bouyer de Fontenelle, the roots of that new path of doing Philosophy. From his book *Dialogues on the plurality of worlds*, a new way of writing and transmitting philosophy seems to have started, the present essay sought to outline these changes in his characterizations and constructions.

Keywords: Philosophy. Enlightenment. Fontenelle. Transmission of philosophy. History of Philosophy.



Uma pergunta que qualquer estudioso ou estudante de humanidades deve se fazer é acerca dos modos e mesmo da possibilidade de transmitir aquilo que se pesquisa. Esse tipo de questionamento, que, com as renovações tecnológicas e de transmissão de conteúdos, se vê ainda uma vez mais renovado, se insere na base de um tipo de reflexão que pode ganhar, e não pouco, com o que podemos chamar de uma história do pensamento. Se tomarmos por objeto a própria transmissão de uma ciência em particular, a filosofia, de tão difícil delimitação e de caráter vário, a questão ganha ainda alguns contornos específicos. Perguntar-se pela possibilidade e pelos meios da transmissão desse tipo de reflexão é algo que esteve na base de quase todos os sistemas filosóficos conhecidos, estando na base de caminhos e soluções das mais diversas e até mesmo díspares.

Pensar a transmissão da filosofia, ou seja, pensar os meios que a filosofia e seus autores utilizaram para a difusão do pensamento é uma consideração que, em seu caráter histórico, nos remete a um dos traços mais interessantes do que costumamos chamar de filosofia das luzes, ou seja, o iluminismo do século XVIII. Nesse período, muda-se o lugar do filósofo e, ao mesmo tempo, o que se pode esperar da opinião pública. Embora a esfera de um *uso público da razão* se veja em plena construção, o público, nesse percurso que se delineia na França pré-revolucionária, será quase que o portador de uma espécie de racionalidade que não lhe pertence, mas sim aos que fermentam uma classe intelectual emergente; é pelo viés da opinião do público que se verá constituído uma espécie de tribunal aos produtos dos homens letrados.

Já não se trata do apadrinhamento de um componente da corte, mas do ambiente público, o registro do sucesso de um autor e de suas obras. Isso transforma de modo muito incisivo o espaço e o papel a ser desempenhado pela filosofia. O iluminismo, nas palavras de Tzvetan Todorov, concebe uma revolução nos modos de pensar, produzir e transmitir a filosofia. o filósofo iluminista, segundo o autor de a *filosofia das luzes*.

Não quer se submeter sem discussão a nenhum mestre, ele prefere sempre se fundar sobre o que é acessível a todos: testemunho dos sentidos, a capacidade de raciocinar. No final do século, Kant confirmará que o princípio primordial das luzes reside nessa adesão à autonomia: “Tenha coragem de servir-se de seu próprio entendimento! Eis a máxima das luzes. “A máxima de pensar por si mesmo é as luzes!” (Todorov, 2008, p. 50)

Isso muda o lugar da própria produção das obras de filosofia do período, bem como da assimilação que caracteriza a relação do público com seus autores. Isso fez com que a filosofia ganhasse, no decorrer do século iluminista, novos ambientes de circulação, atingindo cada vez mais a esfera pública. Um texto que circulou em Paris, na década de 70 do século XVIII, e apresentado ao leitor lusófono pelo excelente *Opinião pública e revolução*, de Milton Meira do Nascimento,



intitulado *Da opinião e dos costumes*, nos demonstra alguns traços dessa mudança:

A opinião não é, em absoluto, esta que a nova filosofia pretende estabelecer e que, infelizmente, se tem estabelecido demasiadamente em certas mentes, mas esse gosto, essa inclinação para o belo e para o bem moral, que se tornaram como que naturais à nossa nação, desde que a parte mais sadia dos homens de letras tem se aplicado em esclarecê-la e em instruí-la, sobre as diferentes espécies de interesses e de deveres. (Apud Meira do Nascimento, 2016, p. 61)

O otimismo do texto anônimo atribuído a um certo abade Petiot, ainda que clame por uma opinião falsa ligada a essa nova filosofia, é o otimismo de quem, páginas abaixo, declara, “A filosofia veio do céu para a terra para ficar aqui e para governar” (*ibid.*). Nessa relação do filósofo, homem de letras, com seu público e com a opinião deste, a filosofia parece ter seu campo de ação expandido na década anterior à revolução francesa, mas para que esse poder seja efetivo, há uma dependência clara em relação a sua difusão. A figura do sábio, antes ligada ao poder e aos poderosos, tem de transmitir ao povo sua filosofia. De conselheiro do príncipe, o filósofo passa a ser preceptor do público, ou melhor, de fomentador da opinião pública. E é esse o seu caminho para as esferas mais altas do poder estabelecido, como podemos ver ainda no mesmo texto de 1777:

Difundi a verdade, e a felicidade virá a vós. A virtude nasce da verdade. Amai dizê-la. Não digais mais que ela não chega de forma alguma até aqueles que têm o destino dos povos nas mãos. Existe um remédio para essa queixa amiga, e podeis esperá-lo, pelos vossos esforços, para tornar a verdade comum e familiar. Difundida em todas as mentes, ela será opinião e submeterá os responsáveis pela felicidade. (*Ibid.*, p. 62)

Esse lugar estabelecido da relação da filosofia com a opinião, que não é mais vício e erro, como queria grande parte dos filósofos do século anterior, é algo que nos indica de modo muito claro a mudança de lugar admitida tanto ao saber filosófico, que avança para o campo da opinião e do filósofo que não pode mais se contentar com a teoria e com a infalibilidade de seus sistemas. A tarefa fundamental do pensador, aquele que transmite a filosofia é o esclarecimento do povo. Na França pré-revolucionária, era como se o critério de verdade passasse a ser o do funcionamento prático das teses difundidas. Esse espaço para o debate de opiniões era tão difundido que Robespierre, articulador do terror revolucionário, escreveu em 1791 as seguintes linhas: “Deixemos às opiniões verdadeiras ou falsas um desenvolvimento igualmente livre, pois somente as primeiras estão destinadas a



permanecer” (*ibid.* p. 67). Mesmo na França já revolucionária, parece prevalecer a tese de que existe uma verdade e que ela se forma no debate, na articulação das ideias e na disputa: o verdadeiro destino do filósofo é vencer o erro através da própria transmissão de sua filosofia.

É claro que essa mudança nas últimas décadas do século XVIII registram o avanço de uma posição peculiar da filosofia e de seus agentes. A relação do âmbito filosófico e o público, ou seja, a transmissão da filosofia passa por uma alteração que metamorfoseou a própria figura do filósofo. Nas palavras de Franklin de Mattos:

Uma fórmula célebre do tempo, acolhida pela *Encyclopédie*, afirma que o filósofo ‘é um homem de bem que quer agradar e se torar útil’. Como já se disse, o século XVIII inclinou-se a ver nessa figura menos o teólogo, o metafísico ou o sábio do que o *Honnête homme* atualizado com os avanços da ciência, imiscuído na vida política, interessado por todas as questões que envolvem a sociedade. (Mattos, 2001, p. 20)

É nesse deslocamento que a figura do filósofo, do seu frio gabinete que é o seu lugar de atuação, ainda segundo Franklin de Mattos, “se diversifica e ele ganha os salões, os cafés, as salas de espetáculo” (*Ibid.*). Portanto, o que muda radicalmente na história da filosofia é o seu modo de difusão, de transmissão. O que vemos ocorrer é a própria expansão dos modos de se transmitir a filosofia em termos de sua forma, bem como de seu conteúdo. Como o que estamos aqui a fazer é ligado à ideia de uma história da filosofia, tentemos pensar a história desses novos modos de transmissão da filosofia, pois uma vez mudadas as noções de seu ambiente, de sua vocação, de seus objetos e de seus agentes a própria forma da filosofia passa por grande alteração. O filósofo deixa de ser aquele construtor de sistemas para ser esse elemento de transmissão de verdade, e até mesmo de falsas opiniões, que circula nos diversos âmbitos do arranjo social. Nas palavras de Cassirer:

O iluminismo, tanto na França, como na Inglaterra, começa por destruir a “forma” do conhecimento filosófico, aquele sistema metafísico herdado. Não acredita na legitimidade nem na fecundidade do “espírito de sistema” (...) Em lugar de encerrar a filosofia nos limites de um edifício doutrinal firme, ao invés de se vincular a certos e determinados axiomas, estabelecidos para sempre, e a suas conseqüências dedutivas, se esforça por andar sem embaraço e, nessa marca imanente, trata de desvelar a forma fundamental da realidade de toda existência natural e espiritual. (Cassirer, 2002, p. 11)

Essa fórmula nos coloca diante da figura do filósofo num dos empreendimentos mais ligados a essa divisa: a *Enciclopédia*. Nela, no verbete de Du Marsais, vemos o filósofo inserido na sociedade



e, mais do que isso, como alguém que se nutre dela, diante dessa nova localização das relações do filósofo com a sociedade. O autor do *Verbete* parece enfático:

“[...] é fácil concluir quanto sábio indiferente dos estoicos se afasta da perfeição de nosso filósofo. Pois este é homem, e o sábio estoico não passa de um fantasma. Enquanto um se queixa da humanidade, o outro é sua glória; um suprime suas paixões, se pudesse, e elevar-nos-ia acima de nossa natureza, até uma indiferença ilusória, o outro não aspira à quimérica honra de destruir as paixões, pois isso seria impossível, mas empenha-se para não ser tiranizado por elas, para colocá-las ao seu serviço, e para utilizá-las razoavelmente, pois isso é possível, e a razão ordena que o faça”. (Diderot & D’Alembert, 2015, p. 294)

O filósofo metafísico, entronado em seu gabinete, não será mais o posto almejado por essa personagem tão difundida nas luzes francesas. Não faltam casos em que os autores de filosofia, sem abandonar o rigor de suas especulações, avançam na direção do público. Um traço dos mais interessantes é que o sistemático abandono dos meios usuais da transmissão da filosofia vai se desenhando. O latim vai pouco a pouco cedendo lugar às línguas vernáculas para escrita de filosofia, ou, já o vemos em autores como Descartes e Hobbes, as obras produzidas em latim ganham sua versão na língua corrente. Essa construção de um lugar onde a filosofia e seus objetivos que passam a se vincular com sua difusão é algo que em muito nos deve interessar quando tratamos do século do iluminismo. Suas relações com a grande revolução permitiram as mais sortidas leituras. O que nos interessa aqui é observar que há uma grande mudança de registro em relação ao valor do saber. Cada vez menos caberá ao filósofo, e até mesmo à filosofia, o âmbito do exclusivamente especulativo, o valor da filosofia passa ser, em grande medida, dado por sua própria difusão e engajamento adquirido na sociedade em que o autor-pensador vive.

Quase todo autor do período iluminista parece ter como objetivo fugir do diagnóstico de Hume, segundo o qual “a filosofia se arruinou com esse desanimado e recluso método de estudos, e se tornou tão quimérica em suas conclusões quanto ininteligível em seu estilo e maneira de expor” (Hume, 2011, p. 222). A mudança que se faz operar é de duplo caráter: coloca-se tanto no âmbito da sua escrita e transmissão, quanto no de seus objetos. Essa mudança não se deu de modo repentino e não foi em tudo exclusiva, ao passo que são contemporâneos tanto os esforços empiristas de David Hume, quanto os grandes volumes de compêndios metafísicos de Christian Wolff e da escola leibniziana de Halle.

As novas possibilidades são dadas em termos de difusão da filosofia marcaram a história do



século XVIII e se vinculam e muito com o espírito do iluminismo. Isso, a despeito das variadas críticas e revisões a que as luzes foram submetidas nas últimas décadas, nos parece difícil de negar. É claro que as coisas não se dão de modo repentino. Seria interessante notar que é na aurora do século que tinha no racionalismo clássico o seu grande construto filosófico que esse tipo de filosofia, digamos, menos afastada do público e cujos objetos se tornam mais próximos, passa a ser delineada. Estamos no momento que Paul Hazard descreveu como aquele onde “era preciso edificar uma filosofia que renunciasse aos sonhos metafísicos, sempre enganadores, para estudar as aparências que nossas frágeis mãos podem alcançar e que bastariam para nos satisfazer.” (2015, p. 15). Trata-se de um momento intermediário, de cerca de um século de distância da revolução burguesa, um momento que o historiador definiu como momento onde nos é apresentada “A crise da consciência Europeia”, iniciado na década de oitenta do século XVII. Período sob a égide de Luís XIV, tão bem apresentado por Voltaire, um dos mais canônicos autores do novo modo de conceber e transmitir filosofia do século das luzes, bem como um entusiasta dos novos objetos a que o pensamento filosófico deveria voltar-se, como por exemplo a própria história, algo que ganharia um de seus maiores monumentos, em seu *O século de Luís XIV*.

Nele o autor do *Cândido* pretendia fazer uma história que se visse amparada por essas novas divisas filosóficas, sem se perder na narrativa simples daquilo que teria ocorrido. Apenas o que se destacasse em um determinado período histórico e que mantenha o seu interesse mesmo depois de muito tempo deveria ser contemplado, como nos diz Voltaire, “Não pretendo senão descrever, passo a passo, os talentos que se destacaram nesses campos [das ciências]. Deus me guarde de desperdiçar trezentas páginas com a história de Gassendi! A vida é muito curta, o tempo por demais precioso, para dizer coisas inúteis” (Voltaire, 2011, p. 92).

Nesse livro, publicado em 1740, Voltaire parece ter detectado em um autor, mais especificamente em uma obra, esse novo temperamento filosófico do qual buscava ser o grande representante: *Diálogos sobre a pluralidade dos mundos*, de Bernard le Bouyer de Fontenelle. Sobre essa obra singular, Voltaire escreveu:

A arte delicada de tornar até mesmo a filosofia mais atrativa foi mais uma novidade [do período], cujo primeiro exemplo constitui o livro dos Mundos; mas esse exemplo é perigoso, porque o verdadeiro ornamento da filosofia é a ordem, a claridade e, sobretudo, a verdade. O que talvez impeça que a posteridade ponha essa obra cheia de engenho entre nossos clássicos é que ela está fundada, em parte, na quimera dos turbilhões de Descartes. (Voltaire, 1996, p. 395).

Coube a Fontenelle (1657-1757) a novidade de inserir atrativos singulares a uma tese filosófica.

O sobrinho do grande Dramaturgo Pierre Corneille, é apontado como figura central pelos historiadores da filosofia quando se trata de sua transmissão. Em seus diálogos, ao combinar a fineza da conversa galante com a penetração de um espírito filosófico, ele parece ter fundado um novo modo de difusão para a própria filosofia. Um olhar mais atento a esses diálogos nos mostrará que muitos dos lemas em torno da transmissão da filosofia, sobre a relação do filósofo com a sociedade e sobre os seus objetos de estudo, se delinearão de modo inquestionável ao final do século XVII. Nas palavras do saudoso Luiz Roberto Monzani, estamos diante do “conjunto lento de uma dilaceração conceitual que acontece nesse hiato onde o clássico convive com o novo e onde as formas de percepção emergem lenta mas inexoravelmente.” (2013, p. 9). Nesse momento de transição da filosofia, Voltaire, ainda em *O século de Luís XIV*, diz que podemos considerar Fontenelle “como o espírito mais universal que produzido no século de Luís XIV, ele se parece com essas terras de clima feliz que produzem toda sorte de frutos” (Voltaire, 1996, p. 513).

O lugar de Fontenelle era de tal modo destacado que na *Correspondência literária*, por ocasião de sua morte, Frédéric-Melchior Grimm ligava o autor desses diálogos ao nascimento desses novos meios de se transmitir a filosofia:

O Sr. de Fontenelle é um desses espíritos raros que, testemunham durante um século de todas as revoluções do espírito humano, promoveu ele próprio algumas e preparou a causa de outras. O que poderia salvar o Sr. De Fontenelle do esquecimento é o mérito real de ter sido o primeiro a popularizar a filosofia na França. O espírito filosófico, hoje em dia tão amplamente difundido, deve seus avanços a Fontenelle. (Apud Badinter, 2007, v1, p. 32).

Devemos então compreender esse lugar de destaque, que se faz não como algo isento de crítica, tanto da parte de Voltaire quanto de Grimm, sobre a obra deste que foi grande representante do movimento de colocar ao alcance de todos e tornar interessantes matérias que, sem uma mediação desse tipo, seriam áridas e espinhosas. Ele mesmo, no prefácio de seu inaugural *Diálogos sobre a pluralidade dos mundos*, já indicava sua divisa: “Eu quis tratar a filosofia de uma maneira que não fosse filosófica; esforcei-me em conduzi-la a um ponto em que ela não fosse demasiado árida para os mundanos, nem demasiado frívola para os sábios” (Fontenelle, 2013, p. 34).

É nessa condição que, segundo o próprio autor, se vê amparada por Cícero, que se vai falar de filosofia sem se prender aos seus modos. O que o autor parece estar chamando à memória de seu leitor é a figura de Neoptolemo, filho de Aquiles, que dá título a uma tragédia perdida de Ênio, clamando por um tipo de argumentação que Antonio, no diálogo *De Oratore*, de Cícero, nos



apresenta: “e assim decidi me dedicar à filosofia, mais ao modo de Neoptolemo de Enio: ‘levemente, pois a fundo não me agrada’”. (Cícero, 2002, p. 272). Evitando cair naquilo que o mesmo Antonio, linhas antes, aponta como um modo de operar dos filósofos, “se alguma vez me deparo com vossos filósofos, cativado pelo título dos livros que tratam de temas conhecidos e atrativos como a virtude, a justiça, a honradez ou o prazer, não entendo nem sequer uma palavra: até certo ponto trata-se de um emaranhado de considerações abstrusas e sutis.” (*Ibid.*, p. 228).

Fontenelle sabe que, no empreendimento de atender aos “Antonios” da França de Luís XIV, corre-se muito risco, pois, em suas palavras, “pode muito bem ocorrer que ao procurar um meio termo em que a filosofia conviesse a todos, eu tenha chegado a um ponto em que ela não convém a ninguém; é muito difícil manter posições intermediárias, e não creio que e disporia a tal esforço uma segunda vez.” (FONTENELLE, 2013:34). Para tentar adentrar esse gênero intermediário, que deve instruir e agradar, nos dizeres da retórica clássica, Fontenelle, o defensor dos modernos, que se vê amparado pela tradição antiga, vai apresentar a matéria que segundo ele seria a mais capaz de atizar a curiosidade dentre todas as outras de cunho filosófico, qual seja, “saber como é feito o mundo que habitamos” (Fontenelle, 2013, p. 35).

O modo de filosofar com pouco, ou levemente, retomado dos antigos, deve agora se ver transplantado para questões da física moderna, e é a física Cartesiana algo que em muito desagradou Voltaire, que ganha as linhas desses diálogos. O interessante é que o recurso a ser mobilizado para a transmissão dessa moderna teoria dos céus é um recurso já conhecido do público, acostumados aos livros de conversas de corte, como *O cortesão*, de Baltasar Castiglione, e o *Galateo*, de Giovanne Della Casa. Se observarmos o início do primeiro Livro de *O Cortesão*, escrito no início século XVI, veremos descrita uma cena que será, de alguma forma, revisitada:

Em geral todos iam para onde estivesse a senhora duquesa Elisabeta Gonzaga; e lá sempre encontravam a senhorita Emilia Pia, a qual, dotada de tão viva engenhosidade e inteligência, como sabeis, parecia mestra de todos, cada um lhe pedia opinião e estímulos. Destarte, ali, leves conversações e honestas facécias eram ouvidas, e no rosto de cada um se via pintada uma jocosa hilaridade, de tal modo que se poderia chamar aquela casa de hotel da alegria. (Castiglione, 2018, p.16)

Fontenelle parece se inspirar no diálogo de corte para pintar sua cena, ainda que quase dois séculos depois, mais precisamente em 1686, também ele pintou um ambiente de corte onde é a figura da mulher que serve de lugar para o engenho e inteligência. Embora a discussão d’ *O cortesão*, que também se via tributária de Cícero, se voltasse para o mais perfeito cortesão, questão que se via



vinculada ao ambiente de corte da Itália renascentista, é no gênero deste tipo de diálogo ou conversa que ganham luz as teses sobre a ciência de seu tempo. Indo além o autor, dessas conversas, na dedicatória, declara:

Não julgais que, desejando a filosofia se apresentar exitosamente aos homens, não faria nenhum mal em surgir sob traços que se aproximassem levemente dos da marquesa? E, acima de tudo, pudesse ter em sua conversação os mesmos atrativos, tenho certeza que todos iam correr atrás da sabedoria. (Fontenelle, 2013, p. 41)

É essa figura que serve como móbil da conversação, engenhosa e sábia, só lhe faltava ler os livros que traziam a nova ciência, ou seja, a do racionalismo clássico de Descartes para que sua sabedoria se visse completa. Com ideias, prazerosas em si mesmas, pois satisfazem a razão e ao mesmo tempo oferecem à imaginação um espetáculo dos mais agradáveis. Os diálogos são transcorridos diante de uma nova mentalidade, não podemos nos furtar de relacionar tal modo de se expor a filosofia com as luzes do século posterior, pois assim como os textos do período da França de Voltaire e Diderot, vemos aqui um apelo claro à circunscrição da experiência, da imaginação e da razão. Para que isso se veja apresentado de modo pleno, como nos alerta o Roberto Monzani:

Fontenelle escolhe um interlocutor adequado, uma marquesa que “nunca ouvira falar de tais assuntos” nesse instante, como avisamos, um novo perfil está sendo traçado. Ao contrario do que era o centro dos interesses da vida mundana da nobreza até então (festas, jogos, caça, vida cortesã), aparece a figura de uma mulher que, apesar de ignorante, interessa-se por questões abstratas sobre o sistema do mundo. O mundo dos salões, tão característico do século XVIII, já estava sendo traçado. (2013, p. 20)

Tratar diante da ignorância de um tema que a pessoa desconhece deve ser uma missão das mais caras para o autor dessas linhas, posto que “a ignorância é o tipo de coisa mais bem capaz de estar distribuída em toda a parte” (FONTENELLE, 2013, p. 80). Invertendo de modo muito claro a velha declaração de Descartes, já na abertura de seu Discurso do método: “O bom senso é a coisa do mundo melhor partilhada, pois cada qual pensa estar tão bem provido dele, que mesmo os que são mais difíceis de contentar com qualquer coisa, não costumam desejar mais do que tem.” (DESCARTES, 1994, p 41). Para Fontenelle, é a ignorância que parece ter o posto de coisa mais bem partilhada, e diante dum quadro tal, é necessário que iluminemos as ideias que nos tirariam dessa escuridão, que lancemos luzes por sobre elas diante dos olhos de todos que se envolvem na partilha. Para ele, esse



esforço de tentar lutar contra este aspecto tão partilhado pela humanidade - a ignorância e seus produtos - é tarefa das mais caras. Tal tarefa não parece se restringir a qualquer sorte de grupo ou estamento social, dado que o que se combate é a ignorância. Temos de buscar trazer à luz todos aqueles que fizeram parte desta equânime partilha. Nas palavras de Rodrigo Brandão:

O esforço filosófico reside em superar a ignorância e saciar a curiosidade: a experiência sustenta o conhecimento, mas o limite do observável só pode ser superado por raciocínios e pela imaginação. O erro tem sua origem na falta de experiência ou de raciocínios para balizar a passagem do conhecido ao desconhecido realizada pela imaginação. (Brandão, 2020, p. 114)

Aquilo que em Castiglione se dirigia ao elogio da *sprezzatura*, algo como a displicência que “oculte a arte e demonstre que o que se faz e diz é feito sem esforço e quase sem pensar” (Castiglione, 2018, p. 43), aqui se apresenta como luta contra as trevas da ignorância, algo que transcende o ambiente de corte e busca mobilizar os esforços imaginativos para que se conceba com o devido auxílio da imaginação, que bem conduzida gera bons frutos, noções fundamentais do sistema astronômico. Nisso a conversa se coloca à disposição não da nobreza, mas de todo aquele que quer compreender o funcionamento dos corpos celestes. A figura de corte, nesses diálogos, não desempenha um papel regulador das conversas, mas é ela mesma que ascende da pessoa que ignora o próprio modelo heliocêntrico de Copérnico para as verdades abstratas da cosmologia de matriz cartesiana, ou seja, ligada às noções dos turbilhões, que são descritos como amontoados “de matéria cujas partes são separadas umas das outras, movendo-se todas no mesmo sentido, é-lhes permitido ter alguns movimentos particulares, desde que sigam sempre o movimento geral.” (FONTENELLE, 2013, p. 126). Como a filosofia se faz aqui de modo a buscar ampliar suas searas, buscando o curioso, o leitor desatento e o leitor acostumado a uma prosa galante, o papel da marquesa é também o de engenhosamente colocar as dúvidas mais significativas de modo espirituoso, sendo ela desde o início o elemento de agudeza, que remete ao mundo cortesão do século de Luis XIV. É ela que usa das metáforas agudas na maior parte das vezes. Se entendermos as metáforas agudas como aquelas que relacionam duas coisas semelhantes entre si, ou nas palavras de João Adolfo Hansen (2018, p.158), relacionar duas coisas “Como ocorre com toda metáfora, a imagem resultante era algo nonsense, mas agradava justamente pela dificuldade inicial de estabelecer a relação imediata entre os conceitos.”

É cumprindo os requisitos de uma escola retórica muito cara ao seu século, que Fontenelle vai introduzir tais deslocamentos engenhosos na prosa galante da marquesa, como, por exemplo, quando



Fontenelle expõe o seu sistema heliocêntrico e o confronta com os grandes arranjos de um sistema geocêntrico, mostrando ser este último “de simplicidade encantadora”. a Marquesa assim responde: “Até parece, interrompeu a marquesa, que vossa filosofia é como um leilão, em que quem oferece as coisas a menor custo prevalece sobre os demais” (FONTENELLE, 2013, p. 54).

É a partir dessa declaração que o filósofo que diz que “toda a filosofia está fundada apenas sobre duas coisas, o espírito curioso e os olhos fracos” (*Ibid.*, p. 47), vai indicar que esse é modo de agir da natureza, de sua economia, nas suas palavras:

Ela [a natureza] é uma parcimônia extraordinária em tudo o que ela puder fazer de maneira que lhe custe um pouco menos, mesmo que esse menos seja quase nada, estejai certa de que ela o faz apenas dessa maneira. Tal parcimônia, porém une-se à magnificência que cintila em tudo que ela faz. É que a magnificência se encontra no projeto e a parcimônia na execução. (*Ibid.*, p. 54)

É diante da agudíssima metáfora do leilão às avessas que toda uma tese acerca dos modos de operar da natureza se faz apresentar. E, nesse modo de operar, a marquesa mais uma vez pergunta: “Então a filosofia se tornou mecânica?” (*Ibid.*, p. 49). Ao que o filósofo responde: “Tão mecânica que receio que logo se torne uma vergonha” (*Ibid.*). Convencido da relatividade do saber, Fontenelle lança ao futuro a possibilidade de que tal modo de ver o mundo venha a se mostrar vexatório. Isso revela uma profunda relação com a possibilidade de pensar as ciências não como emissárias de uma verdade inamovível, mas como algo que se gera na história. De um sistema astronômico que ele tem por certo, o texto pode passar pelo campo do provável e do verossímil pois ciente de que por exame e demarcação do que podemos afirmar sem estarmos em posse da última.

Um outro traço que nos mostra uma postura que se veria tornar feroz em pleno século das luzes é a noção dos abusos das matemáticas. Numa metáfora das mais sutis, Fontenelle compara as matemáticas aos amantes:

Escutai, madame, visto estarmos numa constante disposição de mesclar loucas galanterias e nossos mais sérios discursos: os raciocínios matemáticos são como o amor. Mesmo que concedais pouquíssimo a um amante, logo a seguir tereis de lhe conceder mais, e isso vai longe. Da mesma forma, concedei a um matemático o menor princípio que seja, e ele extrairá uma consequência mais que também tereis de lhe conceder, e dessa consequência uma outra; a contragosto, ele vos leva tão longe que mal podés acreditar. Essas duas espécies de pessoas sempre tomam mais do que lhes é dado. (*Ibid.*, p. 145).



Esse abuso das matemáticas nos deu um campo de certezas que se estende para além do tipo de certeza que as matemáticas nos deviam fornecer. E é essa relação de verdades que também entra em questão aqui. Esses registros de conhecimento se estenderam ainda mais longe do que se podia crer razoável; até mesmo campos como a história poderiam se ver submetidos a tais considerações. Como diz Fontenelle, a existência de Alexandre, o Grande, é simplesmente verossímil, “pois quanto ao mais, nunca vistes Alexandre e não dispões de demonstrações matemáticas de que ele deva ter existido” (Ibid., p. 166). Os aspectos da verdade, da certeza e do provável trazem à baila o estatuto próprio conhecimento.

Assunto filosófico por excelência, o alcance do conhecimento, de sua verdade, de sua probabilidade e de sua verossimilhança se veem movidos, e aquilo que podemos relacionar ao antigo *Eikos* aristotélico, ou seja, nas palavras do estagirita, em sua Retórica “é o que geralmente acontece, mas não absolutamente, como alguns definem; antes versa sobre coisas que podem ser de outra maneira” (Aristóteles, 2015, p 66). É diante desse campo do provável e do verossímil que a matéria de discussão é dada. Diante do modelo apresentado de cosmogonia, investiga-se se os outros corpos celestes são habitados, não por um capricho da imaginação, nem para que se gere maravilhamento e espanto, mas para que se mobilize a imaginação, numa rota verossímil, para que a filosofia se torne atrativa. Ainda que “os verdadeiros filósofos são como os elefantes, que ao andarem, nunca colocam a segunda pata no chão antes que a primeira esteja bem firme”, devemos convir que “o mérito dessas duas espécies, os elefantes e os filósofos, não consiste em atrativos exteriores” (FONTENELLE, 2013, p. 180)

Foi na própria busca de vestir a filosofia, e não o elefante, com mais atrativos que o autor, conhecido por sua prosa límpida, praticada nos mais diversos tipos de escrita, nos mais contrastantes gêneros, pôde inaugurar algo que tomou o século das luzes. A filosofia transbordou de seu ambiente restrito e se fez penetrar em outros campos. Falando das mudanças que vira ocorrer em sua vida centenária, Fontenelle não deixou de perceber essa mudança, exigia que a poesia passasse por algo similar. Em seu texto Sobre a poesia, lançava o seguinte diagnóstico de seu tempo:

Não há dúvidas de que a filosofia hoje em dia tenha adquirido um novo patamar de perfeição. Isso posto, propaga-se uma luz que não é restrita à filosofia, mas que conquista aos poucos e de forma constante outros campos, para, por fim, se expandir por sobre o domínio das letras. A ordem, a clareza, a precisão, que antigamente não eram as qualidades dos autores bem-sucedidos, hoje são comuns até mesmo nos mais medíocres. Essa mudança boa é percebida por todos. A poesia se orgulhará um dia de seu glorioso privilégio de ser excluída dessa mudança? (Fontenelle, 2016, p. 191)



Esse homem atento parece ter cumprido *avant la lettre* o ideal que Voltaire proporia para si mesmo e que veria de certo modo inserida em suas *Cartas inglesas*:

Acabo de reler essas Cartas inglesas, metade frívolas, metade científicas. Na verdade, o que há de mais passável nessa pequena obra é aquilo que é visto pela filosofia; e isto creio, será o mens lido. A bem dizer o século é filosófico. E, no entanto, não foram vendidos nem duzentos exemplares do livro senhor Maupertuis, no qual trata-se da atração, e se é tão pequeno o interesse por tal obra, escrita com mão de mestre, a quem chegarão esses fracos ensaios de um estudante como eu? Felizmente esforcei-me para dar vivacidade à aridez dessas matérias e para adaptá-las ao gosto da nação. (Voltaire apud Lepape, 1995, p. 95).

Ao que parece, a falsa modéstia nessa carta de 1733 para Formont era o meio de mostrar que sob o pretexto de apresentar a Inglaterra aos Franceses, em tempo que a Inglaterra estava em moda, Voltaire fez uma espécie de manifesto intelectual. Nas palavras de Le Pape, a Inglaterra serve de pretexto para que esse modo de expor as coisas, com a suavidade do autor de *Zaire* se veja o meio para a demonstração do modelo de Isaac Newton, bem como os de Locke e Bacon, se vejam amparados pela prosa sutil e vivaz. Depois do sucesso, consta que, entre 1734 e 1739, mais de 20 mil exemplares dessa obra foram comercializados. Seu autor, Voltaire, tornou-se um dos maiores arautos desse modo de proceder filosófico e literário. Nesse esforço, que de algum modo se iniciou com Fontenelle, o autor de *Cândido*, já mais certo de sua posição na sociedade das luzes pode escrever sobre seus *Elementos da filosofia de Newton* as seguintes palavras: “Essa obra foi escrita somente para aqueles que não têm ciência nem juízos feitos. Trato de coisas bem comuns, como os princípios básicos da visão por isso necessito ser popular. Não me dirijo aos sábios, mas ao povo ignorante, ao qual tenho a honra de pertencer!”. (Voltaire apud Lepape, 1995, p. 102).

Esse caminho, iniciado por Fontenelle, deu à filosofia os mais diversos meios de difusão: falar ao povo permitiu que figuras como Diderot, Voltaire, pudessem compor livros que se inserem na esteira do pensamento de Fontenelle, como os citados acima, bem como romances filosóficos, contos filosóficos. E, no processo de transmissão da filosofia que ganhava novos contornos no século das luzes, foi erigido um grande monumento, a *Enciclopédia*. Este monumento, nas palavras de um de seus organizadores, Denis Diderot, era fruto deste tempo e dos novos meios que a filosofia tomara a partir de Fontenelle:

Eu disse que cabia apenas a um século filosófico tentar fazer uma enciclopédia. E disse isso porque essa obra exige mais ousadia de espírito do que a que se tem comumente em séculos de gosto pusilânime. É preciso examinar tudo, remexer tudo sem exceção e sem escrúpulo (...). Seria preciso uma época afeita ao raciocínio, em que não se procurem a



regra nos autores, e sim na natureza, e em que percebam o falso e o verdadeiro de tantas poéticas arbitrárias. Tomo o termo poética na acepção mais geral, como um sistema de regras determinadas, de acordo com as quais, qualquer que seja o gênero, deve-se trabalhar para obter êxito. (D'Alembert, Diderot, 2015, v. 2, p. 212)

Se pensarmos nos caminhos que a filosofia tomou a partir do século das luzes, esse ideal iniciado por Fontenelle, em finais do século XVII, parece ter ganhado novos contornos. O acesso à filosofia passa a ser algo que, mesmo os mais radicais pensadores não deixaram de, de algum modo, problematizar. Se é sob a marca de um *Sapere aude!* (Ousa saber) que Kant definiu a ilustração, a busca por compreender os movimentos da filosofia do século XVIII. Ainda que sem qualquer sorte de submissão a um movimento em particular, traz a marca distintiva desse movimento de tornar atrativos ao público não especializado os frutos da filosofia. Mesmo diante de um outro mundo, a França pré-revolucionária, em muito distante do mundo cortês de do acadêmico Fontenelle, não podemos deixar de ver sua assinatura no novo modo de encarar a filosofia e as ciências que estabeleceu as mais diversas pontes entre a filosofia e a sociedade, a literatura e a filosofia, ampliando o círculo dos amadores despertando o interesse por disciplinas até então ignoradas pela opinião pública.

Esses novos modos de transmissão e difusão da filosofia não podem deixar de se verem tributários da prosa elegante de seu precursor, que viu na forma uma maneira de se acentuar conteúdos e afirmar antes de seu próprio tempo, as divisas do iluminismo. Ainda que diante de uma física cartesiana que se via à míngua, Fontenelle, segundo Luiz Monzani, “abre uma nova cartografia do saber, aquela mesma que será característica do século XVIII e que, através dessas distinções, tornará possíveis esses saberes que hoje denominamos história, economia, sociologia, estética etc.” (MONZANI, 2013, p. 32). Nessa cartografia, a transmissão da filosofia foi um fator determinante. Nesse processo de expansão dos campos do saber, a própria forma e escrita no campo da filosofia deixou de ser algo externamente formal para configurar um campo mesmo de especulação, bem como se internalizar no próprio ofício filosófico, deixando de se vincular apenas à difusão e passando a ser produto e móbil da reflexão filosófica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, L. B. **Da pintura**. Campinas: Editora da Unicamp. ARISTÓTELES. Retórica. São Paulo: Folha, 2015.
- BADINTER, E. **As paixões intelectuais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 3v.
- BARASCH, M. Teorías del arte. Madrid: Alianza, 1996.



BRANDÃO, R. Filosofia e imaginação no Sonho, de Kepler, e nos Diálogos sobre a pluralidade dos mundos, de Fontenelle”. **Cadernos Espinosanos**, n 42, 99-123, 2020.

CASSIRER, E. **La filosofia de la ilustracion**, México: Fondo de Cultura Economica, 2002.

CASTIGLIONE, B. **O cortesão**. São Paulo: WMF, 2018. CÍCERO. Sobre el orador. Madrid: Gredos, 2002.

EHRARD, J. **L’idee de nature em France dans la première moitié du XVIII siècle**. Albin Michel ed., Paris, 1994.

D’ALEMBERT & DIDEROT. **Enciclopédia**. São Paulo, Unesp, 2015. 5v. DESCARTES, R. Obra escolhida. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.

FONTENELLE. **Diálogos sobre a pluralidade dos mundos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

FONTENELLE. **Digression sur les Anciens et les Modernes et autres textes philosophiques**. Paris: Garnier, 2016.

HANSEN, J. A. **Agudezas seiscentistas e outros ensaios**. Edusp, São Paulo, 2019.

HAZARD, P. **A crise da consciência europeia – 1680-1715**. Maria de Fátima O. do Coutto (trad.) Editora da UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.

HAZARD, P. **La pensée européenne au XVIII siècle**. Fayard, Paris, 1968.

HUME, D. **A arte de escrever ensaio e outros ensaios (morais, políticos e literários)**. Pedro Paulo Pimenta e Márcio Suzuki (trad.), Iluminuras, São Paulo: 2011.

LEPAPE, P. **Voltaire – nascimento dos intelectuais no século das luzes**. Mario Pontes (trad.). Jorge Zahar editor, Rio de Janeiro, 1995.

LOVEJOY, A. O. **A grande cadeia do ser**. Aldo F. Barbieri. Editora Palíndromo, São Paulo, 2005.

MATTOS, L.F.F. de. **O filósofo e o comediante: ensaios sobre literatura e filosofia na Ilustração**. EDUFMG, Belo Horizonte, 2001.

MEIRA DO NASCIMENTO, M. **Opinião pública e revolução**. Discurso Editorial, São Paulo, 2016.

MONZANI, L. R. **Desejo e prazer na idade moderna**. Editora da Unicamp, Campinas, 1995.

MONZANI, L. R. “O papel de Fontenelle na constituição da razão iluminista”. In: FONTENELLE. **Diálogos sobre a pluralidade dos mundos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

TODOROV, S. **O espírito das luzes**. M. C. Cristina. São Paulo: Barcarolla, 2008 VOLTAIRE. **Cândido**, São Paulo: Editora 34, 2013.



TODOROV, S. **Cartas iluministas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

TODOROV, S. **El siglo de Luis XIV**. Nelida O. Reynal, Fondo de cultura Economica, cidade do México, 1996.

TODOROV, S. **Ouvres historiques**. René Pomeau (org.). Paris: Pleiade, 1957.



Língua e Ensino de Língua: Entre o Senso Comum e a Ciência

Language and Language Teaching: Between Common Sense and Science

RESUMO

Este artigo reflete sobre a língua portuguesa bem como seu ensino e aprendizagem, em todos os níveis, à luz das relações mais ou menos tensas e possíveis entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento das ciências da linguagem. Sinaliza, igualmente, que a competência linguística é adquirida de maneira mais eficiente com base também na consideração da língua em uso e não apenas em estudos exclusivos da gramática normativa ou prescritiva.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Linguística. Gramática. Ensino. Ensino e Aprendizagem.

CAMPATO JR., João Adalberto

Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Brasil (UB). Coordenador do Grupo e Núcleos de Pesquisa da UNIESP S.A.. Editor-chefe de Publicações da UNIESP S.A. Doutor e Mestre em Letras pela UNESP. Pós-Doutorados pela USP, UNICAMP, UERJ e UFMS.

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-9026-5007>

ABSTRACT

This article reflects on the Portuguese language as well as its teaching and learning, at all levels, in the light of the more or less tense and possible relationships between the knowledge of common sense and the knowledge of language sciences. It also indicates that linguistic competence is acquired more efficiently based on the consideration of the language in use and not only on studies exclusively of normative or prescriptive grammar.

Keywords: Portuguese language. Linguistics. Grammatic. Teaching. Teaching and Learning.

Considerações Iniciais ¹

As reflexões sobre a língua portuguesa constituem uma questão que extrapola os muros das universidades para aportar em múltiplos ambientes que nada guardam de semelhante, a princípio, com a academia. Nessa linha de considerações, cairia bem aquela flexível e conhecida fórmula do louco, a saber: “De louco e linguista todo mundo tem um pouco”. É sobre o alcance epistemológico dessa fórmula alegórica que se pretende tratar ao longo deste artigo, especialmente, sobre a concepção de gramática, de efeito de sentido e, em algum sentido, de sociolinguística.

Retomando, então, a aludida fórmula, ela assinala que a reflexão sobre a língua possui, ao menos, dois discursos que a abordam: o científico e o do senso comum (BAGNO, 2007, p.60). No primeiro caso, situam-se os linguistas que se valem de teorias modernas e conceitos com os quais a língua busca ser entendida com sistematização, objetividade, rigor, método, amparada em conceitos como mudança (no tempo), variação (no espaço), adequação, entre outros. Já no segundo caso, as opiniões sobre a língua estão calcadas em pressupostos impressionistas, ametódicos, exclusivamente empíricos e que, quase sempre, estão pejadas de preconceito.

Os dois discursos coexistem com variados graus de tensão, num verdadeiro *continuum* que vai do distenso ao mais tenso. Por ora, apenas uma ilustração disso: é rotineira a afirmação segundo a qual o erre caipira, o erre retroflexo do interior paulista, é errado e feio, e que a pronúncia correta é o erre chiado do carioca ou o erre do paulistano. Nada valida semelhante pensamento a não ser o preconceito de ordem social, relacionando, ingenuamente, o homem do campo a uma visão de rusticidade, de ingenuidade e de pobreza, formando o oposto da suposta riqueza e do propalado progresso material e intelectual do mundo urbano e litorâneo. As ciências da linguagem já explicaram que as variedades de prestígio da língua - como o português falado por pessoas bem situadas economicamente, escolarizadas e de áreas urbanas – e as relações de poder que elas suscitam levam a supor que elas são as mais belas e as únicas corretas, sem levar em conta que as línguas guardam diferenças entre si e que estão sujeitas a conflitos sociais e imposições de valores.

¹ O presente artigo retoma e desenvolve um capítulo do livro de minha autoria **Língua Portuguesa, Literatura e Artes** (2015).

Há algum tempo ganhou a ordem do dia a discussão – um pouco sem sistematização e com muito senso comum – do chamado gerundismo, jeito de falar que teria se irradiado das operadoras de telemarketing e que, em virtude de ter caído no gosto e na graça populares, passou a frequentar a boca de quase todos brasileiros, tanto dos menos estudados, quanto daqueles que tiveram oportunidade de sentar, por mais tempo, nos bancos escolares oficiais.

Tornou-se chutar cachorro morto acusar alguém de gerundismo, admoestação que não deixava de pagar tributo a certo preconceito linguístico. Mais ainda, a força-tarefa contra o emprego de gerundismo ganhou ares de campanha pop, transformando considerável parcela dos brasileiros em soldados de comandos paragramaticais, para os quais o que importa na comunicação é uma suposta pureza ideal da língua, a qual se deve sob todas as circunstâncias preservar da conspurcação da mudança ou do emprego incorreto pelas pessoas menos estudadas.

Enunciados como “Não se preocupe, vou poder estar tratando desse assunto amanhã” ou “Vocês poderão estar entregando o trabalho para mim na semana que vem” são, com efeito, exemplos do emprego do gerundismo. Sendo ele, em primeira análise, um vício linguístico, as expressões supostamente “corretas” dos enunciados citados seriam: “Não se preocupe, tratarei desse assunto amanhã” e “Vocês poderão entregar o trabalho para mim na semana que vem”. O gerundismo, como ficou acima delineado, é uma locução ou perífrase verbal, cuja estrutura é a seguinte: verbo auxiliar + estar + gerúndio. Portanto, aí o gerúndio é o elemento que menos marca presença, sendo a atuação dos auxiliares que mais chama a atenção.

O Gerundismo

Realizadas essas considerações preliminares, o que poucos atinam é que o gerundismo, conforme arrazoado de Possenti (2011), não é exatamente o que se pode chamar de “erro” e, dependendo das circunstâncias de uso, talvez mesmo nem um vício linguístico.

Isso porque sua construção não desrespeita a regra canônica da sintaxe (verbo auxiliar + estar + ndo), sendo seu aspecto mais funcional justamente o efeito de sentido de ação em progresso que veicula. A essa luz, não obtêm os mesmos efeitos de sentido os falantes que dizem: a) “Vou mandar sua encomenda” e b) “Vou estar mandando sua encomenda”; nesse último caso, informa-se (ou quase isso) que a ação de mandar a encomenda será mais demorada, talvez provida de mais etapas, devendo vencer mais

dificuldades. A informação, quanto ao mais, é expressa com mais polidez, quer dizer, de forma mais gentil.

Vê-se que, em determinadas circunstâncias de enunciação, a depender do contexto, principalmente do contexto imediato, e de acordo com o efeito de sentido que o falante deseja acarretar, ele deverá empregar até mesmo uma estratégia linguística julgada “errada” ou “viciosa” pelos falantes das variantes prestigiadas da língua portuguesa, as tais normas cultas. No caso de um vendedor que esteja lidando com cliente de trato difícil, cuja simpatia é custosa de ser alcançada, ele poderá se valer, estrategicamente, do gerundismo com vistas a veicular uma imagem (ethos discursivo) de cordialidade e realizar a transação comercial. A propósito, ethos consiste na imagem que o falante constrói de si pelo discurso e que nem sempre corresponde a seu comportamento do dia a dia.

O usuário competente da língua, bem-feitas as contas, não é aquele que apenas domina a gramática prescritiva, mas que, também, leva em conta outras variáveis que atuam na expressão, como, por exemplo, a dimensão pragmática da língua (as regras sociais, a interação com outro, a língua efetivamente em uso e as consequências disso, etc).

Em semelhante linha de ponderação, pode-se reportar aos pleonasmos outro “vício” de que se orgulham em não cair os puristas exagerados. Fiorin (2014, p.136) lembra que o termo grego pleonasmós está relacionado ao significado de “abundância”, “excesso”, “amplificação”. Um passeio célere pelo Facebook já é mais do que suficiente para topar com postagens que listam pleonasmos viciosos dos quais o usuário da língua deveria manter-se afastado caso deseje empregar a língua com correção e eficiência, não a maculando. Entre os abundantes pleonasmos amaldiçoados sem a atenuante do relativismos, lá estão: “encarar de frente”, “subir para cima”, “hemorragia de sangue”, “surpresa inesperada”, “há anos atrás”, “todos foram unânimes”, etc.

Frequentam os livros escolares, no entanto, alguns pleonasmos, mas listados como figuras de estilo. São os pleonasmos viciosos com direito de cidadania. Esse fenômeno recebe um tratamento exageradamente simplista, responsável por deixar a falsa ideia de que os pleonasmos são praticados com legitimidade tão somente no âmbito do discurso artístico, motivado esteticamente, ficando totalmente fora do aspecto utilitário do dia a dia da língua.

Na realidade, os falantes da língua, os professores, os autores de livros didáticos, os alunos precisam ter a sensibilidade de que a língua só se completa em termos de sentido no

uso. Tendo em vista produzir determinados efeitos de sentido para cada situação de interação, é que o usuário determinará qual recurso expressivo ou estratégia linguística deverá tomar dentre os muitos que se lhe apresentam.

Imagine-se uma situação bastante simples e nada incomum, em que um elevador social de um prédio de apartamentos está lotado de pessoas, as quais estão se dirigindo todas para o último andar, onde se dará uma festa. Entre um e outro andar intermediário, o elevador é parado por diferentes pessoas, que têm em comum o desejo de descer, pois querem ir ao subsolo. Elas, então, perguntam se o elevador está subindo. Quem está dentro responde calmamente que o elevador, em verdade, está subindo. Depois de mais de duas questões como essa, é bem possível que um dos usuários do elevador responda com ironia já mesclada com falta de paciência: “Sim, está subindo para cima!”.

Não é adequado concluir da historieta que o usuário infringiu às regras da língua portuguesa quer seja por desconhecimento da língua, quer seja por mera displicência no seu emprego. Se, num assomo de ironia, repetiu ideias pleonasticamente, essa repetição não enfraqueceu ou anulou a potência da expressão verbal; bem pelo contrário, intensificou o sentido que ele perseguiu expressar para aquela situação em particular. O pleonasma aí foi o recurso de linguagem encontrado a fim de traduzir com fidelidade e eficiência seu desgosto e mal-estar com toda aquela situação, cujo imbróglio era causado por oposição entre o subir e o descer.

Urge aceitar que uma coisa é “encarar” e outra coisa é “encarar de frente”. Isso porque elas não criam o mesmo efeito de sentido e o mesmo resultado nos receptores do processo de comunicação. Para as ciências da linguagem atuais, que já sinalizaram claramente que a função da linguagem é, acima de tudo, argumentar, interagir com o outro, negociar sentidos e não apenas transmitir mecanicamente simples informação, faz notável diferença empregar uma ou outra expressão.

Com efeito, “encarar” não possui o apelo persuasivo – até patético – que “encarar de frente” guarda em si. Novamente, são o uso da língua, as condições de recepção e de produção do discurso e os efeitos de sentido a serem obtidos que atestarão que isso é certo ou errado, ou melhor dizendo, adequado ou inadequado. Mais uma vez, não se trata de saber ou não apenas gramática prescritiva. Numa situação como essa, vale muito mais a competência comunicativa e interacional do aluno.



A rotineira combinação entre o verbo “haver” indicando tempo decorrido e o advérbio “atrás” vem citada amiúde como um escorregão do cantor e compositor Raul Seixas (1945-1989), que, em “Eu Nasci Há Dez Mil Anos Atrás”, teria se deixado levar por pleonasma vicioso. Ao artista baiano, nem fora concedido o álibi do pleonasma poético, no que subjaz um preconceito sobre cuja origem é interessante pensar.

Talvez preconceito até mesmo contra o coautor da letra da canção - o escritor Paulo Coelho - julgado por muitos críticos como um fenômeno paraliterário e não literário. Seja como for, indicativa do preconceito é a posição estreita e pedestre de Luiz Antonio Sacconi (2008, p.250), que, ilhado nos curtos limites da gramática normativa, estabelece o seguinte comentário ao fato: “Sendo assim, Raul Seixas foi redundante, ao compor Eu nasci há 10 mil anos atrás. Se omitisse o verbo (há), todo o mundo com certeza cantaria mais animado...”.

É temeroso pensar como textos das mais diversas naturezas e exercendo as mais variadas funções possam ser julgados por uma mesma, invariável e única régua: a da gramática normativa. Se alguém, porventura, fala “Eu nasci há 100 anos atrás”, pode estar produzindo o efeito de sentido de ancianidade, a qual se torna mais “palpável” e concreta justamente com a união do verbo “haver” e do advérbio “atrás”.

Nessa sequência de postulações, figura-se essencial atentar bem à noção de produção de efeitos de sentido. Isto é, entender que, em função de determinado sentido que o produtor queira gerar, ele será levado, eventualmente, a subverter uma regra gramatical e até um gênero discursivo, seja nos seus aspectos temáticos, estilísticos e compositivos. Tomando como ilustração os gêneros literários, pode-se citar o poema herói-cômico, que, para moldar efeito de sentido burlesco, vale-se do tema comum ou vulgar, empregando o estilo solene da epopeia.

Aceitando semelhante postura, quanto mais o produtor de textos dominar diferenciadas e numerosas estratégias compositivas e recursos linguísticos variados e alternativos, mais possibilidades terá de redigir textos eficientes, adequados a cada nova situação comunicativa diferente e a cada efeito de sentido almejado.

Por vezes, o manejo desses efeitos de sentido dá-se de forma espontânea. Fiorin (2013, p.67), a esse propósito, menciona os jogadores de futebol, que, após terem alcançado fama, utilizam-se de recursos de pessoa com o intuito de produzir efeitos de sentido

específicos. O caso paradigmático é o de Edson Arantes do Nascimento, o Pelé, que se refere, com muita frequência, a si mesmo na terceira pessoa gramatical. Usa-se, pois, uma pessoa no lugar da outra.

Em entrevista à revista *Veja* - *apud* Fiorin (2013) -, em 04/03/2009, o jogador assim se pronunciou depois de uma pergunta: “É difícil carregar a fama do Pelé. As tentações são muitas. O Edson é humano e adoraria levar uma vida mais divertida, mas sabe que é o equilíbrio e a base do Pelé. Os dois sabem o quanto é importante não decepcionar o povo brasileiro”. O efeito de sentido resultante desse intercâmbio retórico de pessoas é o esvaziamento da subjetividade de um indivíduo, que, desse ângulo, passa a ser encarada como apenas um papel social, isto é, o craque de toda uma nação.

Considerações Finais

A esta altura, faz-se momento de declarar algo mais explicitamente com relação ao professor de língua portuguesa. Apesar das indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), semelha que, em muitas oportunidades, não está ainda suficientemente claro para o professor de Língua Portuguesa que sua disciplina não é sinônimo de gramática e, mais ainda, de gramática normativa ou prescritiva, aquela que indica o que é certo falar e o que é errado.

Sabe-se que o domínio apenas da gramática normativa é insuficiente para lidar com a totalidade das questões que a linguagem coloca a seus usuários e que vão além de meras regras. Retornando ao caso das postagens do Facebook, não deixa de ser curioso notar que boa parte delas é originária de graduandos do curso superior de Letras, de professores de língua portuguesa recém-formados ou de professores que estão na ativa há menos de 10 anos. Isso evidencia que, embora tenha havido, na esteira dos PCNs, alteração teórica no currículo e na metodologia dos cursos de Letras, ela está distante de ter tido a eficiência desejada na prática. Se o fosse, as postagens sobre produção textual, sobre competência comunicativa, sobre gêneros discursivos deveriam ser bem mais numerosas e constantes do que aquelas de dicas de “acentuação gráfica”, de “ortografia”, de “regência verbal”, de pleonasmos, etc.

Resta bem claro que essa situação preocupante terá pouquíssima chance de ser alterada se a sociedade como um todo não modificar suas concepções sobre língua e suas expectativas sobre o ensino de língua portuguesa na escola. Não é apenas um caso de política educacional; trata-se, antes, de um fenômeno que perpassa todos os setores da sociedade.

Mais uma vez, os alunos devem estudar a língua não apenas sob a batuta da gramática prescritiva ou normativa, mas, acima de qualquer coisa, à luz da estilística, da pragmática, da retórica, da semântica argumentativa, entre outras disciplinas mais aptas a encarar a linguagem como espaço de interação social, que busca não apenas a correção, a pureza da língua, mas, sobretudo, a produção de sentidos diferentes, que atuem, com eficácia, sobre o outro. Em diferentes termos: um estudo da língua tendo em perspectiva a alteridade, a comunicação eficiente e o uso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPATO, JR. J.A. Gramática e efeitos de sentido. *In*: CAMPATO JR., J. A. **Língua portuguesa, literatura e artes**. São José do Rio Preto: HN, 2017. p. 135-145.

FIORIN, José Luiz. Enunciação e comunicação. *In*: FIGARO, Roseli *et al.* **Comunicação e análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2013. p.45-78.

FIORIN, José Luiz. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.

MORENO, Cláudio; MARTINS, Túlio. **Português para convencer: comunicação e persuasão em direito**. São Paulo: Ática, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Questões de linguagem: passeio gramatical dirigido**. São Paulo: Parábola, 2011.

SACCONI, Luiz Antonio. **Corrija-se: de A a Z**. São Paulo: Nova Geração, 2008.

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.





A importância dos conhecimentos prévios para a escrita do texto argumentativo

The importance of prior knowledge for writing the argumentative text

RESUMO

O objetivo deste artigo é o de contribuir para a reflexão acerca do processo de produção de texto argumentativo por alunos de uma escola estadual do Ensino Fundamental, com idade média de dez anos. A primeira parte deste trabalho discorre sobre a importância dos conhecimentos prévios e da argumentação. Na segunda parte, partiremos para a análise e reflexão em torno do processo de produção de textos argumentativos escritos pelos alunos, tendo como referencial teórico as ideias de Stephen E. Toulmin (2006). A análise do corpus utilizado considera a constituição dos movimentos discursivos: tipo de texto, dados concretos, conclusão, modalizador “mas” e modalizador “porque”.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Escrita. Argumentação. Conhecimento prévio. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The purpose of this article is to contribute to the reflection on the process of producing an argumentative text by students from a state elementary school, with an average age of ten years. The first part of this work discuss on the importance of prior knowledge and argumentation. In the second part, we will start with the analysis and reflection on the process of producing argumentative texts written by students, having as theoretical reference the ideas of Stephen E. Toulmin (2006). The analysis of the corpus used considers a concrete text of the discursive means: text types, concrete data, conclusion, modalizer “but” and modalizer “because”.

Keywords Portuguese language. Writing. Argumentation. Previous knowledge. Elementary school.

SANCHES, Conceição Aparecida

Doutora em Comunicação e Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo; mestre em Comunicação e saúde pela Universidade Metodista de São Paulo. Graduada em Letras pelo Centro Universitário Capital. Graduada em pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Avaliadora do MEC. Professora da Universidade Brasil.

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-2052-0287>

GRANDINO, Iara

Mestre em Linguística pela Universidade Cruzeiro do Sul. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Graduada em Letras pelo Centro Universitário Capital. Atualmente é Coordenadora do Curso de Letras-Libras e Professora da Universidade Brasil.

ORCID Id: <https://orcid.org/000-0002-9535-5765>



1 INTRODUÇÃO

A mente de nossos alunos está bem longe de ser uma lousa branca, sem nada. O aluno constrói e reconstrói sentidos com base nos significados que pode construir previamente. Conforme Coll (2006, p. 19), para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar a representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender.

No modelo construtivista, para aprender alguma coisa, é preciso já saber algo a respeito do assunto. Ninguém consegue se não tiver como reconhecer aquilo como algo apreensível. O conhecimento não é gerado do nada, é uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe, o conhecimento prévio.

Nesse modelo, o aprendiz tem que transformar a informação para poder assimilá-la. Nesse processo, não só modifica o que já possui, mas também interpreta o novo de forma peculiar. Quando ocorre esse processo, dizemos que está aprendendo significativamente.

Dessa maneira, a aprendizagem passa a ser significativa na medida em que o material a ser aprendido seja potencialmente significativo para o aprendiz, ou seja, que ele relacione o conhecimento que já possui àquilo que está sendo aprendido.

Tanto na escrita quanto na leitura, o aluno precisa de conhecimentos prévios. Para poder argumentar, ele precisa conhecer o conteúdo que está sendo exposto: se ele não possuir certos conhecimentos, dificilmente conseguirá produzir algo com propriedade, tanto oralmente quanto na escrita, ou mesmo ler um texto com compreensão.

As crianças, desde muito cedo, em situações cotidianas, iniciam um processo de aprendizagem, centradas nas capacidades argumentativas orais com muita facilidade e com muita frequência: basta que os pais não cedam a algum pedido, que logo elas sabem como persuadi-los, esforçando-se para comprovarem que aquilo que está em jogo argumentativo apresenta valores sociais: contudo elas apresentam dificuldades na hora de produzir textos escritos com clareza.

Para escrever um texto argumentativo, é necessário, antes de tudo, ter um ponto de vista muito claro para defendê-lo diante de uma questão polêmica. Todo texto argumentativo tem um argumento central. É com esse argumento que o autor articula sua opinião, a conclusão de seu raciocínio, os dados e as justificativas que os sustentam. Assim, é necessário utilizar argumentos consistentes e bem fundamentados, definir os argumentos de acordo com o tema escolhido e, portanto, também de acordo



com o auditório. Segundo Toulmin,

[...] também são muito diferentes os argumentos que apresentamos e os passos que ocorrem neles; dependendo dos tipos lógicos dos fatos aduzidos e das conclusões tiradas deles, estaremos dando passos diferentes (2006, p. 19).

Num texto argumentativo, a introdução cumpre várias funções: apresenta o assunto; aponta, direta ou indiretamente, a situação no tempo e no espaço; indica quem são os interlocutores. Muitas vezes, é apresentada no desenvolvimento ou na conclusão. Já no desenvolvimento do texto, explicam-se e justificam-se as posições e a opinião acerca do assunto, apresentado argumentos, reunindo informações que sirvam de argumentos adequados para a sustentação do texto. A conclusão é o ponto de chegada de todo o raciocínio desenvolvido. Sua função é apresentar uma opinião fundamentada.

Assim, para que pudéssemos refletir um pouco sobre esse gênero, fizemos uma pesquisa com crianças de dez anos, com textos argumentativos, que vem responder a seguinte questão: “O que as crianças de dez anos já sabem sobre argumentação escrita no que se refere tanto à organização temática, situacional e composicional, quanto às marcas linguísticas geralmente empregadas pelos alunos sobre determinado assunto e às diferentes vozes que estão presentes no gênero?”

2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A ARGUMENTAÇÃO

As pesquisas que se desenvolveram, no século XX, dentro da escrita e da leitura, indicam uma mudança bastante significativa no papel da escola e da ação docente frente a essas questões. Muito antes de aprender a escrever, a criança aprende a ler, como nos elucidava Paulo Freire. (2006, p. 12) Primeiro a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que se movia: depois a leitura da palavra que nem sempre ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavra mundo”.

Sabemos que as crianças leem mais do que a escola propõe, pois sempre estão em contato com diversos textos que circulam em várias práticas sociais. As crianças que já têm o conhecimento dessas práticas constroem mais facilmente o conhecimento novo, adquirindo novos saberes a partir do que já sabem.

O contato permanente com a leitura e a escrita de textos é possível quando a escola constrói situações e relações em que a escrita e a leitura se fazem presentes de maneira significativa para os alunos, aproveitando todos os momentos possíveis para que as crianças tenham contato com diversos



textos.

O professor necessita criar hábitos de ouvir que os alunos têm a dizer e de observar em que situações são realizadas as atividades e quais são suas necessidades: são situações que criam um ambiente em que as atividades sejam significativas para os alunos. A exploração do conhecimento prévio é uma situação rica em potencial educativo, PIS, como nos mostram Moreira & Masini,

Quando um indivíduo aprende o significado e um novo conceito a partir de outros conceitos que já possui, a elaboração do conteúdo cognitivo evidentemente se dá através dos mesmos processos de formação de conceito (2009, p. 39).

Construir significa coordenar os pontos de vista. A construção acontece no tempo; em que há uma narrativa que se constrói, com começo, meio e fim. A construção de algo significa desconstrução. É nas relações significativas que elas se constroem.

A escola é o lugar do desenvolvimento da inteligência; para aprender é necessário coordenar pontos de vista e fazer escolhas. Durante um tempo, a escola ficou reduzida à transmissão de conhecimento e experiências arranjadas. Para o professor transmitir conhecimento não basta saber o conteúdo; o desafio é coordenar pontos de vista, atribuir significações. A transmissão do conhecimento se faz num contexto vivo para a criança.

O papel do professor é o de desenvolver competência de decidir na incerteza e agir na urgência. Ele é o mestre, uma referência para o aluno; é o maestro, que tem que reger toda a orquestra para ganhar autonomia e poder extras, a capacidade de gerenciar fazendo mediações construtivistas no sentido da aprendizagem.

Quando se sai de um modelo de aprendizagem empirista para um modelo construtivista, as dificuldades aparecem. A concepção construtivista pressupõe uma atividade por parte de quem aprende, organizando e integrando novos conhecimentos aos já existentes. É um processo que ocorre tanto por parte do professor como por parte do aluno em processo de transformação.

No modelo construtivista, o aluno tem que transformar a informação para poder assimilá-la; entretanto, para aprender alguma coisa, é preciso já saber alguma coisa. Ninguém consegue aprender alguma coisa se não tiver como reconhecer aquilo como algo apreensível. O conhecimento não é gerado do nada; é uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe.

No processo de ensino e aprendizagem, a intervenção do professor é determinante e pode ser



concebida como uma ajuda que, de acordo com Rego (apud Vigostsky, 2003, p.111) [...] adaptada ao processo de construção do aluno, uma intervenção que vai criando zonas de desenvolvimento proximal e que ajuda os alunos a percorrê-las.

Assim, em termos de desenvolvimento cognitivo, o que a criança é capaz de fazer com autonomia (desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em interação com as outras crianças (desenvolvimento potencial) caracterizam o que Vigotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal. O aprendiz é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal; na interação com outras pessoas, a criança atinge seu desenvolvimento.

Para os construtivistas, o aprendiz é o sujeito protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a informação e convertê-la em conhecimento próprio. Essa construção pelo aprendiz se dá a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas.

Nesse contexto, a situação de ensino e aprendizagem pode ser concebida como um processo que supera desafios, que pode enfrentá-los, fazendo com que o conhecimento avance, tornando a aprendizagem bastante significativa.

Dentro desse processo, o trabalho com textos argumentativos, no que se refere à atividade de leitura e de produção de texto, parte da leitura que o aprendiz tem do mundo. Para o aprendiz conseguir argumentar sobre determinado assunto, ele tem que conhecer o conteúdo em questão, para argumentar, tomar decisões ou transformar uma representação do mundo. Somente construímos argumentação daquilo que dominamos.

Argumentar é uma ação tanto oral quanto escrita; quem argumenta toma uma posição para convencer o leitor, defende um ponto de vista a respeito de um determinado assunto, conclui sua posição; utiliza expressões que introduzem argumentos valendo-se de razões, verdades, fatos, virtudes e valores que servem de alicerce para as suas defesas.

Como convivemos com outras pessoas, estamos sempre falando de situações que ocorrem em nossas vidas. Frequentemente damos nossa opinião, sustentando-a com argumentos. Aprender a ler e a escrever esse tipo de texto na escola contribui para desenvolver a capacidade de participar com argumentos de forma convincente. Argumentar é uma habilidade que se aprende, e a escola é o lugar de sistematização desse conhecimento.

A função do professor é transmitir conhecimentos que já foram construídos; a escola precisa ajudar os alunos a construírem argumentos que sejam coerentes, compreendendo o que é um argumento consistente e sua importância para a escrita. E esse conhecimento se dá à medida que utiliza uma forma de ensinar adequada às necessidades do aluno, estabelecendo um tipo de atividade que se constitua num desafio difícil, mas possível ao mesmo tempo, fazendo com que o conhecimento avance, pondo em jogo tudo o que o aluno sabe, tendo bons problemas a resolver e decisões a tomar; à medida que a aprendizagem avança, torna-se descoberta.

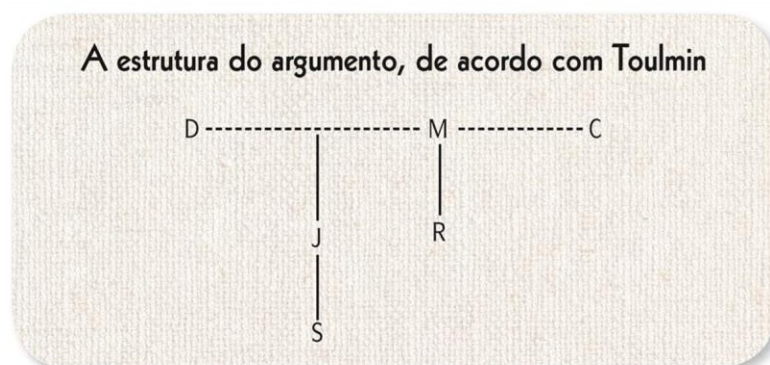
Considerando o papel do conhecimento prévio nesse contexto, Coll (2006, p. 62) defende que: “É possível afirmar que sempre podem existir conhecimentos prévios a respeito do novo conteúdo a ser aprendido”.

Quando colocamos o aluno frente a um novo conteúdo, este pode apresentar conhecimentos prévios mais ou menos elaborados em relação a esse conteúdo. Aprender e ensinar envolvem estabelecer uma série de relações que devem ser conduzidas à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo que determina o objeto de aprendizagem; e por parte de quem ensina, de que ele dispõe para oferecer a sua tarefa, colocando o conhecimento do aprendiz como etapa fundamental para o sucesso da aprendizagem. O sucesso da escolarização se dá na construção do presente, olhando para o passado, na perspectiva do futuro.

3 ANÁLISE DOS TEXTOS

A figura abaixo ilustra a estrutura do argumento, de acordo com a teoria de Toulmin (2006, p. 19), explicando como o autor concebe este processo.

Figura 1: A estrutura do argumento, de Toulmin (2006, p.19)



Stephen Toulmin. 1958 (1ª ed.). *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Ferramentas)

De acordo com Toulmin, temos que:

D - Nos dados, o argumentador toma como ponto de partida para o seu raciocínio, refuta ou sustenta uma proposição.

C- A conclusão a que o argumentador quer chegar em relação aos dados usados como base.

J- O conjunto de justificativas ou argumentos propriamente ditos, que o argumentador reúne e analisa com o objetivo de sustentar a conclusão.

S- É o suporte para os dados ou as justificativas, ou seja, o conjunto de informações complementares que ajudam o argumento a reforçar, ou os dados de que parte, ou ainda, as justificativas que apresenta (argumentos).

M- É modalizador, a palavra ou expressão por meio da qual o argumentador manifesta determinada atitude em relação à conclusão proposta, e que espera seja aceita pelo leitor.

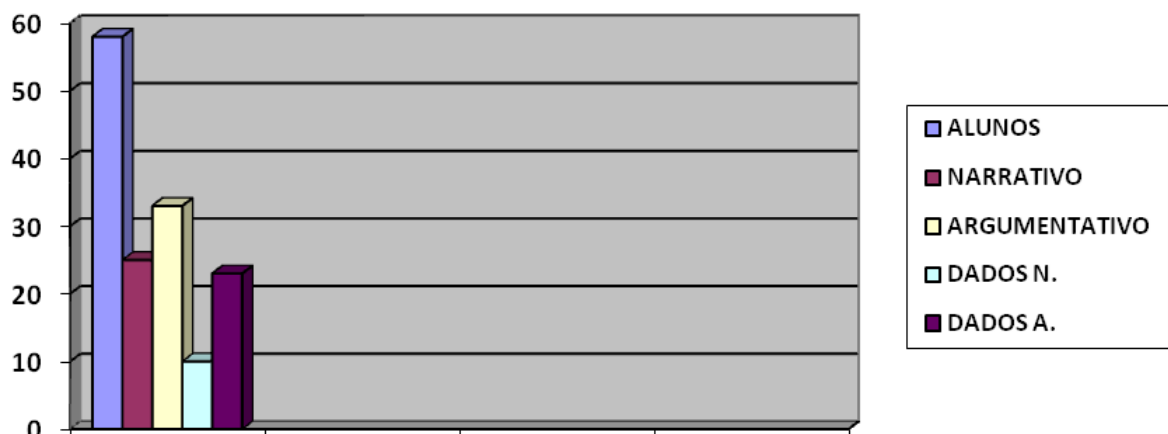
R- É a refutação, ou seja, a constatação que seria possível fazer ao raciocínio do argumentador, mas ela somente é citada para mostrar como e por que ele não procede. Assim, a refutação funciona como um recado ao adversário.

Os dados, a conclusão e a justificativa compõem o núcleo da argumentação.

A linha pontilhada do gráfico indica que existe uma relação lógica indireta entre esses dois elementos. Já as linhas cheias indicam relações lógicas diretas e necessárias entre os dados e os argumentos que os complementam e reforçam as justificativas e o suporte.

Seguindo essa estrutura, a nossa pesquisa demonstra, por meio dos gráficos apresentados no decorrer deste artigo, que as crianças ainda necessitam percorrer um grande caminho no que diz respeito à aprendizagem do gênero em questão. A experiência que eles trazem acerca de um assunto tratado é fator fundamental nesse processo, pois podem construir argumentos adequados para justificar sua posição e ouvir argumentos contrários sem desprezar as diferenças de argumentação.

Gráfico 1 - Fonte: SANCHES, C.; GRANDINO, Iara.

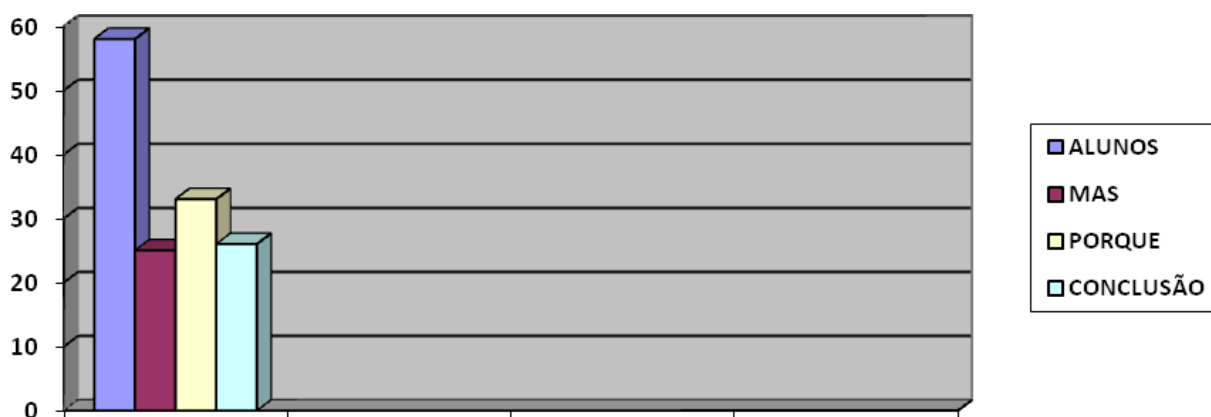


Vemos no primeiro gráfico que dos cinquenta e oito alunos que participaram desta pesquisa, apenas trinta e três alunos conseguiram escrever um texto argumentativo; os outros vinte e cinco alunos escreveram um texto narrativo, demonstrando dificuldades na elaboração de argumentos. Isso nos faz pensar na necessidade de nos aprofundarmos no estudo de gêneros que trazem a questão da argumentação presente nos textos. Já a questão dos dados narrativos se faz muito presente nos textos das crianças desde antes do primeiro ano de escolaridade, pois desde pequenas, quando começam a falar, as crianças narram oralmente fatos cotidianos, recontam histórias infantis, trazendo a narrativa muito presente. Ao entrarem na escola, elas passam a sistematizar o que já conhecem. Portanto, narrar, para as crianças dessa faixa etária, é muito mais fácil do que argumentar. Segundo (Françóis, 2009, p.43), [...] “dependendo de sua idade, as crianças, estão, primeiramente, em condições de narrar com a ajuda de alguém, depois, sós, ou em colaboração com outros, em função das situações de troca”.

Outra questão que ficou muito evidente foi na elaboração dos dados concretos argumentativos; encontramos nos textos produzidos muitas dificuldades: falta de expressões que introduzem argumentos, falta de articulação do texto como um todo. Pudemos avaliar que vinte e três crianças conseguiram argumentar concretamente; já dez crianças utilizaram dados concretos nas narrativas que foram produzidas.

Percebemos que as crianças que utilizaram a argumentação puderam se apoiar em conhecimentos sobre o assunto, utilizando-se de experiências que foram vivenciadas acerca do assunto em questão.

Gráfico 2 - Fonte: SANCHES, C.; GRANDINO, Iara.





No segundo gráfico, podemos observar que o conector “porque” é o mais conhecido pelos alunos, indicando uma causa ou uma consequência; esse conector justifica a argumentação de uma forma consistente; já a dificuldade de os alunos elaborarem conclusões fica evidente, pois uma pequena parcela dos alunos conseguiu concluir de maneira significativa. Também podemos observar que uma porcentagem pequena utilizou o conector “mas”, argumentando de uma forma favorável chegando à conclusão. O maior número do uso do conector “porque” se dá pelo fato da pergunta feita às crianças antes de iniciarem a escrita do texto.

As conclusões às quais as crianças chegaram foram conclusões baseadas na conversa sobre se o cão é o melhor amigo do homem; isso nos levou a pensar que as diferenças apresentadas nos textos produzidos têm relação com as experiências sobre esse assunto. As vozes que participaram dessa discussão buscaram valorizar a presença do cão na vida das pessoas, já na oralidade, pudemos perceber que quase cem por cento das crianças pesquisadas dão importância aos animais e os consideram como membros da família. Essas conclusões são baseadas em garantias, pois, ao defenderem uma ideia, os dados apresentados demonstram a conclusão, como ressalta Toulmin (2006, p. 1): [...] que as conclusões a que chegamos, as asserções que apresentamos serão sempre muito diferentes, de acordo com a natureza do problema sobre o qual tenhamos de nos pronunciar.

De acordo com a pergunta que fazemos diante de uma problemática, conclusões de naturezas diferentes, satisfatórias ou não, serão expostas; isso depende muito do contexto no qual estamos inseridos.

Assim, refletimos sobre a argumentação na perspectiva da linguagem que se apoia no sujeito que age e constrói seus discursos, de acordo com o espaço social no qual está inserido e do seu conhecimento de mundo.

A análise que realizamos permitiu observar as características dos textos que compõem o corpus, pois nos leva a perceber o desempenho dos alunos. Para auxiliar essa análise, tomamos como base o esquema desenvolvido pelo filósofo britânico Stephen E. Toulmin para descrever os componentes de uma argumentação e explicar as relações que se estabelecem entre eles. O esquema que foi apresentado é uma adaptação do modelo original.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos mostrar, construímos um percurso teórico e de análise por meio do qual



podemos verificar que os alunos, em sua maioria, conseguiram construir um texto argumentativo muito além do esperado. Sabemos que essas questões são trabalhadas pela escola de forma bastante primitiva; apenas ressaltam a importância da oralidade argumentativa e não conseguem fazer a transposição didática.

A prática do professor tem demonstrado que há uma grande distância da teoria. O professor estabelece em sua rotina diária de sala de aula conteúdos que ele acredita serem importantes para aprendizagem e, muitas vezes, não levam em conta o conhecimento que o aluno traz de fora da escola; apenas sistematizam um ensino que por sua vez já está sistematizado. Escolarizam conteúdos que podem ser trabalhados de maneira a produzir uma aprendizagem mais significativa.

Entretanto, esta análise nos permitiu identificar questões que a escola de Ensino Fundamental muitas vezes desconhece, como as capacidades argumentativas que os alunos já utilizam em seu discurso oral, provando-nos que desde muito cedo, em situações cotidianas, em interações com outras pessoas, as crianças iniciam um processo assistemático de aprendizagem de capacidades argumentativas orais que podem contribuir de forma mais sistematizada na aprendizagem das capacidades de escrita.

Esperamos ter contribuído com este trabalho que não se encerra aqui; o que foi feito até agora apenas traça percursos para o desenvolvimento de estudos posteriores. Deixamos, então, a tarefa para o leitor de encontrar caminhos e formular hipóteses que permitam outras análises.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSEBEL, D. P. NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: interamericana, 1980.

BARBOSA, J. C. **Sequência didática** - artigo de opinião - Material do aluno. Material integrante do Programa Ensino Médio em rede. CENP, Governo do Estado de São Paulo: 2006.

COLL, C. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

FRANÇOIS, F. **Crianças e narrativas**: maneiras de sentir, maneiras de dizer... São Paulo: Humanitas, 2009.



FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2006. KOCH, V. G. 1. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001.

MOREIRA, A. M. & MASINI, S. F. E. **Aprendizagem significativa: A teoria de Ausebel**. São Paulo: Centauro, 2006.

REGO, C. T. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TOULMIN, E. S. **Os usos do argumento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. São Paulo: Artmed, 1998.



Centenário da Semana de Arte Moderna: “Devorando” Oswald de Andrade

Centenary of Modern Art Week: “Devouring” Oswald de Andrade

“Aprendi com meu filho de dez anos

Que a poesia é a descoberta Das coisas que eu nunca vi “ (RPI, Oswald de Andrade)

RESUMO

Pretende-se mostrar neste artigo que o centenário da Semana de Arte Moderna, comemorado em 2022, constitui excelente oportunidade de revisitar a obra de Oswald de Andrade até mesmo para lhe conferir o devido mérito, ainda que pequeno se comparado a sua importante ação para a renovação das letras no Brasil. Com efeito, a obra de Oswald será examinada com vistas a pôr em realce seu caráter seminal – especialmente da poesia antropofágica - para a cultura brasileira e o diálogo que instaurou entre o local e o universal, o presente e o passado. Para tanto, serão feitas observações sobre a evolução da história da poesia oswaldiana à luz dos grupos e movimentos modernistas, mormente a antropofagia.

Palavras-chave: Literatura. Oswald de Andrade. Modernismo literário brasileiro. Semana de Arte Moderna. Historiografia literária.

BELOTO, Rosa Maria Mijas

Mestre em Letras pela PUC-SP. Gestora educacional e escritora. Diretora da Diretoria de Pesquisa, Extensão e Publicações (DIPEX) da UNIESP S.A.

ORCID Id: <https://orcid.org/0009-0009-4489-8725>

ABSTRACT

It's intended to show in this work that the centenary of the Week of Modern Art, celebrated in 2022, is an excellent opportunity to review the work of Oswald de Andrade, even to give it due merit, still small compared to its important action for the renovation of letters in Brazil. Indeed, Oswald's work will be examined with a view to highlighting its seminal character - especially anthropophagic poetry - for Brazilian culture and the dialogue it established between the local and the universal, the present and the past. In order to do so, observations will be made on the evolution of the history of Oswaldian poetry in the light of modernist groups and movements, especially anthropophagy.

Keywords: Literature. Oswald de Andrade. Brazilian literary modernism. Modern art week. Literary historiography.



Ao completar o *Centenário da Semana de Arte Moderna* em 2022, o Brasil ainda tem um personagem central na sua realização em 1922, que continua sem que lhe seja atribuído o devido mérito em relação a ele e ao advento do Modernismo no Brasil, em especial se comparado a Mário de Andrade e até a outros, um intitulado “Papa do Modernismo”, outro, “São João Batista do Modernismo”, por ter sugerido o nome da Semana, outro porque fez o discurso inaugural da Semana, mas todos, por algum motivo, ganharam destaque e se sobressaíram a ele como se pretende mostrar neste trabalho: Oswald de Andrade.

O último evento que fez alusão à sua importância a esse acontecimento, que é considerado o marco do Modernismo Brasileiro, foi em 12 de dezembro de 1998, véspera do encerramento da XXIV Bienal de São Paulo. Para que todos os episódios aqui tratados ganhem atualidade para essa comemoração e para tentar acabar com o “esquecimento” ou “fazer lembrar” o devido mérito de Oswald de Andrade, o tempo verbal utilizado neste artigo é o tempo presente. O mote da Bienal é a Antropofagia e o “Caderno 2” do Jornal “O Estado de São Paulo”¹ tem como manchete de primeira página uma frase que há muito coincide com o que vários estudiosos e amantes da Literatura Brasileira acreditam piamente: **“Brasileiros ainda não sabem devorar Oswald”**. A citada manchete é explicada em seguida: “O escritor que mudou o rumo da Literatura Brasileira, impôs o Modernismo no Brasil e deu o mote para a Bienal deste ano, a Antropofagia, continua um desconhecido para a maioria da população” (grifo nosso). Após a leitura do texto de autoria de Norma Couri a respeito desse tema-manchete, surge a ideia de contribuir de alguma forma para que Oswald de Andrade se torne um pouco menos desconhecido e um pouco mais valorizado para alguns leitores brasileiros, mesmo que esses leitores sejam em pequeno número: surge este artigo que, embora de opinião, mostra uma pesquisa que pretende embasar suas afirmações.

Como a obra de Oswald é rica quantitativa e qualitativamente, o presente artigo não poderia deixar de ser despretensioso: nele, é mostrado como Oswald mudou o rumo da Literatura ao impor o Modernismo no Brasil e são tecidas algumas considerações a respeito da poesia *oswaldiana*, em especial da *poesia antropofágica*, da qual são escolhidos alguns exemplos para análise, ou seja, o leitor poderá “devorar” um pequeno “aperitivo” de todo o conjunto de obras do poeta. Que esse “aperitivo” seja capaz de “abrir o apetite” do leitor na “devoração” do restante do “cardápio”. **“Gente:**

¹ COURI, Norma. “Brasileiros ainda não sabem devorar Oswald “. In: **Jornal O Estado de São Paulo** –12/12/98 – Caderno 2.



pode ir pondo o cauim a ferver”².

1. A Literatura Brasileira antes e depois de 1900:

Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol O índio tinha despido
O português

(*Erro de português*, Oswald de Andrade)

Desde o seu “descobrimento” até o início do século XX, a Literatura produzida no Brasil recebe o nome não totalmente adequado de *Literatura Brasileira*: não só a literatura do período colonial, mas também a do período imperial, embora a partir do Romantismo tenha se tentado produzir obras literárias essencialmente nacionais, que adotam e se assemelham ao modelo europeu imposto pelos portugueses, que governam o Brasil durante quase quatrocentos anos.

Na verdade, toda a cultura brasileira é, de certa forma, “europeizada” durante esse período; a Literatura é portuguesa, francesa, espanhola etc., mas não totalmente brasileira legítima. Além de características e de temas comuns às obras literárias europeias, essa literatura “importada” em muitos aspectos, mas dita brasileira tem como único padrão de linguagem o PADRÃO CULTO, ou seja, é uma literatura feita da elite culta para a elite culta, uma literatura privilégio da (e que privilegia a) classe dominante brasileira; nela, até índios e negros escravos – que sequer conhecem a Língua Portuguesa – aparecem nas obras literárias dominando a norma culta e agindo como nobres brancos: Peri (*O Guarani*, de José de Alencar) e os escravos de Dona Ana (*A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo), por exemplo, são prova disso.

Em se tratando de escravos, o que não dizer de “*A escrava Isaura*”, de Bernardo Guimarães, a escrava branca, poliglota, com conhecimentos artísticos, linda, educada e elegante? Vale destacar que os autores brasileiros que têm seu nome escrito na história dessa literatura são justamente aqueles que “agradaram” as classes privilegiadas no período em que viveram e escreveram, utilizando a literatura como meio de propagação da ideologia dominante. Além de elitista, tal literatura é alienante, pois

² MACHADO, Antônio de Alcântara. “Abre-Alas”. In: *Revista de Antropofagia* – n.º. 1. Disponível em: <https://www.cedem.unesp.br/#!/noticia/454/revista-de-antropofagia-em-defesa-da-semana-de-1922>. Acesso em: 08 set. 2020.



passa longe dos problemas sociais, políticos e econômicos brasileiros. O que os brasileiros e o Brasil tinham a ver com o a “Prosopopeia” de Bento Teixeira, com o “Vaso Grego” de Alberto de Oliveira, com “As pombas” de Raimundo Correia etc.? Felizmente, também têm seus nomes impressos na história dessa literatura alguns autores que “desagradaram” bastante a classe dominante de seu tempo, produzindo uma literatura com vestígios nacionalistas, engajada nos problemas brasileiros, dos quais são exemplos Gregório de Matos, os poetas inconfidentes do Arcadismo e todos os “escritores marginais”, como Sousândrade.

Já a partir de 1901, porém, alguns dos escritores brasileiros mais importantes começam a elaborar obras que têm como tema sempre um assunto retirado da realidade do país, obras que contêm personagens das mais diversas regiões brasileiras, utilizando um vocabulário (uma linguagem) que reproduz a fala (vocabulário) das pessoas que habitam essas regiões, que está adequado ao grau de instrução, à camada social, etc., a que pertencem essas personagens: o sertanejo de Euclides da Cunha – ao contrário do idealizado sertanejo de José de Alencar – é caracterizado e “fala”, na obra “Os Sertões”, como o sertanejo real, além de retratar um episódio da História do Brasil: a Guerra de Canudos; Sinhá Vitória de Monteiro Lobato “fala”, na obra “Urupês”, o “dialeto caipira” como todos os habitantes do interior de São Paulo; as personagens de Lima Barreto se utilizam das gírias e expressões populares próprias dos cariocas, etc. Em suma: são obras em que seus autores adotam todos os padrões de linguagem (o culto, o regional, o popular), em que as personagens reproduzem a “fala” fiel à sua realidade, o que as tornam obras lidas pelos mais diversos tipos de leitores. Uma Literatura que deixa de ser elitista e que procura, ao máximo, retratar e ter como alvo o povo brasileiro. Uma literatura produto da cultura popular brasileira. Uma Literatura Brasileira autêntica!

Outras novidades que vão aparecendo na obra literária do início do século: o autor adota, na elaboração da sua obra, a LIBERDADE na escolha do assunto, da linguagem, da forma e do estilo que deseja dar a ela. Essa LIBERDADE é a essência da obra MODERNISTA. É por isso que é possível afirmar que o Modernismo no Brasil começa no início do século XX, através das obras que já possuem tal “essência”: as de Euclides da Cunha, de Graça Aranha, de Lima Barreto, de Monteiro Lobato etc. - os chamados “pré-modernistas”.

Foi no início do século XX que se acirrou a campanha contra o que Lima Barreto chamou de “pedantocracia bacharelesca”. Os pré-modernistas, em seu propósito de revelar o verdadeiro Brasil, já se esforçaram por romper com as malhas emboloradas do oitocentismo mental e estilístico. Abriam espaço para



que fosse dada uma arrancada definitiva no sentido de se *produzir uma arte voltada para nossa gente*³ (grifo nosso).

Assim, de 1901 até 1922 – período didaticamente chamado de “Pré-Modernismo” na História da Literatura Brasileira –, a obra modernista já existe, mas não está oficializada. É preciso, portanto, que ela seja divulgada, fortificada, ocupe o “seu lugar ao sol” e predomine. É preciso que a “saporaria” parnasiana permita que o “sapo cururu” (modernista) tenha seu merecido espaço no “brejo” (Os Sapos, de Manuel Bandeira).

Sabe-se, hoje, que o marco oficial do Modernismo no Brasil é a “Semana de Arte Moderna”, realizada em 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, local e data do “Centenário da Independência do Brasil” (neste ano, do “Bicentenário da Independência do Brasil”), iniciando, com tal evento, também a sua independência literária, artística, enfim cultural. Sabe-se que muitos episódios interessantes e importantes antecederam tal marco. Mas o que poucos sabem é que o grande responsável pela oficialização do Modernismo no Brasil é Oswald de Andrade.

Dê-me um cigarro
 Diz a gramática
 Do professor e do aluno
 E do mulato sabido
 Mas o bom negro e o bom branco
 da Nação Brasileira
 Dizem todos os dias
 Deixa disso camarada
 Me dá um cigarro
 (*Pronominais*, Oswald de Andrade)

2. Oswald e o Modernismo Brasileiro:

Oh que saudades que eu tenho
 Da aurora de minha vida Das horas

³ VILLAR, Julian Padilha. “Antecedentes e Consequências da Semana de Arte Moderna”. In: **NETSABER**, s/d. Disponível em: <http://resumos.netsaber.com.br/resumo-134791/antecedentes-e-consequencias-da-semana-de-arte-moderna>. Acesso em: 2 de jul.de 2022.



De minha infância
Que os anos não trazem mais
Naquele quintal de terra
Da Rua de Santo Antônio
Debaixo da bananeira
Sem nenhum laranjais
(**Meus oito anos**, Oswald de Andrade)

A inestimável contribuição de Oswald de Andrade no sentido de oficializar o Modernismo no Brasil começa já em 1911, quando o poeta e Emílio de Menezes fundam o semanário humorístico *O Pirralho*, órgão divulgador de caricaturas e paródias que, com irreverência, criticam os “canastrões” da literatura nacional.

Em 1912, Oswald retorna da Europa entusiasmado com as propostas do Futurismo, principalmente a que prega que a Arte e a Literatura devem se adequar à era da velocidade das locomotivas, dos aeroplanos, dos automóveis, à era das máquinas, enfim, ao desenvolvimento tecnológico e à Cultura da Era Moderna e que, para isso, é preciso romper com o passado, com a tradição.

Na prática literária, romper com o passado e com a tradição significa, principalmente, romper com as normas da Gramática (ignorar as normas sintáticas, deixando as palavras livres, desvinculadas sintática e semanticamente umas das outras; suprimir os sinais de pontuação, deixando as frases e/ou os versos sem limitações para que possam ser lidos a partir do começo, do meio ou do final do texto; elaborar um texto objetivo, composto apenas por “palavras-chaves” – termos essenciais – como verbos e nomes, esquecendo os complementos e adjuntos, preferindo os verbos no infinitivo, já que eles, quando pronunciados, por causa das suas terminações em –ar, –er e –ir, imitam sonoramente o motor das máquinas e dos meios de transportes modernos, etc.) e da Versificação (ignorar seus elementos – principalmente a métrica –, os poemas de forma fixa, adotando a técnica dos versos livres e brancos, da qual o poeta futurista Paul Fort é precursor). Liberdade na forma e no conteúdo – essência da obra moderna. Segundo Paulo Prado, é nessa viagem que Oswald, em Paris, “do alto de um ‘atelier’ da Place Clichy – umbigo do mundo – descobriu, deslumbrado, a sua própria terra”⁴,

⁴ PRADO, Paulo. “O impacto de Poesia Pau-Brasil”. Artigo publicado originalmente em 1924. Disponibilizado em 2014 pelo site **OUTRAS PALAVRAS (POÉTICAS)**. Disponível em: <https://outraspalavras.net/poeticas/o-impacto-da-poesia-pau-brasil/>. Acesso em: 5 jul. 2022



vislumbrando uma volta às origens, somada ao desenvolvimento tecnológico que o Brasil já tem graças à sua “locomotiva”: São Paulo, que está saindo do patriarcado rural e inaugurando a era da indústria, que substitui os veículos puxados a burros pelos bondes elétricos. Oswald volta ao Brasil com o desejo de implantar o Futurismo em seu país, não “copiando” suas propostas, mas “abrasileirando” esse Movimento de Vanguarda Europeia.

Em 1914, a pintora Anita Malfatti retorna da Europa e faz a sua primeira exposição na “Casa Mappin”, com telas que mostram nítidas influências de outros dois movimentos de vanguarda europeia: o Cubismo e o Expressionismo. A exposição é duramente criticada pelo jornalista Rangel Pestana e Anita vai aos Estados Unidos completar seus estudos e esquecer de vez as lições acadêmicas de seu mestre Pedro Alexandrino. Em 1917, a pintora faz a sua mais importante exposição, considerada um dos “estopins do modernismo”, e que lhe vale a famosa crítica de autoria de Monteiro Lobato: “Paranoia ou Mistificação?”. Quem responde à pergunta em defesa da amiga é Oswald de Andrade. No mesmo ano, o poeta conhece outro Andrade famoso: o amigo Mário. Aos poucos, Oswald torna-se íntimo conhecedor da vida e da obra dos mais importantes artistas, escritores, jornalistas e até empresários que têm algo em comum: divulgar e oficializar suas obras modernistas. Nesse mesmo ano, Oswald publica sua primeira versão das “Memórias Sentimentais de João Miramar”.

Em 1919, no Palácio das Indústrias e com a ajuda do arquiteto Ramos de Azevedo (*Teatro Municipal de São Paulo*), o escultor Vitor Brecheret (sua obra mais famosa é o *Monumento às Bandeiras*, no Ibirapuera, em São Paulo) monta seu “atelier”. Ao conhecer a obra do escultor, Oswald de Andrade a divulga no quinzenário “Papel e Tinta”, que dirige com Menotti del Picchia.

A 9 de janeiro de 1921, acontece um banquete no Palácio Trianon em congratulação ao lançamento de “As Máscaras”, de Menotti del Picchia. Oswald de Andrade discursa afirmando o processo da revolução modernista. O pintor Di Cavalcante faz a exposição “Fantoches da Meia-Noite”. Intensifica-se a divulgação das ideias modernistas, com artigos proliferando em diversos jornais e revistas, assinados por Menotti del Picchia, Mário de Andrade e, claro, por Oswald de Andrade. Na Av. Higienópolis, em São Paulo, na casa do empresário Paulo Prado, o meio artístico e literário modernista se reúne para combinar o evento que oficializaria o Modernismo Brasileiro: a Semana de Arte Moderna, no ano seguinte e no Teatro Municipal de São Paulo, local e data do “Centenário da Independência do Brasil”, como já citado. Oswald é o elemento comum e o elo de ligação entre todos os artistas, escritores, empresários e entre todos os encontros realizados até então.

Depois de sua ativa participação na Semana de Arte Moderna, Oswald faz outra importante

viagem à Europa e realiza, na Universidade Sorbonne de Paris, uma conferência intitulada “O Esforço Intelectual do Brasil Contemporâneo”, entrando em contato com outras propostas vanguardistas europeias, mas sempre com o intuito de “abrasileirá-las”. O poeta sabe que a Semana de Arte Moderna causou um impacto estrondoso, atraindo o interesse do seu público-alvo e escandalizando os acadêmicos e os parnasianos, mas que tudo isso ainda é pouco para garantir o amadurecimento do Modernismo no Brasil. Por isso, Oswald de Andrade prossegue com sua missão e lidera dois dos mais famosos e importantes Movimentos Nativistas pós Semana de 22: o *Movimento Pau-Brasil* e o *Movimento Antropofágico*.

Em 1924, Oswald de Andrade lança o Movimento Pau-Brasil, propondo uma literatura autenticamente nacionalista, fundada nas características naturais do povo brasileiro: é preciso recontar a História do Brasil sob o ponto de vista dos "dominados"- do índio, do negro, do colonizado. Tal movimento combate a influência estrangeira, a linguagem preciosa e vazia, exalta o progresso e a era presente, rompendo radicalmente com o passado (proposta comum a todos os movimentos da vanguarda europeia). Nessa época, Oswald escreve suas famosas paródias: textos “imortais” da Literatura Brasileira, a maioria do Romantismo, são vestidos de nova significação, como acontece no poema transcrito no início desta parte, “Meus oito anos”, que parodia o conhecido poema de Casimiro de Abreu.

Outro exemplo importante é o “Canto de Regresso à Pátria”, paródia da “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias:

*Minha terra tem palmares
Onde gorjeia o mar
Os passarinhos daqui
Não cantam como os de lá.
Minha terra tem mais rosas
E quase que mais amores
Minha terra tem mais ouro
Minha terra tem mais terra.
Ouro terra amor e rosas
Eu quero tudo de lá
Não permita Deus que eu morra
Sem que volte para lá.
Não permita Deus que eu morra*



*Sem que volte prá São Paulo
Sem que veja a Rua 15
E o progresso de São Paulo. "*

A “roupagem” (significação) nova dada ao poema de Gonçalves Dias – a paródia de Oswald de Andrade – mostra que o Brasil do século XX está muito diferente do Brasil do século XIX: a abundância natural deu lugar ao urbanismo, o país resume-se a São Paulo, pois é onde está concentrada a riqueza proveniente do café e da indústria (nos Bancos da Rua 15 de Novembro), o progresso, a cultura etc. Tanta riqueza material – mais terra e mais ouro – faz com que as antigas riquezas – natureza e amor – passem para um plano secundário e estejam em menor quantidade e intensidade: as aves se reduzem a passarinhos, as flores se restringem às rosas – flores belas, mas com “espinhos” e o amor também não existe mais em abundância: ele “quase” existe.

O Brasil está também diferente étnica e culturalmente: a substituição das “palmeiras” pelos “palmares” faz lembrar a presença e a influência do negro no Brasil e o famoso quilombo símbolo da sua luta contra a escravidão a que é submetido, um símbolo de *liberdade*; é por isso que lá o “mar gorjeia” (uma estranha e bela metáfora). Como toda a tentativa de dessacralização de obras artísticas e literárias consagradas, porém, a paródia consegue se impor enquanto crítica ao passado, mas não consegue romper totalmente com ele, nem o destruir: ao contrário, logo que o primeiro verso é lido, mesmo que com algumas palavras e significação diferentes, vem à lembrança do leitor o texto “original”. Assim, toda paródia, mesmo sendo um “texto novo”, mesmo sendo um trabalho poético autônomo e criativo, fatalmente faz lembrar o texto que lhe inspirou: o que pretende destruir, recupera; o que quer dessacralizar, consagra ainda mais.

Reagindo contra o “Movimento Pau-Brasil”, surge, em 1925, o Movimento Verde- Amarelo (mais tarde chamado de Grupo da Anta), composto por Plínio Salgado, Menotti del Picchia, Guilherme de Almeida e Cassiano Ricardo. Esse grupo não aceita a ruptura radical do passado proposta pelo primeiro grupo: "Aceitamos as instituições conservadoras, pois é dentro delas que faremos a inevitável renovação brasileira". Em sua coluna “Feira das Quintas”, no “Jornal do Comércio”, Oswald de Andrade publica o artigo “*Antologia*”, fazendo uma série de brincadeiras em que utiliza palavras iniciadas ou terminadas com “*anta*”.

Em 1928, mais uma vez liderados por Oswald de Andrade, surge com Alcântara Machado, Raul Bopp, Tarsila do Amaral, dentre outros, o Movimento Antropofágico, cujo manifesto é publicado na "Revista de Antropofagia". Tal movimento se opõe ao conservadorismo do "Movimento Verde-



Amarelo" e dá continuidade às propostas lançadas no “Movimento Pau-Brasil”, mas radicalizando-as: o novo grupo propõe a atitude simbólica de "devoração" (de destruição total) de todos os vestígios de influência estrangeira em nossa cultura, principalmente aqueles incutidos pelo colonizador:

A consciência de que o Brasil era um país colonizado levou Oswald de Andrade, em 1928, a propor que se engolisse o colonizador para que, através desse exercício de antropofagia, seu poder fosse assimilado, transformando-se o tabu em totem. Esse exercício, por sua vez, pressupunha a assimilação crítica dos valores transplantados da Europa, e ao mesmo tempo, a busca da cultura popular marginalizada, de sua força viva, para um esforço de interação entre as raízes nativas e as conquistas da vanguarda, a modernidade europeia.⁵

Ao que tudo indica, portanto, Oswald de Andrade só consegue atingir sua meta – consolidar o Modernismo no Brasil – quando sua rebeldia (e a dos demais “antropófagos”) atinge seu clímax. O novo não consegue sobreviver se há qualquer vestígio ou lembrança do velho: é preciso, assim, eliminar radical e totalmente tudo aquilo que representa o passado; o nacional só vai eliminar o estrangeiro se a liberdade for mais primordial do que as normas, do que os tabus. Só a Antropofagia é capaz de devorar (destruir) tudo o que representa o passado. Mais adiante será mostrado, na prática (através de análise de poemas antropofágicos legítimos), como isso acontece. Não é à toa que, depois da Antropofagia, o Modernismo conseguiu o “seu lugar ao sol” e o seu amadurecimento. Não é à toa que a geração seguinte – a de 30 – pôde deixar a rebeldia e a anarquia de lado, ampliando a liberdade na forma e no conteúdo conseguidos graças ao trabalho dos poetas da Geração de 20, dos quais Oswald de Andrade é, evidentemente, o nome que merece maior destaque.

*Lá vai uma barquinha carregada de Espanhóis Paga prenda
prenda os espanhóis!*

Lá vai uma barquinha carregada de Flibusteiros

Lá vai uma barquinha carregada de Governadores

Lá vai uma barquinha carregada de Holandeses

Lá vem uma barquinha cheinha de índios

Outra de degredados Outra de pau de tinta

Até que o mar inteiro

⁵ SOARES, Zenaide Ribeiro. Modernismo: Estética e Ideologia. São Paulo: Lume, 1989 – p. 9 (Cadernos de Ciências Sociais – USP / Série Debates).

*Se coalhou de transatlânticos E as barquinhas ficaram
Jogando prenda coa raça misturada No litoral azul do meu Brasil*

(Oswald de Andrade)

A poesia oswaldiana: generalizações

A poesia oswaldiana, em linhas gerais e de acordo com o que foi exposto até aqui, caracteriza-se como: nacionalista (nacionalismo crítico), irreverente, sarcástica. O fato de Oswald de Andrade ter adotado a sátira, a ironia, a anedota para elaborar sua obra de conteúdo crítico é o motivo principal do “feitiço ter se voltado contra o feiticeiro”, ou seja, é o motivo principal do poeta nem sempre ter simpatizantes. Poucos leitores são capazes de entender a crítica subjacente à anedota oswaldiana, poucos são capazes de valorizar esse recurso estilístico tão marcante na obra do poeta.

É fato que a crítica mais eficaz é aquela feita através da ironia do que aquela que se serve do elogio ou do uso mais polido da linguagem e o autor sabia disso. Oswald *parece* brincar com tudo, até consigo mesmo. Em 1929, o “crack” da Bolsa de Nova York não provoca apenas a falência de tudo e de todos, mas também muitas tragédias, suicídios etc. Muitos “dormiram ricos e acordaram miseráveis”; isso também acontece com o poeta que, surpreendente e aparentemente *parece* encarar o fato com o bom humor “apimentado” de sempre, quando trata a respeito no poema “Verbo Crackar”:

Eu empobreço de repente

Tu enriqueces por minha causa

Ele azula para o sertão

Nós entramos em concordata

Vós protestais por preferência

Eles escafedem a massa

Sê pirata

Sede trouxas

Abrindo o pala

Pessoal sarado

Oxalá que eu tivesse sabido que esse verbo era irregular.

(Oswald de Andrade)



Por detrás do sarcasmo, do aparente bom humor em relação à citada falência, está uma crítica séria que denuncia a corrupção, a ilegalidade e os absurdos que envolvem o famoso “crack”: ele lembra que a falência de um (1ª pessoa – Eu/Nós) significa sempre o enriquecimento de outros (2ª e 3ª pessoas – Tu/Vós-Ele/Eles) através da conjugação do próprio verbo “crackar” (neologismo, ou seja, verbo inventado pelo poeta) pois só “Eu empobreço/Nós entramos em concordata”, enquanto os outros que pode ser tanto a “massa falida”, quanto a massa, grande quantidade de pessoas; considerando o último sentido, dá para imaginar o que Oswald gostaria de dizer, na verdade, no lugar de “escafedem”, que também contém o verbo “feder”, “cheirar mal”), são “piratas” (ladrões) que “abrem o pala” (outra gíria significando “escapam”) enquanto os “trouxas” são vencidos (“sede”, outra ambiguidade: verbo ser, ou estar com sede, ou, ainda, palavra que lembra o verbo “ceder”, mesmo com outra grafia).enriquecem, azulam (gíria que significa “foge”), escafedem a massa (duplo sentido para a palavra massa, que pode ser tanto a “massa falida”, quanto a massa, grande quantidade de pessoas; considerando o último sentido, dá para imaginar o que Oswald gostaria de dizer, na verdade, no lugar de “escafedem”, que também contém o verbo “feder”, “cheirar mal”), são “piratas” (ladrões) que “abrem o pala” (outra gíria significando “escapam”) enquanto os “trouxas” são vencidos (“sede”, outra ambiguidade: verbo ser, ou estar com sede, ou, ainda, palavra que lembra o verbo “ceder”, mesmo com outra grafia).

O verbo “crackar”, portanto, por não ser conjugado em todas as pessoas (só é conjugado na primeira pessoa), é *irregular*. Através da *irregularidade na conjugação do verbo*, o poeta denuncia a *irregularidade da falência*. Como o verbo não existe antes da falência, é difícil conhecer seu caráter irregular antes de conjugá-lo, antes de experimentá-lo (“Oxalá que eu tivesse sabido... “). O poema mostra, por conseguinte, que além de camuflar temas sérios e críticos através de sarcasmos, de “brincadeiras”, de anedotas, Oswald é irreverente, é rebelde porque, ao elaborar sua poesia, adota as práticas vanguardistas europeias que propõem o rompimento com o passado, com a tradição, ou seja, com todos os tipos de normas estabelecidas e consagradas: ele *inventa um signo* – o verbo “crackar” – inspirado num *estrangueirismo* que é uma *onomatopeia* (a palavra imita o som de “quebra”) usada naquele contexto em sentido conotativo (*metafórico*), utiliza-se de gírias (vício de linguagem que a Gramática Normativa chama de *plebeísmo*), reveste certas palavras de duplo sentido (*ambiguidade*), ignora totalmente os sinais de pontuação, a ortografia e as normas da Versificação, até chegar na última palavra – “irregular” – que sintetiza a denúncia que todos esses elementos poéticos (irregularidades normativas) pretendem fazer-mostrar.

O uso dos signos como se fossem a própria coisa que eles representam – por exemplo: o signo



“flor” é tratado no poema como se fosse a própria flor e não apenas sua representação - e a elaboração de efeitos sonoros que sempre pretendem “concretizar” os referentes através dos sons e letras (significantes) dos signos que os representam são tão marcantes na poesia oswaldiana que até os poetas concretistas da década de 50 não hesitam em citar Oswald de Andrade como um dos precursores do Concretismo. Veja o efeito sonoro que reproduz o grasnar de um ganso: “E tia **Gabriela sogra granadeira grasnou graves grosas de infâmia**”, de “Memórias Sentimentais de João Miramar”. Veja o relógio “concretizado” no poema abaixo, através do som e do movimento “pendular” das terminações nasais das palavras:

“As coisas são
 As coisas vêm
As coisas vão
As coisas
Vão e vem
Não em vão
 As horas
Vão e vem
Não em vão “
 (**relógio** – grifo nosso)

Outras marcas registradas da poesia oswaldiana: a *objetividade*, a *linearidade* e a *simultaneidade*, capazes de resultar em metáforas, sinestésias, ambiguidades e polivalências semânticas muito especiais.

Oswald adota as propostas vanguardistas de uso de palavras-chave (termos essenciais) que, mesmo em número bem reduzido, são capazes de transmitir as mesmas informações que seriam transmitidas por um texto longo, composto de muitas palavras complementos ou adjuntos de outras, e que essas palavras-chaves aparecem desvinculadas umas da outra sintática e semanticamente (apenas justapostas). Por exemplo: “Levaram-me para uma ***casa velha que fazia doces***”, de “Memórias Sentimentais de João Miramar”. Os termos grifados, por estarem justapostos (não há, necessariamente, vínculo sintático-semântico entre eles), possibilita que a palavra VELHA se refira tanto ao substantivo casa quanto à moradora da casa para onde João Miramar foi levado: uma senhora idosa que fazia doces. Da mesma obra:



“75. Natal

Minha sogra ficou avó”

No capítulo “Natal”, o narrador usa apenas 4 palavras que são capazes de transmitir uma série de informações, dentre elas:

- Minha sogra teve seu primeiro neto;
- Não há outra criança na família de minha esposa;
- Minha esposa teve nosso primeiro filho;
- Sou pai;
- Minha mãe está morta (caso contrário, seria citada: a mãe e a sogra dele seriam avós);
- Meu pai e meu sogro também (não foram citados);
- Meu filho nasceu no Natal;
- Natal pode estar significando “data festiva em que se comemora o nascimento de Jesus”, ou “nascimento”, ou as duas coisas;
- Etc.

Como se pode perceber, a poesia oswaldiana tem um poder de síntese incomum; além disso, os processos se superpõem uns aos outros, sem que seja possível perceber uma sequência enfileirada de elementos. Mais um exemplo de tudo isso no poema abaixo:

Amor

Humor

O leitor pode se perguntar: isso é um poema? É poesia? Sim, para as duas perguntas. Mesmo um poeta parnasiano concordaria com tal resposta, pois é um poema formado por um dístico (uma estrofe com **dois** versos), cada verso tem **duas** sílabas (são dissílabos) e há rima (efeito sonoro). Mas amor e humor não rimam apenas enquanto palavras, enquanto significantes. Amor rima com humor também enquanto significados: o amor físico – a paixão – é feito a dois (daí a métrica, a estrofação, as duas palavras que formam o poema – o amor é sempre **a dois**), desprende do corpo dos amantes o humor sinônimo de suor (de “húmus”), de umidade; e o amor úmido a dois bem-feito melhora seu humor: os amantes são felizes. Humor também em duplo sentido. Em suma: amor e humor combinam-se amplamente. E Oswald só precisou selecionar e combinar duas palavras harmoniosas



da Língua Portuguesa para mostrar isso, certamente porque ele só entende e conhece o amor como sentimento-ação recíproco, correspondido, sinônimo de felicidade.

O transatlântico mesclado
Dlendlena e esguicha luz
Postretutas e famias sacolejam
(Bonde, Oswald de Andrade)

3.1. A poesia antropofágica oswaldiana

Nunca fomos catequizados. Fizemos foi Carnaval. O índio vestido de senador do Império.
Ou figurando nas óperas de Alencar cheio de bons sentimentos portugueses
(Manifesto Antropofágico, Oswald de Andrade)

Os ingredientes gerais da poesia oswaldiana, logicamente, também estão presentes nos seus poemas antropofágicos. No entanto, há nesse tipo de poema uma prática que consiste na “atitude simbólica de devoração” do colonizador, mais precisamente dos valores estrangeiros impressa por ele na cultura brasileira, feita através da “devoração” de textos do período da História do Brasil em que essa imposição de valores mais ocorreu: certamente, o período Colonial. Como o colonizador não existe mais para ser comido, come-se aquilo que marca a sua presença no país: o que ele deixou impresso, documentado, escrito. Um texto com palavras “comidas” – mutilado - não é mais um texto: não é nada. Não existe, por conseguinte, meio melhor de destruir (devorar) um texto do que eliminar dele algumas das palavras que o compõem. Essa prática de “devorar” elementos que compõem um texto histórico, tradicional, consagrado etc., para com eles elaborar – através da colagem - um texto novo, sintético, nacionalista, modernista, enfim, “oswaldiano”, é nítida influência dadaísta.

O Dadaísmo⁶, em linhas gerais, é o mais radical dos Movimentos da Vanguarda Europeia. Em 1916, em plena 1ª Guerra Mundial, em Zurique, na Suíça, Tristan Tzara lidera um grupo de artistas que propõem a aversão à guerra, à violência, através da elaboração de uma obra de arte que mostre o mundo em guerra: um mundo repleto de pessoas e objetos mutilados; uma obra elaborada através de restos da guerra reciclados, com novas funções, com novas significações. Por exemplo: uma roda de

⁶ ALDAR, Laura. “Dadaísmo”. In: **TODA MATÉRIA**, s/d. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/dadaismo/>. Acesso em: 15 mai. 2022.



bicicleta só é uma roda ao lado do restante dos componentes de uma bicicleta, no “conjunto” bicicleta; ao ser destruída, resta da bicicleta uma das rodas, que deixa de ser roda para ser outra coisa (reciclagem): uma flor, uma rodela de laranja, um leque japonês etc. Na poesia, o Dadaísmo propõe a criação de palavras pela sonoridade, quebrando as barreiras do significado; importante é o grito, o ruído, o urro contra o capitalismo e – mais uma vez – contra a guerra. Dadá – que nada significa – é o “grito de guerra” dos dadaístas; propõe a “colagem” como forma de reciclagem de textos já existentes. Tzara dá a receita de como é feito um autêntico poema dadaísta:

Pegue um jornal.

Pegue a tesoura.

Escolha no jornal um artigo do tamanho que

Você deseja dar a seu poema.

Recorte o artigo.

Recorte em seguida com atenção algumas
palavras que formam esse artigo e meta-as num saco.

Agite suavemente.

Tire em seguida cada pedaço um após o
outro.

Copie conscienciosamente na ordem em que
elas são tiradas do saco.

O poema se parecerá com você.

E ei-lo um escritor infinitamente original e de
uma sensibilidade graciosa, ainda que
incompreendido pelo público

(Para fazer um poema dadaísta, Tristan Tzara)

Ao que tudo indica, Oswald de Andrade antropófago segue parte da receita dada por Tzara, “devorando” palavras de textos históricos coloniais – como se estivesse devorando partes do próprio corpo do colonizador -, deixando-os mutilados, destruídos (“destruir o passado, a tradição”) e reaproveitando o que foi comido para montar um novo texto (um novo corpo). Veja o que Oswald faz com a “Carta” de Pero Vaz de Caminha, a “Certidão de Nascimento” do Brasil, consagrado como



o primeiro documento histórico e literário do país. Observe o original (I) e o poema resultante da antropofagia (II), da colagem das palavras comidas do texto original:

I. Fez o capitão suas diligências para procurar outras embarcações e não apareceu mais. E assim **seguimos nosso caminho por este mar de longo até** terça-feira **das oitavas de Páscoa**, no dia 21 de abril, quando **topamos** com alguns sinais de terra que era da dita ilha, segundo os pilotos diziam, que se encontrava a mais ou menos umas dezenove léguas, os quais eram grande quantidade do que os marujos chamam botelho e outras que chamam de rabo de asno. E na quarta-feira seguinte, pela manhã, topamos **aves** a que chamam de fura-buchos e neste dia **houvemos vista de terra**. (A Carta de **Pero Vaz de Caminha** - Agir, p. 86- grifo nosso)

II. Pero vas caminha a descoberta
Seguimos nosso caminho por este mar de longo
Até a oitava de Páscoa
 Topamos aves
 Eouvemos vista de terra
 (Oswald de Andrade)

Análise/comparação, do texto original com o poema resultante da antropofagia:

1. **Pero**: nome próprio ou, em espanhol, uma conjunção adversativa (mas, porém, etc.), o que indica, já no início do poema, a idéia de oposição à obra original;
2. **vas**: a mudança de grafia (inicial minúscula e terminação em “-s”) faz com a palavra - que era um substantivo próprio - se torne um verbo no presente do subjuntivo e na 2ª pessoa do singular: “que tu **vás**”;
3. **caminha**: a inicial minúscula faz da palavra - que era, no texto original, um substantivo próprio - um verbo no modo imperativo afirmativo (indica ordem, sugestão) e na 2ª pessoa do singular, que “chama” o leitor (receptor da mensagem) para que ele caminhe rumo à descoberta. A ausência de pontuação permite a continuidade da leitura.

O emissor mutila o nome do autor do texto I e o transforma em uma conjunção adversativa e em dois verbos (um signo é mutilado em três). Essa transformação (mudança de significado) representa a eliminação do próprio escritor português que o antigo substantivo nomeava (nome=indivíduo). É a “devoração” simbólica de Pero Vaz de Caminha...

4. **Seguimos/nosso:** o verbo e o pronome possessivo na 1ª pessoa do plural (Nós=eu+tu) significam a inclusão do emissor na descoberta, que agora é dele e do leitor – brasileiros – e não mais dos portugueses;
5. **Seguimos nosso caminho por esse mar de longo**
Até a oitava de Páscoa: a viagem do emissor e do leitor rumo à descoberta já começou; assim como os portugueses tiveram que cruzar o oceano (mar longo) para descobrirem o Brasil, eles “cruzam” o verso (“mar”) mais longo do poema até que chegam na última sílaba tônica (oitava sílaba) do verso seguinte: a-té-a-oi-ta-va-de-***Pás***-coa (verso octossílabo);
6. **Topamos aves:** Ao chegarem na 8ª sílaba do verso, os “navegantes do poema” encontram AVES; os navegantes portugueses, depois das oitavas da Páscoa, começaram a ver aves no céu, indícios de “terra à vista”; os do poema, encontram o signo “aves”, lembrando que, no poema oswaldiano, a palavra é como se fosse o próprio referente (signo ave=ave que existe na realidade);
7. **E houvemos vista de terra:** após a viagem percorrendo o texto e após ouvirem, verem e terem (“HOUVEMOS”) vestígios (sílabas) da palavra terra dentro da palavra até (na vertical e horizontal dos versos finais do poema) – enquanto os portugueses viram pedaços de terra no mar, “os brasileiros” fazem a sua descoberta, chegam até a terra (signo=coisa que representa). Não são mais os portugueses os descobridores da terra, mas os brasileiros; o descobridor original foi devorado pelos antropófagos, que estão descobrindo agora o seu país, a sua terra. Sem contar que a narrativa oswaldiana conta o “descobrimento do Brasil” de maneira muito mais sintética que a narrativa de Caminha, sem que qualquer etapa importante do “descobrimento” seja esquecida.

Oswald volta a fazer a “devoração” de outro documento histórico (de outro colonizador)



importante quando faz um poema antropofágico da carta enviada pelo bandeirante Fernão Dias Paes ao então governador-geral do Brasil:

- I. Senhor... Nam fis aviso a Vossa Senhoria de nam poder partir o anno passado por falta de embarcação e tambem pela reprehçam que tive na carta ultima que me mandou até a hora de minha **partida** que amanhã e sabado vinte e hum de julho de seiscentos e setenta e quatro com **quarenta homens brancos, afora eu, e meu filho**, e subditos meus brancos, e tenho **quatro tropas** só de **mossos meus** com toda a carga de mais importância no serro aonmde está o capitam Mathias Cardoso, esperando por my, o qual mandou pedir **gente escoteyra com polvora e chumbo**, que me foi outra vez forçoso refazer para levar para my. **Vossa Senhoria deve considerar que este descobrimento he o de mayor consideração em rasam do muyto rendimento, e tambem esmeraldas** e diversa pedraria como sempre se disse... (Carta do bandeirante **Fernão Dias Paes**, o Caçador de Esmeraldas, ao Governador-Geral, em 1674 – grifo nosso)

II. Fernão Dias Paes

carta

Partirei

com quarenta homens brancos afora eu

E meu filho

E quatro tropas de mossos meus

Gente escoteyra com pólvora e chumbo

Vossa Senhoria

Deve considerar que esse descobrimento é o de maior consideração

Em rasam de muyto rendimento

E também esmeraldas

(Oswald de Andrade)

Análise da carta de Fernão Dias Paes com o poema de Oswald de Andrade:

1. **Fernão Dias Paes:** mais uma vez o nome próprio é tratado como se fosse o próprio indivíduo que ele representa;



2. **carta:** mapa, roteiro, trilha a ser seguida. No texto original, a palavra está no sentido de meio de comunicação escrita;

3. **partirei:** verbo no futuro do presente do modo indicativo – expressando, portanto, certeza – e na 1ª pessoa do singular. Quando o emissor toma as ações do discurso para si, usando tal verbo, ele ignora a presença de Fernão Dias e assume a “liderança” na expedição rumo às esmeraldas; a trilha a ser percorrida para chegar até essas pedras (palavras) preciosas é, agora, o texto, e não mais as florestas e os rios (como na época do bandeirante). O emissor parte e é seguido por outros homens que formam seu grupode exploração, sua “bandeira”; ele é o “novo caçador de esmeraldas”.

4. *com quarenta homens brancos afora eu*

E meu filho

E quatro tropas de mossos meus

Gente escoteyra com pólvora e chumbo:

A expressão grifada, no texto original, encontra-se entre vírgulas e, por isso, significa “além de mim”; o desaparecimento das vírgulas dá duplo sentido à palavra *afora* no poema: “menos” eu e “sem rumo certo/ aonde nunca se chegou”. A palavra *homens* tem sentido de “mais velhos”, levando-se em conta que a expedição também é composta de homens jovens – o filho do emissor e quatro tropas de moços (“mossos”) aparentemente de sua confiança (“meus”). Os versos transcritos pressupõem que apenas quarenta homens da expedição sejam brancos e que os demais (incluindo o emissor e seu filho), não. Segundo os dados históricos sobre a expedição de Fernão Dias em busca das esmeraldas que ele tinha certeza de que existiam, além dele, do seu filho e dos quarenta homens brancos, o grupo (que totalizava 674 homens) era formado, em sua maioria, por índios e mamelucos.

A manutenção da grafia da palavra “mossos” é muito importante: ela contém em si a palavra “ossos”. Sabe-se que o bandeirante Fernão Dias morreu no meio caminho rumo às minas de esmeraldas. Os “ossos” no meio do poema simbolizam a morte do emissor (“*mossos meus*”). Sua gente escoteyra – gente que sabe entranhar-se na mata, abrir caminho, fundar cidades; gente que sabe “cavar” a terra e “garimpar” os rios (daí a letra “y” em “escoteyra”) – com pólvora e chumbo (ler o poema prestando atenção nos elementos que o compõem) dá continuidade à expedição, seguindo o mapa (a carta) traçado pelo seu “líder”.



5. Vossa Senhoria

Deve considerar que esse descobrimento

É o de maior consideração

Em rasam de muyto rendimento

A expedição (desbravar o texto até chegar às esmeraldas), a partir da 2ª estrofe (etapa) do poema, conta com um novo “escoteiro com pólvora e chumbo”: o leitor, tratado como uma autoridade, como alguém de suma importância na expedição – *Vossa Senhoria* (no texto original, pronome de tratamento usado pelo emissor (bandeirante) ao se dirigir ao receptor (o governador-geral do Brasil, um nobre português, portanto).

A aparente redundância “considerar/consideração” é quebrada quando se leva em conta o verdadeiro sentido de “consideração”: importância; o descobrimento que se está fazendo é muito importante porque traz muito rendimento (riqueza). Logicamente, não se trata de riqueza material, mas intelectual. A leitura (exploração) de um texto (caminho das minas) traz ao leitor (explorador) uma série de descobertas (conhecimentos) tão valiosas quanto pedras preciosas.

6. *E também esmeraldas*: A palavra “esmeraldas” é encontrada pelo leitor, pela gente escoteira, no final da trilha (texto). Encontrá-la significa o final da expedição (da leitura) iniciada pelo emissor e seus seguidores (1ª estrofe) e continuada pelo leitor, que, acreditando nas previsões e na experiência de seu “líder”, descobre “esmeraldas” (mais uma vez, a palavra esmeraldas é tratada como se fosse as esmeraldas que ela representa). Agora, porém, não são os homens de Fernão Dias que encontram tais riquezas: são os brasileiros, os “homens de Oswald”.

Pero Vaz de Caminha e Fernão Dias foram para o cauim!

Se Pedro Segundo

Vier aqui

Com História

Eu boto ele na cadeia

(Senhor feudal, Oswald de Andrade)

3. Inspirações antropofágicas



*Um poeta desfolha a bandeira
E a manhã tropical se inicia
Resplandente, cadente, fagueira
Num calor girassol com alegria
Na geléia geral brasileira
Que o Jornal do Brasil anuncia*

.....

(*Geléia Geral*, Gilberto Gil e Torquato Neto)

Depois de 1929, quando o poeta perde tudo na queda da Bolsa de Nova York e deixa de ser o eterno burguês-boêmio, a vida e a obra (em Oswald, uma está intimamente relacionada a outra) do poeta se alteram bastante: em 1931, filia-se ao Partido Comunista e inicia um conjunto de obras preocupadas com a ordem político- social brasileira, em decorrência de tudo o que está acontecendo no Estado Novo comandado por Getúlio Vargas: “Serafim Ponte Grande”, em 1933; dos cinco volumes de “A Revolução Melancólica”, só dois foram publicados em 1943; na mesma linha, em 1945, Oswald publica “Chão”. Também fazem parte dessa etapa suas três obras de teatro mais importantes: “O Rei da Vela”, “O Homem e o Cavalo” e “A Morta”. No ano da sua morte, 1954, escreve suas memórias: “Um homem sem profissão- sob as ordens da mamãe”. Sobre essa fase pós falência, Oswald de Andrade declara:

Quando, depois de uma fase brilhante em que realizei os salões do Modernismo e mantive o contato com a Paris de Cocteau e de Picasso, quando, num dia só de débacle do café em 29, perdi tudo, os que se sentavam à minha mesa iniciaram uma tenaz campanha de desmoralização contra meus dias. Fecharam, então, um cochicho beijudo, o diz-que-diz que havia de isolar minha perseguida pobreza nas prisões e nas fugas. Criou-se então a fábula de que eu só fazia piada e irreverência e uma cortina de silêncio tentou encobrir a ação pioneira que dera o Pau-Brasil e a prosa renovada de 22. Tudo em torno de mim foi hostilidade calculada; aquilo que minha boa-fé pudera esperar dos frios senhores do comércio veio nos punhais de prata com que falavam os poetas, os críticos e os artistas.
Resignava-me o clima absoluto da solidão.⁷

Mesmo desprezando Oswald de Andrade por causa da sua falência econômica, há algo que até os inimigos do poeta jamais puderam fazer: negar o fato dele ter sido o responsável pela mudança de

⁷ CRUZ, Diego. “Oswald de Andrade: o mais revolucionário dos modernos”. In: **CULTURA**: PSTU, 2011. Disponível em: <https://www.pstu.org.br/oswald-de-andrade-o-mais-revolucionario-dos-modernos/>. Acesso em: 5 jul. 2022.



rumo da Literatura com a oficialização do Modernismo no Brasil, graças à sua genialidade, à sua coragem, à sua expressão de revolta para que o “nacional popular” se mantivesse até hoje na Literatura Brasileira.

O *devido* reconhecimento nunca recebido por Oswald de Andrade não é a opinião, nem a constatação apenas deste artigo. Quando completou 60 anos, o poeta recebeu uma série de comemorações de aniversário, mas mesmo elas, não compensavam nem de perto a situação em que ele estava naquele momento: seus livros não mais são editados, suas ideias não mais ecoam, sente-se solitário e incompreendido. E foi no Automóvel Clube que, num banquete, Oswald recebeu vários “amigos e inimigos”, dentre eles (às vezes “amigo” e às vezes nem tanto), Sérgio Milliet, que, em meio ao seu discurso de cumprimento, ressalta:

“Creio que você não tem ainda em nossas letras o lugar que merece”⁸.

Quatro anos depois, Oswald de Andrade falece ainda sem ocupar o lugar merecido nas letras brasileiras. Ele se vai, mas sua obra permanece e inspira outros Movimentos Artísticos e Literários Brasileiros, revivendo-a e oferecendo a oportunidade de propiciar ao poeta um pouco de seu devido mérito.

Oswald consegue, após sua morte, ter sua obra brotando, inspirando outros Movimentos como: o *Concretismo* – como já comentado – e o *Tropicalismo*, também chamado por Caetano Veloso e Gilberto Gil (seus líderes) de *A Nova Antropofagia*, movimento da década de 70 que recupera as propostas da Antropofagia, do Dadaísmo e de outros movimentos. Prova disso é que o Movimento é marcado com a encenação da peça “O Rei da Vela”, de Oswald de Andrade, anunciando a influência da obra oswaldiana na obra tropicalista. Quase vinte anos depois da morte de Oswald de Andrade, ele recebe, ao menos dos tropicalistas, reconhecimento nunca recebido em vida nem em obra.

O presente artigo espera que o leitor tenha gostado do “aperitivo” prometido. Se isso não foi conseguido, que este artigo seja avaliado pelo leitor como mais uma pequena, mas merecida homenagem a Oswald de Andrade neste Centenário da Semana de Arte Moderna, ou como mote para nova pesquisa.

Para encerrar, fica uma sugestão: a de que o leitor leia e análise “antropofagicamente” a “Tropicália”, de Caetano Veloso. Para quem duvida do vanguardismo do texto, aqui vai o grito de guerra dadaísta nele contido:

⁸ CAMPOS, H. de. A evolução da crítica oswaldiana. *Literatura e Sociedade*, [S. l.], v. 9, n. 7, p. 46-55, 2004. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i7p46-55. <https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/25412>. Acesso em: 17 mar. 2022.

viva a *banda-da-da*
carmem miranda-*da-da-da-da*
viva a *banda-da-da*
carmem miranda-*da-da-da-da!*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDAR, Laura. “Dadaísmo”. *In: TODA MATÉRIA*, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/dadaismo/>. Acesso em: 15 mai. 2022.
- CAMPOS, H. de. “A evolução da crítica oswaldiana”. *Literatura e Sociedade*, [S. l.], v. 9, n. 7, p. 46-55, 2004. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i7p46-55. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/l/article/view/25412>. Acesso em: 17 mar. 2022.
- COURI, Norma. “Brasileiros ainda não sabem devorar Oswald”. *In: Jornal O Estado de São Paulo* – 12/12/98 – Caderno 2.
- CRUZ, Diego. “Oswald de Andrade: o mais revolucionário dos modernos”. *In: CULTURA: PSTU*, 2011. Disponível em: <https://www.pstu.org.br/oswald-de-andrade-o-mais-revolucionario-dos-modernos/>. Acesso em: 05 jul. 2022.
- MACHADO, Antônio de Alcântara. “Abre-Alas”. *In: Revista de Antropofagia* – n.º. 1. Disponível em: <https://www.cedem.unesp.br/#!/noticia/454/revista-de-antropofagia-em-defesa-da-semana-de-1922>. Acesso em: 08 set. 2020.
- PRADO, Paulo. “O impacto de Poesia Pau-Brasil”. Artigo publicado originalmente em 1924. Disponibilizado em 2014 pelo site **OUTRAS PALAVRAS (POÉTICAS)**. Disponível em: <https://outraspalavras.net/poeticas/o-impacto-da-poesia-pau-brasil/>. Acesso em: 05 jul. 2022.
- SOARES, Zenaide Ribeiro. **Modernismo: Estética e Ideologia**. São Paulo: Lume, 1989 – p. 9 (Cadernos de Ciências Sociais –USP / Série Debates).



VILLAR, Julian Padilha. “Antecedentes e Consequências da Semana de Arte Moderna”. In: **NETSABER**, s/d. Disponível em: <http://resumos.netsaber.com.br/resumo-134791/antecedentes-e-consequencias-da-semana-de-arte-moderna>. Acesso em: 02 jul.2022.



Relações de Gênero na Infância: Uma Experiência na Escola Democrática

Gender Relations in Childhood: An Experience at the Democratic School

RESUMO

Este artigo examina a construção social do gênero, procurando entender como as crianças de uma escola particular com princípios democráticos na cidade de São Paulo elaboram as interações de gênero. O trabalho parte da hipótese de que um espaço pedagógico libertário pode criar possibilidades de construção de um caminho na busca por relações sociais infantis que não siga padrões binários sexuais rígidos. Assim, buscou-se observar quais eram as concepções de feminilidade e masculinidade no ambiente escolar e, também, em que momentos os pertencimentos de gênero foram flexíveis nas escolhas individuais e coletivas, se causavam distanciamentos ou aproximações, conflitos ou parcerias. Por meio das abordagens dos Estudos Sociais da Infância e dos Estudos sobre as Relações de Gênero, a pesquisa de campo foi realizada no primeiro semestre de 2014, com 21 alunos e alunas entre 6 e 21 anos. Os resultados apontam para um ambiente aberto a novas construções e ressignificações devido à permanente transitoriedade de pesquisadores e estagiários, assim como de alunos, alunas, educadores e educadoras. A abertura às novas aprendizagens e a novas formas de pensar, assim como a abertura do espaço educacional para a comunidade, proporciona debates e reflexões que podem motivar uma nova forma de lidar com o conhecimento, desconstruindo eventualmente concepções que causam desigualdades sociais.

Palavras-chave: Educação. Escola Democrática. Ambiente Escolar. Gênero. Infância.

ABSTRACT

This article examines the social construction of gender in children, trying to understand how children from a private school with democratic principles in the city of São Paulo elaborate gender interactions. The work starts from the hypothesis that a libertarian pedagogical space can create possibilities for building a path in the search for children's social relationships that do not follow rigid sexual binary patterns. Thus, we sought to observe which were the conceptions of femininity and masculinity in the researched school environment and, also, in which moments the belongings of gender were flexible in the individual and collective choices, if they caused distances or approximations, conflicts or partnerships. Through the approaches of Social Studies of Childhood and Studies on Gender Relations, the field research was carried out in the first semester of 2014, with 21 male and female students between 6 and 21 years old. The results point to an environment open to new constructions and resignifications due to the permanent transience of researchers and trainees, as well as students, male and female educators. The openness to new learning and new ways of thinking, as well as the opening of the educational space to the community, provides debates and reflections that can motivate a new way of dealing with knowledge, eventually deconstructing conceptions that cause social inequalities.

Keywords: Education. Democratic School. School environment. Genre. Childhood.

BORGES, Divimary

Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente na Universidade Brasil.

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-9952-2161>



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como mulher, assim como professora, minha percepção sobre a desigualdade social do gênero feminino não me eram indiferentes. Sempre permearam minhas vivências, tanto pessoais como profissionais. Mas foi no início do processo de mestrado que realmente me aprofundei nas questões de gênero.

Com este aprofundamento no estudo histórico e conceitual das desigualdades que permeiam tudo que é relacionado ao “feminino”, pude também contar com um movimento de reconstrução pessoal, de reformular tudo o que estava (nunca acabado) naturalizado porque nascemos e somos criados dentro de uma leitura de mundo, de uma história androcêntrica cultural. Entender que tudo que tange às masculinidades e às feminilidades é relacional, que é uma construção social (SCOTT, 1995) e que, portanto, pode ser mudado, levou certo tempo. Penso que é um exercício contínuo, em constante processo.

Na área da Educação, à qual pertença, a primeira iniciativa de investigação era em um contexto público, ou seja, em uma escola pública. Porém, com o passar do tempo, depois de realizar várias leituras e por meio de novas descobertas, percebi que esse já era um campo com muitas produções. Já existiam muitas análises, inclusive sobre as questões de gênero, apontando uma tendência à manutenção de um sexismo que persiste na sociedade e, portanto, que permeia as famílias e influenciam as crianças.

A partir desta visão, conversando sobre esta problemática com um colega, surgiu então a ideia de investigar uma instituição diferente, talvez progressista. Progressista e particular, já que ambos os campos haviam despertado em menor proporção o interesse da academia. Decidida, fui em busca de acolhimento da minha pesquisa mandando e-mail para algumas escolas. Uma delas aceitou que eu fizesse minha observação durante um período de seis meses. Com esse artigo quero, portanto, contar um pouco sobre essa experiência, minhas análises e algumas conclusões que chegue à disposição dos educadores ao permitirem se defrontar com questões que até pouco tempo não era problematizado.

A pergunta que regia meu olhar empírico sobre as 20 crianças que investiguei era: Como as crianças constroem suas relações de gênero inseridas em uma pedagogia que, pelo menos a priori, imaginamos libertária?

Proponho a investigação da socialização das crianças como uma autonomia na qual elas reproduzem, mas também produzem, seus posicionamentos de meninos e meninas em um espaço em que a livre iniciativa é proporcionada como princípio pedagógico.

Para isso, foi importante a escolha de uma escola que rompesse com o modelo de escola que



conhecemos como “tradicional”, sob outra perspectiva. Sabemos que as características femininas e masculinas estão dispostas simbolicamente de maneira binária ainda nos dias de hoje, e que as crianças já percorreram um caminho social até chegarem à escola; porém, se o gênero é construído por meio das relações, então as meninas e os meninos também constroem significados individuais entre suas diferenças sexuais de forma flexível e plural.

Além disso, como diz Conell (2009), as crianças têm capacidade de criarem seus modos de serem meninas e meninos se engajando nesse processo mediante resistências e dificuldades nas interações. Portanto, se considerarmos as condições mais favoráveis em que se respeitem suas ludicidades, criações e desejos, haveria também condições desses agentes alargarem e modificarem os conteúdos simbólicos da cultura em que vivem.

É necessário frisar também minha experiência pessoal dentro de uma instituição tão diferente das que conhecia até então. Não foi sem estranhamento que adentrei em uma instituição com princípios pedagógicos democráticos na qual não havia salas com carteiras enfileiradas, em que havia a participação de todos nas decisões sobre as regras para boa convivência, dentre outros.

Neste contexto, ler “A República das Crianças”, de Helena Singer, foi fundamental. Essa preparação teórica antes da minha entrada me ajudou a compreender a essência deste movimento, que é caracterizada pela autonomia das crianças e cuja origem está localizada na Rússia, em 1857, com a Escola de Yasnaia-Poliana por Liev Tolstói. Na prática, observar as crianças indo e vindo conforme suas vontades e interesses era uma novidade e a sensação de desconforto inicial me levou a confrontar meus limites, do meu universo simbólico, com maior nitidez ao reconhecer outros territórios. Estabeleci um olhar sem juízos de valor como enfoque etnográfico, um posicionamento que pretendia desnaturalizar e refletir a assimilação da cultura e hábitos de um espaço com o qual não estava acostumada.

Através da convivência, me impregnei dos valores e comportamentos, acompanhando a rotina diária e anotando tudo em um diário de campo, inclusive minhas impressões.

2 METODOLOGIA

A dúvida seguinte seria: como agir na interatividade com as pessoas que compunham aquele lugar? As experiências etnográficas de Corsário (2009) em uma escola italiana marcaram meu posicionamento perante as crianças para conseguir obter uma visão “de dentro” de suas relações, objetivo principal da pesquisa.

Assim, aguardei a aceitação delas, conforme a construção de cumplicidade, para uma



aproximação. Consegui estabelecer uma posição não-hierárquica ao mantê-las no comando da aproximação. Ao respeitar suas vontades como sujeitos de ação e de direitos, com a conquista da confiança e da cumplicidade, percebi suas capacidades de ação e reflexão. A Sociologia da Infância (MARCH, 2011), hoje, é um campo novo que passa a considerar a criança como ser produtor de uma cultura infantil na qual reinventa e reproduz o mundo que a rodeia (SARMENTO, 2004). Essa metodologia foi a base de toda a atividade empírica.

A partir destes princípios, no primeiro semestre de 2014, fiz minhas observações e as anotações foram em detalhe registradas, no tocante às relações entre meninas e meninos, para posterior reflexão e análise: mecanismos de aproximações e distanciamentos, quando o gênero interfere nas escolhas, quais são os agrupamentos e em que ambientes escolares se delimitam ou não, dentre outros. Quem faz uma pós-graduação cuja pesquisa se pretende qualitativa sabe que o período que temos para desenvolver todo este processo é por vezes curto, e o trabalho nos parece sempre inacabado. Porém, citarei a seguir algumas considerações que consegui trazer a tona. Algumas por se apresentarem logo no início de forma clara; em outros momentos, por se revelarem de maneira persistente. Vale lembrar que as pistas que desvelam o cotidiano tais como vivenciadas é um processo constante de construção individual com identificações que se transformam continuamente, conforme Melucci (2004) coloca no conceito de identização.

3 O GÊNERO NA INFÂNCIA

Logo nos primeiros dias participei de uma reunião que acontece semanalmente na escola, chamada de Assembleia. Nesta ocasião, tanto professores e professoras como as crianças, conversam sobre a organização do material escolar, dos horários, da ocupação dos espaços, dos comportamentos etc. Em outras palavras, todos colaboram para que haja benefícios na convivência coletiva.

Nesse momento, mapeei, dentro de uma roda na qual os agentes estavam dispostos em uma roda, que meninas sentaram de um lado e os meninos de outro. A disposição espacial foi representada por meio da oposição homóloga entre masculino e feminino. Conversando posteriormente com os educadores, eles não haviam se atentado a isto até então.

A partir desta observação, procurei entender os significados de masculinidade e feminilidade de acordo com a construção social estabelecida naquele ambiente em particular para alcançar as concepções das crianças por meio de suas falas e comportamentos. Nas brincadeiras com uso de fantasias, por exemplo, o menino se intitulava “prefeito”, enquanto as outras três meninas que brincavam junto eram de “madame”, “fada” e “empregada”. Desta vez pude considerar mais um par



homólogo de representação simbólica do forte/frágil, assim como uma posição hierárquica. Durante o lanche, apesar de teoricamente todos terem o dever em colaborar com a limpeza do ambiente, os meninos resistiam em participar.

Uma observação importante foi perceber a reprodução dos simbolismos femininos e masculinos nos espaços escolares. Para além do momento da Assembleia, cujo resultado da disposição das crianças já foi apresentado acima, se repetiu por diversas vezes, resolvi fazer algumas anotações quantitativas sobre os agrupamentos de meninos e meninas em outros momentos.

Observei que os meninos se apropriaram do espaço “dos computadores”, que ficava em uma sala no andar superior, enquanto as meninas se dividiam em alguns grupos transitórios e espalhavam-se pela escola. Os meninos permaneceram neste espaço em seus tempos livres durante toda minha permanência de pesquisa, já as meninas que por vezes tentavam interagir com os meninos sem sucesso, percorriam e ocupavam todos os espaços. Cito em meu trabalho (BORGES, 2015) outras pesquisas que revelam que as meninas aproximam-se mais dos meninos em todas as faixas etárias, como ocorreu durante minha pesquisa.

Para além de outras observações realizadas, esta foi importante para a percepção da manutenção constante da constituição das identidades masculinas. Primeiro, pela desvalorização do universo feminino, ao se afastarem das meninas e nem sequer realizarem qualquer movimento de aproximação. Este fato ganhou evidência quando entrou na escola um menino novo. Ele aceitou entrar em uma brincadeira em que só havia meninas. Os meninos também entraram na atividade durante um primeiro momento, para, logo em seguida, o levarem para a sala dos computadores. Segundo, quanto à fiscalização entre pares, buscando a manutenção das masculinidades. Os meninos “mais velhos” exerciam um efeito controlador (ALMEIDA, 1995) que os afastava do universo feminino.

Com a disposição de maior tempo livre do que nas escolas comuns, ficou mais nítida a percepção da organização dos espaços e tempos pelas crianças através de suas escolhas, assim como a resistência dos meninos contra a permeabilidade de posicionamentos de gênero que tratava de reforçar um contínuo trabalho de “fronteiras das relações de gênero” (CORSARO, 2011, p. 182) entre os grupos.

4 CONCLUSÕES

Apesar de usar, neste artigo, apenas algumas passagens utilizadas nas categorias de análise de minha dissertação de mestrado (BORGES, 2015), considero estas algumas das mais relevantes de minhas impressões sobre a apropriação da divisão sexual binária entre as crianças.

Apesar de uma tendência crescente a uma nova abordagem sobre o pertencimento de gênero e sexualidade nos cinemas, na música, nos programas de televisão ou nos movimentos feministas, ainda



caminhamos a passos lentos na prática do dia a dia, especialmente na área da Educação.

A escola se apropria pouco das transformações sociais, submersas em uma visão normatizante, colocando o androcentrismo como neutro sem abrir espaços de debates para deslegitimá-lo. Se considerei que uma escola com princípios democráticos, com horizontalidade das hierarquias do saber e das relações, poderia levar à caminhos mais questionadores, isto não ocorreu. É preciso criar pedagogias realmente inovadoras na quebra dos padrões, como diz Moreno (1999).

Os educadores e as educadoras se posicionaram de forma acolhedora perante minha pesquisa, ficaram interessados nos resultados, me ajudaram a realizar uma dinâmica para investigar as reflexões das crianças sobre os comportamentos de meninos e meninas. Nesta, uma das meninas fez uma fala surpreendente: “pensando bem, é mais fácil menina brincar com brinquedo de menino ou usar roupas pretas, azuis, do que menino gostar de rosa”, demonstrando sua compreensão dos posicionamentos de gênero naquele ambiente.

Acredito que minha permanência tenha sido uma troca vindoura e que tenha causado interesse naqueles profissionais em se atentar para estas questões a partir desta experiência, o que podemos apontar como uma característica promissora devido à disposição dos educadores ao permitirem se defrontar com questões que até então não problematizavam.

Ressalto que percebi a notável flexibilidade das feminilidades entre as meninas, resignificando múltiplas formas de ser menina para além de valores simbólicos femininos, como a extroversão e a ocupação dos lugares de forma ampla. Talvez, os movimentos feministas tenham propiciado uma abertura de fronteiras que hoje estão fazendo parte do quadro de novas dinâmicas de ação de meninas e mulheres.

Não nos espantamos, por exemplo, com mulheres jogando futebol, mas não consideramos com a mesma naturalidade o fato de meninos brincarem com bonecas ou dançarem balé. Por isso, o controle rígido por parte dos meninos na escola pesquisada na manutenção das suas masculinidades talvez seja um reflexo da pouca flexibilização da masculinidade também na sociedade. Sendo assim, resta à educação e à escola, apesar de ser um espaço de manutenção, mas também servir como um lugar de transformações, oferecer um ambiente favorável às desconstruções de padrões engessados que não nos servem mais, enquanto sociedade.

Acrescento ainda, em minhas considerações finais, a importância de olhar com particular atenção para as construções de masculinidades que estão se formando no interior das escolas. A invisibilidade das mulheres na presença de livros didáticos, literários, dentre outros materiais utilizados pela escola, colaboram para a manutenção da desigualdade de gênero. Isto pode (e deve) ser desconstruído pelos(as) profissionais da Educação.



A disseminação sobre os direitos das mulheres privilegiou a promoção da mobilização de mulheres, criando um panorama com variadas produções de livros, filmes, programas que viabilizam diálogos e reflexões.

Conhecer a história de mulheres que exerceram importantes papéis sociais como Dandara, na demonstração de resistência à escravização do povo africano, ou Bertha Lutz, como alguém que lutou pelo direito ao voto das mulheres, assim como Malala na luta pelo direito ao estudo das meninas, contribui para uma visão múltipla das feminilidades, com representações de mulheres tão fortes, lutadoras e admiráveis quanto os homens que estudamos reiteradamente durante o percurso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Maria F. A escola dos dirigentes paulistas. Tese de doutoramento em UNICAMP. Campinas, 2002. ALMEIDA, Ana Maria F. Um colégio para a elite paulista. In: ALMEIDA, Ana Maria F., NOGUEIRA, Maria Alice (orgs). **A escolarização das Elites**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ALMEIDA, M. V. **Senhores de si**: uma interpretação antropológica da masculinidade. Oeiras: editora Celta, 1995.

BORGES, D. **Relações de gênero na infância**: uma experiência na escola democrática. Mestrado em Educação. Área de Concentração em Sociologia da educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2015. 118f.

CARVALHO, Marília P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. Florianópolis: Rev. Estud. Fem. vol.9, no.2, 2001_. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p.11-40, jan./abr. 2004a.

CARVALHO, Marília P. de. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, pp.837-866, 2009.

CONNELL, Raewyn. **Gender**: short introductions. Cambridge/Malden: Polity Press, 2009.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. Educação, Sociedade e Cultura: **Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002



MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 37, p. 387-406, jul./dez. 2011.

MELUCCI, Alberto. Sociedade complexa, identidade e ação coletiva – entrevista a Dalila Pedrini e Adrian Scribano. In: **Cadernos do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Movimentos Sociais – movimentos sociais na contemporaneidade**. São Paulo: PUC-Serviço Social, n. 2, pp. 11-63, abr. 1997.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SINGER, Helena. **República de crianças**: uma investigação sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: HUCITEC, 1997.



A Utilização de Plataformas Digitais no Ensino de História: Saberes Docentes em Movimento

The Use of Digital Platforms in Teaching History Teaching Knowledge in Movement

RESUMO

O Ensino de História, no Ensino Médio, tem sido motivo de preocupação pela área acadêmica. Para o desenvolvimento pleno de um país, é preciso formar alunos com uma educação humanista de qualidade, com uma capacidade crítica de julgamento pelo meio que os cerca. O objetivo geral desta produção acadêmica é analisar o processo de movimentação dos saberes docentes, quando da utilização de plataformas digitais para o Ensino de História, no Ensino Médio. A metodologia aplicada alicerça-se na pesquisa qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, abordando a compreensão dos saberes docentes envolvidos e formação dos professores. O público-alvo desta investigação acerca da utilização de plataformas digitais são os professores especialistas do Ensino médio, visando aprofundar o olhar sobre elas, bem como as competências e habilidades exigidas pela Base Nacional Comum Curricular, na área de História.

Palavras-chave: Educação. Ensino de História. Formação de professores. Saberes docentes. Plataformas Digitais.

LOCATELLI, Claudio Wagner

Doutorando e Mestre em Ensino e História das Ciências e da Matemática pela UFABC. Docente da Universidade Brasil – UB

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0003-2143-9103>

MOTTA, Aline Villella de Mello

Mestre em Ciências Sociais pela PUC-SP. Docente da Universidade Brasil – UB

OLIVEIRA, Marcela Fernanda Tomé

Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Est.adual Paulista (UNESP). Docente da Universidade Brasil - UB

ABSTRACT

The Teaching of History in High School has been a matter of concern for the academic area. For the full development of a country, it is necessary to train students with a quality humanist education, with a critical capacity to judge the environment that surrounds them. The general objective of this academic production is to analyze the process of movement of teaching knowledge, when using digital platforms for the Teaching of History, in High School. The methodology applied is based on qualitative research, such as a bibliographic review, approaching the understanding of the teaching knowledge involved and the training of teachers. The target audience of this investigation about the use of digital platforms are specialist high school teachers, aiming to deepen the look at them, as well as the skills and abilities required by the National Curricular Common Base, in the area of History.

Keywords: Education. History teaching. Teacher training. Teaching knowledge. Digital platforms.



1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as tecnologias digitais e a internet estão presentes no cotidiano das pessoas em diferentes sociedades. As constantes transformações sociais exigem a inovação e transformação de práticas de ensino, agregando variadas metodologias e recursos. A escola não estaria fora deste contexto como defendido por Cândido (2001) ao expor sobre a importância do uso de variados recursos que possibilitem o estabelecimento de conexões, associações de ideias e conceitos que possibilitem ao aluno visualizar múltiplas relações e diferentes significados, e, por conseguinte, a aprendizagem.

Abordaremos, nesta produção textual, as plataformas digitais pela relação direta que elas têm com nossa experiência profissional docente. Como recurso didático, pode ser utilizada como estratégia de ensino pelo professor. Souza (2007, p.111) conceitua recurso didático como: “[...] todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Compreendemos, a partir do exposto, que os recursos tecnológicos constituem ferramentas para o ensino buscando a promoção da aprendizagem.

De acordo com Tractenberg, Barbastefano e Struchiner (2010), as novas tecnologias, o desenvolvimento e ampliação da internet propiciaram à área da Educação ampliação nas possibilidades de recursos. Araújo (2017) e Duarte (2018) destacam que as tecnologias digitais aplicadas ao ensino transbordam a sala de aula integrando as plataformas digitais, constituindo-se desse modo em alternativa ao professor.

Desta forma o objetivo geral desta produção textual é verificar a utilização dos professores especialistas de plataformas digitais para o Ensino de História, levando em consideração os anos do Ensino Médio.

Pretendemos responder às seguintes perguntas-problema da investigação:

Por que os professores especialistas vêm utilizando plataformas digitais no Ensino de História, para o Ensino Médio? Como está a formação inicial e continuada desses docentes?

2 REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIAS E INOVAÇÕES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

2.1 Plataformas Digitais e a Base Nacional Comum Curricular

Ao utilizar as plataformas digitais, os professores podem potencializar suas aulas, tornando-as



diferenciadas, podendo alcançar os estudantes de uma forma que a metodologia tradicional, focada em aulas expositivas e conhecimento centrado apenas no professor, não alcança mais. Os docentes podem perceber melhor as possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos, podendo orientá-los de acordo com suas necessidades individuais. Nesse intuito, o professor passa de mero transmissor de conhecimento, para um papel de mediador, orientador ou facilitador na construção do pensamento (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Para esta pesquisa, o olhar será concentrado na utilização da plataforma “Khan Academy” no Ensino de História, uma vez que os conteúdos foram introduzidos recentemente, mais especificamente no ano de 2020, com um único conteúdo denominado “História da Arte”, tendo direta relação com as competências e habilidades apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p.60-61).

Em 2019, as escolas tiveram que se adaptar às demandas da BNCC, proporcionando aos alunos novas formas de ensino-aprendizagem, dentre elas o uso de metodologias ativas, como por exemplo as plataformas digitais, oferecendo ao aluno o papel de protagonista na construção do conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista na Constituição Federal de 1988 para o Ensino Fundamental, no Art. 210, e ampliada para toda a Educação Básica desde a Educação Infantil até o Ensino Médio pela Lei de Diretrizes Básicas (LDB) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelecem que os Currículos para estes níveis de escolaridade devem ter uma base nacional comum (SANTOS; COSTA; GONÇALVES, 2017).

A BNCC visa oferecer uma organização curricular que garanta competências e habilidades para que os alunos tenham acesso à educação e que essa base curricular proporcione conhecimentos necessários e suficientes para continuarem os seus estudos e, com isso, avançar no caminho de uma educação igualitária para todos (SANTOS; COSTA; GONÇALVES, 2017).

Para a Base Nacional Comum Curricular, no que tange à educação básica, requer-se um olhar diferente para a organização curricular dos cursos de licenciatura, no sentido de que precisam se adequar, para que a formação inicial, em consonância com a educação básica, possa alcançar resultados positivos. A BNCC organiza o currículo do Ensino Médio de História em Eixos maiores, abarcando a área de Humanidades, sem a divisão como era vista nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Incumbe a organização curricular dos cursos de licenciatura oferecer conhecimentos que contemplem tais eixos e que permitam que os futuros professores alcancem melhores resultados para a educação (SANTOS; COSTA; GONÇALVES, 2017).

O currículo em si não deve ser o foco das plataformas; deve ser um recurso a mais para auxiliar

no processo de aprendizagem; porém, por muitas vezes, o professor, no Ensino de História, não tem formação adequada para essa utilização, tornando-a inócua.

No sistema educacional brasileiro nos anos finais do ensino fundamental em termos gerais o professor é especialista e formador, e na maioria das vezes teve apenas a formação específica e muita limitada ao conteúdo, ou seja, afastado das práticas pedagógicas. Por isso sua prática no Ensino, em especial, tende a ser muito restrita (LOCATELLI, 2016; TESTONI, 2016). Muitas vezes os conteúdos trabalhados nas disciplinas são trabalhados de forma a ficar focada no conteúdo apenas, por muitas vezes errônea ou como atividades sem conteúdos humanísticos relevantes (LOCATELLI, 2016; MULINE, 2018).

Ao abordarmos a educação, temos percebido a fragmentação desses temas humanísticos, em que o excesso do conteúdo é o ponto-chave do processo, além da exigência exacerbada de memorização de nomes e datas e da escassez de trabalho interdisciplinares (MULINE, 2018).

Nesse sentido, Marandino (2003) vem ao encontro do que propomos quando nos lembra de que as práticas pedagógicas no Ensino ainda estão atreladas a processos tradicionais, bem como com pouco envolvimento do estudante nas atividades e isso perpassa por formações inadequadas do professor ou problemas estruturais da escola.

Por sua vez, Muline (2018) afirma que a aprendizagem dos conteúdos está focada em uma História sem criticidade, em que ocorre um simples repasse conteudista. Nesse sentido, o professor precisa estar conectado às novas práxis para o Ensino, principalmente no tocante às Metodologias Ativas e o Ensino Híbrido. Para tanto, os cursos de formação inicial e continuada dos professores deveriam estar preparando os futuros professores para isso, embora não seja isso que verificamos.

Segundo especialistas sobre o Ensino Híbrido, algumas dimensões estão ficando mais claras na educação formal, dentro das salas de aula, de uma forma que o modelo híbrido está em mistura com foco em valores, competências amplas, especialmente da BNCC, projeto de vida, metodologias ativas, personalização do conhecimento e com mais tecnologias digitais. O currículo hoje em dia está mais flexível, havendo tempos e espaços integrados, combinados, presenciais e virtuais, podendo nos reunir de formas diversas, com grupos e tempos diferentes, síncrona ou assíncronamente, sem horários rígidos e planejamento engessados (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013; GOODSON, 2007).

Por meio de metodologias ativas com tecnologias digitais, aprendemos melhor por meio de práticas, atividades jogos, problemas, projetos relevantes do que da forma convencional, na combinação de colaboração e personalização. Se as mudanças educacionais dependessem somente



de currículos mais flexíveis, metodologias ativas e ainda tecnologias híbridas, seria muito mais fácil conseguir a realização delas (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Esbarramos ainda em mais um fator de desafio na Educação: a formação inicial e continuada de professores.

2.2 Formação de Professores - Insuficiência formativa

Nóvoa (2017) defende que a formação docente é um problema político, e não apenas institucional. Para mudar esse cenário, faz-se necessário reconhecer que existe um problema. A formação docente deve ter como escopo principal a formação para a profissão.

Segundo Libâneo (2015), pesquisas mais recentes indicam os dois principais nós dessa profissão docente: o domínio dos conteúdos das disciplinas e os saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos. Percebe-se uma separação entre o conhecimento disciplinar e o pedagógico. Muito mais ainda se comparadas a licenciatura em Pedagogia e as de conteúdos específicos, como Ciências, por exemplo.

Na formação dos currículos de licenciatura em Pedagogia, a Metodologia sobre as disciplinas está mais pungente do que o conteúdo em si, e a parte pedagógica pautada em um conhecimento teórico genérico e não relacionado diretamente com os conteúdos. Nas demais licenciaturas, como História, por exemplo, ocorre exatamente o inverso, não havendo um balanceamento adequado para esses conhecimentos.

Libâneo (2015) explicita a Didática como uma disciplina indispensável ao exercício profissional, sendo ela uma referência para a formação de professores, uma vez que investiga práticas reais sobre ensino e aprendizagem dos estudantes, bem como que saberes profissionais podem ser mobilizados nessa ação docente, e ainda como elas se articulam entre teoria e prática. O autor defende ainda que os currículos dessas licenciaturas acima mencionadas precisam assegurar aos futuros docentes uma análise profunda do conteúdo de uma disciplina específica, aliada ao domínio pedagógico sobre ela, seja sobre os aspectos ligados ao processo de ensino e aprendizagem, bem como sobre os currículos, relações entre professor-aluno, incluindo ainda o uso da tecnologia educacional, para uma formação e atuação mais ampla e completa, focando no processo citado.

Peres et al (2013) nos dizem que a formação, bem como a prática docente, tem sido escopo de diversos temas debatidos nos tempos atuais acerca da tão sonhada melhoria nos processos de ensino e aprendizagem. O momento histórico que vivemos é propício a isso. As novas demandas educacionais têm sido um tremendo desafio para essa formação.



Os autores alegam que um dos grandes desafios da formação docente é a prática cotidiana fadada ao modelo reprodutivo, ou seja, os professores não têm o hábito de estudar, refletir, e são apenas “instruídos” pelas instituições de formação. Destaca-se ainda que o ensino tradicional privilegia apenas o conteúdo, em que o professor está no centro de tudo. Em contrapartida, temos uma prática reflexiva convergindo para uma educação que não reprisa a reprodução, essa reflexão é defendida por Paulo Freire.

Os saberes docentes superam as diferenças entre teoria e prática, possibilitando uma maior articulação entre esses diversos saberes, na sua prática profissional.

Para que essa formação prática-reflexiva seja efetiva, necessita-se do desenvolvimento do eu articulado à prática cotidiana, bem como a construção desses saberes por meio da colaboração e participação, e a problematização de saberes ditos experienciais .

4 CONCLUSÃO

Podemos afirmar que a aprendizagem dos conteúdos humanísticos está focada em uma História sem criticidade, em que ocorre um simples repasse conteudista. Nesse sentido, o professor precisa estar conectado às novas práxis para o Ensino de História, principalmente no tocante às Metodologias Ativas. Para tanto, os cursos de formação inicial e continuada dos professores deveriam estar preparando os futuros professores para isso, e não é isso o que verificamos.

Na leitura de alguns relatos e avaliações apresentados pelos professores de diversas escolas de Ensino Fundamental e Médio espalhadas pelo Brasil, percebemos que o uso de metodologias ativas - dentre elas as plataformas digitais —é importante para a aprendizagem significativa do estudante, o que reforça a ideia de que pensar em educação nos dias atuais implica em apropriar-se das melhores técnicas de aprendizagem e de recursos para tal. Em muitos casos verificamos professores despreparados e não formados para tal utilização.

Os docentes devem questionar as situações práticas para que se consolide sua formação de forma completa e plena, preparando os professores para os desafios atuais, e até mesmo para tomarem as decisões apropriadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, V. S. **Khan Academy**: possibilidades do uso do jogo como ferramenta de apoio pedagógico no ensino e aprendizagem de frações no ensino fundamental. 2017. Dissertação.



(Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). UNOPAR – Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com/handle/123456789/10286>. Acesso em: 26 mai.2022.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 mai.2022.

CÂNDIDO, P. “Comunicação em Matemática”. In: SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I. S. V. (orgs.). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHRISTENSEN, C.M; HORN, M.B., STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>. Acesso em: 26 mai. 2022.

DUARTE, P.V.C. **Plataforma Khan Academy: uma análise de suas potencialidades na visão de professores do ensino fundamental I de um Município do Interior de São Paulo**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação e Ciências Humanas). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10683/Priscila%20Vandrea%20Camargo%20Duarte.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 mai.2022.

GOODSON, I. “Currículo, narrativa e o futuro social”. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.35, maio-ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>. Acesso em: 26 mai.2022.

LIBÂNEO, J. C. “Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano”. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-46132.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2022.



LOCATELLI, C.W. **Atividades lúdicas no ensino de ciências**: estudando a mobilização de saberes docentes de estudantes de pedagogia. Dissertação. Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática. Universidade Federal do ABC. Santo André. 2016. Disponível em: <http://biblioteca.ufabc.edu.br/>. Acesso em: 26 mai.2022.

LOCATELLI, C.W.; KOGA, T. L.; PRADO, E. A.; TESTONI, L. A.; LOCATELLI, S. W. “Plataforma Khan Academy e o ensino de Matemática: o que dizem as pesquisas”. **Research, Society And Development**, v. 9, p. 01-15, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8801>. Acesso em: 26 mai.2022.

MARANDINO, M. “A Prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais”. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v.20, n.2, p.168-193,2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/viewFile/6544/6034>. Acesso em: 26 de mai. 2022.

MULINE, L.S. **O Ensino de Ciências no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental**: a formação docente e as práticas pedagógicas. Tese. Doutorado em Ensino de Biociências e Saúde. Instituto Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/30995/2/leonardo_muline_ioc_dout_2018.pdf. Acesso em: 26 mai. 2022.

NÓVOA, A. “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2022.

PERES, M. R.; RIBEIRO, R.C.; RIBEIRO, L.L.L.P.; COSTA, A.F.R.; ROCHA, V. “ A formação docente e os desafios da prática reflexiva”. **Educação**, v.38, n.2, p. 289-304, maio/ago 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4379/5467>. Acesso em: 26 mai. 2022.

SANTOS, L.C.; COSTA, D.E.; GONÇALVES, T.O. “Uma reflexão acerca dos conhecimentos e saberes necessários para a formação inicial do professor de matemática”. **Educ. Matem. Pesq.**



São Paulo, v.19, n.2, 265-290, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/31505>. Acesso em: 26 mai.2022.

SOUZA, S. E. “O uso de recursos didáticos no ensino escolar”. *In: I Encontro De Pesquisa Em Educação*, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII.

Semana de Pedagogia da UEM, Maringá, 2007. **Arq. Mudi. Periódicos**. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf> . Acesso em: 26 mai.2022.

TESTONI, L. A.; AZEVEDO, M.N.; BROCKINGTON, J.G.; VIANA, H. “Ensino de Ciências nas Séries Iniciais: repensando a formação docente no Brasil”. **Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología**, v. ext., p. 84-94, 2016. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/4423>. Acesso em: 26 mai. 2022.

TRACTENBERG, L.; BARBASTEFANO, R.; STRUCHINER, M. “Ensino Colaborativo Online (ECO): uma experiência aplicada ao ensino da Matemática”. **Bolema**. Rio Claro - SP, v.23, n.37, p. 1037 a 1061, dezembro 2010. Disponível em: [https://www.semanticscholar.org/paper/Ensino-Colaborativo-Online-\(ECO\)%3A-uma-experi%C3%Aancia-Tractenberg-Barbastefano/d9a35550840332576180df01924d3d160d6af02e](https://www.semanticscholar.org/paper/Ensino-Colaborativo-Online-(ECO)%3A-uma-experi%C3%Aancia-Tractenberg-Barbastefano/d9a35550840332576180df01924d3d160d6af02e). Acesso em: 26 mai.2022.