

**A Inovação Pedagógica
em Práticas de Produção Argumentativa
nos Saraus Culturais da AEC-TEA**

Um estudo de caso

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sandra Dias Miranda Soares

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

julho | 2015

Ino
R

**A Inovação Pedagógica
em Práticas de Produção Argumentativa
nos Saraus Culturais da AEC-TEA**
Um estudo de caso

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sandra Dias Miranda Soares

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTADOR

Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki

CO-ORIENTADOR

Girlene Lima Portela



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Centro de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

Sandra Dias Miranda Soares

**A Inovação Pedagógica em práticas de produção argumentativa nos Saraus Culturais da
AEC-TEA: um estudo de caso**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2015

Sandra Dias Miranda Soares

**A Inovação Pedagógica em práticas de produção argumentativa nos Saraus Culturais da
AEC-TEA: um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadoras: Professora Doutora Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki

Professora Doutora Gírlene Lima Portela

FUNCHAL –2015

Dedicatória

À minha mãe, que não viveu para estar comigo nesta labuta.

Ao meu pai, que se orgulha desta minha conquista.

Ao meu esposo, que se fez cúmplice.

Ao meu filho, que me inspirou.

Aos meus alunos, que me provocaram.

Sei que estamos, nós professores, em larga medida com pés e mãos atados pela burocracia escolar. O que podemos fazer é pouco, mas a pequena ação transformadora no espaço em que somos autônomos pode ter uma repercussão e um resultado maior do que o que imaginamos; sem dúvida, no mínimo conseguiremos mais do que insistindo na pálida apatia conformista que nos reduz a meros 'reprodutores da mesmice'.

Silvio Gallo

Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental ela pode.

Paulo Freire

A palavra é meu domínio sobre o mundo.
Clarice Lispector.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela insaciável sede do saber.

Ao Centro de Investigação do Departamento de Educação da Universidade da Madeira, por ter dado forma a um curso de Mestrado tão condizente com as minhas angústias enquanto professora, acomodando-as consideravelmente ao longo deste tão prazeroso tempo de estudo.

Ao Dr. Carlos Fino e à Dra. Jesus Maria, por desestabilizarem algumas convicções e orientarem quanto à reorganização das mesmas, porém deixando sob minha competência a responsabilidade de arquitetá-las.

À Dra. Girlene Portela, pela inspiração primeira e pelas valiosas inferências sobre o texto aqui apresentado.

À Dra. Ana França Kot-Kotecki, pelas considerações que me ajudaram a ajustar este trabalho ao que dele se espera.

À Associação Educativo-Cultural Tarcília Evangelista de Andrade, por engendrar, através do grupo dos Saraus, uma possível fagulha de *Inovação Pedagógica* e permitir-me investigá-la.

A Otoni Maciel, Cristiano Rios, Ana Carolina Novaes e Núbia Oliveira, pelas muitas conversas através das quais os sentidos iam sendo (re) construídos.

Ao meu esposo e ao meu filho, que foram tolerantes aos muitos momentos tomados de nossa convivência em família.

Aos alunos, que mesmo não sabendo, por gestos e palavras contribuía ricamente para as reflexões que fervilhavam na minha cabeça.

RESUMO

Este é um estudo de caso de natureza etnográfica sobre a prática discursiva desenvolvida no grupo dos Saraus Culturais da Associação Educativo-Cultural Tarcília Evangelista de Andrade, em Capim Grosso, - BA, e é estimulado pela reflexão sobre a necessidade de ruptura do paradigma tradicional que insiste em manter-se sobre as práticas pedagógicas, dentre elas as de produção discursiva, o que anuncia a urgência de inová-las, tornando-as suficientes à aprendizagem articulada com o contexto social dos sujeitos e pela qual estes são os principais responsáveis na negociação do conhecimento com o qual estão a lidar. Assim, procurou-se compreender o comportamento discursivo dos sujeitos no contexto das atividades do grupo pesquisado à luz dos pressupostos teóricos sobre *Inovação Pedagógica* defendidos pelo Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, os quais metodologicamente vinculam-se à pesquisa etnográfica, de forma que este estudo está associado à abordagem qualitativa pelos princípios metodológicos da etnografia, em especial a observação participante, a entrevista aberta e a análise de documentos. Buscou, ainda, no referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso, em sua vertente francesa, embasamento para interpretar o funcionamento do discurso na produção dos sentidos e explicitar o mecanismo ideológico que o dá sustentação, o que contribuiu para revelar que a prática discursiva engendrada pelo grupo pesquisado movimenta os sujeitos na história em direção a um comportamento mais crítico. Os dados coletados, entre agosto de 2012 e maio de 2013, permitiram compreender que o referido comportamento é suficiente às premissas da aprendizagem socialmente situada e revela gestos que desmontam o invariante cultural instituído sobre a escola e, ainda, um discurso articulado como prática de movimentação de sujeitos e de sentidos. Considerando essas conclusões principais, o trabalho revela uma proposta comprometida com a *Inovação Pedagógica* e que pode colaborar na articulação de outras que priorizem os mesmos pressupostos.

PALAVRAS-CHAVE: *Inovação Pedagógica*. Estudo de caso etnográfico. Discurso. Criticidade.

ABSTRACT

This is a case study of ethnographical nature about discursive practice has developed in the Group of Cultural Soiree at Educational-Cultural Association Tarcilia Evangelista de Andrade, in Capim Grosso, Bahia, and it is stimulated by the thinking about the need of breaking the traditional paradigm which insist in maintaining itself above the pedagogical practices, including the discursive productions, which announces urgency in the innovation of pedagogical practices, making them enough for the learning articulated with social context of the subject which are the main responsible by the negotiation of knowledge that they have been dealing with. Thus, this paper aimed to understand the discursive behavior of the subject in the context of activities of the group in study with bases in the theoretical proposal on Pedagogical Innovation defended by the Investigation Center in Education from Madeira University, which is methodologically linked to ethnological research, so that this study is associated to a qualitative approach in the methodological principles of ethnography, in special, the observation participant, an open interview and the analysis of documents. It was searched also, theoretical and methodological framework of the Discourse Analysis inside the French strands, basement to interpret the functioning of the discourse in the production of senses and in the explaining of the ideological mechanism which gives sustentation and has contributed to reveal that the discursive engendered practice, produced by the researched group and moves individuals in the history towards the direction of a more critical behavior. The collected data, among August of 2012 to May of 2013, permitted to understand that the referred behavior is enough to the assumptions of socially situated learning and reveals gestures that disassemble the cultural invariant that is established over the scrutinized school and, still, an articulated discourse as the moving practice of subject and directions. Taking into consideration these main conclusions, this paper reveals a compromised proposal with the *Pedagogical Innovation* and it can collaborate with the articulation of others that can prioritize the same assumptions.

KEY WORDS: Pedagogical Innovation. Ethnographic Case Study. Discourse. Criticality.

RÉSUMÉ

C'est est une étude de cas de nature ethnographique sur la pratique discursive développée dans le groupe de soirées culturelles de l'Association Educative Culturelle Tarcília Evangelista de Andrade, à Capim Grosso - BA et est stimulée par la réflexion sur la nécessité de briser le paradigme traditionnel lequel insiste sur le maintien de certaines pratiques pédagogiques, y compris la production discursive, le quel annonce l'urgence d'innovation dans leurs pratiques. Ces productions discursives favorisent l'apprentissage et sont liées au contexte social des sujets. Ces derniers sont les principaux responsables de la négociation des connaissances dans les quelles ils sont impliqués. Ainsi, nous avons essayé de comprendre le comportement discursif des sujets dans le cadre des activités du groupe de recherche à la lumière des hypothèses théoriques sur l'innovation pédagogique défendues par le Centre de recherche en éducation de l'Université de Madère, qui méthodologiquement a liaison à l'étude ethnographique, afin que cette étude est associée à l'approche qualitative les principes méthodologiques de l'ethnographie, en particulier l'observation participante, entrevue et l'analyse de documents. L'étude a cherché, encore, dans le cadre théorique et méthodologique de l'analyse du discours française, une base pour interpréter le fonctionnement de la parole dans la production de sens et expliquer le mécanisme idéologique qui apporte un soutien, ce qui a permis de révéler que la pratique discursive engendrée par le groupe contribue à ce que les sujets dans l'histoire se déplacent vers un comportement plus critique. Les données recueillies entre août 2012 et mai 2013, ont permis de comprendre que la conduite est suffisante aux prémisses de l'apprentissage socialement située et révèle gestes qui démantèlent invariant culturel imposé sur l'école et aussi un discours articulé en tant que pratique de manipulation de sujets et de sens. Compte tenu de ces principaux résultats, l'étude révèle une proposition ancrée sur l'innovation pédagogique et qui peut contribuer à l'articulation d'autres propositions qui priorisent les mêmes hypothèses.

MOTS CLES: Innovation Pédagogique. Étude de cas ethnographique. Discours. Criticité.

RESUMEN

Este es un estudio de caso de naturaleza etnográfica sobre la práctica discursiva desarrollada en el grupo de las veladas culturales de la Asociación Educativo-Cultural Tarcília Evangelista de Andrade, en Capin Grosso - BA, y es estimulado por la reflexión sobre la necesidad de ruptura del paradigma tradicional que insiste en mantenerse en las prácticas pedagógicas, entre ellas las de producción discursiva, lo que anuncia la urgencia de las innovar, haciéndolas suficiente al aprendizaje articulado con el contexto social de los sujetos y por lo cual estos son los principales responsables por la negociación del conocimiento con el que están tratando. Así, se buscó comprender el comportamiento discursivo de los sujetos en el contexto de las actividades del grupo investigado a la luz de los supuestos teóricos sobre Innovación Pedagógica defendidos por el Centro de Investigación en Educación de la Universidad de la Madeira, los cuales metodológicamente se vinculan a la pesquisa etnográfica, de modo que este estudio se asocia al abordaje cualitativo por los principios metodológicos de la etnografía, en particular la observación participante, la entrevista abierta y el análisis de documentos. Buscó, aún, en el referencial teórico y metodológico del Análisis del Discurso, de la vertiente francesa, base para interpretar el funcionamiento del discurso en la producción de los sentidos y explicar el mecanismo ideológico que le da sustentación, lo que contribuyó a revelar que la práctica discursiva engendrada por el grupo pesquisado mueve los sujetos en la historia en dirección a un comportamiento más crítico. Los datos recogidos, entre agosto de 2012 y mayo de 2013, permitieron comprender que el mismo comportamiento es suficiente a las premisas del aprendizaje socialmente situada y revela gestos que desmontan el invariante cultural impuesto sobre la escuela y, aún, un discurso articulado como práctica del movimiento de sujetos y de sentidos. Considerando esas conclusiones principales, el trabajo revela una propuesta comprometida con la innovación pedagógica y que puede colaborar en la articulación de otras que prioricen los mismos presupuestos.

PALABRAS-CLAVE: Innovación Pedagógica. Estudio de caso etnográfico. Discurso. Criticidad.

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso

AEC-TEA – Associação Educativo-Cultural Tarcília Evangelista de Andrade

CD – Compact Disc

CIE-UMa – Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira

FCBA – Fundo Cultural da Bahia

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

SECULT-BA– Secretaria de Cultura da Bahia

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Fig.1 – Vista de frente da Associação.....	60
Fig. 2 – O Grupo dos Saraus Culturais da AEC-TEA.....	63
Fig. 3– Confecção de cartazes e outros materiais para a ornamentação do espaço - Sarau sobre preconceito contra nordestino	73
Fig. 04 - Cartaz de divulgação do Sarau sobre preconceito contra nordestino.....	74
Fig. 05 - Cartaz de divulgação do Sarau sobre o Carnaval.....	75
Fig. 06 - Cartaz de divulgação do Sarau sobre as drogas.....	75
Fig. 07 – Reunião no espaço ao lado da cozinha	83
Fig. 08 – Apresentação teatral sobre as drogas.....	85
Fig. 09 – Apresentação de estilos musicais nordestinos.....	85
Fig. 10 - Apresentação de música nordestina.....	86
Fig. 11 – Cartaz usado na ornamentação do Sarau sobre preconceito contra nordestino.....	93
Fig. 12 – Cartaz usado na ornamentação do Sarau sobre Identidade Negra.....	94
Fig. 13: A discussão como foco das reuniões de planejamento dos Saraus.....	97
Fig. 14: A articulação do envolvimento do público na discussão - Sarau sobre preconceito contra nordestino.....	97
Fig. 15: A articulação do envolvimento do público na discussão - Sarau sobre “Identidade Negra”.....	98
Fig. 16: Insistência na articulação da participação do público na discussão - Sarau sobre “Identidade Negra”	98

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	xi
RESUMO	xiii
ABSTRACT	xv
RÉSUMÉ.....	xvii
RESUMEN.....	xix
LISTA DE SIGLAS	xxi
LISTA DE FIGURAS	xxiii
SUMÁRIO.....	xxv
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - IDEOLOGIA: UM CONCEITO FUNDANTE	5
1.1 O conceito de ideologia no âmbito filosófico/sociológico: o interesse reificador	6
1.2 A ideologia no âmbito do discursivo: a movimentação de sentidos	11
CAPÍTULO II - RELAÇÕES CONSTITUINTES DO DISCURSO.....	17
2.1 Discurso e sujeito – ressignificados pela força do dialogismo e da heterogeneidade	17
2.2 Autoria: um princípio marcado pela dispersão, pelo silêncio e em movimento	24
2.3 Identidade: um conceito em movimento e atravessado pelo discursivo	27
CAPÍTULO III - <i>INOVAÇÃO PEDAGÓGICA</i> : QUEBRANDO OS ESPELHOS...	31
3.1 Olhando “de dentro”	31
3.1.1 Reflexos de uma realidade distorcida: a insistência do invariante cultural instituído sobre a escola.....	33
3.2 Os antecedentes à <i>Inovação Pedagógica</i> : a emergência de um novo paradigma	38
3.2.1 Assumindo a <i>Inovação Pedagógica</i>	40
3.2.2 A insistência sobre “a arte de aprender”: o contributo de Seymour Papert	41
3.2.3 A aprendizagem pela interação social: o contributo de Vygotsky	44
3.2.4 Negociando a aprendizagem numa comunidade: a aprendizagem situada.....	46
CAPÍTULO IV - A METODOLOGIA APLICADA	51
4.1. Um estudo de caso de natureza etnográfica	52
4.1.1 A observação participante e o grau de implicação da pesquisadora	55
4.1.2 O acesso ao grupo.....	56
4.1.3 Os procedimentos de coleta de dados.....	56
4.1.4 Definição das categorias de análise.....	57

CAPÍTULO V - O CONTEXTO DO ESTUDO	59
5.1 - Caracterização do <i>locus</i> e dos sujeitos da pesquisa.....	60
5.1.1 A Associação Educativo-Cultural Tarcília Evangelista de Andrade	60
5.1.2 O grupo dos Saraus Culturais	62
5.1.3 Os sujeitos da pesquisa	64
5.1.4 A liderança do grupo.....	65
CAPÍTULO VI -- INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: A BUSCA DE POSSÍVEIS SENTIDOS	67
6.1 Um “esforço descritivo” da cultura do grupo dos Saraus Culturais	67
6.2 A aprendizagem situada numa comunidade de prática.....	68
6.2.1 O domínio de interesse: discutir problemas sociais.....	68
6.2.2 A formação de uma comunidade: o tecido social da aprendizagem.....	70
6.2.3 A prática: a materialização do pensamento crítico	73
6.2.4 A legitimidade da participação periférica: a negociação dos novos sentidos	78
6.3 A prática discursiva do grupo dos Saraus da AEC-TEA: gestos que desmontam o invariante cultural instituído sobre a escola	80
6.3.1 Gestos e atitudes comprometidos com a superação do paradigma fabril .	81
6.3.2 Um exemplo de atividade autêntica.....	86
6.3.3 Uma origem no compromisso com a integralidade do processo de aprendizagem	88
6.4 A prática discursiva do grupo dos Saraus da AEC-TEA: a movimentação de sujeitos e de sentidos.....	90
6.4.1 A assunção da autoria como um evento interpretativo da realidade.....	90
6.4.2 Assumindo a identidade de quem discute o social	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXOS EM CD.....	113

INTRODUÇÃO

Este trabalho dedicar-se-á à descrição e à interpretação crítica da cultura pela qual se identifica um grupo de jovens e adolescentes observado entre julho de 2012 e maio de 2013, e que se reúne para planejar e apresentar os Saraus Culturais da Associação Educativo-Cultural Tarcília Evangelista de Andrade, doravante AEC-TEA.

A opção por ir olhar o que aquele grupo propõe é apenas mais um gesto em torno de uma convicção que começou a ser construída ainda no curso de licenciatura na Universidade Estadual de Feira de Santana, por influência da disciplina de Língua Portuguesa V, cuja ementa prevê o exame da diversidade textual. Naquela ocasião, a professora Doutora Gírlene Portela defendia que a prática de produção escrita deveria ser antecedida por amplas discussões de temas diversos sempre do interesse e da escolha dos alunos. A partir dali, passamos a desenvolver uma curiosidade em torno de práticas pedagógicas voltadas à produção discursiva que fossem organizadas à luz dessa perspectiva.

Nesse sentido, antes de cogitarmos o interesse investigativo sobre a prática dos sujeitos do grupo dos Saraus, ainda em 2011 começamos a frequentar as apresentações apenas por atender ao convite daquele grupo à comunidade local, num interesse específico da “professora de Redação” que achou instigante o nome assumido pelo grupo: “Sarau: espaço de discussão”. Aceito o convite para conhecer o projeto, depois da primeira apresentação a motivação em continuar assistindo-os era a curiosidade em torno das atividades de planejamento que conferiam ao discurso apresentado por aquele grupo uma considerável “identidade emancipatória”. O fato de haver alunos nossos entre os membros do grupo e que estes, durante as aulas de “Redação”, na escola, mantinham postura discursiva bem diferente da assumida no espaço do Sarau, também alargava a nossa curiosidade.

Mais tarde, em especial no mês de janeiro de 2012, o interesse pela análise das atividades do grupo ampliou-se. Por ocasião da participação no Seminário “Correntes Críticas do Currículo”¹¹ tivemos acesso à obra girouxiana “A Escola Crítica e Política Cultural”, na qual Henry Giroux, ao tratar da “Pedagogia radical como forma de política cultural”, situa os trabalhos de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin como pertinentes à construção de um modelo teórico no qual as noções de luta, expressão do estudante e diálogo crítico sejam centrais para

¹¹Este Seminário, totalizando uma carga horária de 30 horas, foi oferecido entre os meses de janeiro e abril de 2012 pela DH2 Assessoria Educacional e Treinamento como componente curricular do Mestrado em Educação, na linha investigativa da *Inovação Pedagógica*. Teve como ministrante a professora Doutora Jesus Maria Sousa, da Universidade da Madeira, e realizou-se na cidade de Salvador.

o objetivo de se desenvolver uma pedagogia emancipatória. O grupo agora começava a despertar nosso interesse em olhá-lo pelo viés do que Giroux propunha, de forma que, diante da incumbência de pensar em “fagulhas de *Inovação Pedagógica*”, a opção pela análise das atividades daquele grupo estava assumida, vindo a concretizar-se em julho daquele ano, depois de aprovada a proposta de pesquisa.

No início deste trabalho, cercávamos a convicção de que, no que concerne à produção discursiva, nossas propostas são desprazerosas e os nossos alunos não argumentam com a eficiência necessária nos espaços sociais onde são inseridos porque não lhes temos garantido, na escola, o desenvolvimento dessa competência. Igualmente, também nutria-nos a ideia de que, se envolvidos pelo contexto que lhes é significativo, os alunos poderiam protagonizar discussões e comportamentos coerentes ao que se espera de sujeitos críticos e emancipados.

Em se tratando especificamente deste estudo, instigava-nos a suposição de que a prática discursiva articulada naquele grupo estivesse a desencadear um processo de aprender de caráter inovador, porque revestia a aprendizagem da natureza daquilo que é socialmente situado e engendrava gestos, na relação entre os sujeitos, que não reproduziam aquilo que se convencionou reproduzir nos espaços formais em que alguém transmite conhecimento àqueles que o recebem.

Via-nos convidados a admitir que o discurso manifestado por ocasião das temáticas selecionadas para cada edição dos Saraus estava a dar-nos provas de uma movimentação de sentidos para além da reprodução de ideias cristalizadas sobre grupos e comportamentos, o que também nos instigava a pensar numa possível movimentação de sujeitos na história, atualizando-a a partir de uma postura ideologicamente mais crítica.

Acreditava-se que em um grupo assim articulado revelar-se-iam elementos responsáveis pela organização de um processo que só se tornava possível graças às condições específicas criadas naquele contexto. De igual forma, também se acreditava que o que ali fora aprendido, pela autenticidade do processo de aprendizagem desencadeado, articular-se-ia em outras situações nas quais os sujeitos se encontrassem envolvidos com as mesmas necessidades cognitivas.

Dessa forma, este estudo buscará revelar como essas suposições encontram correspondentes práticos no processo de aprendizagem desencadeado a partir da prática discursiva articulada no contexto de um grupo de jovens e adolescentes reunidos em torno das atividades de planejamento e apresentação de Saraus Culturais. Assume-se, de partida, a relevância que o construto teórico defendido para o conceito de *Inovação Pedagógica* pelo

Centro de Investigação do Departamento de Educação da Universidade da Madeira ganha na validação do que se buscará descrever e interpretar, sendo que por ele se escancaram os elementos responsáveis por promoverem um processo de aprendizagem efetivo, no qual os sujeitos ajudam-se mutuamente a avançar no trato cognitivo dispensado a determinado objeto de conhecimento.

Teorias como o *construcionismo* de Seymour Papert, que prioriza a “arte de aprender” ao invés da “de ensinar”, a *aprendizagem situada*, de Jean Lave e Etienne Wenger, que valida como implicada socialmente a prática engendrada por uma comunidade e a *histórico-cultural*, de Lev Vygotsky, que trata da importância da interação no processo de aprendizagem, são tomadas pelo Centro acima citado como inspiradoras de práticas e posturas necessárias à reformulação da escola, e serão neste trabalho explicitadas na revisão teórica e perseguidas quando da discussão dos dados coletados.

Todo esse percurso nos é necessário uma vez que o objetivo deste estudo é, como já salientado no início desta introdução, descrever e interpretar criticamente a cultura pela qual se identifica um grupo de jovens e adolescentes observado entre julho de 2012 e maio de 2013, e que se reúne para planejar e apresentar os Saraus Culturais da AEC-TEA.

O nosso estudo estrutura-se em duas partes. A primeira delas ocupa-se da discussão do referencial teórico e divide-se em três capítulos, dos quais o primeiro debate sobre a ideologia como um conceito fundante a articular-se com a linguagem e o discurso, materializando-se a partir destes, podendo revelar, inclusive, um processo de resistência; o segundo discute sobre as relações constituintes do discurso, revelando-o como não transparente e em funcionamento, tomado de incompletude e atravessado pela dialogicidade e pela heterogeneidade, fato que transforma sujeitos em autores e, por fim, o terceiro capítulo trata da *Inovação Pedagógica* apoiando-se na metáfora de “quebrar os espelhos”, uma analogia à necessidade da superação do paradigma tradicional comprometido com o “ensinar” por outro em que se insiste sobre “a arte de aprender”, considerando-se a interação social como atividade pela qual efetivamente aprende-se numa comunidade.

A segunda parte, também dividida em três capítulos, volta-se ao estudo propriamente dito, sendo que no primeiro discute-se sobre a metodologia adotada, no segundo caracterizam-se o *locus* e os sujeitos da pesquisa e, por fim, no último, são feitos os exercícios de descrever e interpretar os dados recolhidos, buscando atribuir-lhes sentidos possíveis. Ainda nessa parte acrescentam-se, em especial nos dois últimos capítulos, algumas fotografias que se encarregam de ilustrar o que o texto quisera tratar quando das discussões estabelecidas.

CAPÍTULO I - IDEOLOGIA: UM CONCEITO FUNDANTE

A ideologia já não é, agora, apenas uma distorção ou uma reflexão falsa, uma tela que intervém entre nós e a realidade, ou um efeito automático da produção de mercadorias. É um meio indispensável para a produção de sujeitos humanos.

(Terry Eagleton, A ideologia e suas vicissitudes no marxismo ocidental. In: Um mapa da Ideologia, 1996. p. 218).

Compreender a realidade e o comportamento dos sujeitos, buscando alternativas para explicar, e quiçá contornar, as adversidades que vão se instituindo na relação entre o homem e a história, é um interesse intrinsecamente situado nos mais diversos empreendimentos pelos quais se busca o conhecimento.

Foi nesse contexto de elucidação das causas do que se delineava enquanto realidade que o termo “ideologia” foi usado pela primeira vez no século XIX¹, firmando-se ao longo da história como um conceito imprescindível à análise dos feitos humanos, seja na esfera de sua individualidade ou da coletividade. Um conceito fundante, portanto.

Por ter sido interpretado como força oculta que age sobre os indivíduos e sobre a sociedade, reificando-os, esse conceito foi formulado em termos de ideias, de inconsciência e de consciência. Todavia,

[...] há uma terceira via entre pensar na ideologia como ideias sem corpo, por um lado, e como nada mais que uma questão de certos padrões de comportamento, por outro. É considerar a ideologia como um fenômeno discursivo ou semiótico. E isso é simultaneamente enfatizar sua materialidade (já que os signos são entidades materiais) e preservar o sentido de que ela diz respeito essencialmente a *significados* (EAGLETON, 1997, p. 172, grifo do autor).

Assim sendo, como sugere Orlandi (2012), lança-se sobre a ideologia um olhar para além do sociológico, compreendendo-a como uma função necessária na relação pela qual os sentidos se constituem atravessados pela história, manifestando-se no discursivo. E se a história reclama por sentidos, e estes são sempre incompletos, há limites a serem rompidos pelo discurso.

¹ Segundo Marilena Chauí, na obra “O que é ideologia”, o termo aparece pela primeira vez em 1801 no livro de Destutt de Tracy, *Eléments d'Idéologie* (Elementos da Ideologia). Também John Brookshire Thompson, na obra “Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa”, afirma que o termo foi primeiramente usado por Destutt de Tracy, em 1796, para descrever seu projeto de uma nova ciência que estaria interessada na análise sistemática das ideias e sensações – na geração, combinação e consequências das mesmas. Jacob Gorender, na introdução de “A ideologia Alemã”, afirma ter sido o fato em 1804, de forma que, apesar da divergência entre as datas, está assegurada a autoria em relação à aparição do termo em questão, bem como de sua primeira conceituação.

Assim, se a contemporaneidade, segundo Toffler (1994), impregna sobre o conhecimento um novo sentido, o de mudança, assim também se faz com o conceito de ideologia, situando-a no discursivo, atravessada pela história e, por isso, constitutiva de sentidos outros e, por eles, de outros comportamentos e de uma maneira mais crítica de continuar a história.

1.1 O conceito de ideologia no âmbito filosófico/sociológico: o interesse reificador

O termo “ideologia”, bem como a primeira compreensão a que foi submetido, nos levam ao final do século XVIII para a França, onde filósofos se reuniam na escola filosófica dos ideólogos e eram liderados por Desttut de Tracy. Esses filósofos, sob o argumento de Tracy de que “não podemos conhecer as coisas em si mesmas, mas apenas as ideias formadas pelas sensações que temos dela” (THOMPSON, 2009, p.45), propuseram como base segura para todo o conhecimento científico a “Ideologia”, literalmente a “Ciência das Ideias”, compreendendo-a como “uma ciência natural da aquisição, pelo homem, das ideias calcadas sobre o próprio real” (CHAUÍ, 1980, p.11), alegando serem as mesmas as forças motrizes na relação do corpo humano com o ambiente. Como materialistas, descartavam a influência de elementos externos como dogmas, deuses e alma na explicação dos fatos. Defendiam, portanto, propósitos antiteológicos, antimetafísicos e antimonárquicos.

Desse modo, pela análise cuidadosa das ideias e das sensações, buscar-se-ia a compreensão da natureza humana e a “Ideologia” seria a base para outras ciências, pois todo o conhecimento científico seria fruto da combinação de ideias. A “Ideologia deveria, pois, ser *positiva, útil, e suscetível de exatidão rigorosa*” (THOMPSON, *op. cit.*, p.45, grifos do autor) fundamentando rigorosamente as ciências, afastando-as do erro.

Todavia, essa busca da explicação da realidade pela gênese das ideias transformou-se em argumento de acusação contra os próprios ideólogos, pois Napoleão Bonaparte lhes atribuiu a culpa pela desgraça que se abatia sobre a França naquele período de instabilidade política e econômica seguido ao golpe de 18 Brumário³. Ele alegava que os ideólogos, reunidos em torno de ideais iluministas, não permitiam que os povos reconhecessem a

² Em nota, Thompson explica ter retirado essa citação de Emmet Kennedy, em “A Philosophe in the Age of Revolution”, p.215, e que este a trouxe de “Memoire sur la faculté de penser”, do próprio Desttut de Tracy.

³O Golpe do 18 Brumário foi um golpe de estado ocorrido na França, e que representou o fim da Revolução Francesa, a ascensão de Napoleão Bonaparte ao poder e a consolidação dos interesses burgueses no país. No calendário revolucionário francês, este dia ocorreu em 18 de brumário do ano IV (9 de novembro de 1799 no calendário gregoriano). Fonte: <http://www.infoescola.com/historia/golpe-do-18-brumario/> Acesso em 12 abr. de 2013.

grandeza dos atos históricos de seus líderes. Assim, embora tenham colaborado com o militar no golpe de estado que lhe rendeu o título de Napoleão I, por acreditarem na sua identificação com o ideário da Revolução Francesa, depois foram acusados por este mesmo imperador de serem metafísicos. Aí, pela primeira vez, o conceito de ideologia revestiu-se de uma conotação negativa.

Pelas palavras do próprio Napoleão Bonaparte, citado por Thompson (2009, p.47) ⁴,

nós devemos colocar a culpa dos males que a nossa França sofreu na ideologia, a metafísica obscura que procura, sutilmente, pelas últimas causas, onde se deve colocar a legislação dos povos, em vez de fazer uso das leis conhecidas do coração humano, e das lições da história. Estes erros, inevitavelmente, devem levar, e de fato levaram, a um governo de homens sanguinários... Quando alguém é chamado a revitalizar um Estado, ele deve seguir exatamente os princípios opostos.

Um pouco mais tarde, mas ainda na primeira metade do século XIX, August Comte, ao propor a filosofia positiva como uma “teoria geral da ciência e das ciências” (CHALLAYE, 1970), investe em passá-las em revista, expurgando-as dos elementos teológicos e metafísicos que ainda a elas se misturavam. No limite do “estado positivo”, ainda segundo Challaye (p. 233) “o homem reconheceu a impossibilidade de atingir o absoluto; renuncia a conhecer as causas íntimas dos fenômenos. Limita-se a observar os fatos, a raciocinar sobre eles, a buscar-lhes as relações invariáveis”.

Pela compreensão de Chauí (1980) a teoria positivista mostrou-se empenhada em prever os acontecimentos pela explicação científica e, a partir daí, determinar as regras e os valores a serem assumidos pela sociedade a fim de manter a ordem e o progresso. Buscava justificativas que fizessem apologia a uma ordem lógica e naturalmente posta, observada pelo crivo científico, teórico, objetivo e neutro, “sem jamais fazer da teoria a tentativa de explicação e de interpretação dos fenômenos naturais e humanos a partir de sua origem real” (CHAUÍ, *ibidem*, p.12).

Nesse contexto, a ideologia manteve uma conceituação bem próxima daquela que a relacionou à atividade filosófico-científica que estudava a formação das ideias, mas agora se materializando em forma de teoria, sendo que a produção desta ficava a cargo dos sábios e seu propósito era a orientação das ações dos indivíduos na sociedade. A ideologia passa a significar “o conjunto de ideias de uma época, tanto como de ‘opinião geral’, quanto no

⁴ Outra vez em nota explicativa Thompson cita “A Philosophie in the Age of Revolution”, de Emmet Kennedy, como obra pela qual ele teve acesso a “Réponse à l’Adresse du Conseil d’État, de Napoleon 1^{er}”.

sentido de elaboração teórica dos pensadores dessa época” (CHAUI, 1980, p.11, grifo da autora).

Ocorre que, se na análise das sociedades os sujeitos forem vistos apenas como “indivíduos que se sucedem uns aos outros e marcham todos numa mesma direção, porque têm uma mesma natureza” (DURKHEIM, 2007, p.21), o que supõe, segundo a compreensão durkheimiana, que a evolução social seja compreendida como o desenvolvimento de uma ideia humana, definindo-a, a evolução social, pela ideia que dela fazem os homens, permanece-se na ideologia e dá-se à sociologia um conceito que nada tem propriamente de sociológico, sendo, pois, uma “análise ideológica” (p.16) que se propõe enquanto ciência de realidades. Assim, “a primeira regra e a mais fundamental é *considerar os fatos sociais como coisa*” (p.15, grifos do autor).

Durkheim (*ibidem*) argumenta que Comte submeteu os fatos sociais a leis naturais, o que “supõe” o reconhecimento do caráter de “coisa”. Todavia, ainda pela argumentação durkheimiana, ao aplicar o método extraíndo dele a ciência, são as “ideias” que são tomadas para estudo, e por elas se passa a explicar a “evolução contínua do gênero humano” considerando-a uma “realização sempre mais completa da natureza humana” (DURKHEIM, *ibidem*, p.20). Na compreensão da ordem dessa evolução, segundo o autor, não haveria como não escapar à subjetividade, visto que naquela concepção de evolução ela não foi situada como “coisa”, mas como “ideia”.

De maneira distinta, considerando que os “fenômenos sociais são coisas e devem ser tratados como coisas e que para demonstrar essa proposição não é preciso filosofar sobre sua natureza” (*idem, ibidem*, p.28), mas considerá-los como objetos dados e acabados, devem ser evitadas no método sociológico as pré-noções advindas da ideologia.

O que se viu até aqui foi uma retrospectiva conceitual, revelando ter sido a sociedade francesa em seu contexto do início do século XIX que inspirou o surgimento do termo ideologia e alguns dos acréscimos à conceituação inicial de Desttut de Tracy. Todavia, é em Karl Marx, a partir de sua obra “A Ideologia Alemã” (1998), que se acrescenta à compreensão da ideologia um elemento não ostentado pela tradição francesa: o substrato material da história onde são produzidas as ideias. Nas palavras de Gorender (1998, p.XXIII),

[...] trata-se do conceito (o de ideologia), cujo significado continua em disputa e, por consequência, toda sua aplicação discursiva e historiográfica. A importância de *A Ideologia Alemã* consiste em ter sido a obra germinativa desta discussão fecunda no campo do pensamento social.

É necessária a compreensão, ao menos mínima, do ideário hegeliano, o suficiente para entender, como propõe Vaz (1992, p.10) “o devir do saber”⁵, a partir do qual, opondo a materialidade histórica à cosmovisão idealista, Karl Marx consubstanciará sua proposta identificada pelo “devenir real da natureza e da história” (GORENDER, 1988, p. XXXVIII).

Diferente do foco nas realizações do espírito, Marx e Engels (1998) propõem o deslocamento do plano das ideias para o da realidade concreta onde elas são geradas. Pelo materialismo dialético o movimento é o dos significados elaborados pelo homem no processo de produção e reprodução de suas condições materiais de existência. Nas palavras dos autores,

[...] ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são, nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas nesse processo vital (MARX e ENGELS, *ibidem*, p.19)⁶.

Ocorre que é a uma *inversão* da realidade que o marxismo histórico-dialético chega quando propõe a explicação da ação de indivíduos reais no interior das práticas materiais que engendram a produção dos meios de existência de sua vida material. E essa inversão é apreendida pelos homens descartando quaisquer influências de ordem idealista. Se eles e suas relações aparecem de cabeça para baixo como em uma câmera escura, tudo se explica como consequência do fato de que “o ser dos homens é o seu processo de vida real” (*idem, ibidem*, p.18).

Das relações sociais de trabalho consolida-se a inversão entre “coisas” e “sujeitos humanos”. As primeiras, a princípio compreendidas como a “mercadoria”, o produto do trabalho, ao serem revestidas por uma espécie de “sutileza metafísica e de manhas teológicas” (MARX, 1996, p.197), ou ainda de um “caráter enigmático” (p. 198), assumem, como de

⁵ Segundo Vaz (1992, p.10), ao anunciar a publicação do livro “Fenomenologia do Espírito”, Hegel disse: “Este volume expõe o devir do saber (das werdende Wissen)”.

⁶ Pela reflexão de Gorender (1998, p. XIII), é por Feuerbach e seu “materialismo sob a forma do humanismo naturista”, pelo qual o homem é reintegrado à sua verdadeira natureza humana, que se consolida a influência hegeliana sobre o construto marxista, influência esta vinda da oposição situada no interior da própria escola de Hegel e representada pelos *jovens hegelianos*, dos quais Feuerbach foi representante. Porém cabe citar que depois Marx vai se esforçar para “desmascarar esses cordeiros que se consideram, e são considerados, como lobos” (MARX E ENGELS, 1990, p.4), alertando-os de que somente a “revolução, e não a crítica, é a verdadeira força motriz da história, da religião, da filosofia e de qualquer outra teoria” (*idem, ibidem*, p.36). No caso de Feuerbach, e nele sintetizada toda a dialética hegeliana, a crítica recai sobre o seu materialismo contemplativo, dissociado da práxis e da atividade “revolucionária”, “prático-crítica” (*ibidem*, p.99). Esse pensamento de Marx perpassa todas as onze teses que ele elabora, com a participação de Engels, sobre Feuerbach.

“forma fantasmagórica” (MARX, 1996, p. 198), com o valor que lhe é associado, uma relação social.

Se antes era concebida apenas como “coisa”, a mercadoria passa a ter um valor de uso e troca; depois revela ser um tempo de trabalho social, que, aliás, mostra-se como não pago, escancarando a relação social de explorado e explorador. Assume, portanto, valor dissociado das suas condições de produção, vira um fetiche, e como tal age sobre os indivíduos postos ao seu redor. Passa a exprimir relações sociais determinadas, mas não é assim percebida. Vira sujeito social, dotado de vida própria.

Já o sujeito humano, como trabalhador, não se reconhece no produto do seu trabalho. O seu lugar é ocupado pela força de trabalho, e esta é recompensada pelo salário. Homens viram coisas; a produção do que antes era “coisa”, bem como as relações estabelecidas na produção, ganham vida própria: humanizam-se.

A divisão do trabalho se encarrega de organizar uma estrutura social onde a contradição se inscreve ainda entre o campo e a cidade, entre o trabalho industrial e agrícola e entre a atividade intelectual e material. Através desta última contradição surgem as desigualdades entre as relações de produção e de consumo, aparece a propriedade privada e os interesses individuais, de sujeitos ou de famílias, sobrepõem-se aos do coletivo.

Marx e Engels (1998) afirmam que, cabendo ao poder social o refreamento dos interesses particulares, e sendo este poder movido por uma espécie de interesse universal assumido sob a forma de Estado, o que por este se legitima é a forçada classe dominante sobre as dominadas, visto que o suposto interesse universal não conjuga forças dos próprios indivíduos, mas sim do que foi imposto pela divisão do trabalho, tornando ilusória a ideia de cooperação voluntária e atestando a alienação como aquela que subjuga o homem, o domina, dirige a vontade e a marcha da humanidade.

Se a divisão de trabalho serve à inversão da realidade, assim também o faz a subordinação dos indivíduos à classe, visto que, segundo Marx e Engels (*ibidem*), esta surge da inscrição involuntária dos indivíduos àquele grupo com o qual compartilha as mesmas condições de vida, de forma que “a classe torna-se independente em relação aos indivíduos, de maneira que estes têm suas condições de vida estabelecidas antecipadamente, recebem de sua classe, já delineada, sua posição na vida e ao mesmo tempo seu desenvolvimento pessoal” (MARX e ENGELS, *ibidem*, p.61), acrescentando que essa subordinação dos indivíduos à classe torna-se ao mesmo tempo a subordinação a todos os tipos de representações (p.62).

Reconhecendo que os “ideólogos”, no interior das classes dominantes, “teorizam e fazem da elaboração da ilusão que essa classe tem de si mesma sua substância principal” (MARX e ENGELS, 1998, p.49), o que permite aos interesses daquela classe assumirem a forma da universalidade e atuarem como “uma força que lhes é estranha (referindo-se aos indivíduos)” (p.34), os autores de “A Ideologia Alemã” fazem referência à ideologia como uma teoria que legitima normas e regras dissociadas das reais condições históricas e materiais dos indivíduos, mantendo-os subordinados às classes e à divisão social de produção e reprodução dos bens materiais.

É também com o propósito de falseamento da realidade que Althusser (1985) apresenta sua concepção de que “a ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, *ibidem*, p.85, grifo do autor). Ela, a ideologia, aponta para uma dimensão imaginária da existência humana, em função da qual, segundo Eagleton (1996), o indivíduo é levado a agir buscando uma imagem consoladoramente coerente de si mesmo, imagem esta refletida em um discurso ideológico dominante e conservado, segundo propõe Althusser (*op. cit.*), por força da ação dos Aparelhos Ideológicos do Estado e de atuação no inconsciente dos indivíduos.

Tamanha é a “interpelação ideológica” defendida por Althusser que ele propõe que “a ideologia tem uma estrutura e um funcionamento tais que fazem dela uma realidade não-histórica, isto é, omni-histórica, no sentido em que esta estrutura e este funcionamento se apresentam na mesma forma imutável em toda história” (p. 84), defendendo assim a tese de que “a ideologia não tem história.” (p. 82).

1.2 A ideologia no âmbito do discursivo: a movimentação de sentidos

Na tentativa de compreender como o ideológico atravessa o discurso impregnando-lhe os significados, a Análise de Discurso, doravante AD, segundo Pêcheux e Fuchs (2010), buscou respaldo no materialismo histórico através da sua discussão sobre a superestrutura ideológica e a relação com o modo de produção que domina uma formação social. Partiu, pois, da proposta althusseriana de que, através da ideologia dominante, os Aparelhos Ideológicos do Estado asseguram a reprodução das relações de produção, investindo na prescrição de práticas materiais que se associam “a lugares ou a relações de lugares que remetem às relações de classe sem, no entanto, decalcá-las exatamente” (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p. 163).

Quando o confronto de posições políticas e ideológicas vem à tona no interior dos próprios aparelhos em função das relações de classes, os sujeitos são inscritos em *formações ideológicas* que não têm a ver com a maneira de ser deles, mas que, por um conjunto complexo de atitudes e representações “se relacionam mais ou menos diretamente com *posições de classes* em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p. 163, grifo dos autores).

Assim, ficou proposto pela AD que “falaremos de *formação ideológica* para caracterizar um elemento (este aspecto da luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento” (HAROCHE; PÊCHEUX; FUCHS, 1971, *apud* PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p. 163, grifo dos autores).

Estando os posicionamentos assumidos, propôs-se que as formações ideológicas perpassam o discurso dos indivíduos através das *formações discursivas*, sendo estas concebidas como “aquilo que, numa formação ideológica dada, [...] determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)” (PÊCHEUX, 1997a, p. 160, grifo do autor). Ou seja, as formações discursivas trazem à superfície, materializada em forma de discurso, as formações ideológicas. Logo, “o discursivo passa a ser um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica” (PÊCHEUX; FUCHS, *op. cit.*, p. 163), e a ideologia, pelas formações ideológicas, as quais desempenham um papel necessariamente desigual na reprodução e na transformação das relações de produção, interpela os indivíduos em sujeitos.

Pela proposta pecheutiana, esse processo oferece

[...] as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, *op. cit.* p. 160, grifos do autor).

Teria então a AD a máxima do seu arcabouço teórico na consideração das “evidências” produzidas pela ideologia sobre o sujeito e sobre o sentido que se faz filiado ao “todo complexo das formações ideológicas” (*ibidem*), já que constituídos a partir das “posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (*ibidem*)? Esse questionamento encontra, na AD, também pelas palavras de pecheutianas, a seguinte reflexão:

Pus-me, então, a desenvolver em *Les Vérités de La Palice (Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio)*, tendo como base o artigo de Althusser, a noção de luta ideológica de classes, a partir das observações finais desse artigo, no qual os Aparelhos Ideológicos de Estado são caracterizados como a *sede* e o *motivo* de uma luta de classes: pareceu-me, também, mais justo caracterizar a luta ideológica de classes como um processo de *reprodução-transformação* das relações de produção existentes, de maneira a inscrever nessa noção a própria marca de *contradição* de classes que a constitui (e contínuo, ainda hoje, a manter firmemente esse ponto) (PÊCHEUX, 1997b, p. 298, grifos do autor).

Assim, Michel Pêcheux empenhou-se em atualizar as convicções da AD alegando que há na inconsciência lapsos que deixam frestas onde a contradição se instala e, daí, surge a resistência. Para o autor, as proposições althusserianas sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado são uma ajuda valiosa na direção de permitir a reprodução/transformação das relações de classe se for considerado que esse processo também seja abordado como local de resistência múltipla, visto que “cada ritual ideológico continuamente se depara com rejeições e atos falhos de todos os tipos, que interrompem a perpetuação das reproduções” (*idem*, 2012a, p. 115).

Pelo conceito de sujeito cindido, clivado, Pêcheux reconhece não ser a interpelação ideológica tão bem sucedida graças aos traços do equívoco que permitem surgir o lapso e o ato falho como “formas de aparição fugidias de alguma coisa de outra ordem, vitórias ínfimas que, no tempo de um relâmpago, colocam em xeque a ideologia dominante tirando partido de seu desequilíbrio” (*idem*, 1997b, p.301).

Esse deslocamento conceitual é refletido nas palavras de Brandão (2001) como a ruptura entre uma concepção humanista-cartesiana de língua e sujeito marcada pela homogeneidade, pela qual o sentido é compreendido à luz da transparência, e aquela vazada pela heterogeneidade e pela opacidade. “Ao sujeito humanista unitário, universal e atemporal da epistemologia racionalista opõe-se um sujeito problematizado pela história, pela ideologia e pela psicanálise, revelando sua constituição clivada, descentrada e contraditória” (BRANDÃO, 2001, p.62-3).

E foi por essas conclusões que a autocrítica permitiu a Pêcheux reconhecer que “levar demasiadamente a sério a ilusão de um ego-sujeito-pleno em que nada falha, eis precisamente algo que falha em *Les Vérités de la Palice* (PÊCHEUX, *op. cit.*, p.300) e ainda, um pouco mais tarde⁷, que

⁷ Referimo-nos ao texto “Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso”, inédito até a morte do autor, publicado na revista *Motsem* março de 1984, consultado em “Análise do Discurso: Michel Pêcheux”, textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi, 2012, páginas 283-294.

[...] levar em conta, na análise das discursividades, as posições teóricas e práticas de leitura desenvolvidas nos trabalhos de M. Foucault constitui um dos signos recentes dos mais claros da projeção da análise de discurso: a construção teórica da intertextualidade, e de maneira mais geral, do interdiscurso, apareceu como um dos pontos cruciais desse empreendimento, conduzindo a análise de discurso a se distanciar ainda mais de uma concepção classificatória que dava aos discursos escritos oficiais “legitimados” um privilégio que se mostra cada vez mais contestável [...] (PÊCHEUX, 2012b, p.285).

O autor já havia reconhecido o interdiscurso como o lugar de onde vêm palavras outras para constituir o discurso. Isso se deu no momento em que ele reviu o conceito de formação discursiva, assumindo a “invasão” de elementos vindos de outras formações discursivas. Juntamente com Fuchs, tratando da caracterização das reais fronteiras dos objetos reais que compõem as formações discursivas e ideológicas, afirmam haver um movimento pelo qual uma formação discursiva pode fornecer elementos que passam a integrar outras formações discursivas que, por sua vez, constituem-se no interior de outras relações ideológicas que colocam em jogo novas formações ideológicas.

Mas alerta que, embora tenha reconhecido “que o fato de que o *non-sens* do inconsciente, em que a interpelação encontra onde se agarrar, nunca é recoberto nem obstruído pela evidência do sujeito-centro-sentido que é seu produto” (*idem*, 1997b, p. 300), o lapso e o ato falho não devem ser considerados como provas de que a fonte da ideologia dominada seja o inconsciente, o que não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro inconsciente. Todavia, “a condição real de sua disjunção em relação à ideologia dominante se encontra na luta de classes como contradição histórica motriz (um se divide em dois) e não em um mundo unificado pelo poder de um mestre” (p.301), de onde convém afirmar que

[...] - não há dominação sem resistência: primado prático de luta de classes, que significa que é preciso “ousar se revoltar”; - ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja: primado prático do inconsciente, que significa que é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, “ousar pensar por si mesmo” (p. 304).

É, portanto, a um *choque de deslocamentos* (*idem*, 2012a, p.114) que o autor se refere quando propõe que

[...] vale a pena refletir sobre esses processos ideologicamente heterogêneos, contraditórios, assimétricos e deslocadores, considerando-os relacionados a transformações práticas, que aparecem perante os nossos olhos nas formas sócio-históricas da subjetividade, nos métodos organizacionais das lutas, na percepção dos acontecimentos e nos registros da discursividade (*ibidem*, p.118).

Essa reflexão, segundo Pêcheux (*ibidem*, p. 119) aponta para a *língua*, sugerindo que se estabeleça um diálogo com a “verdade” que a ela comumente se associa quando do registro do simbólico e pela qual se insiste na suposta perpetuação do inconsciente. Contrário a essa prática, recomenda-se uma postura de reconhecê-la como um *campo de forças* onde os processos marcados pela contradição imprimem no discurso *jogos de linguagem* que marcam o trilhar metafórico dos sentidos.

Para Orlandi (2012), é justamente em função dessa não transparência que a AD teoriza a interpretação, colocando-a em questão.

O modo como as ciências humanas e sociais concebem a ideologia é ancilar à perfídia interpretativa: considerando que a linguagem é transparente, essas ciências visam os conteúdos ideológicos, concebendo a ideologia como “ocultação”. Assim, elas deixam pensar que, pela busca dos conteúdos (o que ele quis dizer?), se podem descobrir os verdadeiros sentidos do discurso, que estariam escondidos. Se não nos ativermos aos conteúdos da linguagem, podemos procurar entender o modo como os textos produzem sentidos e a ideologia será então percebida como o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária e que atribui sentidos fixos às palavras, em um contexto histórico dado. (ORLANDI, 2007a, p.65, grifos da autora).

Nesse sentido, a autora propõe que pensar a ideologia a partir da linguagem, e não sociologicamente, leva-a a ser considerada como um “mecanismo estruturante do processo de significação” (*idem*, 2012, p.96) situando o trabalho da interpretação como o próprio trabalho da ideologia (*idem, op.cit.*), constitutiva da língua, do sujeito e do sentido, não querendo dizer com isso, que os últimos sejam interpretáveis, mas que a interpretação os constitui, ou seja, “que a interpretação *faz* sujeito, a interpretação *faz* sentido” (2007a, p.83, grifos da autora).

Um jogo que nos afeta, como sujeitos, com o *acontecimento* do objeto simbólico, o que faz algo ressoar “no teatro da consciência” (*idem*, 2007b, p.2) do sujeito para que faça sentido. E este ressoar se faz pela forma material, unindo língua e história. Dessa forma, a materialidade das condições de produção diz respeito à vida dos sujeitos, bem como à sua resistência, por onde passa a constituição de outras posições, que vão materializar outros lugares.

Dessa forma,

[...] podemos, pois, concluir, afirmando que quando pensamos a questão do assujeitamento e da determinação histórica, não nos colocamos em uma posição essencialista, e assim não podemos deixar de levar em consideração a contradição, a forma histórica do sujeito e o seu processo de individualização abertos para o equívoco, a falha, o deslocamento, a transformação (ORLANDI, 2007b, p2).

Nesse sentido, ao tomarmos um discurso para ser analisado, é também uma interpretação que iremos desenvolver sobre outro gesto interpretativo e no qual foram determinantes as situações históricas pelas quais trabalhou a ideologia sobre o sujeito e o sentido.

Trata-se de ir além das evidências produzidas, buscando trabalhar os limites da interpretação, compreendendo como aquele sentido foi construído e quais outros poderiam estar em seu lugar. Esse postulado da AD se dirige criticamente ao que foi apresentado como “conteudismo”, referindo-se ao investimento em descobrir o conteúdo das palavras, não priorizando, como deveria ser, o funcionamento do discurso na produção dos sentidos, pelo que poderia ser explicitado o mecanismo ideológico que o dá sustentação. Chegar a essa máxima, ao contrário, é reconhecido como *compreensão*, ou seja, “a explicitação do modo como o discurso produz sentidos” (*idem*, 2007a, p. 33).

A relevância dessa nossa discussão sobre a ideologia justifica-se na associação que se constrói entre ela, a linguagem e o discurso, sendo os últimos a materialização do primeiro, em um processo que pode revelar a resistência e a luta por emancipação como elementos constitutivos.

A ideologia é, pois, um conceito fundante.

Compreendê-la no discurso implica reconhecer a ação dos sujeitos para além das teorias reprodutivistas. Trata-se de lançar um olhar sobre a opacidade e para além da transparência, reconhecendo a influência de elementos que vão tecendo o que temos compreendido como *identidade discursiva*. Revelar as relações que tecem essa identidade, no discurso, é o objetivo do nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO II - RELAÇÕES CONSTITUINTES DO DISCURSO

Vivia longe dos homens, só se dava bem com os animais. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra. Montado, confundia-se com o cavalo, grudava-se a ele. E falava uma linguagem cantada, monossilábica e gutural, que o companheiro entendia.[...] Às vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos – exclamações, onomatopeias. Na verdade falava pouco. Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas.

(Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, 2008, p. 20)

No primeiro capítulo de nosso trabalho situamos o caráter contraditório do assujeitamento como motivação à compreensão da ideologia não mais associada à exclusiva ideia de reificação, mas constitutiva de um processo que, no discurso, funde sujeito e história, permitindo-os movimentarem-se.

A partir dessa convicção e sensibilizados pela condição do *homem emudecido*, bem como das consequências daí decorrentes e tão poeticamente denunciadas na obra de Graciliano Ramos, voltamo-nos às relações constituintes do discurso, revelando-o não transparente, em funcionamento, tomado de incompletude e atravessado pela dialogicidade e pela heterogeneidade, realidade que faz do sujeito autor, produtor de significado graças à dispersão e ao silêncio, perturbando, por uma identidade atravessada pelo discursivo, o sentido relativamente estabelecido.

2.1 Discurso e sujeito – ressignificados pela força do dialogismo e da heterogeneidade

O discurso, concebido pela AD, segundo Orlandi (2012, p. 15), como “a palavra em movimento, prática de linguagem”, reveste-se do elemento “o outro”. Este, vindo da psicanálise como o simbólico, o significante, representa o inconsciente que se manifesta pela linguagem e, sob essa ótica é reconhecido como o “Outro”. Este, assumindo uma identidade imaginada, reconhece-se como “Eu”. Para além da relação situada no “EU - TU” proposto pela teoria da enunciação¹, o “Eu-Outro” é sustentado pela superação da ideia da mensagem

¹ A Teoria da Enunciação, fundamentada por Benveniste, postula a superação do feito saussuriano de reconhecer a língua como sistema movido pela relação interna entre os significados e os significantes. No pensamento benvenisteano, a relação entre os dois elementos é construída em interação e o sujeito é situado como centro dos estudos sobre a linguagem, assumindo um lugar de onde, como o EU, se apropria do significado, fomenta uma subjetividade construída individualmente e projeta o TU apenas como “destinatário passivo” (BAKHTIN, 1997, p.290), sem intervenção na produção do sentido. Esse propósito é superado pelos trabalhos que inscrevem a enunciação na relação do sujeito com a sociedade, dialogizando a linguagem.

monódica e embasa o princípio do dialogismo de Bakhtin e da heterogeneidade de Authier-Revuz, sendo de ambos a contribuição para que a AD, a partir de Pêcheux, adote um suporte teórico e prático condizente com a não-transparência do discurso.

Pelo princípio da alteridade, o sujeito e o significado são revestidos do elemento “o outro”, o qual surge na proposta bakhtiniana como condição à realização do sujeito situado sócio-historicamente. Ele, o “outro”, não é compreendido pela ótica de um lugar que ocupa no contexto da enunciação, mas como *agente ativo na produção social da linguagem*, pela qual “um” e “outro” se expressam num determinado *contexto*, tornando fato a linguagem objetivada na realidade que se concretiza como compartilhada, exigindo a *comunicação* como processo que permite, e ao mesmo tempo impõe, que o *eu* se expresse em relação ao *outro*, sendo este condição da existência daquele. Nessa perspectiva, a *enunciação* é reconhecida como o lugar onde a língua se movimenta, envolvendo um processo bem mais amplo do que aquele limitado à mensagem emitida por um locutor para um locutário passivo. E é o *diálogo* que se inscreve como constitutivo dessas relações que põem em movimento a linguagem concebida como fenômeno social por excelência.

Respaldar teoricamente essa nossa reflexão com palavras do próprio Bakhtin não é uma tarefa nada fácil dada a vasta produção do autor, toda ela engendrada nesses princípios. Mas é igualmente amplo o nosso prazer em lê-la nas obras aqui citadas, leitura que nos permitiu selecionar o seguinte trecho:

Dominar o homem interior, ver e entendê-lo é impossível fazendo dele objeto de análise neutra indiferente, assim como não se pode dominá-lo fundindo-se com ele, penetrando em seu íntimo. Podemos focalizá-lo e podemos revelá-lo – ou melhor, podemos forçá-lo a revelar-se a si mesmo – somente através da comunicação com ele, por via dialógica. Representar o homem interior [...] só é possível representando a comunicação dele com o outro. Somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o 'homem no homem' para outros ou para si mesmo (BAKHTIN, 2010, p. 292, grifos do autor).

Ao tentar coadunar os elementos que embasam o pensamento bakhtiniano de maneira tão rápida, não o fazemos por imposição da concisão, mas antes por uma necessidade metodológica para situar um elemento metalinguisticamente ponderado: o dialogismo. Ele articula a construção de sentidos entre interlocutores, inscrevendo na voz dos sujeitos as implicâncias das condições sócio-históricas e ideológicas, ao mesmo tempo em que também coloca em movimento elementos interligados na formatação de uma filosofia da linguagem, tal como pretendida por Bakhtin (2006) e pela qual a identidade é consubstanciada na alteridade.

Nas palavras do autor, “os limites dialógicos entrecruzam-se por todo o campo do pensamento vivo do homem” (*idem*, 1997, p.348), de forma que é necessário um novo campo de estudo para poder compreender a dialogicidade embrenhada no discurso dos sujeitos, visto que “a relação dialógica pressupõe uma língua, mas não existe no sistema da língua. Não pode estabelecer-se entre os elementos da língua” (p.345). É preciso uma compreensão do “discurso, ou seja, da língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística” (*idem*, 2010, p. 207, grifo do autor).

A necessidade desse novo suporte teórico e de influência metodológica para a compreensão do discurso se justifica porque

[...] as nossas análises² subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na metalinguística, subentendendo-a como um estudo [...] daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se (BAKHTIN, 2010, p.207).

O que se revela à nossa percepção diante da ampla discussão que Bakhtin propõe sobre o diálogo, e da necessidade de compreendermos a sua ação sobre a palavra, é que, em sua essência, o próprio homem se constrói pelo outro com quem dialoga, sendo, pois, o princípio da dialogicidade constituinte do sujeito, pela linguagem, no discurso.

Segundo Authier-Revuz (2004) o conceito do dialogismo bakhtiniano emergiu, pois, como princípio que se instituiu sobre as discussões em áreas que tomam a linguagem para estudo, visto que as generalizações oriundas da observação e da experimentação engendradas pelo paradigma positivista se tornaram insuficientes para compreender a condição do homem em interação com o outro e com o meio a partir do elemento “texto”.

O pensamento bakhtiniano reconhece esse elemento como dado primário das ciências humanas, afirmando que “onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento” (BAKHTIN, 1997, p.329) e, em função dessa compreensão, inscreve o dialogismo como instigador de uma reflexão multiforme, essa que revela o “outro” como o

²Dele, Bakhtin, e de quem com ele se colocou na tarefa de estudo do discurso dostoiévskiano e, como pretendido em sua obra “Problemas da poética de Dostoiévski”, de quem se propõe à análise do discurso.

que atravessa constitutivamente o “um”, exigindo que sejam evitadas, pelas análises, unificações que ora conduzem todo elemento discursivo ao ponto de vista da crítica, ora insistem em fazer o apagamento deste por fusão com o autor.

Também com Authier-Revuz (2004), a partir de seu investimento na compreensão dos conceitos “plurilinguismo” e “gêneros literários”, tem-se uma visualização bem ampla de como a proposta bakhtiniana, pelo dialogismo, reveste a língua da inventividade e da dinamicidade suficientes ao surgimento dos diferentes falares e o discurso da estilização que marca a identidade literária. Nesta última, segundo Authier-Revuz (*ibidem*), Bakhtin declara preferência pelo romance, gênero que o faz debruçar sobre a obra de Rabelais e de Dostoiévski. Do primeiro, atesta “a força dialógica do riso tomada da cultura popular” (*idem, ibidem*, p. 33) e do segundo, a polifonia que permite ao autor ser, como propõe Bezerra (2010, p.VI), a “consciência das consciências”, uma forma ousada de contextualizar o dialogismo.

No último caso, chama atenção o projeto bakhtiniano de apreender e revelar um sujeito-herói e outros sujeitos-personagens criados por um autor, porém tomados de “consciência imiscível” (BAKHTIN, 1997), e não da objetividade do autor que, pela pragmática de ordem natural e objetiva do romance monológico, apenas multiplica histórias de personagens. Ao contrário, Bakhtin escancara da obra dostoiévskiana, essencialmente polifônica, personagens constituídos com consciência própria e situados no fenômeno da interação de consciências. Ele alega que, “dentro do plano artístico de Dostoiévski, suas personagens principais *são*, em realidade, *não apenas objetos do discurso do autor mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante*” (*idem, ibidem*, p.5, grifos do autor). E salienta que:

A consciência do herói é dada como a outra, a consciência *do outro* mas ao mesmo tempo não se objetifica, não se fecha, não se torna mero objeto da consciência do autor. [...] A voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor; não está subordinada à imagem objetificada do herói como uma de suas características mas tampouco serve de intérprete da voz do autor. Ela possui independência excepcional na estrutura da obra, é como se soasse *ao lado* da palavra do autor, coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis (*idem, ibidem*, p.5, grifos do autor).

Marchezan (2012) insiste em ressaltar que o *diálogo* salientado em Bakhtin como um princípio geral da linguagem, de comunhão solidária e coletiva, discute uma alternância de vozes que faz da linguagem um ato perpassado pela tensão que se cria entre o eu e o outro,

induzindo à reação e não à passividade da teoria enunciativa que propõe uma relação locutor-ouvinte. Legitimando essa reflexão pelas palavras do próprio Bakhtin, tem-se que

o diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica³, por mais fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa *aposição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva*. [...] toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor (BAKHTIN, 1997, p.290-4, grifos do autor).

Fica, pois, compreendido que é o diálogo o axioma da teoria bakhtiniana e que perpassa a sua proposta de compreender a linguagem em movimento, em constante transformação, em acontecimento, o que permite ao autor um dialogar extensivo a compreensões de outras épocas, a exemplo da AD.

Authier-Revuz (2004) salienta como potencialidade da articulação que o construto bakhtiniano inscreve entre os outros discursos e o discurso do outro-interlocutor o status de “condição”, de “fronteira interior” demarcada pela “voz outra” também constitutiva do discurso, mas no plano do dizível.

Na concepção da autora, é a um “já-dito” que se recorre, fazendo com que o discurso se constitua pelo interdiscurso, numa relação de atravessamento, e não de lado a lado, de forma que a interlocução implique sobre a dialogização no interior do discurso, para além do diálogo externo que constitui apenas um jogo de réplicas. Nas palavras revuzianas, “isso quer dizer que o receptor não é o ‘alvo’ exterior de um discurso, mas que seu alcance e, mais particularmente, o *alcance de sua compreensão está incorporado no processo* de produção do discurso” (AUTHIER-REVUZ, *ibidem*, p.42, grifos da autora).

Na produção teórica de Authier-Revuz o princípio da alteridade leva a autora a investir na discussão sobre formas, mostradas ou não, do *outro* no discurso. Inscrita no âmbito da Teoria da Enunciação, ela extrapola o pensamento benvenisteano ao tomar o exterior ao enunciado como constitutivo deste, assumindo a presença do outro/Outro na enunciação.

O “outro” está concebido na proposta de Authier-Revuz (2004, 1990) como o “*outro* do discurso relatado” (*idem*, 2004, p.12), numa referência aos discursos direto e indireto localizados no interior do enunciado marcando, portanto, uma ruptura sintática, bem como do “*estatuto outro*” (p.13) assumido por um elemento enunciativo sinalizado por aspas, em

³ Conceituada por Bakhtin (1997) como “os enunciados dos interlocutores”.

itálico, pela entonação ou ainda por comentários, integrado ao enunciado, agora sem a ruptura sintática, constituindo o que é apresentado pela autora como “formas marcadas de conotação autonímica” (*ibidem*).

Essas formas do “outro” ocupar um espaço no discurso são explícitas, diferentemente da “presença diluída” (*ibidem*, p.18) em forma de discurso indireto livre, de ironia, antífrase, alusão e outras formas que exigem interpretação de sentidos para a identificação, assim como daquelas que se inscrevem nas palavras, organizando-as em sequências ou cadeias que permitem a dupla leitura.

São, portanto, formas marcadas, explícitas ou não, que atestam a heterogeneidade mostrada, através da qual “o outro” ocupa um lugar linguisticamente descritível. No pensamento revuziano trata-se de uma espécie de distanciamento da parte de quem fala para permitir a fala do outro, mas que salienta dois propósitos: uma necessária ilusão de domínio sobre o restante do discurso, alegando que o outro não está em toda parte e fortalecendo o “estatuto do um” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.74) e uma ameaça do domínio de uma fala fundamentalmente heterogênea.

Ao assumir o “Outro” do inconsciente, Authier-Revuz (*ibidem*) amplia a sua discussão sobre a palavra revestida de heterogeneidade, dessa vez uma heterogeneidade promovida pela palavra que surge como manifestação do inconsciente, alegando que “sob nossas palavras, 'outras palavras' sempre são ditas” (*idem, ibidem*, p.69, grifos da autora).

A heterogeneidade mostrada atua como uma espécie de denegação de uma heterogeneidade essencialmente constitutiva, a qual aponta para a “constatação de que o outro é sempre onipresente e está em toda a parte” (*idem, ibidem*, p.21), assumindo a forma do “Outro”, sendo o discurso deste a “pontuação do inconsciente” (BACKÈS-CLÉMENT, 1973, p.159 *apud* AUTHIER-REVUZ, 2004, p.54), de onde se compreende, portanto, que o “inconsciente age no discurso ‘normal’”(AUTHIER-REVUZ, 2004, p.52, grifo da autora) e que “o discurso não se reduz ao seu dizer explícito; ele carrega [...] o peso do outro de nós mesmos. Aquele que nós ignoramos ou recusamos” (LEMAIRE, 1977, p.83 *apud* AUTHIER-REVUZ, 2004, p.54).

Ciente do risco da crítica por pedagogização ou por recitação de fórmulas sagradas quando faz uso de textos tomados como bastante esclarecedores à discussão, Authier-Revuz (2004) explana a sua compreensão em torno dos propósitos da psicanálise de interpretar analiticamente a voz do inconsciente e dar-lhe forma através da linguagem, promovendo-lhe a duplicação por si mesma, numa espécie de manifestação do avesso do discurso, das

ressonâncias do dizer que trazem à tona palavras empalidecidas, trabalhadas silenciosamente por um jogo de sentidos articulado por força de metonímias, metáforas, polissemia e homonímia, estas responsáveis por darem iniciativa às palavras e revestirem o discurso de polifonia.

A autora alega assumir essa compreensão no intuito de não englobar o sujeito da enunciação e o sentido visualizados linguisticamente nos espaços da lógica ou da psicologia, visto que estes não concebem o heterogêneo constituído no inconsciente proposto pela psicanálise. Pretende também não fazer análise psicanalítica, mas tomar por empréstimo a reflexão sobre o sujeito descentrado, reconhecendo que os sinais que vêm à tona em função da descentralização estão para além dos significados imediatos da realidade mascarada e precisam ser considerados.

A proposta da autora, portanto, é a de situar o descentramento do sujeito e a heterogeneidade da palavra tomados da psicanálise, bem como o dialogismo com o qual é consubstanciada a proposta bakhtiniana sobre a língua e o sentido, como suficientes para questionar a unicidade significativa do discurso produzido pelos sujeitos, insistindo que ele é revestido por palavras outras e afetado pelas não-coincidências do dizer, argumentando que dois co-enunciadores não *coincidem* a interlocução, que o discurso não coincide consigo mesmo, que palavras e coisas não *coincidem* e que as primeiras não *coincidem* consigo mesmas (AUTHIER-REVUZ, 1998). A autora insiste em salientar que a heterogeneidade atesta que as palavras são incertas e que o dizer é impregnado das não-coincidências.

Considerar o sujeito revestido de heterogeneidade, o discurso polifônico e o “Outro” revestido de ubiquidade nos propõe compreender não ser possível a representação em estruturas linguísticas. Todavia, não podemos negar a insistente curiosidade em torno de sua atestação. Assim, interrogamos a autora das “Heterogeneidades Enunciativas” (*idem*, 1990): é a heterogeneidade mostrada o limite entre ela e a constitutiva?

Authier-Revuz (2004) nos alerta que é um engano pensar assim, visto que isso atestaria ser a heterogeneidade mostrada aquém da constitutiva. Pela argumentação da autora, a segunda é uma espécie de ancoragem necessária à primeira fora do âmbito do linguístico, o que institui um sistema de interdependência entre elas.

Minha hipótese é a seguinte: a heterogeneidade mostrada não é um espelho, no discurso, da heterogeneidade constitutiva do discurso; ela também não é 'independente': ela corresponde a uma forma de *negociação* – necessária – do sujeito falante com essa heterogeneidade constitutiva – *inelutável mas que lhe é necessário desconhecer* (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.72, grifos da autora).

Mas insistimos: se a heterogeneidade constitutiva se situa num plano inalcançável, como atestá-la? Como revelar o Outro do inconsciente no discurso? Também Michel Pêcheux levantou esse questionamento:

O que faz com que textos e sequências orais venham, em tal momento preciso, entrecruzar-se, reunir-se ou dissociar-se? Como reconstruir, através desses entrecruzamentos, conjunções e dissociações, o *espaço de memória* de um corpo sócio-histórico de traços discursivos, atravessados de divisões heterogêneas, de rupturas e de contradições? Como tal *corpo interdiscursivo de traços* se inscreve através de uma língua, isto é, não somente por ela mas também nela?(PÊCHEUX, 2010, p.313-14, grifos da autora).

Aí a autora argumenta que as indagações feitas são fruto de nossa incessante busca de *centro* para o sujeito, o que supõe uma *evidência* do discurso. E propõe que se “*não há centro para o sujeito fora da ilusão e do fantasma*” (AUTHIER-REVUZ, op.cit., p.66, *grifos da autora*) ilusória também é a transparência do discurso, acrescentando que se “a articulação da linguagem e da língua no inconsciente não é da alçada da linguística” (p.67) não cabe, no entanto, uma simples recusa de entendimento e a acomodação do sujeito e do discurso nos moldes da lógica. É preciso engajar-se em “abordar o próprio da língua através do papel do equívoco, da elipse, da falta, etc...” (PÊCHEUX, 2012a, p. 50), sem que se pense estar, por “esse jogo de diferenças, alterações, contradições” (p.50), amolecendo um núcleo duro lógico, mas reconhecendo que “a equivocidade, a ‘heterogeneidade constitutiva’ da língua” (*idem, ibidem*, p.50, *grifo do autor*) implicam em um novo olhar sobre o discurso, considerando-o agora como um trabalho do sentido sobre o sentido.

Assim, pela contribuição revuziana, temos apreendido da AD as ideias de opacidade e descontinuidade, tomando-as como essenciais às nossas reflexões sobre o discurso dos sujeitos de nossa pesquisa.

2.2 Autoria: um princípio marcado pela dispersão, pelo silêncio e em movimento

As nossas convicções sobre o sujeito e sobre o discurso cuidadosamente aqui postas e justificadas teoricamente levam-nos a pensar nos sujeitos de nossa pesquisa como autores do discurso por eles produzido nos textos tomados para nossa análise. É pelo conceito foucaultiano de “função-autor”, pelo qual voltamos ao de “dispersão” do sujeito e do discurso, que defendemos ser a autoria uma função do sujeito (Orlandi, 2012), um princípio que

salienta a articulação entre o real e o imaginário (*idem, ibidem*), é marcado pela incompletude e tem o silêncio como o seu constituinte segundo ainda nos propõe Orlandi (2007c).

Se o traço foucaultiano da “dispersão” impôs a reflexão sobre a descontinuidade, apontando para uma concepção de sujeito marcada pela pluralidade significativa que o permite ocupar diferentes posições no discurso, o imaginário que comporta o ideológico que atravessa a história na qual o sujeito é inscrito insiste em seduzi-lo ao estado de origem do sentido.

Segundo Orlandi (2008, p.55), “há na gênese de todo discurso o projeto totalizante de um sujeito, projeto este que o converte em autor” e que, pela aproximação com a realidade social que o cerca, exige o atendimento aos apelos que pretendem controlar internamente a dispersão do discurso, atrelando-o ao real, à coerência, fazendo com que, pela autoria, chegue-se à unidade discursiva, ao texto. Por isso que, para Foucault (1996, 2008), o princípio da autoria é um procedimento de controle interno ao discurso e que tem o propósito de sustentar a sua dimensão de acontecimento e impregnar-lhe uma “identidade que tem a forma da individualidade e doeu” (FOUCAULT, 1996, p.29), o que inscreve a função-autor “como característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (*ibidem*, p.46).

O autor defende ainda haver discursos que dispensam essa função, podendo circular no anonimato a exemplo de um contrato ou de um texto anônimo que se lê na rua. Mas ele alega que naqueles onde a função se inscreve, consubstancia relações de propriedade e de adaptação às exigências da época, de ações específicas e complexas que variam em relação ao tipo de texto, sempre voltadas às noções de completude, regularidade e homogeneidade.

Orlandi (2007a, 2012) volta-se ao conceito de função-autor defendido por Foucault, todavia alegando que há um processo de significação quando o sujeito precisa agir sobre o discurso para conferir-lhe a unidade. Ela alega que “porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo” (ORLANDI, 2007a, p.70).

A autora argumenta que, considerando que o sujeito é opaco e o discurso não é transparente, a exigência de que ele, o sujeito, se faça perceptível enquanto autor e o texto garanta coerência implica na “assunção da autoria” (ORLANDI, 1988 *apud* ORLANDI, 2012, p.76), pela qual “o sujeito precisa passar da multiplicidade de representações possíveis para a organização dessa dispersão num todo coerente, apresentando-se como autor, responsável pela unidade e coerência do que diz” (*idem*, 2012, p.76), coerência e unidade imaginárias, como frisa a autora.

No plano do real, compreende-se o discurso como incompleto, descontínuo, disperso, onde a falta, o equívoco, a contradição se inscrevem como constituintes do sujeito e do sentido. Mas o imaginário que conduz à representação o faz prevendo a unidade, a coerência, a clareza. “É por essa articulação necessária e sempre presente entre o real e o imaginário que o discurso funciona. É também dessa natureza a distinção (relação necessária) entre o discurso e texto, sujeito e autor” (*idem, ibidem*, p.74).

Assim, o propósito da unidade a que os sujeitos são impulsionados pelo princípio da autoria não anula a dispersão, mas age sobre ela e provoca a movimentação dos sentidos a partir da “ilusão de que o sentido nasce ali, não tem história” (*idem*, 2007a, p. 72). Converte-se a palavra alheia em palavra própria, efetuando-se o apagamento da primeira por uma espécie de silenciamento essencial, necessário, inconsciente e constitutivo do novo dizer. Não há, portanto, na compreensão de Orlandi (*ibidem*), retorno dos sentidos, mas transformação dos mesmos em função de uma nova filiação histórica. Trata-se de um processo de significação onde aparentemente só haveria uma “repetição empírica”⁴ e não um “evento interpretativo” (*idem, ibidem*, p.70).

Assim,

[...] o aspecto histórico da noção de sujeito – forma-sujeito, em análise de discurso – pode ser melhor compreendido, em sua função de autoria, através da consideração do que temos tratado como *silenciamento*. É também nesse lugar – entre tantos outros – que podemos falar da incompletude da linguagem tal como a temos considerado. O incompleto da linguagem é o lugar do possível, é condição do movimento dos sentidos e dos sujeitos. É na incompletude que inscrevemos a questão do silêncio, e, por esta via, a da interpretação como movimento (ORLANDI, 2007a, p.71, grifo da autora).

O propósito da AD no concernente ao silêncio é, pois, tomá-lo com conotação positiva, diferente do que é imposto pela necessidade ontologicamente compreendida do dizer. Tem-se acomodado que “a linguagem estabiliza o movimento dos sentidos. No silêncio, ao contrário, sentido e sujeito se movem largamente” (*idem*, 2007c, p. 27).

O imaginário social encarregou-se de acomodar o silêncio em um lugar subalterno. As sociedades contemporâneas enaltecem, ou melhor, impõem a comunicação e apagam o silêncio instituindo a urgência do dizer pela multiplicidade das novas linguagens a que somos expostos. A produção de signos visíveis e audíveis é uma exigência contemporânea e denota

⁴Orlandi (2007a) distingue a repetição empírica, na qual não há historicização do dizer, da formal, pela qual há um foco na estruturação gramatical, porém ainda sem historicizar e, por fim, da repetição histórica, esta sim influenciada pela memória, pelo interdiscurso e, por isso, constituinte de novos significados.

controle sobre a imagem que surge. Mas consideramos que o silêncio resiste a toda essa pressão de controle de urgência da linguagem e permite outras significações sobre os sentidos apresentados como já acabados.

Trata-se, pois, de uma condição da produção de sentido, visto que impõe a incompletude da linguagem sobre a significação, o que atesta, portanto, a multiplicidade, a heterogeneidade e a contradição que legitimam a alteridade. Rechaçar a condição de incompletude é provocar uma espécie de asfixia (ORLANDI, 2007a) do sujeito e do significado, visto não haver atravessamento do e pelo sujeito no que se refere aos discursos outros. Insiste-se, portanto, em considerar que o silêncio é princípio da significação, entremeando o movimento que atesta a autoria.

2.3 Identidade: um conceito em movimento e atravessado pelo discursivo

Se o propósito de analisar o discurso dos sujeitos de nossa pesquisa apontou para as convicções teóricas da AD, que compreendem o sujeito como descentrado, como efeito de linguagem, as considerações que daí são depreendidas nos permitem acomodar que “o sujeito é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação” (CORACCINI, 2007, p.17). E, considerando que esse “construir” diz respeito à produção de sentidos sobre si mesmo, de uma identidade, é este elemento que reconhecemos entre o sujeito e o discurso.

Compreender a aproximação entre as conclusões da psicanálise e da análise discursiva exige a reflexão sobre o processo de identificação do sujeito, uma discussão salutar para as duas áreas e de impacto sobre as ciências sociais, apoiada na justificativa de que, como proposto por Hall (2000), a prática discursiva não funciona sem a constituição do sujeito, e este, pela produção de seu discurso, se encontra em processo de auto-constituição subjetiva. Esta é uma acomodação que, para se revelar, precisou superar outras de caráter essencialista, reducionista, que previam a unidade tanto sobre o processo de identificação do sujeito quanto sobre o discurso por ele produzido. Ainda pelas palavras hallianas,

[...] a questão e a teorização da identidade é um tema de considerável importância política, que só poderá avançar quando tanto a necessidade quanto a 'impossibilidade' da identidade, bem como a suturação do psíquico e do discursivo em sua constituição, forem plena e inequivocamente reconhecidos (HALL, *ibidem*, p.131, grifo do autor).

A opção por “buscar compreensões tanto no repertório discursivo quanto no psicanalítico, sem nos limitarmos a nenhum deles” (*idem, ibidem*, p.105) é uma implicância das dificuldades que têm sido inscritas no nível da conceituação da identidade e que impuseram a necessidade de uma nova discussão, agora sobre a identificação, “caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação (em vez das práticas discursivas)” (*ibidem*).

Apesar de termos realizado algumas leituras que nos permitiram “ensaiar” uma compreensão de como o discurso e o inconsciente perpassam a constituição do sujeito, foge ao nosso escopo apreender os processos inconscientes de formação da subjetividade daí decorrentes. A nossa escolha por discutir sobre a “identidade” se deu por estarmos convencidos de que, como proposto em Hall (*ibidem*) a linguagem é um dos recursos situados nos processos e práticas que têm perturbado o caráter relativamente estabelecido de populações e culturas, revelando a significação assumida pelos sujeitos como representação de si.

Reconhecer a necessidade e, ao mesmo tempo, a impossibilidade da identidade surge como uma imposição dos novos ditames organizacionais gerados pela pós-modernidade⁵ e que acentuaram as consequências do mundo globalizado resultado dos investimentos da modernidade que, segundo Giddens (1991), projetou um mundo ordenado e racionalmente controlado⁶.

A rediscussão salienta a “descentração do sujeito” (HALL, 2005) e propõe pensar a identificação como um processo tomado pela instabilidade, e em construção, o que levou Bauman (2005) a afirmar ser a identidade inventada e não descoberta.

As relações entre os sujeitos e entre estes e as instituições foram alteradas, deslocando-os dos grupos fechados e das identidades étnicas que solidamente os situavam como indivíduos sociais, levando-nos a compreender que “*a ideia de 'identidade' nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o 'deve' e o 'é' [...]*” (BAUMAN, 2005, p. 26, grifos do autor).

Assim,

⁵A referência ao tempo concebido como pós-moderno aparece em Giddens (2002) como “modernidade tardia ou “modernidade alta”, em Hall (2000, 2005) como “modernidade tardia”, “pós-modernidade” e em Bauman (2005) com “época líquido-moderna”. Apesar da variedade de termos, os autores referem-se ao período compreendido a partir do final do século XX, estendendo-se aos dias atuais.

⁶ Para este autor, o capitalismo, o industrialismo, a vigilância e o poder militar situam-se como as formas institucionais emancipadas pelo pós-feudalismo e pelas quais se projetou sobre a sociedade a diminuição da dependência entre tempo e espaço, o que provocou o descolamento das relações sociais dos contextos locais e os rearticulou em partes indeterminadas e globais, uma espécie de desencaixe das instituições sociais, de onde emana uma reflexividade sobre as novas formas de organização e transformação da vida social.

[...] o conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. [...] Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2000, p.108).

Portanto, é justamente pelas ideias de incompletude e de atravessamento da história referenciadas nas discussões sobre a identidade que julgamos pertinente e necessário fazer tal referência quando situamos o sujeito do discurso também como descentrado. A nossa ênfase é que a identidade não pode ser compreendida fora de um processo discursivo e de significação, onde a argumentatividade se inscreve, como propõe Koch (2000), pelo uso da linguagem, como atividade estruturante.

Chegar a essas conclusões nos coloca numa situação de muita preocupação porque não há como pensá-las dissociando-as da realidade de nossas escolas, lá onde se espera que os sujeitos tenham a competência discursiva ampliada o suficiente para lhes garantir a inserção e efetiva participação sociais. E é dessa discussão que nos ocuparemos no próximo capítulo, buscando também nos ater àquela que é pilar de nossa pesquisa, a *Inovação Pedagógica*, reconhecendo desde já que por esta, *já é tempo de começar a quebrar os espelhos*.

CAPÍTULO III - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: QUEBRANDO OS ESPELHOS

“Eu podia ver muito melhor o jardim”, disse Alice para consigo, “se conseguisse chegar ao cimo daquele monte; e aqui está um caminho que vai lá dar directamente... [...] E assim fez. Pôs-se a andar para cima e para baixo e a experimentar uma curva a seguir a outra, mas, fizesse o que fizesse, ia dar sempre outra vez a casa.[...] “Não vale a pena falarmos mais no assunto”, disse Alice, olhando para a casa e fazendo de conta que ela estava a discutir consigo, “não vou entrar outra vez, por enquanto. Eu sei que teria de passar para o outro lado do Espelho e voltar para a nossa velha sala... e então isso seria o fim de todas as minhas aventuras!”.

(Lewis Carroll, *Alice do outro lado do espelho*, 1978, p.26)

Escolhemos uma metáfora para costurar a nossa reflexão e, como anunciado pelo título deste capítulo, ela se refere à ideia de espelhos que precisam ser quebrados. Esta construção não é original em toda sua extensão, pois se apoia em Lewis Carroll e sua obra “*Alice do outro lado do espelho*”¹. Nela, este elemento serve de fuga à realidade entediante e de condição ao alcance da novidade desejada. Também Michel Pêcheux, em 1981, utilizou-se da imagem do espelho para dirigir uma espécie de advertência aos analistas de discurso, que segundo ele, estavam envolvidos em um “estranho jogo de espelhos”, distorcendo a imagem do que deveria ser o real objeto assumido para o propósito de análise. Para ele, “já era hora de começar a quebrar os espelhos” (PÊCHEUX, 1981, p.26), tal como também julgamos e passamos a empregar a metáfora referindo-nos às práticas que mantêm distorcidas, no interior da cultura escolar, as convicções sobre a aprendizagem, em especial sobre as práticas discursivas, fato que anuncia a urgência da *Inovação Pedagógica*.

3.1 Olhando “de dentro”

[...] espera-se que o estudante, ao compreender determinadas normas gerais do funcionamento da língua (gem), seja capaz de ser incluído nos processos de produção e compreensão textual que implementa na escola ou fora dela, exatamente porque por meio deles se vai constituindo como ser de ação social (BRASIL, Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006).

Mas os alunos não querem falar, é como se eles tivessem medo de falar, eles não têm opinião formada sobre nada (Glória, professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, 2013).

¹ Publicada em 1872, foi consultada na versão de 1978, das Publicações Europa-América. Nela, Alice deseja entrar, e entra, na Casa do Espelho, esta sendo uma construção de sua imaginação ante ao espelho situado sobre a lareira de seu quarto. Lá, ela reencontra personagens já conhecidos de “*Alice no país das Maravilhas*”, bem como conhece outras criaturas estranhas, com as quais participa como personagens de um grande jogo de xadrez até conseguir tornar-se a “Rainha Alice”. Chateada com a rainha preta, Alice a sacode insistentemente até perceber que aquela não passara de sua gata, a mesma que estava em seu colo no momento em que a menina olhava o espelho e tramava o empreendimento de atravessá-lo. Alice havia sonhado.

Eu sempre fui questionadora, mas na escola eu não falo nada (Taís Oliveira. 2º. ano do Ensino Médio, 2013).

A essa altura, devemos pedir desculpas pelo excesso de citações. Porém, ocorre que fomos convencidos por Freire (1996, p.22) de que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Ademais, se considerarmos que a professora doutora Jesus Maria Sousa, da Comissão Científica do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira, nos chamou a atenção para o fato de que os alunos brasileiros são “bastante expressivos, trazem para as aulas o seu trabalho de terreno, as suas experiências de vida, num processo constante de associação da teoria à prática, levantando questões e clarificando conceitos” (SOUSA, 2005), e ainda se, pelas palavras da mesma pesquisadora, a escolha pela “*Inovação Pedagógica*” como área científica surge “num momento em que persiste um olhar de desconfiança sobre a escola”, bem como “por ter mais a ver conosco, uma vez que seu desenho curricular segue absolutamente as nossas convicções pedagógicas” (*ibidem*), não nos parece coerente que esta mesma Comissão estranhe a nossa insistência em iniciar essa reflexão sobre a *Inovação Pedagógica* olhando para dentro de nossas escolas.

Mas ainda assim escolhemos, para endossar essa argumentação, as palavras de Fino (2008a, p.2, grifos do autor): “A *Inovação Pedagógica* não é induzida *de fora*, mas um processo *de dentro*, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico”. É ainda pelas convicções desse autor que compreendemos que o olhar de desconfiança que temos lançado sobre a escola revela a depreciação do paradigma que até então a tem organizado e a necessidade da emergência de um novo, que ainda não se consubstanciou. E é em função dessa tensão que se impõe a necessidade da investigação em educação, “ao ponto de a relação entre a investigação e o desenvolvimento profissional dos professores parecer indiscutível” (2011b, p.1), abolindo a diferença entre investigadores e professores.

Assim, a nossa opção pela *Inovação Pedagógica* não se deu pelo exclusivo desejo de obtenção do título acadêmico, mas, e acima de toda e qualquer justificativa, pela vontade de *mudarmos* a nossa sala de aula, em pequenos, mas firmes passos. De sermos mais realizados enquanto professores, porque menos frustrados pela assoladora sensação de fracasso do aluno.

Movidos pelo mesmo desejo de Portela (2013), gostaríamos

[...] imensamente que esse material pudesse sair dos muros da universidade, [...]. Acredito piamente que a educação brasileira pode melhorar, se mudarmos nossa forma de conceber a universidade, pois não aceito a forma como trabalhamos em

nossas aulas nos cursos “superiores”, mostrando aos nossos estudantes o quanto somos gabaritados porque conhecemos muitas teorias linguísticas e nossos imensos currículos de fazeres acadêmicos. (p.1)

Ora, se é a necessidade da ruptura que nos move, a *Inovação Pedagógica* deve ser compreendida como uma oportunidade de “quebrar os espelhos dos quartos” nos quais estivemos acomodados até então. E, considerando que do outro lado é a nossa própria imagem que está a refletir, desvirtuada, impõe-se que seja pela necessidade de mudar a nossa própria realidade que o novo seja vislumbrado. Uma vez que é no âmbito da área de “Códigos e Linguagens” que atuamos, é o processo de aprendizagem que temos desencadeado em torno da prática discursiva que insistimos em olhar, avaliando-o à luz dos pressupostos da *Inovação Pedagógica*.

Em síntese, porque concordamos plenamente que “o pensamento crítico é crucial para se ter sucesso” (FINO, 2011c, p.50) e que “escasseiam recursos nas escolas, nomeadamente tempo para reflexão [...]” (*ibidem*, p.49), e que essas situações passam pelo discursivo, é que entendemos ser chegada a hora de começarmos “a quebrar os espelhos” no intuito de “demolir os muros”, parafraseando o autor supracitado, de uma escola que insiste em organizar-se pela padronização, conservando uma cultura escolar já determinada.

3.1.1 Reflexos de uma realidade distorcida: a insistência do invariante cultural instituído sobre a escola

O contexto de “um mundo de repetitiva labuta dentro de quatro paredes, fumaça, barulho, máquinas, condições de vida compactas, disciplina coletiva, um mundo em que o tempo devia ser regulado não pelo ciclo do Sol e da Lua, mas pelo apito da fábrica e pelo relógio de ponto” (TOOFLER, 1994, p. 322) não pressupunha a criticidade como elemento de inserção do indivíduo. Ao contrário, apenas a predisposição para as operações repetitivas era suficiente para que o homem não se desintegrasse daquele todo pré-fabricado que lhe “proporcionava uma estabilidade e senso de si mesmo” (*idem*, 1980, p. 29).

Mas a padronização advinda do interior das fábricas, e que permitiu à escola transformar gerações de jovens em força de trabalho maleável, começou a colidir com forças reacionárias que anunciavam a “Terceira Onda” (*idem, ibidem*) e alertavam que

[...] a tecnologia do amanhã requer não milhões de homens levemente alfabetizados, prontos para trabalhar em uníssono em tarefas infinitamente repetitivas, nem homens que recebem ordens sem piscar, conscientes de que o pão se consegue com

a submissão mecânica à autoridade, mas sim de homens que possam fazer *juulgamentos críticos*, que possam abrir caminho através dos ambientes novos, que sejam rápidos na identificação de novos relacionamentos numa sociedade em rápida mutação (*idem*, 1994, p.323, grifo nosso).

O cenário desenhado pelo autor, em meados do século XX, previa a superação do paradigma fabril que ainda se fazia vigente numa educação preocupada em “refinar a maquinaria existente, tornando-a cada vez mais eficiente na busca de objetivos obsoletos” (*idem, ibidem*, p. 325), à luz daqueles que fomentaram a formação do homem necessário ao contexto social situado há quase dois séculos.

Nas últimas décadas do século XX, o que fora previsto por Tooffler consubstanciou o Relatório da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI, que anunciou a necessidade de caminhar para “uma sociedade educativa” (DELLORS, 1999, p. 18), na qual a educação “deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa²” e se organizar em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A última proposição, via essencial de integração das demais, atesta a forma plena da educação, comprometida com a preparação do ser humano para “elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (*idem, ibidem*, p.99), competências que, na compreensão da comissão supracitada, são essenciais à realização do indivíduo em sua totalidade.

Se a iminência das mudanças provocou nas pessoas o que Toffler (*ibidem*) nomeou de “o choque do futuro”, “a doença da mudança”, hoje, a desigualdade entre o ritmo com que elas ocorrem na sociedade e aquele com que os sujeitos a elas respondem instala mais uma vez uma tensão social que, por sua vez, lança um “olhar de desconfiança sobre a escola” (SOUSA, 2005).

A compreensão de que a emancipação do sujeito à condição de “ser de ação social” é resultado da criticidade também é premissa das “orientações curriculares”³ que chegam às escolas com o intuito de nortear o trabalho com a “competência discursiva” dos alunos. O consenso é de que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar

² Esse olhar lançado sobre a educação mantém uma estreita relação com o seu conceito assumido no Relatório: “educação ao longo de toda a vida”. Segundo Dellors (1999), não se trata de uma concepção inovadora, pois já fora destaque em outros relatórios. Todavia, mantém-se como uma exigência que continua válida, adquirindo mais razão de ser, e que “só será satisfeita quando aprendermos a aprender” (*idem, ibidem*, p.10).

³ Aqui nos referimos aos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, doravante PCN’s, elaborados sob a supervisão técnico-pedagógica do Ministério da Educação durante os anos de 1995 e 1996, com o objetivo de estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou a elaboração da proposta curricular dos Estados ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino.

condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva⁴” (BRASIL, 1998, p.23), e o objetivo é que os alunos sejam capazes de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (*idem, ibidem*, p.7), e ainda, de “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (BRASIL, 1998, p.8).

As orientações a que nos referimos anteriormente assumem perspectivas bakhtinianas para a organização das práticas discursivas ao adotarem os *gêneros discursivos* como *objetos de ensino*. Essa escolha pressupõe, segundo Bakhtin (1997), considerar que o caráter e os modos de utilização da língua variam de acordo com as esferas da atividade humana, visto que cada uma delas elabora seus tipos “relativamente estáveis” de enunciados, de forma que “ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso [...] enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida” (BAKHTIN, *ibidem*, p. 282).

Pressupõe também o diálogo ao situar a *alternância de sujeitos falantes* na fronteira do *enunciado*, este compreendido como “unidade real de realização da comunicação verbal” (*idem, ibidem*, p. 294). Se Bakhtin (2006, p. 114) propôs que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”, Vygotsky (2007), por sua vez, defendeu a interação como condição à aprendizagem que, se adequadamente organizada, “resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, *ibidem*, p.103).

A consideração de que “a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos” (BRASIL, 1998, p. 48) incide sobre as orientações para o trabalho com a competência discursiva, alertando o professor para que, de posse de instrumentos que lhe permitam *descrever* esta competência de seus alunos,

[...] não planeje o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo, muitas vezes padronizado pelos manuais didáticos, sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário (*idem, ibidem*, p. 48).

⁴Para Brasil (1998, p.23), a competência discursiva refere-se a um sistema de contratos semânticos responsável por uma espécie de filtragem que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos.

Ora, o que daí se depreende enquanto convicção pedagógica é que “o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz”. (VYGOTSKY, 2007, p. 102), e que o “*bom aprendizado* é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (*ibidem*, grifo do autor). Compreende-se, portanto, que o construto teórico de Vygotsky, em especial o seu conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”⁵, apresentado como uma nova abordagem nos estudos sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento, também foi assumido como norteador das orientações sobre as quais as práticas pedagógicas em torno da competência discursiva deveriam ser organizadas.

Ocorre que a proposta de trabalho com os *gêneros discursivos* assumida nos PCN’s chega à sala de aula de maneira negligenciada. As atividades de produção discursiva se afastam da “situação real de produção”, na qual as “esferas da atividade humana” estariam representadas e o discurso produzido seria articulado à necessidade do sujeito de participar efetivamente de uma situação socialmente reconhecida. Ao contrário, as atividades se organizam em torno da “ficcionalização de uma situação criada artificialmente e exclusivamente para o exercício da produção” (ROSENBLAT, 2000, p. 191).

Os *gêneros discursivos* são contemplados ou pela perspectiva de atividades de leitura, as quais investem na visualização dos aspectos organizacionais, ou pela perspectiva da produção escrita, na qual a preocupação também se volta aos aspectos organizacionais, que agora devem ser contemplados sob formato escrito. Na maioria dos manuais didáticos, depois das atividades descritas segue a de “ler para o colega ao lado o texto que você produziu”. Esse formato de trabalho com os gêneros discursivos se afasta da proposta de Bakhtin (1997). Este autor, ao propor que os gêneros do discurso correspondem a “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, *ibidem*, p.280), aponta para o “conteúdo temático”, “o estilo verbal”⁶ e “a construção composicional” como “reflexos” das condições específicas e da finalidade de cada esfera da atividade humana.

Na escola, esses reflexos são concebidos como elementos característicos dos gêneros, mas distantes da realização social, e sim associados à exclusividade da escrita. Ignora-se a natureza do enunciado e enfraquece-se o vínculo existente entre a língua e a vida. Nesse sentido, cria-se, como debatido por Fino (2009, p. 9), “um conflito crônico entre a actividade autêntica e a actividade escolar”.

⁵ Este conceito será tratado mais adiante, ainda neste capítulo, quando da apresentação do escopo teórico que embasa a discussão assumida pela Comissão Científica do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira sobre a “*Inovação Pedagógica*”.

⁶ Aqui o autor se refere à seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais.

Perguntando-nos sobre o que está acontecendo com a escola planejada para emancipar discursivamente os alunos, o que nos aparece como resposta digna de crédito é aquela que nos propõe pensar que esse conflito entre atividade autêntica e atividade escolar é um dos aspectos da “atmosfera” da escola e na qual estão impregnados outros aspectos estruturantes de uma cultura escolar tradicional, influenciada por um “sistema que foi fundado para responder às necessidades de uma sociedade que já não existe, a extinta ou quase extinta sociedade industrial” (FINO, 2011c, p.45). Essa atmosfera atesta a representação comum que se tem da escola e que, como conclui Fino (2009), está profundamente enraizada dentro e fora dela, é partilhada socialmente e, em função disso, absorve a generalidade dos estratos da sociedade com força suficiente para contrariar os propósitos de mudança.

Segundo o autor, essa representação, comungada até mesmo pelos que nunca foram formalmente submetidos à escola, dá forma ao “invariante cultural” (FINO, *ibidem*) que recai sobre ela, sugerindo

[...] formas sub-reptícias de organização do espaço lectivo e dos papéis que devem ser desempenhados pelos professores e pelos alunos, chegando a interferir na definição do que será, eventualmente, uma boa arquitectura ao serviço da educação (*idem, ibidem, p.1*).

Dada a influência que esse invariante exerce sobre a escola, e da necessidade de desmontá-lo, como alerta Fino (*ibidem*), por ser um constrangimento à inovação, julga-se pertinente ao menos citar os elementos que foram lhe instituindo em torno de uma matriz cultural comum na qual as escolas se inscrevem.

“A matriz cultural comum da instituição escolar inclui uma origem. Essa origem é a escola popular” (FINO, *ibidem*, p.3) que, do contexto da Revolução Francesa projetou-se para o ensino em massa do contexto da Revolução Industrial, estruturando-se em torno de elementos que, por sua vez, deram forma ao paradigma fabril como elemento sobre o qual se organizava a escola necessária para formar o tipo de homem que a sociedade precisava. Naquele contexto, “para além do currículo expresso, que não ia além de rudimentos de leitura, escrita, aritmética e de noções de moral ou de conduta, o que mais importava era a vivência de um espaço (escola-fábrica) e de um tempo (síncrono) impostos pelas necessidades da civilização industrial (*idem, 2009, p. 5*).

A esses elementos acrescenta-se a “(recente) preocupação obsessiva comum com a ‘qualidade’” (*ibidem*, p.6, grifos do autor), responsável por controlar a aprendizagem a partir

de objetivos educacionais e da avaliação⁷, apoiando-se na “pedagogia por objetivos”, esta inspirada na Taxonomia de Bloom, publicada na década de 1950, e comprometida com o “experimentalismo de base positivista” (FINO, 2009, p.7), do qual se afastam a subjetividade e a complexidade social na qual se insere a escola.

Incorre daí uma gama de elementos que atravessam a cultura escolar quase de forma imperceptível e que são reconstituídos através do currículo oculto que, por sua vez, se confundiria com o próprio invariante caso não fosse limitado pela necessidade de ter um espaço específico para se desenrolar, sendo a escola, nesse caso, o espaço requerido. Todavia, convém considerar que o invariante de que estamos a tratar, como alertado por Fino (*ibidem*), atravessa os muros da escola e impregna-se fora dela através de um estereótipo que é partilhado socialmente e encarrega-se de cristalizar uma imagem de escola atestada pela cultura escolar tradicional.

Dessa forma, mesmo que a urgência de superação paradigmática seja percebida por alguns de “espírito particularmente aberto” (*idem*, 2011c, p. 47), a forçada invariante cultural que se construiu sobre a escola insiste contra os propósitos inovadores, de forma que tomar consciência da sua existência é, como afirma Fino (*ibidem*, p.14), “a primeira etapa de qualquer processo de inovação”.

Por tudo isso, somos cientes de que, como propõe o autor, “a inovação envolve obrigatoriamente as práticas”, não devendo “ser procurada nas reformas de ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas” (FINO, 2008a, p.2). Dessa forma, compreendemos porque toda a orientação proposta à organização curricular das escolas, inclusive aquelas orientações que dizem respeito à prática discursiva e que foram salientadas por nós no início desta sub-seção, mesmo contendo em suas entrelinhas, ou às vezes de maneira explícita, ideias advindas de trabalhos de pessoas com o tipo de espírito acima salientado, como é o caso dos propósitos *vygotskyanos* e *bakhtinianos*, *tende a não garantir, por si só, a Inovação Pedagógica*.

3.2 Os antecedentes à *Inovação Pedagógica*: a emergência de um novo paradigma

Sob a alegação de que o fato de estarmos a viver numa sociedade pós-industrial requer formas de uma educação também pós-industrial, Sousa & Fino (2001) afirmam:

⁷ O autor cita a crítica que Gimeno Sacristán (1985 *apud* FINO 2009, p7) dirige à pedagogia por objetivos, alegando que ela “nasceu ao amparo do eficientismo social que vê na escola e no currículo um instrumento para lograr os produtos que a sociedade e o sistema de produção necessitam num determinado momento”.

[...] a tecnologia será, com pouca hipótese de dúvida, uma das chaves da concretização de um novo paradigma educativo, capaz de fazer incrementar os vínculos entre os alunos e a comunidade, enfatizar a descoberta e a aprendizagem, e de fazer caducar a distinção entre aprender dentro e fora da escola (SOUSA & FINO, 2001, p.13).

Esse novo modelo tomou fôlego a partir do surgimento do computador, em meados do século XX, passando a adequar os homens não mais a uma sociedade em consonância com a padronização do interior da fábrica, mas a uma espécie de aldeia global, não permitindo às distâncias continentais frear a aceleração que se dá por efeito de um *clic*.

Todavia se, como refletido pelos autores antes mencionados, o lançamento do primeiro Sputnik, em 1957, revelou ao sistema educacional norte-americano a insuficiência do paradigma fabril para acompanhar a aceleração do futuro pela evolução tecnológica que se anunciava⁸, as tecnologias de informação e comunicação altamente desenvolvidas no século XXI podem, paradoxalmente, assumir também a insuficiência marcada, outra vez, pela padronização.

Essa perspectiva provém da convicção de que essa nova organização pode desapreciar a complexidade do sujeito como pessoa e das relações constituídas entre ele e os outros sujeitos, entre ele e os espaços, entre ele e o conhecimento. A “aflição” se inscreve, portanto, porque o vislumbre que pode estar a permear essa espécie de “entronização tecnológica” não seja a “dimensão pessoal” sugerida por Sousa (2000a).

Na educação, essa nova realidade permitiu criar, e ainda está a permitir, em muitas situações, a ilusão de que a presença das novas tecnologias de comunicação e informação como “recursos” da aula que continuava, e continua sendo expositiva era a superação do paradigma instrucional. Computadores dos laboratórios de informática, notebooks, tablets, celulares, datashow, lousas digitais, viram “mais do mesmo” (SOUSA & FINO, 2001) se tratados como suporte para o fazer pedagógico que continua baseado no modelo instrucional.

Quando Toffler (1994) contextualizou o computador no cenário desenhado para a educação do século XXI, foi com propósitos bem diferentes e, inclusive, como oportunidade de romper com a padronização estabelecida pelo paradigma fabril. Na concepção do autor, o novo aparato proporcionaria o aumento radical das possibilidades de diversidade na sala de aula, permitindo “a cada estudante avançar no seu ritmo próprio, puramente pessoal. Permitia-

⁸ Segundo os autores, o feito soviético levou o governo norte-americano a questionar o ensino de Ciências e Matemática em suas escolas, atribuindo a essas disciplinas a responsabilidade de preparar cientistas capazes de grandes realizações.

lhe ainda seguir um caminho traçado de acordo com a sua vontade, em vez de um programa escolar rígido como na sala de aula tradicional da era industrial” (*idem, ibidem*, p. 224).

Compreende-se que o que difere o que fora previsto por Toffler do que se passou a apresentar como realidade é a perspectiva pedagógica assumida para lidar com as novas tecnologias no interior das escolas. Na opinião de Papert (2002, p.41), “o que começara como instrumento subversivo de mudança foi neutralizado pelo sistema e convertido em instrumento de consolidação”.

Ocorre, pois, que estamos a viver um momento de crise, de tensão, de aflição, atestando a insuficiência dos modos pelos quais as novas tecnologias estão sendo utilizadas nas escolas e o potencial emancipador a elas inerente.

E “o significado das crises consiste exatamente no fato de que indicam que é chegada a ocasião para renovar os instrumentos” (KUHN, 2011, p. 105), para “quebrar os espelhos”. Ainda para Kuhn (*ibidem*), trata-se de uma *tensão essencial*, necessária para legitimar a descontinuidade que anuncia a ruptura paradigmática.

3.2.1 Assumindo a *Inovação Pedagógica*

O conceito de *Inovação Pedagógica* aqui debatido surgiu e se ampliou em nossos estudos a partir do escopo teórico que fundamenta a proposta do Mestrado em Educação, na especialidade de *Inovação Pedagógica*, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira⁹. E a motivação para tal investimento neste departamento deu-se, segundo o professor Doutor Carlos Nogueira Fino, à época seu presidente, por duas razões que, dada a insistência em voltarem-se ao *interior* dos fenômenos educativos, contrariando todo o modismo do discurso em voga, são aqui citadas na íntegra:

[...] tomada de consciência de que o essencial das práticas pedagógicas que tentam tirar partido da incorporação de tecnologia na escola, incluindo as tecnologias de informação e comunicação (TIC), longe de a ter transformado ou de estar a transformá-la, está a reforçar as suas características mais radicalmente conservadoras através da consciência de um senso comum aflitivo, sem que, entretanto, a escola apresente melhores resultados. É também uma reacção, assumidamente minoritária, contra a tradição da Tecnologia Educativa, que vem do tempo dos meios audiovisuais como *auxiliares de ensino*, e que tem vindo a desembocar, mais recentemente, na entronização quase litúrgica das plataformas

⁹ Segundo Fino (2011a), a criação da linha de investigação correspondente ao curso deu-se em 2004, ano em que as aulas da primeira turma foram iniciadas, e se inscreveu no Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira – CIE –UMa. Atualmente, o professor Carlos Nogueira Fino é coordenador dessa linha de investigação e diretor dos cursos de Mestrado e Doutorado que nela se inscrevem.

digitais ditas de e-learning e derivados, acompanhados de uma retórica massificadora e agressiva, falha de cientificidade e de sentido crítico, sobre temas quase esotéricos, como Web 2.0, Edumetria, etc, transformados em crenças sobre como reabilitar a escola (FINO, 2011a, p. 1-2, grifo do autor).

A proposta é em favor de que o “choque do futuro”, anunciado por Toffler (1994), seja evitado através de um controle social sistemático sobre a tecnologia que se expande sob a ótica da rentabilidade econômica e sem a preocupação com o impacto sobre o meio ambiente social, cultural e psicológico. É “um movimento por uma tecnologia responsável” (*idem, ibidem*), implicando que, no contexto da educação, sustente a criação de “contextos de aprendizagem” (FINO, 2008a, 2011b), nos quais a incorporação de nova tecnologia não seja pelo princípio do “mais do mesmo” (2011b), mas sim pela perspectiva de “ampliar o poder dos alunos, enquanto aprendizes, ao invés de conjecturar a exploração da tecnologia para reforçar o seu controle sobre a turma, em actividades estritamente curriculares, num processo em que é o principal agente” (*ibidem*, p.5).

Assim, tendo por fundo a cultura escolar tradicional discutida na seção anterior, a *Inovação Pedagógica* é assumida como “ruptura de natureza cultural” (*idem*, 2008a) comprometida com a “emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a contradição” (*ibidem*, p.2), nas quais a tecnologia surge como auxiliar poderoso, mas devendo ser considerado que “a *Inovação Pedagógica*, nestes dias de desenvolvimento exponencial da ciência e da tecnologia, não é sinônima de inovação tecnológica” (*ibidem*, p.3) se esta for vislumbrada sem a reflexão esclarecida, passando servir à reorganização do velho paradigma.

3.2.2 A insistência sobre “a arte de aprender”: o contributo de Seymour Papert

Em se tratando da relação entre as práticas pedagógicas e as novas tecnologias, a grande ruptura, segundo Sousa & Fino (2001) e Papert (1988, 2002), incide na forma como aluno e aparato são aproximados, devendo o segundo ser controlado pelo primeiro.

Na visão do último autor, o futuro da educação deve ater-se à “mente”, e não à máquina e, por isso, ele investe em compreender a “forma em que movimentos intelectuais e culturais se auto definem e crescem” (PAPERT, 1988, p.23). O computador, segundo ele, “é um *portador de germes* ou *sementes* culturais cujos produtos intelectuais não precisarão de apoio tecnológico, uma vez enraizados numa mente que cresce ativamente” (*ibidem*, grifos do autor). A ênfase é dada, portanto, à “arte de aprender”, processo para o qual Papert (2002)

atribuiu o nome de *Matética*, afirmando que seus princípios “são ideias que iluminam e facilitam o processo de aprendizagem” (*idem*, 1988, p.148) e insistindo que “o seu princípio mais importante pode ser o incitamento à revolta contra a sabedoria aceita que vem de saber que você pode aprender sem ser ensinado e, com frequência, aprender melhor quando é menos ensinado” (PAPERT, 2002, p.126). Nesse sentido, o conceito de *bricolage* é usado como fonte de modelos e ideias para melhorar a habilidade de *fazer, consertar e melhorar* as construções mentais.

Na prática, essas convicções papertianas tornaram-se compreensíveis a partir do trabalho com o LOGO, uma linguagem computacional criada por ele para tornar possível à criança desenvolver um sentimento de, estando à frente do computador, está-se a trabalhar sério, um projeto inspirado em situações como a por ele presenciada numa sala de aula na qual “... dois meninos de quinta série com interesses muito diferentes, um em ciências e outro em dança e música, se uniram para criar uma ‘coreografia de tela’, programando um computador montado no fundo da sala de aula” (*idem, ibidem*, p. 30, grifo do autor).

Papert (1988) criou um elemento externo e dinâmico, uma tartaruga, como entidade sobre a qual recai a programação através da “linguagem da Tartaruga” (PAPERT, *ibidem*, p.78), dando-lhe comandos relacionados a propriedades também comuns ao programador: movimento, orientação e posição. Ao usar o conhecimento sobre o seu próprio corpo e sobre o movimento dele, bem como outras estratégias como a de partir do conhecido para o desconhecido, crianças programam ações para a tartaruga que, sob comandos como PARAFRENTE, PARAFRENTE1, PARADIREITA, movimentam-se e originam formas geometricamente diversas e constituídas de toda complexidade, sobre as quais as crianças agem de forma divertida, construindo conhecimento sobre geometria formal.

A Geometria da Tartaruga, “um estilo diferente de geometria” (*ibidem*, p.77), foi especialmente projetada para ser algo que fizesse sentido às crianças, que tivesse alguma ressonância com o que elas acham que é importante, desenvolvendo a seguinte estratégia matética: “para aprender algo, primeiramente faça com que isto tenha algum sentido para você” (*ibidem*, p.87). Assim, conceitos como ângulo, variável, teorema, heurística, métodos de resolução de problemas, são percebidos e experimentados pela criança em um movimento dialético entre o concreto e o abstrato, o que lhe permite a construção de um conhecimento matemático aliado ao prazer da novidade, do afetivo, do relacional, da descoberta e da funcionalidade.

A epistemologia que fundamenta o modelo intelectual desenvolvido nesse contexto é densamente explicada por Papert (1988, 2002) na sua teoria do Construcionismo, este resultado da reflexão sobre o Construtivismo piagetiano que, na compreensão papertiana, precisava ser explorado enquanto perspectiva epistemológica e, assim, servir ao propósito de “expandir as fronteiras conhecidas da mente humana” (PAPERT, 1988, p.189).

Comprometido com propósitos intervencionistas, Papert enfatiza duas dimensões implícitas no trabalho piagetiano, as quais dizem respeito à ampliação da descrição das estruturas internas que se desenvolvem na mente da criança e à organização de ambientes educacionais em consonância com essa expectativa. O interesse do autor em compreender como as estruturas intelectuais nascem e se modificam associa ao Construcionismo a característica principal de examinar mais de perto do que os outros *ismos* educacionais a ideia da construção mental insistindo na necessidade dela estar sempre apoiada pelas construções *no mundo*, tornando-se menos uma doutrina puramente mentalista.

Esse propósito justifica a insistência papertiana em “dizer que a habilidade matemática importante é a de construir conhecimento concreto” (*idem*, 2002, p.128), o que consiste em uma crítica à epistemologia tradicional por, de maneira inversa, insistir em que a escola se comprometa com a rápida passagem do concreto para o abstrato, compreendendo o pensamento abstrato como o *bom pensamento*. Para o autor, o *aprender em uso* permite que aquilo que está sendo arquitetado “na cabeça” adquira maior significado, maior riqueza, pois está apoiado “pela construção de um tipo mais público *no mundo*”, podendo ser mostrado, *estar lá fora*, discutido, examinado, sondado e admirado¹⁰.

E, ao argumentar que a continuidade do concreto ao novo promove o *rompimento de barreiras*, conectando o que foi aprendido com um “tudo” que necessite daquele tipo de conhecimento, Papert (*ibidem*) reconhece que é para o abstrato que caminhamos, mas insiste na ideia de que é necessário um equilíbrio na valorização entre as duas formas de pensamento,

¹⁰No Brasil, ainda na década de 1960, o *aprender em uso* que viria a ser proposto por Papert nas décadas de 1980 e 1990 com a publicação de seus livros “Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas” e “The Children’s Machine” já era defendido por Paulo Freire (2005) na sua crítica à *educação bancária*, em especial na proposta de valorização da cultura de cortadores de cana, relegados ao abandono social e à exploração trabalhista nas comunidades rurais de Angico, no Rio Grande do Norte. Instituído o diálogo a partir de palavras geradoras tomadas daquele contexto, Freire propunha que, através dos círculos de cultura, fosse criada uma situação de legitimidade cultural, favorecendo sentimentos de pertencimento e esperança, fazendo da leitura e da escrita um desejo que, alcançado, promoveria a mudança, a ação social para a liberdade. Assim, o autor embasou e fez verdade uma teoria de respeito à cultura de uma minoria social, alfabetizando adultos num período de quarenta dias, evidenciando um propósito bem maior do que o de alfabetizar, mas o de libertar socialmente. Para a contra-capta de “The Children’s Machine” Paulo Freire escreveu: “A máquina das Crianças é um livro reflexivo para educadores e pais e essencial para o futuro de seus filhos”, e esse fato nos convence do dialogismo entre as ideias de Freire e Papert.

o que supõe compreender tanto o suporte epistemológico de ação afirmativa engendrado pelo concreto quanto as formas insidiosas pelas quais o abstrato pode ser representado, nas quais ele assume convicções alheias e não reconhecidas por aqueles que vão usá-lo.

O *medidor* ao qual Piaget submeteu a sua teoria dos estágios é a grande crítica papertiana ao pensamento do mestre genebrino que, na opinião de Papert (2002, p. 135) “possui mais do *bricoleur* do que dos padrões formais e analíticos da epistemologia dominante”. E a convicção de que é necessária uma maior oferta de oportunidades para bricolagem com os elementos de procedimentos mais sistemáticos aproxima o construcionismo papertiano do propósito vygotskyano de que “não podemos nos limitar meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado” (VYGOTSKY, 2007, p.95).

3.2.3 A aprendizagem pela interação social: o contributo de Vygotsky

Os estudos vygotskyanos revelaram que não há “idade na qual um tipo particular de aprendizado se torna possível pela primeira vez” (VYGOTSKY, 2007, p.88), e que, considerando que “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem” (p. 103), e que “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p. 102, grifo do autor), é justamente essa sequenciação que permite o surgimento de intervalos, as *zonas de desenvolvimento proximal*, doravante ZDP’s, ricas em prospecções do que será, mais tarde, acomodado como *desenvolvimento real*. Aproveitá-las significa investir em que os sujeitos façam aquilo que ainda não sabem sozinhos, mas conseguem fazê-lo em colaboração com companheiros mais capazes ou sob a orientação de um adulto, no caso de crianças.

Depreende-se daí a relevância das variantes *interação social* e *instrumento ou signo*, pelas quais, como propõe o autor, a atividade psicológica é conduzida a comportamentos superiores. Em suas palavras, “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (*ibidem*, p.58), uma vez que estas, mediadas pelos signos, engendram um processo em que uma atividade externa e interpessoal é reconstruída até chegar à internalização, à operação interna, ao intrapessoal.

É alegado por Fino (2000) que quando Vygotsky considera a gênese interpsicológica dos fenômenos intra-psicológicos está a propor uma abordagem do indivíduo

psicológico compreendendo-o como ser social, perspectiva que conduz os estudos sobre a cognição a centrarem-se menos no indivíduo em si mesmo, de onde provêm novas maneiras de considerar fenômenos como a aprendizagem. Esta, por sua vez, ocorre no interior de um contexto social visto que “o conhecimento é algo que existe disponível no interior das comunidades de que os indivíduos fazem parte” (FINO, 2000, p.128). Ainda para o autor, posições epistemologicamente mais tradicionais sofrem uma mudança fundamental a partir desta consideração do conhecimento como construído socialmente, situado no interior de atividades, ferramentas e pessoas numa comunidade de prática.

Por estas convicções, “parece não existir razão que justifique o estudo do desenvolvimento psicológico separado da compreensão das circunstâncias culturais dentro das quais os indivíduos nascem e crescem” (*ibidem*, p.111) e que “são ineficazes, em termos de desenvolvimento, as aprendizagens orientadas para níveis de desenvolvimentos que já foram atingidos, porque não apontam para um novo estágio no processo do desenvolvimento (*ibidem*, p. 117).

Dessa forma, Wertsch (1993, apud Fino 2000) defende que é sobre a noção da ZDP que têm se voltado aqueles que se debruçam sobre o construto vygotskyano, nomeadamente no que concerne à educação, refletindo sobre a existência de “uma janela de aprendizagem” (FINO, *ibidem*, p.116) , esta como sendo “cada momento do desenvolvimento cognitivo do aprendiz” (*ibidem*), situando o “tutor como agente metacognitivo”(*ibidem*, p.118), o que supõe que “o professor trabalha efectivamente como regulador do processo e analista do conhecimento” (*ibidem*) e considerando “a importância dos pares como mediadores da aprendizagem”(*ibidem*, p.119).

Convém compreender a partir daí, como também sugere Fino (2000, p. 108), que “parecia que Vygotsky tinha algo de muito importante a dizer aos teorizadores da educação dos países ocidentais”, a saber, sobre a organização do contexto onde se propõem os exercícios de aprendizagem, visto que não é somente entre professor e aluno que a interação social se define, mas também pela relação estabelecida entre o último e os elementos situados no ambiente.

Se para Papert (1988) é necessário o planeamento de *micromundos*, verdadeiros “incubadores para o conhecimento” (PAPERT, *ibidem*, p. 148), Vygotsky defende a necessidade da criação de ambientes em consonância com estruturas intelectuais em potencial, aquelas que podem se desenvolver e encontram-se nas ZDP's. Fino (2008a)

aproxima a proposta dos micromundos papertianos à de criação dos “contextos de aprendizagem”, e alerta que eles são incomuns aos que são habituais nas escolas.

3.2.4 Negociando a aprendizagem numa comunidade: a aprendizagem situada

Concordando com os autores citados na seção anterior, Brown, Collins e Duguid (1989), defendem que o conhecimento e a aprendizagem são essencialmente situacionais e produtos da atividade, da cultura e do contexto, de forma que não é possível conceber os conceitos como abstratos, entidades independentes, mas sim os comparando a um conjunto de ferramentas, as *ferramentas conceituais*, sob a lógica de que as mesmas só podem ser compreendidas se usadas em situações práticas e à luz da significação que, por sua vez, é produto da negociação dentro da comunidade.

Segundo os autores “a pessoa que usa as ferramentas ativamente em vez de apenas adquiri-las, ao contrário, constrói uma rica compreensão implícita do mundo em que são utilizadas, assim como delas mesmas” (*idem, ibidem*, p.33, tradução nossa)¹¹. E propondo que as “ferramentas conceituais refletem a sabedoria acumulada da cultura em que são utilizadas, assim como as descobertas e experiências dos indivíduos” (*idem, ibidem*)¹², afirmam que a aprendizagem é um *processo de aculturação*.

Nessas perspectivas, “agente, atividade e mundo são mutuamente constituintes” (LAVE; WENGER, 1991, p.33, tradução nossa)¹³ e “a aprendizagem se dá de forma situada, como um processo de participação em comunidades de prática, de início como participação legítima periférica, que cresce gradualmente em engajamento e complexidade” (*idem, ibidem*, p.1, tradução nossa)¹⁴.

Nas “comunidades práticas” apresentadas por Wenger (s.d.) e mais amplamente discutidas em parceria com Jean Lave¹⁵, as “pessoas se engajam num processo de aprendizagem coletiva num domínio compartilhado do esforço humano” (*idem, ibidem*,

¹¹People who use tools actively rather than just acquire them, by contrast, build an increasingly rich implicit understanding of the world in which they use the tools and of the tools themselves. (BROWN, COLLINS, DUGUID, 1989, p. 32).

¹²conceptual tools similarly reflect the cumulative wisdom of the culture in which they are used and the insights and experience of individuals.

¹³“Agent, activity, and the world mutually constitute one another” (LAVE; WENGER, 1991, p.33).

¹⁴“learning is a process of participation in communities of practice, participation that is at first legitimately peripheral but that increases gradually in engagement and complexity” (LAVE; WENGER, 1991, p.1).

¹⁵ Referimo-nos ao livro *Situated learning: legitimate peripheral participation* (1991), da coautoria de Lave e Wenger.

tradução nossa)¹⁶, sob a condição de que só conseguem fazer o que fazem porque interagem regularmente.

Assim, ter uma identidade definida por um domínio de interesse, engajar os sujeitos em atividades conjuntas e discussões, em relacionamentos que os permitem aprender uns com os outros e ter uma prática compartilhada são as três características cruciais que Wenger (s.d.) define como constituintes de uma comunidade de prática.

Uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividades e mundo, sobretudo uma relação tangencial e de envolvimento com outras comunidades de prática. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento, no mínimo porque esta fornece o suporte de interpretação necessário para dar sentido a sua tradição (LAVE; WENGER, 1991, p. 98, tradução nossa)¹⁷.

Para Lave (1993) é muito difícil desvincular o conceito de contexto do de aprendizagem situada, visto que “a participação na vida cotidiana pode ser pensada como um processo de mudança de entendimento, na prática, isto é, como aprendizagem” (*idem, ibidem*, p.6, tradução nossa)¹⁸. Pelo pensamento do autor, uma atividade situada em um contexto sempre envolve mudanças na relação conhecimento e ação, sendo este o processo fundamental para a aprendizagem. Com Wenger afirma:

Aprender [...] implica que a pessoa seja capaz de estar engajada em novas atividades, de executar novas tarefas, e de dominar novas interpretações. As atividades, as tarefas, as funções e as interpretações não existem de forma isolada: elas fazem parte de um sistema mais amplo de relações nas quais ganham sentido (LAVE; WENGER, 1991, p. 53, tradução nossa)¹⁹.

Pelas convicções dos autores, o objeto de conhecimento, o contexto e o aprendiz mantêm entre si uma relação e, por esta, revela-se a natureza da aprendizagem situada. Nesse sentido, a atividade pela qual os sujeitos se envolvem com a aprendizagem torna-se autêntica por constituírem-se “práticas normais da cultura” (Brown, Collins e Duguid 1989, p.34).

¹⁶“people who engage in a process of collective learning in a shared domain of human endeavor” (WENGER, s/d).

¹⁷A community of practice as a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice. A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretative support necessary for making sense of its heritage (LAVE; WENGER, 1991, p. 98).

¹⁸“participation in everyday life may be thought of as a process of changing understanding in practice, that is, as learning” (LAVE, 1993, p.6).

¹⁹Learning [...] implies becoming able to be involved in new activities, to perform new tasks and functions, to master new understandings. Activities, tasks, functions, and understandings do not exist in isolation; they are part of broader systems of relations in which they have meaning (LAVE; WENGER, 1991, p. 53).

A relação entre pares, na qual os mais experientes ajudam aos menos experientes, na aprendizagem situada proposta por Lave (s.d) e por Lave e Wenger (1991) acontece entre membros novatos e antigos, evidenciando lugares de adaptação que, pela efetiva participação do novato nas práticas que identificam o grupo, lhe permitem ser integrado àquela comunidade. Essa é a perspectiva da Participação Periférica Legítima (PPL) que, na opinião dos autores, valoriza todas as formas de pertencimento possíveis e atesta a essência do grupo como continente de saberes, competências, práticas e relações que justificam a cognição como situada.

O conceito de “periferalidade”, conforme discutem os autores, não propõe que o novato assuma a posição de observador, ficando de fora da atividade com a qual a aprendizagem se condiciona. Ao contrário, supõe a participação como forma de aprender, visto que “pessoas, ações e o mundo estão implicados em todos os pensamentos, expressões, conhecimento e aprendizagem” (LAVE; WENGER, op.cit., p. 52, tradução nossa)²⁰ dissolvendo a dicotomia entre atividade cerebral e corporal, entre contemplação e envolvimento, entre abstração e experiência.

Nesse sentido, Topper (1995), citado por Fino (2000), propõe que nas comunidades de aprendizagem busca-se o equilíbrio entre as necessidades sociais e individuais, sendo proporcionadas aos sujeitos estruturas de participação específica em uma atividade voltada à aprendizagem social, à colaboração, à comunicação e à construção do conhecimento.

Assim, é mais um conceito que se coloca em defesa da aprendizagem que acontece “no mundo”, associada a uma prática social. E, segundo Fino (*ibidem*), este conceito faz parte de um conjunto de teorias que evoluiu a partir da concepção vygotskyana de que o conhecimento é socialmente constituído.

Segundo este mesmo autor, estas teorias articulam-se e harmonizam-se com o Construcionismo papertiano, o qual, assumidamente, é uma filosofia da educação e compromete-se com o ensinar que produz maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino (PAPERT, 2002) e, para realizar-se como tal, apoia-se, segundo Fino (*op. cit.*), nas premissas da *aprendizagem situada*, da *negociação social do conhecimento* e da *colaboração*. Assim, e conforme Fino (2008a, 2011b), esse é o referencial teórico assumido pelo Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira como aquele que anuncia as condições pelas quais a *Inovação Pedagógica* se torna realidade.

²⁰ Persons, actions, and the world are implicated in all thought, speech, knowing, and learning (LAVE; WENGER, 1991, p. 52).

É muito difícil pensarmos que a escola enquanto espaço formal de ensino permita que essas condições se tornem realidade, visto que ela é organizada a partir de uma matriz cultural na qual a realidade dos seus sujeitos cede espaço à realidade da escola. O discurso de “respeitar as peculiaridades locais” ou as “individualidades” não se concretiza, embora seja o “fio condutor” dos cursos e das diretrizes curriculares. O que se vê, de fato, como exaustivamente quisemos mostrar na primeira seção deste capítulo, é que as práticas pedagógicas desnaturalizam os processos sociais no âmbito das instituições de ensino, fazendo com que exista “uma apreciável distância entre a atividade autêntica, que corresponde ao que fazem os praticantes em situações *reais*, e a atividade escolar, que consiste na prática descontextualizada do *real*, ainda que inserida no contexto escolar” (FINO, 2009, grifos do autor).

A figura do professor bem pouco tem se distanciado daquela que tradicionalmente é conhecida: aquele que transmite o conhecimento, apoiado no livro didático que, por sua vez, adéqua-se ao currículo. Por isso, é perfeitamente compreensível que

A Inovação Pedagógica implica descontinuidade com as práticas pedagógicas tradicionais e consiste na atualização, a nível micro, de uma visão crítica sobre a organização e o funcionamento dos sistemas educativos; essa descontinuidade só pode ser planeada e completamente compreendida através de um olhar “de dentro”, do mesmo modo que só “por dentro” se pode atuar visando provocá-la (*idem, ibidem*, 2011b, grifos do autor).

Portanto, como insiste Fino (2008a), não é induzida de fora, mas é sempre uma opção individual e local. Não é resultado da formação de professores, ainda que uma boa formação seja determinante, nem de reformas curriculares. Pressupõe considerar o “espaço imenso da interação social” (FINO, *ibidem*, p.3), o que sugere ambientes informais ou formais desde que os últimos, a exemplo da escola, redirecionem suas práticas à luz do que é postulado sobre os processos de apropriação cultural nos primeiros.

Por não se descartar a própria escola como campo onde a inovação pode acontecer, a discussão sobre o conceito de “micro” *Inovação Pedagógica* faz referência a situações muito particularizadas, em salas quaisquer, que revelam um professor que, além de estar incomodado com a descontinuidade entre o que está propondo aos seus alunos e o que eles precisam fazer fora dela, assume o risco do inesperado, rompe com o currículo e, exercitando a sua criatividade, cria ambientes de aprendizagem nos quais há pares em contato e, entre eles, há um objeto já melhor conhecido por um dos pares e que se vai revelando ao outro. Enfim, onde houver um professor reaprendendo a sê-lo, ali estará a *Inovação Pedagógica*.

Oxalá ela ultrapasse as paredes da sala daquele teimoso professor e quebre os espelhos das outras salas onde estão a refletir imagens distorcidas da verdadeira aprendizagem.

E se ela for revelada num ambiente informal, onde os fenômenos de apropriação cultural decorrem com a garantia de que os menos experientes, em contato com os veteranos, evoluam o suficiente no trato com as ferramentas cognitivas até dominá-las plenamente e assumam um efetivo lugar naquele grupo, que sirva de exemplo às escolas e também as ajude a *quebrarem os espelhos*, reconciliando-se com a comunidade que as envolve

CAPÍTULO IV - A METODOLOGIA APLICADA

Fico sem saber se foi a Inovação Pedagógica a requerer a etnografia, ou esta a insinuar a ideia da inovação.

(Carlos Nogueira Fino, Inovação Pedagógica, Etnografia, Distânciação. In: Etnografia da Educação, 2011)

O propósito de nosso trabalho foi pesquisar a prática discursiva desenvolvida pelo grupo de sujeitos que se envolvem nas atividades de planejamento e apresentação dos Saraus Culturais da AEC-TEA, analisando-a sob arcabouço teórico interdisciplinar relacionado às teorias discursivas no que tange à prática discursiva, à descrição e à interpretação, no intuito de revelá-la condizente com os pressupostos teóricos que definem a *Inovação Pedagógica* no contexto do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira.

A “*Inovação Pedagógica*” como linha de investigação propõe, segundo Fino (2008b, 2011a, 2011b), a *etnografia* como método de investigação mais adequado à compreensão dos fenômenos que possivelmente estejam a engendrar a aprendizagem situada, pela qual os sujeitos, em colaboração constante, negociam socialmente o conhecimento.

A perspectiva crítica da etnografia, proposta por Sabirón Sierra (2001) e compartilhada por Fino (2008b, 2011b), nos impulsionou à observação das atividades do grupo que planeja, prepara e apresenta os Saraus, buscando compreender dinâmicas de natureza social e cultural que o perpassam e de onde resultam as significações impressas no discurso produzido, o qual, por sua vez, se apresenta comprometido com a emancipação dos sujeitos.

Como nos alerta Fino (2008b, p.4),

[...] ora, que melhor que uma descrição, formulada do ponto de vista dos nativos de uma comunidade onde acontecem determinadas transações, chamemos-lhes educativas, pode servir de base para a revelação e interpretação crítica das práticas pedagógicas, nomeadamente as práticas pedagógicas que podem merecer a designação de inovadoras?

Assim, contextualizada no âmbito das Ciências Sociais, na área científica das Ciências da Educação, tendo a *Inovação Pedagógica* como linha de investigação, a nossa pesquisa está vinculada à abordagem qualitativa pelos princípios metodológicos da etnografia, aplicados ao estudo de caso.

4.1. Um estudo de caso de natureza etnográfica

Na antropologia, segundo Geertz (1978), os esforços por melhor compreender a cultura enquanto seu elemento de estudo *incidem* sobre um cuidado rigoroso com a não debilitação deste objeto, garantindo-lhe a sua constância enquanto elemento de discussão, o que pode ser prejudicado caso o investimento seja numa difusão teórica que se afaste do emaranhado de significações construídas, pelos sujeitos, a partir dos símbolos socialmente disponíveis. Nesse contexto, e segundo o mesmo autor, é a *etnografia* que se revela como a grande atividade que permite à antropologia associar a sua ação de análise social a uma forma de conhecimento, considerando o esforço e o risco intelectual do pesquisador em elaborar a descrição etnográfica, sendo esta tratada por Geertz (*ibidem*), como uma “descrição densa”, sendo que o autor afirma ter tomado essa noção de empréstimo de Gilbert Ryle. Para construí-la, deve o pesquisador captar as estruturas superpostas de inferências e implicações do que fora observado no campo e interpretar “partículas de comportamento” (GEERTEZ, *ibidem*, p. 5), informações de fundo, tudo isso sendo mais importante do que os feitos metodológicos que o permitiram.

Para esse mesmo autor, a etnografia coloca o pesquisador em contato com “uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar” (*idem, ibidem*, p.7).

Corroborando com Geertz, Spradley (1979), citado por Fino (2008b), propõe que a

[...] etnografia deve ser entendida como a descrição de uma cultura, que pode ser a de um pequeno grupo tribal, numa terra exótica, ou a de uma turma de uma escola dos subúrbios, sendo a tarefa do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo.

Todavia, segundo Sabirón Sierra (2001), deve-se superar a finalidade estritamente descritiva a que foi delimitada a etnografia como método de investigação advindo da antropologia, de modo que a *interpretação* e a *crítica* acompanhem a descrição, garantindo que, pelo *enfoque pluridisciplinar*, respeite-se a complexidade do conjunto de saberes disponíveis sobre instituições, grupos e organizações. Em se tratando da “Etnografia da Educação”, assim atestada, segundo Sousa (2000b), pela “Société Européenne del’Ethnographie de l’Education” e cujo presidente honorário é o respeitável Georges Lapassade, a intencionalidade interpretativa e crítica alarga os resultados da investigação para

além da descrição da cultura escolar, repercutindo sobre possíveis melhoras na ação e na geração de novas teorias.

Ainda segundo Sabirón Sierra (2001), a descrição e a interpretação, as quais permitem “a profunda compreensão do fenômeno”, devem fundamentar-se e justificar-se, além dos modelos culturalistas, nos intentos do Interacionismo Simbólico, para o qual, segundo Woods (1999, p. 48), “a interação humana não é um mecanismo neutro que opera por instigação de forças externas, mas, ao contrário, um mecanismo formativo por direito”, de forma que a etnografia interacionista é relevante porque, dentre outros fatores, “pode contribuir para uma sociologia da aprendizagem” (WOODS, *ibidem*, p.90).

Apesar da citação do Interacionismo Simbólico por Sabirón Sierra (2001), nas considerações de Sousa (2000b, 2000c, 2001) e do próprio Sabirón (*ibidem*), ainda há muito a ser acordado teoricamente sobre a Etnografia da Educação. Sousa (2000b) enfatiza a pluralidade de referências no que diz respeito a esse campo conceitual e epistemológico, citando ainda as possibilidades advindas da Fenomenologia Sociológica, da Análise Institucional, da Etnometodologia, culminando por optar pelo “trabalho de terreno, específico da etnografia, que leva investigador/observador a compreender as realidades culturais de determinado grupo, vistas de dentro” (SOUSA, *ibidem*, p.4).

Ainda pelas palavras da autora, é a etnografia o método que mais aproxima a escola das condições de comunicar-se e reconciliar-se com a comunidade que lhe envolve (SOUSA, 2001). Em seu artigo “Un regard ethnographique sur l’ Ecole”, publicado na Revista Europeia de Etnografia em Educação, a autora faz um convite aos professores e demais envolvidos na organização das políticas educacionais a que desenvolvam uma mentalidade diferente, capaz de garantir a valorização das realidades específicas e concretas, situadas em um tempo e espaço também específicos.

Segundo Fino (2008b, 2011a, 2011b), a etnografia engendra o aparato metodológico capaz de revelar a *Inovação Pedagógica*, possuindo, assim, um caráter emancipador, uma vez que, por ela, é possível a revelação de práticas que, de alguma forma, impulsionam mudanças paradigmáticas. Todavia, apesar da enfática interdependência, o mesmo autor faz questão de esclarecer que não é a escolha da etnografia que garante a *Inovação Pedagógica*, mas é o aparato metodológico etnográfico o meio mais capaz de oferecer as condições necessárias à revelação de práticas inovadoras.

Tomando por base essas considerações, e apoiando-nos em Hammersley (1990) citado por Fino (2003), escolhemos a metodologia etnográfica como a mais adequada à nossa pesquisa.

As pessoas foram olhadas no contexto habitual, voltamo-nos para um grupo restrito, a observação e a conversa informal foram as fontes mais importantes de coleta de dados, não houve um plano detalhado, com antecipação de categorias, anterior à coleta de dados e a análise destes envolveu interpretação de significados, assumindo as formas de descrição e interpretação, sem quantificação e análise estatística.

Também é necessário dizer que investigamos um evento contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, sem manipulação dos comportamentos relevantes, visto que a nossa pesquisa, de natureza empírica, foi movida pelo desejo de entender um fenômeno social complexo. Orientamo-nos sempre por perguntas do tipo “como” e “por que”, as quais buscaram respostas a partir da observação direta dos eventos, de entrevistas das pessoas envolvidas no processo, e ainda da análise de documentos, encerrando uma ampla variedade de evidências que, por sua vez, implicaram na convergência triangular. Os resultados deduzidos dependeram muito do próprio estilo de raciocínio empírico dos investigadores, de forma que a nossa pesquisa não representa uma “amostragem” e não enumera frequências. Ora, segundo Yin (2010), esse é o escopo que define um *estudo de caso* e suas implicações técnicas, de forma que estamos convencidos de que fizemos um *estudo de caso de base etnográfica*.

Somos cientes de que esta definição suscita questionamentos que têm em comum convicções como as do próprio Yin (*ibidem*) ao considerar um erro de definição confundir os estudos de caso com as etnografias ou a observação participante. Na compreensão do autor, o estudo de caso é um método que pode dispensar o investimento de esforços no campo, ao contrário da etnografia e da observação participante, estes citados pelo autor como métodos específicos de coleta de dados.

Não é oportuno aqui um investimento para encontrar um consenso teórico para a questão, até mesmo porque como propõe Fino (2000, 2003), e com ele corroboram Sabirón (2001) e Sousa (2000b, 2000c), é preciso “sublinhar a existência de uma relativa indefinição na literatura quanto à delimitação precisa de metodologias de investigação qualitativa” (FINO, 2000, p.153). Assim sendo, achamos mais produtivo descrever o nosso grau de implicação enquanto investigadores, os procedimentos de coleta de dados, bem como a definição das categorias de análise.

4.1.1 A observação participante e o grau de implicação da pesquisadora

É consenso entre aqueles que discutem a prática da etnografia que a técnica que melhor lhe serve para promover a coleta de dados seja a observação participante. Lapassade (2005, p.69) afirma categoricamente: “A observação participante é a técnica fundamental da investigação etnográfica”, visto que por ela o investigador permanece por um tempo junto às pessoas que estão sendo observadas, notando como elas compartilham suas atividades, conversando ocasionalmente com elas, realizando entrevistas abertas, estudando documentos oficiais e pessoais, esforçando-se para “[...] adquirir um ‘conhecimento de membro’. Vai tentar identificar os motivos que os membros tinham para fazer o que fizeram, estabelecer o que os seus atos significavam para eles mesmos naquele momento” (LAPASSADE, *ibidem*, p.70, grifo do autor).

Este mesmo autor, ao discutir os princípios da técnica, faz considerações que lidam com a implicação do observador, da sua maneira de participar das atividades do grupo pesquisado, sendo que ela pode ser, segundo Adler & Adler (1987, apud LAPASSADE, 2005, p.72) de caráter periférico, ativo ou completo.

No primeiro, participa-se das ações do grupo o suficiente para “apreender de dentro das atividades das pessoas, sua visão de mundo” (LAPASSADE, *ibidem*, p. 73), porém sem ser admitido no centro das atividades. É uma opção feita por quem compreende que “muito envolvimento poderia bloquear toda possibilidade de análise” (p.73).

Já o caráter ativo situa o pesquisador no interior do grupo pesquisado, esforçando-se por assumir um papel a ser desempenhado e pelo qual poderá participar ativamente das atividades, porém mantendo certa distância, diferente do pesquisador que se situa como completamente implicado, ora porque, oportunamente, já é membro do grupo investigado, ora porque, por opção, converte-se às crenças e atos, assumindo-os no interior do grupo.

Se *interno* ou *externo* é ainda um papel a ser definido pelo observador participante. Nesse sentido, Lapassade (*ibidem*), referindo-se a trabalhos contemporâneos sobre a observação participante, situa o observador participante externo como aquele que chega de fora, negocia sua permanência no grupo por um determinado tempo, o suficiente para desenvolver a sua pesquisa, deixando-o depois, culminando o seu trabalho com a produção de sua tese ou relatório. De maneira contrária, o observador participante interno já está no grupo, institui-se como ator e assume o papel de pesquisador.

Ter claro o grau de implicação assumido é almejar diminuir a possibilidade de, no final da pesquisa, ao interrogá-la quanto à sua natureza etnográfica, compreendê-la de maneira insuficiente. No caso concreto dessa pesquisa, dado o grau de implicação assumido durante a sua realização, parece-nos pertinente situar o estudo de caso de base etnográfica no contexto da observação participante ativa.

4.1.2 O acesso ao grupo

O acesso ao grupo deu-se, conforme mencionado na introdução deste trabalho, ainda em novembro de 2011, quando passamos a assistir aos Saraus sem interesse investigativo. No tocante à institucionalização deste estudo, o acesso foi oficializado em julho de 2012 através de “Declaração” assinada pela então presidente da Associação e anexada a este trabalho sob o título de “Autorização de acesso à AEC-TEA, suas atividades e seu acervo documental”.

4.1.3 Os procedimentos de coleta de dados

Os dados foram coletados entre julho de 2012 e maio de 2013 através de vários processos que se desencadearam para essa finalidade.

Participamos de todas as reuniões de discussão dos temas selecionados para as edições dos Saraus realizadas naquele período. Assistimos a todas as apresentações dos Saraus. Participamos também de cada reunião de avaliação que se seguiu a cada edição apresentada. Mantivemos a rotina de registrar, a cada participação, falas dos sujeitos e nossas impressões enquanto pesquisadores. Mantivemos muitas conversas informais com os sujeitos em diversos momentos, dentro da Associação, quando lá estávamos ora para as reuniões dos Saraus, ora para o estudo de documentos. Realizamos uma entrevista com os idealizadores do projeto dos Saraus Culturais. Registramos em fotos momentos vivenciados pelo grupo. Mantivemos constante visitação à página da Associação no *facebook* no intuito de acompanhar as discussões por lá realizadas. Analisamos os cadernos de atas da Associação, seu Estatuto Social e os projetos pelos quais foram estabelecidos parcerias e convênios com a Secretaria de Cultura do Estado da Bahia e com o Ministério da Cultura.

4.1.4 Definição das categorias de análise

Concluída a coleta do material empírico, seguimos à sua organização e classificação de forma a facilitar a consulta. Como alerta Woods (1987, p.139),

[...] nesta etapa pode ser que não haja formação de conceitos, importação ou descobrimento de teorias, criação de novos pensamentos. O objetivo é dar ao material uma forma que conduza a tais fins, e isso significa ordenar os dados de uma maneira coerente, completa, lógica e sucinta.

O intuito é, como propõe Ruiz Olabuénaga, citado por Sabirón Sierra (2006), evitar a comparação entre posturas irreconciliáveis e aumentar a confiabilidade da interpretação a partir da contrastação empírica. E, seguindo o primeiro passo dessa fase, que segundo Woods (*op. cit.*, p.139) é o de “identificar as categorias mais importantes, que, por sua vez, podem dividir-se em grupos”, passamos a selecionar parágrafos das notas de campo e das entrevistas, bem como conversas mantidas através do *facebook* na página da Associação, além de frases e pensamentos escolhidos ou elaborados para os cartazes de divulgação dos Saraus, procurando ao máximo mantermo-nos atentos às evidências que estes revelavam.

E, pelas evidências reveladas, compreendemos ser o discurso produzido naquele grupo resultado de uma aprendizagem que acontece segundo as premissas apresentadas por Lave e Wenger (1991) e pelas quais os aprendizes, o objeto de conhecimento e o contexto mantêm entre si uma relação que faz a natureza da aprendizagem revelar-se socialmente situada. Dessa forma, fomos convencidos a tomar a aprendizagem situada como uma categoria, subdividindo-a pela discussão sobre como o grupo se organiza em torno de um domínio de interesse, forma uma comunidade, possui uma prática e negocia novos sentidos.

Também estamos convencidos de que a prática discursiva dos Saraus da AEC-TEA engendra gestos que ajudam a desmontar o invariante cultural instituído sobre a escola, dando provas da superação do paradigma fabril, do desenvolvimento de uma atividade autêntica e do compromisso com a integralidade do processo de aprendizagem.

Por fim, porém não com menor significância, compreendemos haver no contexto da prática discursiva do grupo uma ressignificação de sentidos que atesta gestos de identidade e de autoria, sendo estes os elementos sobre os quais nos debruçamos a partir da categoria do discurso como prática de movimentação de sentidos.

Descrever e interpretar como os sujeitos do grupo pesquisado articulam sua vivência a partir de gestos e atitudes que revelam o compromisso com essas categorias passa a ser o

nosso esforço a partir do próximo capítulo, no qual caracterizaremos o *locus* e os sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO V - O CONTEXTO DO ESTUDO

O campo da inovação pode ser considerado o espaço imenso da interação social, incluindo os ambientes formais, tal como os informais.

(Carlos Nogueira Fino, *Inovação Pedagógica: significado e campo* (de investigação). In: Educação em Tempo de Mudança. 2008)

Uma vez assumidas as suposições, amplamente apresentadas na introdução deste trabalho, de que a prática discursiva desencadeada no contexto do grupo investigado serve aos propósitos da *Inovação Pedagógica*, partimos para o nosso campo de pesquisa com a seguinte questão de investigação: “há prática inovadora na construção da identidade discursiva nos saraus culturais da AEC-TEA?”.

E para garantirmos alguma credibilidade à resposta que estávamos por construir, entendemos, a princípio, que deveríamos: apresentar o *locus* da pesquisa, a saber, a Associação Educativo-Cultural Tarcília Evangelista de Andrade, tomando por referência seus artefatos físicos, organizacionais e pedagógicos, compreendendo ainda valores inerentes ao contexto da instituição; descrever o processo de elaboração discursiva de artefatos escritos que são expostos ao público na ocasião das apresentações dos saraus; analisar discursos verbais (orais e escritos), compreendendo concepções ideológicas assumidas pelo grupo; interpretar o comportamento discursivo dos sujeitos durante o planejamento e a apresentação dos saraus; compreender como se dá o processo de aprendizagem revelado durante a produção dos elementos discursivos escolhidos pelo grupo para as apresentações dos saraus culturais e ainda se estes servem aos propósitos da *Inovação Pedagógica*.

Não demorou muito para percebermos, ainda enquanto revisávamos e aprofundávamos a literatura que nos dá suporte teórico sobre a *Inovação Pedagógica*, que já que pesquisariamos o processo de aprendizagem desencadeado no interior do grupo dos Saraus, a ideia de uma análise dos artefatos físicos, organizacionais e pedagógicos da Associação em si não se fazia muito oportuna, já que aí teríamos outro processo a ser investigado, ampliando a pesquisa para além do que era possível no intervalo de tempo programado.

Essa compreensão exerceu forte influência sobre a caracterização que buscamos construir do *locus* da pesquisa, sendo esta a nossa ocupação no início deste capítulo. Em seguida, apresentaremos a história da criação do grupo dos Saraus Culturais no interior da Associação, assim como os propósitos com os quais foi criado e a estrutura organizacional das atividades nele desempenhadas. Situaremos também os sujeitos da pesquisa quanto às

questões de idade, nível de escolaridade e algumas outras de caráter socioeconômico. Por fim, apresentaremos dados sobre a liderança do grupo.

5.1 - Caracterização do *locus* e dos sujeitos da pesquisa

Conforme salientado anteriormente, compreendemos que, em função da *Inovação Pedagógica* no sentido aqui defendido voltar-se à observação de *pessoas aprendendo*, deveríamos reorientar o olhar que dispensaríamos à AEC-TEA enquanto espaço que acolhe o grupo por nós tomado para pesquisa.

Pressupomos que algumas outras atividades ali desenvolvidas sejam atravessadas pelo mesmo ideário que fundamenta a prática discursiva do grupo dos Saraus, e talvez revelem outras práticas que também satisfaçam a propósitos inovadores. Mas para não desviarmos o nosso olhar do *processo de aprendizagem* no qual estávamos interessados, e também cientes de que havendo a possibilidade de outras atividades ali desenvolvidas também engendrarem práticas inovadoras no sentido proposto pelo Centro de Investigação ao qual esta pesquisa se vincula, cada uma delas requeira estudo específico, é que, situando a Associação enquanto *locus* de nossa pesquisa, limitaremos a sua caracterização àquilo que diz respeito às atividades previstas para serem realizadas a partir do ato de sua fundação, bem como aquelas que a partir daí foram acrescentadas até o momento de nossa pesquisa.

5.1.1 A Associação Educativo-Cultural Tarcília Evangelista de Andrade

Fig.1 – Vista de frente da Associação



Fonte: Acervo da pesquisadora

A AEC-TEA foi fundada em 1999¹, em Capim Grosso, com o propósito de fomentar a valorização da cultura local. É uma Associação de objetivos culturais, democrática e de fins não lucrativos.

As atividades previstas para serem desenvolvidas na Associação, à época da sua fundação, constavam, segundo registro da segunda ata² do Livro de Atas da Associação, da realização de palestras nas escolas, promoção de cursos de aperfeiçoamento para professores e eventos que contribuíssem para a valorização da cultura local. A partir do ano de 2002, a Associação transformou-se em um centro de voluntariado, recebendo visitantes de países diversos e ampliando as ações desenvolvidas, agora incluindo a oferta dos cursos de língua inglesa, a princípio oferecido para professores dessa língua nas escolas municipais, e oficinas de diversas modalidades que também deram prioridade às escolas como público-alvo.

As convicções em torno dos benefícios do voluntariado levaram o grupo envolvido com as atividades da AEC-TEA a definir como objetivo principal da Associação “promover a cultura e o valor do trabalho voluntário, podendo assim melhorar a qualidade de vida da população” (Livro de Atas da Associação, p.8)³.

Através do projeto do voluntariado internacional, a Associação recebeu entre os anos de 2004 e 2012, aproximadamente, quarenta voluntários de países diversos como Alemanha, Suíça, Finlândia, E.U.A., México, Reino Unido, Espanha e Colômbia. Na Associação, esses voluntários ofereciam à comunidade local os serviços de aula de língua estrangeira, yoga, artesanato e informática. Alguns também colaboravam com as atividades de instituições locais como creche, postos de saúde e pastoral da criança. Em troca, a esses voluntários ofereciam-se, entre outras, aulas de português instrumental e capoeira.

A partir de 2008 a Associação ampliou consideravelmente a oferta de suas atividades graças à iniciativa e à constância da equipe gestora em inscrevê-las em seleções realizadas por editais públicos ou outros projetos pelos quais, com a aprovação das propostas apresentadas, foram estabelecidos parcerias e convênios com a Secretaria de Cultura da Bahia, a SECULT-BA, e o Ministério da Cultura, através dos programas criados e mantidos por estes órgãos da administração pública.

¹Segundo a Ata da Assembleia Geral de Constituição da Associação Educativo-Educacional Tarcília Evangelista de Andrade, em anexo sob o título de Ata1 001.

² Esta Ata está anexada a este trabalho sob o título Ata2 001.

³ Ata aqui anexada sob o título de Ata8 001.

Assim, os cursos de teatro e fotografia começaram a ser ofertados em 2009 como ações provenientes da criação de um “Ponto de Cultura”⁴ no mesmo espaço da Associação, sendo que este contrato firmado com a SECULT-BA garantiu uma cooperação técnica suficiente à formação de multiplicadores capazes de, findado o contrato, o que está previsto para 2014, permitirem à Associação continuar com a oferta desses cursos.

Também foi com o apoio da SECULT-BA, através do Projeto “Jovens Multiplicadores da Cultura”, que a AEC-TEA passou a realizar, em 2012, atividades de fomentação de ações musicais através dos projetos “Música Bacana Brasileira” e “Samba de Roda e Piegas”, ambos com o objetivo de fortalecer o vínculo entre o Ponto de Cultura e a comunidade, ampliando o acesso a músicas de estilos diversos⁵.

Com o apoio do Programa Cine Mais Cultura, do Ministério da Cultura, a AEC-TEA passou a oferecer à comunidade, a partir de 2010, a oportunidade de assistir a produções do cinema brasileiro em sessões que acontecem semanalmente e que, pelo projeto “Vem curiar. Se você não vai até o cinema, o cinema vai até você!”, realizam-se também em comunidades da zona rural do município.

O livro fotográfico “Capim Grosso”, publicado em 2011, é resultado da aprovação da proposta da Associação de publicar uma obra fotográfica de Capim Grosso, enviada ao Fundo de Cultura da Bahia, o FCBA, da Secretaria Estadual de Cultura, através do Edital Demanda Espontânea. Apresentando fotos feitas por alunos do Curso de Fotografia oferecido pela Associação, o livro tem o objetivo de reunir obra fotográfica e textos críticos em uma única publicação que pretende apresentar o interior da Bahia sob um olhar fotográfico orgânico, baseado nas experiências dos próprios fotógrafos da região⁶.

5.1.2 O grupo dos Saraus Culturais

As apresentações dos Saraus Culturais da AEC-TEA passaram a integrar as atividades da Associação desde julho de dois mil e onze com o propósito de promover a discussão de temas de relevância social, apresentando os resultados dessas discussões sob a forma de manifestações artísticas diversas, a saber, a música, o teatro, a literatura e a dança.

⁴ Cf. Anexo A - Convênio de cooperação técnica e financeira, celebrado em 19 de dezembro de 2008 com o Estado da Bahia, através da Secretaria de Cultura.

⁵ Cf. Anexo B - Edital público para seleção ao programa de bolsas para Jovens Multiplicadores de Cultura do Estado da Bahia.

⁶ Cf. Anexo C – Projeto Livro Capim Grosso

Fig. 2 – O Grupo dos Saraus Culturais da AEC-TEA



Fonte: Acervo da pesquisadora

Em uma entrevista aberta realizada com “Arionete”⁷, idealizadora do projeto juntamente com “Francisco”, ela afirmou que a ideia matriz dos Saraus Culturais era “promover fóruns de discussão a partir da arte, vendo nesta a possibilidade de transformação social se posta ao lado de um discurso consciente”, de forma que “os saraus têm uma necessidade do que é social, e que, se não for para refletir uma problemática social, não há necessidade de haver Saraus Culturais na AEC”.

De acordo com os dados coletados de forma direta, a partir da observação participante, as edições ocorrem a cada três meses, sendo que para cada edição acontecem, em média, cinco reuniões de discussão do tema escolhido. Essa discussão é fomentada a partir da leitura de textos variados e nos quais a temática é contemplada, bem como de relatos de experiências pessoais ou de conhecidos. Enredos de filmes e fatos divulgados pela mídia também são citados e comentados à luz do ponto de vista dos sujeitos do grupo.

Depois de realizadas as discussões, o grupo subdivide-se por tipo de apresentação artística, sendo que cada um tem livre escolha sobre o tipo de manifestação em que vai querer atuar naquela edição. As tarefas de confeccionar os cartazes de divulgação, bem como de distribuí-los na comunidade também são realizadas conjuntamente, assim como as de ornamentação do ambiente onde as apresentações ocorrem. Na semana que antecede as

⁷Os nomes dos sujeitos foram substituídos por nomes fictícios para preservar suas identidades, em nome da ética em pesquisa envolvendo seres humanos, conforme exigências do Comitê de ética internacional. Assim, a partir dessa seção, todos os nomes dos sujeitos são pseudônimos criados pela pesquisadora. Às mulheres do grupo foram atribuídos nomes de flores. Aos homens, foram atribuídos nomes dos jogadores titulares da seleção brasileira de 2014 e do craque português.

apresentações, o grupo reúne-se para ensaiar os números artísticos e organizar o espaço onde os mesmos serão realizados.

Para as discussões, o grupo dos Saraus reúne-se numa área coberta e aberta que fica ao lado da cozinha, fazendo contato com esta através de uma janela. Ali, em volta de uma grande mesa à qual se assomam dois grandes bancos, e vários outros acessórios nos quais se pode sentar, reúnem-se cerca de vinte e três pessoas envolvidas nas atividades do grupo. Na ocasião em que esse número é maior em função de haver pessoas que vão à reunião por motivo de curiosidade ou para acompanhar um colega, passa-se ao espaço do palco onde ocorrem as apresentações e lá a reunião acontece.

As reuniões, sempre marcadas para as dezenove horas e trinta minutos, nunca começam no horário marcado e o término ocorre quando a pauta é cumprida, o que se dá, na maioria das vezes, para além das vinte e duas horas, já tendo ocorrido casos em que se prolongaram até a uma hora da madrugada do dia seguinte.

5.1.3 Os sujeitos da pesquisa

Os “sarauenses”, denominação assumida pelo grupo, são jovens da comunidade capingrossense e que se reúnem em um número estável de vinte e três. Entre eles, quatro são alunos do Ensino Fundamental II (Acácia, 13 anos, Amarílis, Clematite e Ronaldo, estes com 15 anos) e nove no Ensino Médio (Magnólia, 17, David, 18, Violeta, Oscar, Gardênia, Hortêncina e Íris, estes com 19 anos, e Fred e Petúnia, ambos com 21 anos). Há ainda cinco jovens que já concluíram o Ensino Médio (Peônia, 19, Daniel, 20, Tulipa e Paulinho, ambos de 22 anos, e Neymar, 23), dois desistentes neste mesmo nível de ensino (Hulk, 22, e Maicon, 19), e duas universitárias (Dália, 22, licencianda em Educação Física, quarto semestre, na Universidade Estadual da Bahia, e Rosa, 17, bacharelada no curso de Ciências Contábeis da FTC). Já Margarida tem 37 anos e é licenciada em Letras.

Entre os que ainda estudam, apenas três sujeitos também trabalham, o primeiro como repórter fotográfico de um jornal local e os outros dois no comércio também local, o qual emprega ainda quatro dos demais sujeitos. Dália também trabalha na redação do jornal local, Margarida é professora concursada na rede municipal de ensino e Daniel investe na carreira de músico, dedicando-se à música regional. Entre estes que trabalham, apenas Margarida tem a situação trabalhista regularizada.

Todos os sujeitos da pesquisa declaram-se pertencer à classe média baixa, com renda familiar mensal de até dois salários mínimos. Com exceção de dois deles, todos os outros frequentam/frequentaram apenas a escola da rede pública. Rosa cursa uma faculdade particular, assim como Margarida também o fez durante seus estudos universitários.

5.1.4 A liderança do grupo

Não há nenhum tipo de critério estabelecido para que se assuma a liderança do grupo, o que na história do mesmo tem ocorrido em função da opção individual de quem se tem colocado à disposição tal como Arionete, que atuou desde o início das atividades do grupo até setembro de dois mil e doze, e Dália, que passou a assumir a função a partir dessa data. Segundo ela, trata-se mais de uma “posição dividida”, visto que todos atuam nas tarefas de divulgar as reuniões e de tomarem as providências práticas quando da organização das apresentações dos Saraus. No tocante às discussões, como há a necessidade de uma intervenção mais especializada, o papel da liderança passa a ser compartilhado por Dália, Tulipa, Peônia, Rosa, Petúnia e Margarida.

Em conversa com o grupo, a ação da liderança foi definida pelos sujeitos como uma “ação facilitadora”, sendo que Dália disse tê-la assumido “por estar no grupo desde o início de suas atividades e por não querer que ele se desarticule, já que é um espaço tão instigante e necessário para uma discussão que nem pela faculdade nem pelo jornal é possível desenvolver”.

CAPÍTULO VI -- INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: A BUSCA DE POSSÍVEIS SENTIDOS

...en etnografía el análisis se da simultáneamente con la recogida de datos. Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a ‘registrar’. También hay en ello reflexión [...] Lacey (1976) da un ejemplo de esto en lo que él ha denominado una ‘espiral de comprensión’. Los actos de comprensión se ‘intensificaban’ a través del ‘movimiento hacia atrás y hacia adelante entre la observación y el análisis y la comprensión’...

(WOODS, Peter. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa, 1987, p. 135)

6.1 Um “esforço descritivo” da cultura do grupo dos Saraus Culturais

A ideia de que “descrever” a cultura do grupo pesquisado seja um verdadeiro “esforço descritivo” de quem se propõe a fazer etnografia da educação não está aqui citada para provar que houve leitura da bibliografia recomendada, mas acima de tudo para externar, como antecipou Sabirón Sierra (2001), a dificuldade para descrever fatos que, sendo de natureza social e pesquisados pelos princípios da etnografia, contam com a imprecisão instrumental para a coleta de dados, visto que estes são sobre pessoas, ações e significados, além da garantia da presença de interpretações já nas fontes de informação.

Assim, a perspectiva crítica da etnografia, proposta por Sabirón Sierra (*ibidem*) e compartilhada por Fino (2008a)¹, nos convenceu de que, para além de uma extensiva descrição de cada encontro do grupo que organiza e apresenta os Saraus Culturais da AEC-TEA, deveríamos contemplar aspectos qualitativos, os quais, muito dificilmente, serão apresentados meramente pela descrição, matizando-se de rasgos interpretativos conforme já justificado e posteriormente observado no avançar deste capítulo.

A escolha dos aspectos precisou ser intencional para cumprir o objetivo de dar provas de que as práticas ali desenvolvidas em torno da produção discursiva comprometem-se com os princípios da *Inovação Pedagógica*, esta compreendida a partir do referencial teórico proposto pelo Centro de Investigação ao qual esta pesquisa se vincula e é amplamente debatido na seção 3.2.

¹Cf. 4.1 “Um estudo de caso de natureza etnográfica”.

Dessa forma, a nossa opção foi por tentar “descrever” como o grupo pesquisado se organiza em torno das categorias da aprendizagem situada, do desmonte do invariante cultural inscrito sobre a escola e do discurso como movimentação de sujeitos e de sentidos.

6.2 A aprendizagem situada numa comunidade de prática

Com mais de dois anos de atuação na comunidade capingrossense, a proposta do grupo dos Saraus da AEC-TEA só se mantém porque a cada edição realizada há um público que, atendendo ao convite, faz-se presente. A partir daí, defende-se que os Saraus só existem porque o discurso apresentado pelos sujeitos adquiriu crédito diante daquela comunidade.

Todavia, considerando que, ao começarem os ciclos de reuniões preparatórias para as apresentações, muitas opiniões ainda são muito superficiais, rasas, e que vão se reconstruindo ao longo dos encontros graças à convivência entre parceiros mais experientes e das várias estratégias de estudo que juntos realizam, entende-se que os Saraus da AEC-TEA sustentam-se na emancipação discursiva de seus sujeitos e que estes só a alcançam porque realizam/participam (d)os saraus. Logo, entende-se que a aprendizagem ali se situa como um aspecto integral e inseparável de uma prática social pela qual aqueles sujeitos se identificam.

Pela proposta de Wenger (s.d) e de Lave e Wenger (1991), os sujeitos envolvidos nesse tipo de aprendizagem devem negociá-la no contexto de uma comunidade, a partir de um domínio de interesse pelo qual o grupo se identifica e de uma prática pela qual passam a agir, apoiando-se na participação periférica como forma legítima de engajamento.

Como o grupo pesquisado adéqua-se a esta estrutura é o que tentaremos mostrar nas sub-seções seguintes.

6.2.1 O domínio de interesse: discutir problemas sociais

Já relatamos (Cf. 5.1.2 O grupo dos Saraus Culturais) que o propósito pelo qual o grupo dos Saraus Culturais se reúne e organiza as suas atividades é a discussão de temáticas escolhidas entre os sujeitos ali atuantes e sob a perspectiva do que lhes parece relevante socialmente. Entre aqueles que idealizaram o projeto, o grande desafio é fazer com que “todos que cheguem para discutir no grupo dos Saraus dividam a preocupação de pensar o social”².

² Fala de “Arionete”, uma das idealizadoras do projeto, numa entrevista feita com ela e Francisco, em julho de 2012.

Entendendo ser importante saber se essa perspectiva é compartilhada pelos sujeitos, em uma entrevista aberta realizada em vinte e oito de novembro de dois mil e doze, e na qual se conversou sobre as razões que os levaram às atividades do grupo, registrou-se que, dos dezoitos presentes, todos chegaram ao grupo dos Saraus depois de participarem de outras atividades da AEC-TEA, de maneira específica para os cursos de fotografia, teatro e inglês.

Já decidir integrar-se às atividades do grupo, frequentando-o assiduamente, teve motivações diferentes, porém todas convergindo para o interesse em fazer algo mais significativo. Para Gardênia, foi uma opção por “estar discutindo coisas interessantes ao invés de estar assistindo televisão ou ‘colada’ no computador”. Todos os entrevistados concordaram com esta opinião, acrescentando-lhe argumentos como o de Daniel: “se eu não estiver na reunião do Sarau vou estar lá na avenida, bebendo, olhando os ‘cara’ empinar moto ‘pra’ chamar atenção... É melhor vir ‘pra’ cá”. Para Amarílis, a opção por integrar ao grupo deu-se em função de não querer “estar com umas meninas que só falam de roupa de marca, de coisas caras, que eu acho tudo uma bobagem. Prefiro muito mais estar aqui.”. Fred afirma que gosta de participar das reuniões do Sarau porque não fica “desatualizado ou só vendo as informações pela televisão, que passa tudo de uma maneira interesseira”. Os demais apresentaram justificativas parecidas.

Revelado o interesse pela prática discursiva, e por ela, o de discutir “coisas importantes”, conforme registrado no diário de campo por ocasião da reunião do dia vinte e cinco de julho de dois mil e doze, corroborando com a opinião de Tulipa de que “o sarau primeiro é discussão do tema e não apresentação bonitinha, mas vazia”, entendeu-se ser oportuno falar sobre a avaliação que cada um faz de sua atuação nas discussões promovidas pelo grupo, questão que gerou cerca de duas horas de conversa, visto que todos se empolgaram para falar de si mesmos, e a comparação com o comportamento assumido com a prática discursiva no contexto da escola surgiu como consequência da primeira abordagem.

Todos apoiaram Maicon em sua fala e pela qual se afirmou:

Falar nas reuniões dos Saraus a gente consegue, mas nas discussões da sala de aula é muito complicado porque as coisas que o professor pede ‘pra’ gente falar não têm nada a ver com o que a gente gosta de falar, ainda mais que tem que ter lido um ‘monte de coisa’ no livro ‘pra’ saber falar.

Ronaldo, por seu turno, afirma que:

Lá (referindo-se à escola) eu não abro a boca porque se você falar alguma coisa assim, tipo ‘besteira’, uma coisa errada, todo mundo faz logo ‘zuada’ de você, e aqui não. Aqui eu consigo continuar participando até saber mais daquele assunto.

A participação de Hortência na entrevista deu-se pela seguinte fala:

Já eu mudei muito na escola depois do Sarau. É tanto que quando eu começo a falar meus colegas dizem logo ‘baixou o Sarau’. Outro dia uma colega disse assim ‘Vai provocar? Aí é do Sarau da Aec-Tea, viu?!’.

Ora, o que nos parece digno de interpretação é que, no contexto da aprendizagem situada, o interesse em aprender tem a ver com o sentir-se motivado para esse fim porque aprender significa envolver-se socialmente.

6.2.2 A formação de uma comunidade: o tecido social da aprendizagem

O interesse pela discussão, pela prática discursiva e pela apresentação das convicções do grupo serve de razão ao mesmo para que os sujeitos se envolvam em várias atividades conjuntas e pelas quais cooperem entre si e partilhem informações garantindo que no fim de toda negociação chegue-se a um produto construído em conjunto: um discurso compreendido como crítico a uma situação socialmente injusta. No contexto das comunidades de práticas apresentado por Wenger (s.d.) e Lave; Wenger (1991), as atividades pelas quais esse engajamento se torna possível atestam a formação de uma comunidade, sob a condição de que o que esteja a ocorrer seja a construção de relacionamentos pelos quais os sujeitos aprendam juntos, garantindo que se engajar seja condição para aprender.

No grupo pesquisado isso fica bastante evidenciado nas situações em que os sujeitos se reúnem para as discussões presenciais e ainda nas discussões que acontecem na página do grupo no *facebook*³. Esses momentos assumem o caráter essencial da atividade do grupo, de forma que sem as reuniões de discussão não tem como haver sarau e, sem este, não há a aprendizagem que temos compreendido haver a partir do trabalho do grupo.

Se, como ressaltado pelos autores supracitados, a condição para a formação da comunidade é a construção de relacionamentos que permitem aos sujeitos aprenderem juntos, é assim que interpretamos estar a ocorrer nas situações que passamos a descrever, a partir do discurso dos sujeitos envolvidos no projeto sob análise:

Dália - Como a gente conversou na avaliação do último sarau, nesse a ideia é falar sobre xenofobia contra nordestinos. Mas na verdade, “velho”, tô preocupada com a

³Até abril de 2013 o grupo dos Saraus Culturais da AEC-TEA mantinha página própria no *facebook*, nomeando-a “Saraus: espaço de discussão”, conforme foi citado na qualificação do projeto desta pesquisa. A partir dessa data passou a utilizar a página da Associação por opção de organização da mesma.

palavra xenofobia para o título, porque acho que ela é pesada demais “pro” que a gente quer discutir.

David (de imediato) - Mas se o preconceito contra nordestino é exagerado mesmo, por que temos que procurar outra palavra?

Petúnia - Mas tem que ver bem o sentido da palavra, “pra” gente não dizer uma coisa que não é. Tem que ter muito cuidado e o nosso papel aqui é esse: discutir bem até ter certeza do que vai dizer. E se a palavra “xenofobia” tiver realmente outro sentido? Agora eu não tenho certeza do significado dela... tenho que pesquisar. Alguém aí tem certeza?

(Nesse momento eles pediram a minha ajuda. Sugeri que consultassem um dicionário porque também não estava segura quanto ao sentido e era preciso exatidão da informação. Todavia, o meu interesse foi por criar um momento significativo quanto ao uso do dicionário).

Ronaldo - O certo é a gente pesquisar melhor e depois decidir.

Dália - Verdade... mas então vamos continuar discutindo o assunto que aí a gente entende melhor e depois pensa no título. Não precisa pegar o dicionário agora porque a gente precisa saber exatamente qual a nossa mensagem para o público. (Registros do diário de campo, em 25.07.2012)

Dália - [Na segunda reunião] Gente, xenofobia significa aversão a pessoas e coisas estrangeiras. É isso mesmo que a gente “tá” questionando? As formas de preconceito que estamos debatendo assumem uma forma declarada de se manifestar a ponto de serem consideradas como aversão?

[Maicon pediu que fosse melhor explicado o sentido da palavra “aversão”]

Dália - [lendo a partir do dicionário]: ódio, rancor, repugnância, repulsa, antipatia.

Peônia - Tem o caso lá da estudante de direito que disse que nordestino não é gente e que era “pra” fazer um favor a São Paulo matando um nordestino afogado. Isso é aversão. Mas no caso das piadas e das músicas, não tem esse ódio todo não.

Paulinho - É mesmo.

Ronaldo - Concordo. E agora? Que palavra a gente usa?

Petúnia - Discriminação. Mas olha aí no dicionário também o sentido certinho.

Dália - [olhando no dicionário]: Tem o sentido de separar, dividir, diferenciar.

Petúnia - Fica melhor. Não é tão forte assim.

Ronaldo - Até mesmo porque tem gente que discrimina nordestino só porque é comum lá na cidade dele fazer aquilo. Mas às vezes ele pensa que só tá “zuando” mesmo.

Dália - E você, David, o que acha?

David - Achei legal... eu nunca ia saber entender a diferença sozinho.

(Registros do diário de campo, em 07.08.2012)

Como já salientado, através do *facebook* como rede social o grupo também debate sobre as temáticas dos Saraus, a exemplo da discussão iniciada em 11 de outubro de 2012, versando sobre o porquê de uma artista loira intitular seu CD através da autodenominação de “negra”. Essa postagem recebeu 14 comentários e para uma melhor compreensão do que estamos a argumentar, reproduzimos a discussão na íntegra.

Petúnia - O por que do cd NEGALORA, de Claudia Leite? Alguém explica isso aê? (aqui ela cita o nome de quatro sujeitos do grupo) e demais Sarauenses!!!

Dália- Não sei! Até que ponto nós podemos definir quem somos? Até que ponto não seria muita ousadia se apropriar de uma cultura e definição que não seria sua por natureza?

Petúnia - Seu questionamento, sua interrogação, tem o fundamento mais apropriado que até agora "ouvi". Ousadia sim! Se apropriar da cultura de outrem. E no caso em questão, o cd, na minha opinião, é puro marketing para elevar o status da carreira da cantora!

Tulipa - Acho que é relativo à forma que você se sente. Se ela se sente negra mesmo tendo a pele clara, ainda assim pode ser negra!! É uma vontade dela se assumir como tal!!

Petúnia - Posso sair por ai dizendo: “sou a Britney Spears!”, por exemplo? “Tá”. O fato em questão é raça! A cor da pele! A cultura, e tal! Mas na minha concepção, dizer simplesmente “sou negra!” sem eu realmente ser, é uma afronta com quem realmente é! (opinião).

Tulipa - Se você se sentir como tal, vá em frente!!! Mas a gente não pode generalizar. Só Acho que o fato de se sentir e vivenciar a cultura pode tornar a pessoa igual a outra, independente da cor... Não “tô” falando especificamente da Claudia, porque não sei como ela se sente, mas sim de modo geral. Isso não significa que a pessoa vá perder sua identidade genética, mas sim adquirir e somar com uma Nova Cultura!!

Petúnia - Ai concordo: se identificar! Não é ser!

Íris - Ela pode ser mais negra que muitos negros por ai, seguindo a historia contada em uma das reuniões!! Concordo plenamente com Tulipa.

Petúnia - Como ser mais negra que muitos negros por ai? Conte-me mais sobre isso, ãh...

Hortência - Repetindo a resposta: kkkk EU ACHO que nisso ai entra naquele assunto que a gente tava discutindo certo dia, que tem pessoas que SÃO negras, e pessoas que SE SENTEM negras. Pelo que vejo dela, convive muito com isso e por viver no Axé deve se sentir negra, sei lá. É difícil entender o que alguém pensa assim quando não se conhece, mas acho que daí vem o "negalora". Talvez ela se sinta "Nega"... E quanto ao que Petúnia falou do marketing, talvez seja essa a resposta, nesse caso ela estaria usando o "Nega" como forma de citar uma cultura de negros e apenas chamar atenção para o seu cd... Sei lá, cada um pensa de um jeito, kkk só sei que “nega” ou não, o cd “tá” fazendo sucesso , kk eu por exemplo ameei !
Petúnia – (risos) Sim, sim! Maior sucesso! Também gostei!

Fonte:<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=449494825093114&set=o.450054128361468&type=3&theater>

Das situações descritas, insistimos em salientar a interdependência entre os sujeitos e a prática discursiva pela qual os Saraus da AEC-TEA são preparados e apresentados. Uma interdependência salientada por Lave e Wenger (1991) como sendo entre agente e mundo e pela qual o significado assume o caráter de socialmente negociado por pessoas em atividade.

Além dos momentos exclusivamente voltados à discussão e que foram descritos anteriormente, o grupo também se reúne para atividades de organização do espaço onde acontecem os Saraus, e reunir-se para esse fim dá continuidade àquilo que é tecido socialmente por eles enquanto agem: a prática discursiva pela qual se busca elaborar o discurso compreendido como aquele pelo qual o grupo se identifica.

Fig. 3– Confeção de cartazes e outros materiais para a ornamentação do espaço - Sarau sobre preconceito contra nordestino



Fonte: Acervo da pesquisadora

A negociação que está a ocorrer sobre os significados no âmbito discursivo supõe a partilha e a reflexão sobre as opiniões próprias e dos outros. O compromisso assumido com o chegar a um acordo sobre o que deve ser dito em nome do grupo faz o sentido se movimentar, ressignificando-se coletivamente, atestando a participação dos sujeitos, sendo que estes falam de lugares diferentes, o que nos parece tratar-se de formas diferentes de participação. Quanto a esse aspecto, nos ocuparemos mais adiante de situar a participação periférica legítima como também situada na prática discursiva do grupo pesquisado e aqui compreendido como uma comunidade que permite à aprendizagem ser tecida socialmente.

6.2.3 A prática: a materialização do pensamento crítico

Interpretamos haver no grupo pesquisado uma espécie de “repertório” que é compartilhado pelos sujeitos quando estão a tratar do que é do seu domínio de interesse e constituindo o conhecimento específico produzido, partilhado e mantido pela comunidade. Para elencar alguns elementos que formam esse reportório, nos voltamos às materialidades linguística e histórica que a Análise do Discurso, em sua vertente francesa, nos permite interpretar nos textos, e pelas quais se reconhece que “mais ou menos de maneira

autoconsciente” (WENGER, s.d., p.2), há um jeito recorrente marcado na produção discursiva dos sujeitos pesquisados.

Observando três dos cartazes de divulgação das edições dos saraus acompanhadas durante o período da pesquisa identificamos que são constantes as marcas de *questionamento* e de *injunção*, bem como as de caráter *polissêmico* e *parafrástico*. Esses recursos também servem para movimentar outros elementos produzidos, como mostraremos mais à frente em enunciados produzidos no contexto das discussões orais e outros escolhidos para postagens no *facebook* na ocasião do sarau que discutiu sobre a “Identidade Negra”.

Fig.04 - Cartaz de divulgação do Sarau sobre preconceito contra nordestino



Fonte: Página da Associação no
Facebook <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=270880459692857&set=o.450054128361468&type=3&theater>

Fig.05 - Cartaz de divulgação do Sarau sobre o Carnaval



Fonte: Página da Associação no Facebook <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=338278702953032&set=o.450054128361468&type=3&theater>

Fig. 06 - Cartaz de divulgação do Sarau sobre as drogas



Fonte: Página da Associação no Facebook <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=396260150488220&set=o.450054128361468&type=3&theater>

O tipo de materialidade linguística que destacamos como repertório compartilhado associa-se à materialidade histórica movimentada pela memória discursiva que, no caso das escolhas temáticas dos sujeitos pesquisados, denuncia uma movimentação para o pensamento crítico, pelo qual são questionados estereótipos que circulam socialmente, a saber: *sobre os nordestinos*, *sobre o carnaval* ⁴, este divulgado como “festa popular”, e *sobre as drogas*, sendo que no contexto dessa temática a crítica no cartaz é compreendida à metodologia de discussão a que comumente recorre-se para o debate desse tema com os jovens e adolescentes. Levando-se em consideração certas falas coletadas durante a observação participante, a partir dessa temática criticou-se também o incentivo da mídia para o consumo do álcool. Ainda a partir de falas dos sujeitos compreendemos uma movimentação para o pensamento crítico quanto à discussão *sobre a identidade negra*, através da qual se criticou o estereótipo da beleza feminina associada à exclusividade do “ter cabelos lisos”.

Em se tratando da primeira temática, o injuntivo da materialidade linguística denuncia um comportamento já impaciente (*Respeite meu Nordeste!*) com um fato que, por sua vez, pode ser apreendido recorrendo-se à memória: O que é dito sobre o “nordestino”? Como discutido por Albuquerque Júnior (2012, p. 90)⁵, “no Brasil, o preconceito por origem geográfica marca, especialmente, os nordestinos”, aos quais se convencionou associar a ideia depreciativa daquele que é retirante, flagelado, cangaceiro em potencial, baiano, paraíba, fanático religiosamente, dentre outras descrições.

Na segunda temática proposta, o título “Festa popular ou empresarial?”, em sua materialidade discursiva, explicita um movimento construído pela criatividade que, na AD, segundo Orlandi (2012), é responsável por estabelecer o conflito entre a ideia “já produzida” e aquela que “vai-se instituir”. O “novo” que pretende se constituir recorre à memória, trazendo à superfície sua materialidade histórica. No caso do enunciado analisado, a ideia é de que “o carnaval é uma festa popular”, e que “atrás do trio elétrico só não vai quem já morreu”. O questionamento explícito a essa memória “faz trabalhar” o acontecimento em seu contexto de atualidade, reorganizando-se, ressignificando-se.

No cartaz, a ênfase sobre elementos de “outros carnavais” (fobica, guitarra elétrica, trio elétrico com antigo sistema de sonorização) anuncia uma possível reprovação ao padrão empresarial que passou a representar essa festa, hoje organizada em torno de uma

⁴ Referindo-se ao carnaval de Salvador, capital do Estado da Bahia.

⁵ Na obra “Preconceito contra a origem geográfica e de lugar, as fronteiras da discórdia”, o autor explica como se construíram as ideias de Nordeste e de nordestino, situando-as como resultado de processos sociais e aspectos do funcionamento da economia e da política brasileiras no século XX.

infraestrutura que inclui blocos, abadás, camarotes e uma divisão entre os foliões: os que desfilam do lado de lá da corda que isola o bloco, e os do lado de cá, os “pipoqueiros”.

Já no cartaz elaborado para o sarau que debateu sobre as drogas, diz-se: “Você dentro dessa ‘viagem’. DROGAS de um jeito que você nunca viu”. A materialidade linguística aí assume o caráter polissêmico, visto que por ela há um jogo de equívoco na significação da palavra “dentro”, a qual, em sua base etimológica, situa algo “no interior de”, presumindo a aproximação e o “contato com”. Esse propósito rompe com a significação proposta pelo termo “fora”, do “fique fora dessa”, que se reproduz fielmente nas campanhas em prol da conscientização da necessidade de não se usar drogas.

Todavia, não há como se imaginar que o convite do grupo dos Saraus seja para situar o convidado “dentro da viagem com as drogas” no sentido de uso das mesmas. O uso da palavra “viagem” nos obriga a considerar que, como propõe Pêchex (2012c, p. 53), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar um outro”, de forma que não é à “viagem sem volta” comumente associada ao ingresso do sujeito no mundo das drogas que o movimento discursivo se dirige.

Considerar que o cartaz informa que a metodologia do Sarau contempla “música, dança, teatro, vídeos, discussões e muito mais” para falar-se sobre drogas “de um jeito que você nunca viu”, sugere o propósito de incluir o convidado na discussão por apresentá-la de uma maneira mais dinâmica⁶ e, por isso, mais eficiente em se tratando do público jovem, já que no centro do cartaz há a imagem de uma menina de aparentemente dezessete anos.

Inferese ainda que a preocupação em situar o convidado “dentro dessa viagem” seja mais eficiente no sentido de que a opção por ficar “fora” da viagem como quem não usa drogas seja feita por convicção própria, assumida pela consciência da necessidade de assim o ser, e não porque houve eficiência do recurso da repetição do “fique fora”.

Para além do que compreendemos dos aspectos multimodais do cartaz, também interpretamos ser de natureza crítica as seguintes reflexões: “usar drogas não pode, mas beber pode, menos se for dirigir.”; “por que o álcool é liberado? Se fosse proibido, a Brahma não financiaria a Copa.”; “dissemos que as drogas ilícitas fazem mal à saúde, mas a OMS divulga que o álcool mata mais do que a Aids e do que a violência, e por que não há uma campanha forte pelo ‘não beba’?”.

⁶ Esse interesse do grupo também está registrado no vídeo “O interesse por uma forma mais dinâmica para falar sobre Drogas”, na pasta “Vídeos”, do “Sarau sobre Drogas”, anexada a este trabalho.

Essas falas, coletadas durante a observação nas reuniões de preparação do Sarau⁷ e durante a realização do mesmo, também atestam a reflexão sobre uma ideia estereotipada, agora a do prazer e da alegria promovidos pelo consumo do álcool, precisamente a cerveja. A reflexão foi endossada, no dia da realização do Sarau, com a exposição de cinco comerciais de cerveja propagados pela mídia televisiva, investindo na ideia de que o consumo da cerveja garante ao consumidor, este se referindo sempre ao sexo masculino, momentos de prazer, relaxamento e diversão, sempre com a presença de amigos e mulheres bonitas. Para o grupo dos Saraus, nessas propagandas os malefícios do álcool são disfarçados e o seu consumo incentivado, principalmente para o público jovem e masculino.

“Se não nos orgulharmos de nossa beleza, continuaremos a ser escravos, não dos outros, mas dos nossos próprios preconceitos. Todo negro é lindo!”. Esse texto, bem como o que diz “Cabelo Black não tem idade... solte o cabelo e prenda o preconceito. Assuma-se.”, ou ainda o que diz “Solte o crespo, prenda o racista.”, ou “Meu cabelo não é ruim, ruim é o seu racismo.”, todos coletados da página da Associação no *facebook*, postados por pessoas diferentes, e na qual eles aparecem associados a imagens de homens e mulheres negros, evidencia a proposta de, pelo Sarau intitulado “Identidade e Cultura Negra”, questionar, entre outras situações, a do estereótipo da beleza feminina associada ao “ter cabelos lisos”⁸.

Assim, interpretamos que, ao se reunirem para produzir o discurso a ser apresentado em nome do grupo, os sujeitos que dele fazem parte recorrem, mais ou menos de maneira autoconsciente, a uma experiência acumulada ao longo dos dois anos que marcam a sua história, compartilhando de uma prática por nós interpretada como de possível movimentação para o pensamento crítico.

6.2.4 A legitimidade da participação periférica: a negociação dos novos sentidos

A perspectiva da participação periférica legitimada proposta por Lave e Wenger (1991) situa os sujeitos no lugar de aprendizes de um domínio que, para ser adquirido, pressupõe o engajamento na prática e esta assume a forma de atividade social pela qual a comunidade se identifica. Se interpretamos ser o grupo dos Saraus Culturais da AEC-TEA uma comunidade organizada em torno da prática de produzir discurso crítico, pressupondo que discutir problemas de relevância social seja o domínio com o qual essa comunidade se

⁷Esses registros encontram-se no diário de campo, devendo ser observada a data de 29.04.2013.

⁸Essas imagens encontram-se arquivadas na pasta “Sarau sobre Identidade Negra”, no arquivo de título “Imagens coletadas da página da Associação no *facebook*”.

identifica, compreendemos haver durante a prática discursiva ali engendrada um movimento cognitivo capaz de levar os sujeitos a modificarem suas expectativas e posicionamentos.

Os relatos do diário de campo dos dias 25.07.2012 e 07.08.2012, citados anteriormente em 6.2.2, são aqui tomados como um dos momentos em que percebemos estar a acontecer o movimento, já que David, no início da reunião em que estão a discutir sobre a apropriação ou não do termo “xenofobia” para o cartaz do sarau em que vão conversar sobre o preconceito contra nordestinos, argumentou que “se o preconceito contra nordestino é exagerado mesmo, por que temos que procurar outra palavra?”, e na outra reunião, quinze dias depois, concluiu: “eu nunca ia saber entender a diferença sozinho”, referindo-se ao estudo que fizeram juntos acerca do significado da palavra em questão, culminando com a escolha de “discriminação”, por entenderem que esta melhor servia aos propósitos do grupo. Salienta-se que David integra as atividades do curso há seis meses e que Dália e Petúnia ali estão desde o início e, como descrito em 5.1.4, compartilham o papel da liderança.

Em 29.04.2013 registrou-se no diário de campo, por ocasião da terceira reunião de debate sobre o tema “Drogas”:

Rosa: Por que escolhemos o tema “drogas”?

Margarida: Porque estamos preocupados com o crescimento do uso de drogas entre os jovens de Capim Grosso.

Rosa: E o que queremos focar nas apresentações?

Hortência: Falar sobre os prejuízos que as drogas provocam na saúde.

Oscar: Também podia chamar o delegado para mostrar os tipos de drogas, que a gente só fala, mas muita gente nunca viu.

Maicon: Poderia fazer uma dramatização mostrando, tipo assim, como a pessoa se destrói quando usa as drogas.

Dália: “Velho”, eu não acho que nesse sarau a gente tenha que se preocupar com as apresentações... não é uma questão para ser representada, mas para ser conversada mesmo com o público.

Rosa: Acho que a gente tem que focar esse “não” que sempre é dito nas campanhas. Parece que porque se diz “não” é que as pessoas se sentem mais convidadas.

Maicon: É como se estivessem desafiando mesmo...

Oscar: “Tá”. Agora viajei legal. Vai dizer “pras” pessoas usarem as drogas, é isso?

Rosa: Não, é obvio. Mas, por exemplo, eles dizem “não use”, mas na televisão as propagandas de cerveja dizem que é bom beber no final de semana.

Margarida: Cara... é verdade. Eles acabam dizendo que beber pode, mas usar drogas, não. Mas o álcool é uma droga. E por que o álcool é liberado?

Dália: “Velho”, se fosse proibido, a Brahma não financiaria a Copa. Dissemos que as drogas ilícitas fazem mal à saúde, mas a OMS divulga que o álcool mata mais do que a Aids e do que a violência, e por que não há uma campanha forte pelo ‘não beba’?

Rosa: Entendeu? Acho que a gente precisa falar também disso, de como somos vítimas de uma mídia que quer nos enganar e a gente nem percebe.

Ronaldo: Lá na escola “tá” falando desse tema também, porque tem umas professoras fazendo um curso sobre as drogas e elas têm que fazer um seminário com a gente. Mas, “pô, véi”, agora eu “tô sacando”... ficam só dizendo não, não, não... por que não falam também como a gente é enganado? Acho que assim a gente diz não só por revolta mesmo. Cara, o máximo isso...

Dália: Você “ta” dentro e nem sabe...
(Registros do diário de campo, em 29.04.2013)

A segunda fala de Oscar situa o seu ponto de vista centrado no imperativo do “não use drogas”, amplamente utilizado nas campanhas de combate ao uso das mesmas. Trazê-lo à discussão contribuiu para que Rosa tornasse mais clara a ideia que estava propondo e pela qual pretendeu questionar justamente o “não”, alegando haver outras formas, e de eficiente influência sobre os sujeitos, pelas quais estes são impelidos a dizerem “sim” às drogas. Assim, de maneira legítima Oscar contribui para o “novo sentido” que está sendo negociado, e sua opinião, a princípio sem a complexidade percebida na de Rosa, revela-se também como elemento constitutivo do conteúdo que está sendo tratado, pois é a partir dela que se faz o movimento de deslocamento discursivo do sentido, tornando-o outro, reelaborado pelo viés de quem assume uma postura discursiva mais crítica.

Interpretamos também que a fala de Ronaldo atesta o esforço coletivo da negociação do significado e a mudança de perspectiva que se vai percebendo e que foi permitida a partir da atuação de Rosa e Dália, membros mais antigos no grupo. Assim, não significa que estes dois últimos membros citados estejam numa posição de centro dentro do grupo, e que Ronaldo e Oscar ocupem uma posição subordinada em relação aos membros mais antigos. Ao contrário, a perifericidade defendida por Lave e Wenger (1991) sugere que há múltiplas, variadas formas de estar alocado nas áreas de participação definidos por uma comunidade, permitindo ainda uma abertura, uma forma de ganhar acesso a fontes de compreensão através do envolvimento crescente, como julgamos pertinente interpretar estar acontecendo nessas situações descritas.

6.3 A prática discursiva do grupo dos Saraus da AEC-TEA: gestos que desmontam o invariante cultural instituído sobre a escola

Compreendendo que, como proposto por Fino (2008a), práticas pedagógicas ocorrem onde há a reunião de pessoas, das quais umas têm o propósito de aprender, e outras, o de facilitar a aprendizagem, ou ainda, onde todas apresentam o interesse de aprender algo em conjunto, situamos a AEC-TEA como um espaço no qual práticas pedagógicas são desenvolvidas, provando que, “embora aparentemente hegemônica, a escola tradicional não esgota o leque, nem dos locais, nem dos motivos, que desembocam na pedagogia (FINO, *ibidem*, p.3).

Todavia, embora fora do espaço da escola tradicional, as atividades realizadas em espaços como os da AEC-TEA, sendo que aqui nos referimos de maneira particular à prática discursiva desencadeada no grupo dos Saraus dessa Associação, podem ser influenciadas pelo invariante cultural instituído sobre a escola e pelo qual, como debatido por Fino (2000, 2009), consubstanciou-se uma

[...] representação comum da escola, profundamente enraizada dentro e fora dela, socialmente partilhada de modo a incluir a generalidade dos estratos da sociedade, e as várias gerações presentes, e com força suficiente para contrariar propósitos, deliberados ou não, de mudança (FINO, 2009, p.1).

Por influência desse invariante, o espaço e as relações tendem a se adequar a uma matriz cultural fundamentada pelo paradigma fabril, reveladora da excessiva preocupação com o controle de qualidade e de um conflito crônico entre a atividade autêntica e a atividade escolar. Todavia, nos parece que esses elementos, já situados em 3.1.1, são superados nas atividades do grupo pesquisado conforme passamos a apontar nas situações descritas nas subseções seguintes.

6.3.1 Gestos e atitudes comprometidos com a superação do paradigma fabril

Em 23.07.2012, registrou-se no diário de campo:

Eles se recebem com abraços e beijos... brincam... ficam à vontade. O clima é de casa própria. Não há formalidades entre os “organizadores” do espaço e os “alunos”. Não se preocupam com o horário. Os que vão chegando vão se integrando ao grupo. Alguém pega o violão e começa a cantar. Outros batucam na mesa. Alguém vai à cozinha e pega duas tampas, com as quais passa a participar do batuque. Cantam três músicas, até que alguém diz ‘agora vamos fazer a nossa discussão’, e começam o debate.

Em 07. 08.2012:

Fico pensando como é difícil que isso aconteça na escola... essa descontração com que vão conversando, mostrando seus pontos de vista, discordando uns com os outros. E o horário? Chegaram por volta das 20:00, passearam pelas outras atividades que estão acontecendo, se abraçaram, de fato, e foram para a cozinha fazer chocolate quente... começaram a debater quase às 21:00 e já são quase 23:00 e ninguém nem cita que tem de ir embora...

...

Hoje eles ficaram muito tempo na cozinha fazendo em chocolate quente... Chegou uma pessoa que estuda à noite, mas disse: ‘Não vou para a escola, não. Chamei minhas duas colegas e a gente veio porque esse tema do preconceito contra nordestino é muito massa e a gente quer muito participar desse Sarau.

Como esses registros, outros foram feitos no diário de campo assinalando, entre outras situações vivenciadas pelo grupo, a da flexibilidade do horário. Por mais que se desencadeiem duas ou duas horas e meia de firme discussão, os momentos que as antecedem e sucedem são sempre de entrosamento, de cumprimento entre os sujeitos, de descontração. O grupo nunca chega e, de imediato, põe-se a discutir. Também nunca termina a reunião de maneira oficial, mas sim por uma espécie de desaceleração da discussão, com a saída espontânea de alguns e a permanência de outros que vão se prolongando na conversa junto com alguém que começa a tocar, ou ficam somente a conversar mesmo. Não é incomum alguns se estenderem até uma hora da manhã. Mas depois essa discussão é compartilhada com todos os outros quando da próxima reunião em horário “normal”.

A forma como eles lidam com o tempo revela que não há uma regulação de horário para ser cumprida, ficando esse controle submetido à fluência da discussão e à espontaneidade dos sujeitos. O formato de apresentar um sarau a cada três meses e, para cada edição, realizarem uma reunião a cada quinzena, é uma escolha do grupo e mantida pela compreensão dos sujeitos ali envolvidos de que se trata de uma necessidade à própria concretização dos propósitos perseguidos. Contudo, também realizam reuniões em dias que não correspondem ao formato quinzenal, antes atendendo ao desejo de dar continuidade imediata ao debate que precisou ser interrompido.

Reúnem-se, conforme descrito em 5.1.2., em volta de uma grande mesa que fica do lado externo da cozinha, numa área coberta. Sentam em bancos e, por isso, aproximam-se muito uns aos outros. Se precisar, em função do número de participantes ser maior, fazem uma grande roda de cadeiras no palco, que é um espaço também maior.

Fig.7 –Reunião no espaço ao lado da cozinha



Fonte: acervo da pesquisadora

Assim, não há resquícios de um sistema rígido de organização do espaço e pelo qual são notados lugares diferentes a serem ocupados por sujeitos em posições diferentes. Ao contrário, é a favor da interação e do trabalho colaborativo que o ambiente se organiza, revelando outra natureza de comunicação, bem diferente da que presume o caráter instrucional da aprendizagem.

Nesse sentido, no grupo pesquisado não há a clássica divisão dos papéis a serem desempenhados em contextos educativos: o de quem aprende e o de quem ensina, até mesmo porque a convicção de que o aprender é resultado do ensinar⁹ mostra-se superada numa situação em que, como insistimos em mostrar em 6.2 e sub-seções, a aprendizagem é negociada entre os sujeitos e constitui-se como aspecto integral e inseparável de uma prática social pela qual eles se identificam.

Por implicância da própria negociação, há sujeitos, como defendido por Vygotsky, que atuam como “companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 2007, p.97), ajudando outros a solucionarem problemas que não solucionariam sozinhos. É esse o papel desenvolvido por Dália, Tulipa, Peônia, Rosa, Petúnia e Margarida. A ajuda que elas dão a outros sujeitos a partir das inferências que realizam sobre as participações deles, ajudando-os a reorganizarem-nas, não diz respeito a um papel que é desempenhado simplesmente por quem ocupa uma

⁹“O acto de aprender é consequência do acto de ensinar” (Clark 1996 *apud* FINO 2000, p.31)

posição de liderança, mas porque elas reúnem mais experiência com a prática discursiva, visto que participam de outras situações sociais que lhes facultam essa condição.

Acrescenta-se ainda que o grupo conta com autonomia para escolher as temáticas e, por elas, promover a intersecção entre conteúdos de caráter linguístico-textual, histórico, geográfico, matemático, biológico, artístico e filosófico. No sarau cuja temática foi o preconceito contra nordestinos as discussões articularam-se, por exemplo, em torno da pesquisa sobre o processo de divisão regional do Brasil e os elementos históricos envolvidos nesse processo. Investiu-se também na leitura e análise de textos de gêneros diversos, a saber, verbetes de dicionário, letras de músicas, reportagens e piadas.

Já por ocasião do “Sarau de Carnaval” discutiu-se sobre a história do carnaval de Salvador, foram analisados dados numéricos que revelam o padrão empresarial com o qual se passou a caracterizar essa festa que era genuinamente popular, leu-se e discutiu-se sobre a violência contra a mulher, a homofobia e a violência em seu sentido mais amplo, compreendendo-os também como incitados pela festa em seu formato atual¹⁰.

No sarau sobre as drogas foram lidos e discutidos textos expositivos sobre os efeitos fisiológicos e psicológicos das drogas sobre o organismo humano, analisados dados numéricos relacionados ao uso das drogas no Brasil e no mundo, bem como aos investimentos públicos dispensados às políticas de prevenção e de tratamento da dependência química. Foi feita ainda a análise de propagandas de comerciais de cerveja.

Por fim, na ocasião do sarau sobre a identidade negra, foram selecionados textos mistos tratando da estereotipia da beleza feminina, esta associada ao “ter cabelos lisos”, foi realizada pesquisa sobre a comunidade quilombola localizada no município vizinho, bem como sobre tradições da cultura negra mantidas pela comunidade local. Analisaram ainda dados numéricos sobre situações de desigualdade social envolvendo os negros no Brasil.

O que pudemos testemunhar foi que, ao longo do período em que observamos as atividades do grupo pesquisado, desencadeou-se um processo de autocompreensão e de autoconhecimento, permitindo aos sujeitos o exercício de investigação do próprio pensamento e de revisitação a conceitos como “certo e errado”, “igual e diferente”, “tolerância e intolerância”.

Para as apresentações dos saraus os sujeitos da pesquisa envolvem-se ainda com atividades de cunho artístico, pelas quais investem na apresentação de diversos estilos musicais e de dança, bem como na organização de peças teatrais, fazendo da linguagem

¹⁰ Insiste-se em lembrar que essa discussão do grupo fez-se em relação ao Carnaval da cidade de Salvador, capital da Bahia.

corporal um elemento essencial para as apresentações pelas quais o discurso do grupo é manifestado ao público.

Fig.8 – Apresentação teatral sobre as drogas



Fonte: Acervo da pesquisadora

Fig. 9 – Apresentação de estilos musicais nordestinos



Fonte: Acervo da pesquisadora

Fig. 10: Apresentação de música nordestina



Fonte: Acervo da pesquisadora

Todas essas atividades marcam a interdependência entre diversas componentes curriculares que, pela prática discursiva articulada no grupo dos Saraus da AEC-TEA, como proposto por Fino (2000), confluem com naturalidade, superando o caráter compartimentado com o qual elas são tratadas na escola graças ao insistente entendimento de currículo como limite da criatividade e da aprendizagem.

Assim, por afastar-se de um sistema rígido de organização de tempo, espaço e controle burocrático das atividades desenvolvidas, por afastar-se ainda da clássica divisão de papéis desempenhados por quem ensina e por quem aprende, por promover a interação e o trabalho coletivo e ainda a confluência entre componentes curriculares é que compreendemos que a prática discursiva dos Saraus da AEC-TEA supera atos e convicções pelos quais o paradigma fabril ainda é engendrado no interior das escolas..

6.3.2 Um exemplo de atividade autêntica

Quando situamos o grupo dos Saraus Culturais da AEC-TEA como uma comunidade (6.2.2), na qual os sujeitos aprendem graças às relações que se desencadeiam no interior dela, estamos convencidos da autenticidade, no sentido de Lave (1988 *apud* FINO 2000), da atividade de produção discursiva ali desenvolvida. Nesse sentido, a ela não associamos o hibridismo citado por Brown, Collins e Duguid (1989), mas, ao contrário, e como também

proposto por esses autores no tocante às atividades autênticas, a interpretamos como uma “prática normal” naquele contexto, de forma que, sem ela, não há saraus.

As escolhas que foram feitas em torno do que deveria ser apresentado em cada edição dos Saraus em forma de discurso do grupo exigiram um exercício cognitivo pelo qual os sujeitos se deparavam sempre com um confronto que advém do uso da linguagem, a saber, com a polissemia, com a metáfora, com o “trilhar metafórico dos sentidos e dos paradoxos de enunciação” (PÊCHEUX, 2012a, p.119).

Para Nunberg (1978 *apud* BROWN, COLLINS E DUGUID, 1989), há, nessas situações, a ajuda extralinguística que somente o contexto oferece para resolver esse confronto, de forma que ignorá-lo é limitar o acesso ao suporte que é dado, no contexto cognitivo, pelas outras pessoas, pelos artefatos, pelo meio, pela situacionalidade.

Nesse sentido, citamos as seguintes situações:

A reunião começou às vinte horas e dezoito minutos, com um “baião de dois” preparado na cozinha da instituição por alguns membros do grupo. Foi pensado pelos organizadores do grupo sob a alegação de que “é necessário provar das maravilhas nordestinas, reconhecendo a riqueza dessa cultura”. Depois dessa fala, acrescentou-se a de outro membro do grupo: “precisamos ter orgulho de ser nordestino porque, se nós não tivermos, não podemos esperar que quem não seja aqui do Nordeste, tenha”. Começando a servir-nos, alguém retomou essa segunda fala, contrariando-a: “mas se você pensa assim, você está dando razão a quem age com preconceito porque não conhece a cultura nordestina. O respeito é independente de conhecer ou não”. David, ao terminar de se servir, pediu que todos prestassem atenção à piada que trouxe para colaborar com a discussão, passando a lê-la: “Nordestino não fica solteiro, ele fica solto na bagaceira! Nordestino não diz concordo com você, ele diz Né isso, homi!!!! Nordestino não sai pra farra... ele sai pro miúdo, pra bagaça! Nordestino não sai apressado, ele sai desembestado! Nordestino não é distraído, ele é avoadado, apombaiado! Nordestino não tem diarreia, tem caganeira! Nordestino não tem mau cheiro nas axilas, ele tem suvaqueira! Nordestino não houve barulho, ele ouve zuada! Nordestino não pede almoço, ele pede o cumê. Nordestino não come carne, ele come mistura. Nordestino não fica satisfeito quando come, ele enche o bucho! Nordestino não casa, ele se amanceba! Nordestino não pula, dá pinote! Nordestina não fica grávida, fica buxuda!” Durante a leitura, muitos riam. Terminada, David alegou: “quando a gente ri, sustenta o preconceito, pois prova que não estamos pensando nos valores escondidos atrás de cada verso desses”. Essa fala desencadeou uma longa discussão sobre músicas, piadas, personagens que geralmente são dispensados a atores nordestinos nos programas de humor. A insistência do grupo era a de que o preconceito aparece, muitas vezes, de forma disfarçada, o que leva os próprios nordestinos a não perceberem que estão sendo vítimas de atos preconceituosos. (Registro do diário de campo em 25.07.2012).

Conseguir intervir em sentidos cristalizados, no contexto de atividades autênticas, é resultado de estratégias também autênticas da negociação de sentidos entre sujeitos que ali estão como participantes ativos de um processo de aprendizagem que se dá de forma situada, assim como também descrevemos em 5.2.3 no que concerne à crítica aos comerciais de

cerveja e ao padrão empresarial dispensado à atual organização do carnaval da cidade de Salvador, capital da Bahia, como uma festa que deixou de ser popular.

Participar dessa movimentação de sentidos influenciará sobre o desempenho com a prática discursiva em outras situações porque, como atividade autêntica, “fornece a experiência, o que é claramente importante para a ação subsequente” (BROWN, COLLINS E DUGUID, 1989, p. 36, tradução nossa)¹¹.

Daí decorre afirmar que a prática discursiva promovida pelos Saraus Culturais da AEC-TEA permite que as representações idiossincráticas indexalizem-se, no sentido dos autores acima citados, garantindo a eficiência quanto às atividades subsequentes, diferente do que ocorre quando tarefas cognitivas limitam-se à cultura escolar e descontextualizam-se do real. Quando assim acontece, como debatido por Fino (2000), os estudantes são promovidos na cultura da escola, mas não conseguem, em uma prática autêntica, dominar o uso das mesmas ferramentas conceituais relativas ao componente curricular pelo qual foram examinados.

A prática discursiva dos Saraus Culturais da AEC-TEA supera, pois, o conflito entre atividade autêntica e atividade escolar.

6.3.3 Uma origem no compromisso com a integralidade do processo de aprendizagem

A prática discursiva desencadeada no grupo dos Saraus Culturais da AEC-TEA não é programada para cumprir quaisquer propostas advindas de fora da Associação, assim como também não está configurada no interior desta como outros projetos que, por contarem com o financiamento de programas governamentais (Cf. 5.1.1), precisam cumprir com o que estava previsto nos editais aos quais foram submetidos para aprovação.

Parece-nos pertinente dizer que o objetivo de “promover fóruns de discussão a partir da arte, vendo nesta a possibilidade de transformação social se posta ao lado de um discurso consciente”¹², associado ao desafio de fazer com que “todos que cheguem para discutir no grupo dos Saraus dividam apreocupação de pensar o social”¹³, diz respeito a, como propõe Raths (1971 *apud* Gimeno Sacristán, 2002), exigir-se dos sujeitos que examinem temas ou

¹¹ Activity also provides experience, which is plainly important for subsequent action.

¹² Como apresentado em 5.1.2, este é o objetivo sobre o qual se construiu a proposta dos Saraus Culturais da AEC-TEA.

¹³ Conforme citado em 5.2.1, esse é o desafio sobre o qual se organiza o grupo dos Saraus da AEC-TEA.

aspectos nos quais um cidadão comum não se detém e que são ignorados pelos meios de comunicação.

Este princípio, ao lado de outros, representa “outros supostos metodológicos” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p.166) com os quais a prática discursiva do grupo pesquisado dialoga. Tem muito mais a ver com a flexibilidade questionada por Gimeno Sacristán (*ibidem*) quanto ao caminho a ser percorrido, e com a integralidade do processo de aprendizagem salientada por Fino (2000), do que com a racionalização prevista em propostas pelas quais são listados inúmeros objetivos comprometidos mais com o interesse em controlar o que é aprendido e que acabam servindo ao caráter burocrático, esgotando em si mesmo a sua própria finalidade.

Apesar de constar nos registros das entrevistas abertas, o objetivo a partir do qual o grupo pesquisado se articula não é registrado por escrito em nenhum documento, ou seja, não há uma proposta escrita das atividades do grupo dos saraus culturais da AEC-TEA e, a partir da observação participante, percebeu-se que, no tocante à rotina das discussões, o grupo não mantém uma estrutura organizacional própria de situações semelhantes: rigorosa pauta de discussão, registro de atas, imediata esquematização das apresentações seguida de criteriosa lista de recursos a serem providenciados.

Para acréscimo do que estamos tentando descrever, cita-se o seguinte registro feito no diário de campo:

David: Vocês ficam aí só falando do mesmo assunto o tempo todo. Vamos adiantar. É por isso que tem gente que não quer vir para as reuniões... tem que ter mais organização.

Dália: ‘Pô’ galera, se o sarau tiver uma organização muito bonitinha, perde a espontaneidade que dá ao grupo a sensação de falta de obrigação. Se virar obrigação fica igual à escola, é uma imposição, e aí tira o prazer.

Peônia: Também acho...quando a gente faz avaliação, a gente pensa no que precisa melhorar. Mas nunca deve ser porque alguém de fora acha, mas sim porque a gente acha que deve melhorar. E o bom é isso: falar de coisa séria batendo papo, pilheriando, dando risada.

Margarida: Possa ser que esse nosso espaço de discussão passe a servir a outros propósitos, mas que sejam mudanças de dentro pra fora, mas não para servir ao pensamento de outro, agradando-o.

(Registros do diário de campo, em 25.07.2012)

Nesse contexto, compreendemos que o princípio que está a sustentar as atividades nesse grupo diz respeito, como propõe Rath (1971 *apud* Gimeno Sacristán, 2002) à aceitação do risco de êxito, fracasso e crítica, o que pode supor sair de caminhos trilhados e aprovados socialmente. Tem a ver também, ainda segundo o mesmo autor, com o princípio pelo qual se oferece aos sujeitos a oportunidade de planejarem entre si, participarem do desenvolvimento

do que foi planejado e dos resultados. É, ainda na concepção do mesmo autor, uma proposta que acolhe os interesses dos sujeitos, a fim de que eles se comprometam de forma pessoal com iniciativas para a ação, sem implicar na formulação de objetivos específicos e sem a preocupação em predeterminar o resultado último.

Assim, acreditamos que a prática discursiva desencadeada no grupo dos Saraus da AEC-TEA tem sua origem no compromisso com a integralidade do processo de aprendizagem.

6.4 A prática discursiva do grupo dos Saraus da AEC-TEA: a movimentação de sujeitos e de sentidos

Como proposto por Fino (2000), a argumentação relacionada com as comunidades de aprendizagem, como situamos o grupo dos Saraus da AEC-TEA, supõe que

actividades de pesquisa, interpretação, comunicação e partilha contribuem para ajudar os alunos a serem construtores mais activos do conhecimento e para o desenvolvimento da capacidade de metachecimento e de pensamento crítico (FINO, *ibidem*, p.144).

No contexto da produção discursiva, tomando-se o discurso como elemento não transparente, incompleto, em funcionamento, atravessado pela dialogicidade e pela heterogeneidade, o que está proposto pelo autor supracitado implica numa movimentação de sentidos e de sujeitos que só é possível se houver a negociação da aprendizagem e, por ela, inferência nos sentidos cristalizados, ressignificando-os à luz da criticidade que, por sua vez, compromete-se com a emancipação dos sujeitos.

Nesses termos, os elementos textuais que são produzidos engendram atos de autoria e o comportamento discursivo forma e transforma identidades, gestos estes que conferem à prática discursiva ali desencadeada a veracidade comunicativa.

6.4.1 A assunção da autoria como um evento interpretativo da realidade

Os procedimentos de autoria vinculados à prática discursiva promovida no grupo dos Saraus Culturais da AEC-TEA apresentam uma relação com a incompletude da linguagem, pela qual se inscreve o lugar do possível, da movimentação dos sentidos e dos sujeitos. Dizem respeito, ainda, a uma relação dos sujeitos com a história, a “um lugar de interpretação no

meio dos outros” (ORLANDI, 2007a, p.70), de forma que a autoria configura-se como um evento interpretativo. Nesse sentido, é sobre um já-dito que se produz um novo dizer, não porque se diz o mesmo, mas porque o que já foi dito é passível de uma nova interpretação, através da qual o discurso é envolvido num jogo polissêmico e metafórico.

Por ocasião do sarau no qual o grupo discutiu sobre o carnaval de Salvador, a discussão foi desenvolvida à luz da crítica ao modelo empresarial ao qual hoje a festa está associada¹⁴. Nesse sentido, foi a partir da ideia cristalizada de que *o carnaval é uma festa popular* que o grupo produziu um texto no qual, para além da referida crítica, configurou também uma discussão sobre comportamentos de intolerância, desrespeito e violência que são incitados pelo carnaval no modelo que a festa assumiu, principalmente em função de algumas músicas que são propagadas. O texto foi elaborado para ser encenado durante a realização do sarau, partindo, pois, de um sentido já construído, reconstruindo-o à luz de um pensamento mais crítico.

A seguir apresentamos duas cenas pelas quais damos prova do que temos debatido.

CENA 1 - FESTA POPULAR OU EMPRESARIAL

Em cena vendedor de Abadá.

VENDEDOR _ Vamu meu povo, vamu comprar o abadá, pra pular o Carnaval com segurança.

_ Vamos participar da maior festa popular do planeta, vamu que ninguém pode ficar de fora!

_ É Carnaval nego, vamu gastar com o abadá, e tem camarotes exclusivos também, tudo aqui na minha mão.

_ Vamu que a camisa tá baratinha, 800 pra pular com Claudinha. Vamu lá se não você perde, é só 1000 pra curtir com Ivete.

RICA _ De quanto tá Ivete?

VENDEDOR _ No bloco só 1000 e camarote 1500, só pra tu mainha!

RICA _ Ah, então me vê 3, pq eu e meus amigos não perdemos essa festa maravilhosa por nada!

PIPOCA_ Ouvi tu dizer meu nego, festa popular, é isso mesmo? Pois nós também queremos ir!

VENDEDOR _ Ivetinha tá de 900 pilas.

PIPOCA _ Não nego, eu perguntei o preço só de uma camisa, não de 10!

VENDEDOR _ Mas é isso mesmo mermão, aproveita que em minha mão ta barato!

PIPOCA _ Você tá doido?! São três meses de trabalho pesado.Dá pra mim não. É gente, já era!

VENDEDOR _ Não meu rei, mas pra galera assim como a gente tem um lugar bem especial no circuito, a PIPOCA, não vi nome melhor.A gente fica ali todo espremido, num calor do cão e só pulando, se quiser é isso que tem pra vocês!

PIPOCA _ É, parece que não tá tão rim não, vamu pra lá então galera!

VENDEDOR _ Ei antes de você saírem, prestem atenção: não levam bolsa para não serem roubados, evite saia para ninguém abusar de você, se possível não vá de chinelos para não machucar os pés e use camisinha! Isso vale mais pra vocês da pipoca tá?! Carnaval é alegria!!!

¹⁴Esta análise foi feita em 6.2.3, quando da discussão da materialidade discursiva e de outros aspectos visuais do cartaz elaborado para divulgação dessa edição do Sarau.

PIPOCA _ Pera aí você tá me dizendo que lá fora tá rolando um negócio que vão me roubar, me pisar, pode até ser que me estuprem e eu pegue AIDs e você ainda quer que eu vá lá?!

PIPOCA 2 _ Deixe de ser frouxo homi, é Carnaval!!!

[...]

CENA 3 - MULHER NO CARNAVAL¹⁵

(Música com apologia a mulher/ Mulheres dançando com shorts curtos a coreografia da música)

VENDEDOR _ Olha a piriguete, olha a piriguete!

MULHER 3 _ Como é que é?

VENDEDOR _ Calma aê moçah, tô falando é da gelada, vai a esfriar esse corpinho suado, 5 real!

MULHER 1 _ Ahh não, valeu aê!

HOMEM 1 _ Ui papai, e aí gata, podia até perguntar teu nome, mas pra que, né?!

Venha cá, é Carnaval!

(Se agarram e se beijam)

MULHER 1 _ E aí, vamu pra outro lugar gato?

HOMEM 1 _ Só se for agora, mas pera aê, acho que minhas camisinhas acabaram!

MULHER 1 _ Vixe, mas tem nada não, lá a gente dá um jeito!

HOMEM 2 _ Oxe... é assim tão fácil, é?! Quero também...

(dirigindo-se a uma menina) Ui papai, e aí gata, podia até perguntar teu nome, mas pra que né?! Venha cá, é Carnaval!(tentar agarrar a mulher)

MULHER 2 _ OxôxôxÔ!! Que é isso menino?

HOMEM 2 _ Bora lá, e eu tenho camisinhas!

MULHER 2 _ Sai, que eu não te quero, sai fora daqui! (continua dançando)

HOMEM 2 _ Mas vai ter que querer, vamos... lá tudo isso é charminho? Vamos que eu já tô caidinho!

VENDEDOR _ Pera aê irmão, esfria aí, vai um H2O, é só 5 real! Num pega no braço da menina assim não, olha a violência rapaz, né assim não!

(ele fica agressivo, empurra o vendedor, leva ela a força, algumas meninas começam a gritar chamando a polícia)

_ A minha pegada é de africano,

Eu boto pra ver o bagaço,

Vou logo te dando a ideia se eu te pego na cama,

Eu mato (2x)

VENDEDOR _ Pega, pega esse discarado! tá vendo aí minha gente, aí que tá o problema, curtir, beijar, tudo bem, mas desde que os dois queiram, homem né dono de mulher não... E pra cara otário assim, cadeia nele mermão!!! Epa, bora uma cervejinha aê....

O texto, com cinco cenas ao todo¹⁶ e pelas quais se abordou ainda sobre violência e homofobia, é um exemplo de como ocorre a assunção da autoria no sentido proposto por Orlandi (2012) e no qual os sujeitos, ao mesmo tempo em que reconhecem uma exterioridade à qual devem se referir, a saber, ao carnaval da cidade de Salvador, também se remetem à sua interioridade, no caso, de jovens que se reúnem para discutir temas de relevância social,

¹⁵ Ver este trecho encenado na pasta “Sarau de Carnaval”, vídeos, cena 3, anexada a este trabalho.

¹⁶ Esse texto, na íntegra, está na pasta “Sarau de Carnaval”, anexada a este trabalho.

representando assim o seu discurso a partir dessa posição, assumindo a responsabilidade pelo que foi dito e pela forma como foi dito.

A autoria faz referência, pois, ao processo de organização da multiplicidade de representações com as quais os sujeitos podem revestir suas palavras, lidando com a polissemia e com a criatividade, produzindo outros sentidos, outras interpretações.

No grupo pesquisado, é comum ainda o uso de dizeres que já têm uma autoria reconhecida. São textos com os quais são elaborados cartazes de divulgação dos saraus¹⁷ e de outros que servem de ornamentação do espaço onde ocorrem os saraus e ajudam a transmitir a mensagem assumida pelo grupo como seu discurso.

Fig. 11 – Cartaz usado na ornamentação do Sarau sobre Nordeste



Fonte: Acervo da pesquisadora

¹⁷A exemplo da figura 4, que expõe um cartaz de divulgação do sarau no qual se discutiu a discriminação contra nordestinos. Nele utilizou-se como mote a frase “Eu aceito o teu mermão e tu respeita o meu oxente”, marcando-se a autoria de Guibson Medeiros

Fig. 12 – Cartaz usado na ornamentação do Sarau sobre Identidade Negra



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nesse sentido, perguntamo-nos se ao invés de autoria essa atitude não estaria denunciando o plágio e, por ele, o silenciamento forçado, a censura pela qual se toma o lugar do autor indevidamente, intervindo no movimento que faz a história. E para responder ao nosso questionamento, reportamo-nos às *aspas* que, ao serem utilizadas, revelam uma forma marcada¹⁸ do outro ocupar o seu espaço no discurso, de forma que a sua voz não é calada, ao contrário, mantém-se marcando a heterogeneidade constitutiva do dizer.

6.4.2 Assumindo a identidade de quem discute o social

Porque as identidades são construídas *dentro* e não *fora* do discurso é que elas precisam ser compreendidas como produzidas em locais históricos específicos. Tomamos esse pensamento de Hall (2000) para situar na prática discursiva do grupo dos Saraus Culturais da AEC-TEA a identidade de “quem discute o social” no contexto de uma associação de objetivos culturais, democrática e de fins não econômicos, que tem como missão, segundo seu

¹⁸Aqui nos referimos às formas marcadas da heterogeneidade mostrada proposta por Authier-Revuz (2004) e por nós discutida em 2.1.

Estatuto Social, “fomentar a participação das pessoas no trabalho voluntário em projetos e ações que visem a melhorar a qualidade de vida da população”.

Ora, no interior desse lugar histórico a prática discursiva do grupo dos Saraus Culturais, este por nós compreendido como uma comunidade de prática (Cf. 6.2.2), promove um domínio de interesse a partir do qual os sujeitos se reúnem e pelo qual se exclui ora a possibilidade de “estar em outro lugar”, ora quem “não está no grupo”, suturando-se, para usar o termo de Hall (*ibidem*), à identidade daqueles que “discutem os problemas sociais”.

Nesse sentido, como propõem Lave e Wenger (1991), reconhecer o aprender como uma forma de pertença diz respeito reconhecer a formação e a transformação de identidades dos sujeitos à medida que eles se tornam membros de uma comunidade de prática.

Porque o sujeito tornou-se “descentrado”, segundo argumentação de Hall (2005), e em especial pelas imposições da pós-modernidade, as identidades não são unificadas, singulares, mas, ao contrário, como também debate Hall (2000), multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições. São sujeitas à historização, à mudança e à transformação, num processo no qual a materialidade das condições de produção diz respeito à vida dos sujeitos, à sua pertença “no mundo”, como alegam Lave e Wenger (1991), de forma que pensar a identidade é referir-se a uma movimentação de sujeitos e de seus lugares na história.

O atravessamento ideológico, nesse sentido, diz respeito a um trabalho da interpretação, pelo qual os sujeitos constroem outros sentidos, e estes podem comprometer-se com o pensamento crítico, como julgamos acontecer no contexto do grupo que planeja e apresenta os Saraus Culturais da AEC-TEA. Lá, a preocupação constante diz respeito à discussão de problemáticas que se estendem sobre a realidade da comunidade local.

Nas quatro edições observadas ao longo dos dez meses de pesquisa, identificou-se que o grupo decidiu discutir sobre o preconceito contra nordestinos e negros, sobre a ideia estereotipada de que o carnaval de Salvador é uma festa popular e, por fim, sobre a problemática da abordagem sobre as drogas junto a jovens e adolescentes.

A edição “Discriminação? Respeite o meu nordeste”, de agosto de dois mil e doze, a sexta realizada pelo grupo, teve como construto ideológico ideias como a de que cabe aos nordestinos exercitarem a autovalorização, olhando criticamente as construções textuais propagadoras de preconceito contra eles, bem como a de que cabe aos diversos grupos sociais o respeito mútuo às peculiaridades de cada um; a sétima edição, realizada em novembro do mesmo ano, cujo tema foi “Identidade e Cultura Negra”, promoveu a discussão sobre o

reconhecimento de elementos da cultura negra presentes na comunidade local e sobre a forma estereotipada da beleza feminina associada ao “ter cabelos lisos”.

O oitavo sarau, realizado em dezesseis de fevereiro do ano seguinte, mês em que se vive a euforia, principalmente da juventude, pelo carnaval de Salvador, voltou-se ao questionamento dos interesses empresariais atualmente envolvidos na organização do evento e pelos quais se superou o ideário de festa popular. A nona edição, realizada em maio daquele ano, atraiu uma plateia bastante diversificada que se propôs a participar da discussão sobre as drogas, trazida pelo grupo na perspectiva do “como você nunca viu”. O grupo se apresentou à luz do propósito de promover maior envolvimento dos jovens no debate, valorizando sua contribuição, ajudando-os a sentirem-se convidados a “ficar de fora” por convicção própria, esta assumida pela consciência da necessidade de assim o ser, e não porque houve eficiência do recurso da repetição do “fique fora”.

Em 25.04.2013, no diário de campo fez-se o seguinte registro:

Como chama atenção na proposta dos Saraus discutir a partir do questionamento de outros discursos pelos quais as coisas se mantêm estáveis. Os meninos se preocupam com o ir além das aparências e acabam revelando situações despercebidas, mas reais. Falar do consumo das drogas denunciando o incentivo midiático ao consumo do álcool, e mais, alegando que a forma como o assunto é abordado com os jovens impõe-lhe um “não” alheio que precisa ser melhor assumido quando do maior envolvimento deles nas discussões, anuncia um traço bem latente na identidade do grupo: discutir pela lógica do pensamento crítico.

Assim, para além das apresentações artísticas, o interesse dos sujeitos, e pelo qual se identificam, é o propósito da “discussão”, desde as reuniões de preparação até as apresentações, de forma que, pelas palavras de Tulipa numa reunião de avaliação, “o sarau primeiro é discussão do tema e não apresentação bonitinha, mas vazia”.

As imagens a seguir dão prova do que estamos afirmando¹⁹.

¹⁹ Também se pode conferir esse interesse do grupo assistindo-se aos dois vídeos na pasta “Sarau sobre Identidade Negra – Pasta com fotos, vídeos e imagens”, anexada a este trabalho.

Fig. 13: A discussão como foco das reuniões de planejamento dos Saraus



Fonte: Acervo da pesquisadora

Fig. 14: A articulação do envolvimento do público na discussão - Sarau sobre o preconceito contra nordestino



Fonte: Acervo da pesquisadora

Fig. 15: A articulação do envolvimento do público na discussão Sarau sobre “Identidade Negra”



Fonte: Acervo da pesquisadora

Fig. 16: Insistência na articulação da participação do público na discussão Sarau sobre “Identidade Negra”



Fonte: Acervo da pesquisadora

Assim, encorajados por Hall (2000) e por Lave e Wenger (1991), interpretamos que há formação de identidades a partir da prática discursiva desencadeada no grupo que planeja e apresenta os Saraus Culturais da AEC-TEA. Compreendemos que, de maneira específica, por

estratégias e iniciativa também específicas, é uma prática que identifica os sujeitos com um pensamento mais crítico e pelo qual se diferenciam de quem não o faz, bem como exclui quem não o faz, conforme percebido nas seguintes falas:

Prefiro estar aqui discutindo coisas interessantes ao invés de estar assistindo televisão ou ‘colada’ no computador”; “se eu não estiver na reunião do Sarau vou estar lá na avenida, bebendo, olhando os ‘cara’ empinar moto ‘pra’ chamar atenção... É melhor vir ‘pra’ cá”; “aqui eu não fico desatualizado ou só vendo as informações pela televisão, que passa tudo de uma maneira interesseira”; “não quero estar com umas meninas que só falam de roupa de marca, de coisas caras, que eu acho tudo uma bobagem. Prefiro muito mais estar aqui.”. (Diário de campo, 28 de novembro de 2012).

A nossa compreensão se embasa, portanto, no pensamento halliano de que “acima de tudo, e de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela” (HALL, 2000, p.110), firmando-se como um ato de poder pelo qual se reprime aquilo que as ameaça. Nesse sentido, o ato discursivo, a prática discursiva dos Saraus da AEC-TEA tem a ver, para os sujeitos do grupo, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a construção de uma forma de representação deles mesmos e de como eles reagem a outras quaisquer que queiram ser-lhes impregnadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa, um estudo de caso de base etnográfica, levou-nos aos exercícios de escrever e interpretar criticamente a cultura de um grupo de jovens e adolescentes que se reúnem para planejar e apresentar os Saraus Culturais da AEC-TEA. Para este fim, olhamos “de dentro” a prática discursiva ali articulada, e somente porque a nossa visão da realidade que ali se apresenta como cultura daquele grupo foi construída olhando-o pelo seu lado interno é que tivemos condições de perceber estruturas e gestos atravessados de complexidade, ligados uns aos outros de maneira irregular e não tão explícita. E porque assim eles se articulam em torno da prática discursiva é que a compreendemos pedagogicamente inovadora, aproximando a aprendizagem ali engendrada do caráter social, o que lhe confere autenticidade.

Ter que produzir um discurso a ser apresentado para uma plateia e tê-la garantida a cada edição dos Saraus diz que estes se sustentam da prática discursiva, de modo que a aprendizagem articulada nesse fazer discursivo remete a uma situacionalidade específica e inscreve os sujeitos num contexto que ganha uma dimensão social, histórica e cultural. Participar do grupo dos Saraus, nesse sentido, diz respeito a pertencer a um grupo que se articula em torno de um domínio de interesse e assume uma prática pela qual ele é identificado.

O domínio de interesse revelou-se, pelos dados coletados e analisados, ser o de discutir situações de relevância social, e a prática demonstrou já ter construído uma espécie de repertório discursivo no qual se materializa, pelas marcas de questionamento, injunção e polissemia, um pensamento comprometido com uma postura mais crítica ante o mundo.

Ali, os sujeitos negociam a aprendizagem em torno do fazer discursivo, legitimando a participação de todos e atestando-a realizada de lugares diferentes e pelos quais uns sujeitos se apresentam mais experientes e outros menos. Todavia, na negociação, as diferentes inferências é que impulsionam os sentidos, movimentando-os, e a participação vai aumentando gradualmente em complexidade e engajamento.

Considerar a aprendizagem como situada, como fizemos ao descrever a prática discursiva articulada no grupo dos Saraus Culturais da AEC-TEA, diz respeito a afirmar que ali se criou um contexto de aprendizagem conforme citado por Fino (2008a, 2011b), no qual aprender diz respeito a transformar em cognição a cultura em que se está imerso (*idem*, 2000) e, portanto, que ali se desenvolve uma prática pedagógica inovadora no sentido defendido

pelo Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, o CIE-UMa, em Portugal.

A interação social desponta como fio condutor, como um componente crítico da aprendizagem situada (FINO, 2000), articulando a colaboração entre os sujeitos e a condução a comportamentos superiores no sentido proposto por Vygotsky (2007). Ela garante, no contexto do grupo dos Saraus, em que os mais capazes colaboram com os menos experientes, a inferência sobre a ZDP destes últimos, já que os primeiros lhes se servem de assistentes, guiando-os até um patamar mais elevado das inferências sobre os elementos discursivos que estão sendo produzidos.

Fazer essa consideração implica em que se afirme que ali há mais aprendizagem e menos ensino, como defendido por Papert (2002), e que os sujeitos agem como *bricoleurs* porque, como sugere o mesmo autor, eles *fazem, consertam e melhoram* suas construções mentais.

Mas é preciso considerar que situar socialmente a aprendizagem implica em atestar que houve um empreendimento exitoso em gestos que colaboram para desmontar o invariante cultural que se institui sobre a escola, sendo que “quem diz as escolas diz outras instituições educativas, a maioria delas de natureza privada, com ou sem fins lucrativos, com graus de formalidade diversificados, onde se reúnem pessoas e onde existem fenômenos de apropriação cultural” (FINO, 2008a, p.4).

No contexto do grupo dos Saraus da AEC-TEA, é para gestos de superação do paradigma fabril, um dos constituintes da matriz cultural que dá sustentação ao invariante, que a prática discursiva nele desencadeada aponta. Diz-se isso porque há flexibilidade de horário, o ambiente organiza-se de forma a favorecer a interação e o trabalho coletivo, os componentes curriculares confluem naturalmente, além de não haver a divisão de papéis entre “quem ensina” e “quem aprende”.

Além desses gestos de superação do paradigma fabril, outros dão conta de superar o conflito entre atividade autêntica e atividade escolar, uma vez que no contexto cognitivo que ali se institui, as outras pessoas, o meio e a situacionalidade dão o suporte necessário para que a produção do discurso, ali, seja uma “prática normal” de quem planeja e apresenta os Saraus Culturais da AEC-TEA, de forma que é recorrendo ao próprio contexto que os sujeitos resolvem as situações nas quais são confrontados pelas implicâncias da própria prática discursiva.

Acresce-se que é do grupo a decisão sobre os temas, a forma de abordá-los junto ao público e também sobre os aspectos que se julgue necessária a reorganização. Em função disso, ali são acolhidos os interesses dos sujeitos e cremos ser por isso que eles se comprometem de forma pessoal para sustentar aquela prática. Assim sendo, é no compromisso com a integralidade do processo de aprendizagem que a prática discursiva dos Saraus Culturais tem a sua origem, e não na preocupação obsessiva comum com a qualidade, de onde se impõe que os resultados sejam predeterminados e objetivos específicos sejam rigorosamente traçados, uma prática que também colabora com a sustentação da matriz cultural impregnada na escola, e pela qual se sustenta o invariante que sobre ela se impõe, mostrando-se superados na prática discursiva desencadeada no grupo dos Saraus Culturais da AEC-TEA, porque a indiferenciação massificante ao invariante associada, como discute (Fino 2000), não é inevitável.

Ao interagem socialmente, os sujeitos daquele grupo comunicam e partilham, atividades estas que, como proposto por Fino (*op. cit.*, p. 144), ao lado das de pesquisa e interpretação, “contribuem para ajudar os alunos a serem construtores mais activos do conhecimento e para o desenvolvimento da capacidade de metachecimento e de pensamento crítico”.

Entendendo o pensamento crítico como uma forma pela qual o sujeito se contextualiza e ressignifica os sentidos já impregnados, compreendemos que os Saraus Culturais promovem esse pensamento, situando os sujeitos em seu espaço-tempo e fomentando, pela discursividade, um novo/outro olhar e uma política de movimentação de sentidos.

Os gestos de interpretação construídos sobre os temas tomados para debate anunciam uma relação com a incompletude pela qual se inscreve o lugar do possível, da movimentação dos sentidos e dos sujeitos. Dizem respeito, portanto, a uma relação destes com a história, a um lugar de interpretação no meio de outros, de forma que é sobre um já-dito que se produz um novo dizer, não porque se diz o mesmo, mas porque o que já foi dito é passível de uma nova interpretação, através da qual o sentido tornar-se-á outro graças ao jogo polissêmico e metafórico.

Nessa movimentação, a materialidade das condições de produção diz respeito à vida dos sujeitos, bem como à sua resistência, por onde passa a constituição de outras posições, que vão materializar outros lugares e transformar as realidades. Daí a nossa compreensão de que, na AEC-TEA, a partir dos Saraus Culturais, revela-se um hibridismo de eventos

interpretativos apoiados na materialidade discursiva pela qual os sentidos e os sujeitos movimentam-se, impulsionados pela criticidade.

Incomoda-nos ainda a dúvida quanto à clareza dessas nossas considerações no que diz respeito ao enquadramento da prática do grupo pesquisado nas perspectivas da *Inovação Pedagógica*. Assim, a título de acomodação da discussão aqui pretendida, sem julgar com isso que a mesma esteja finalizada, afirmamos, porque olhamos os acontecimentos *de dentro*, que no grupo dos Saraus Culturais da AEC-TEA:

- inaugura-se uma nova cultura de aprendizagem, rompendo com a representação comum que se convencionou fazer da escola e inaugurando outra fortemente marcada pela interação e pela nova organização dos papéis, do tempo e do espaço;

- os sujeitos participam ativamente do processo de aprendizagem, negociando-a e associando-a a uma forma de pertença social e, por isso, envolvem-se para manter aquele “espaço de discussão”;

- promove-se a formação e a transformação de identidades, movimentando sujeitos e sentidos para um comportamento mais crítico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. 2ª. ed. Coleção Preconceitos. São Paulo: Cortez, 2012.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. _ Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade(s) enunciativas. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, UNICAMP – IEL, n. 19, jul./dez., 1990. p.24-42.

_____. **Palavras Incertas**. As não-coincidências do dizer. Campinas, Ed. da Unicamp, 1998.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-79.

BACKÈS-CLÉMENT, Catherine. Le pouvoir des mots. 1973. In: AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2a.ed.São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. (V.N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo: Paulo Bezerra. 5a.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BEZERRA, Paulo. Prefácio. Uma obra à prova do tempo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5a.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BRANDÃO, Helena Naganime. Da língua ao discurso, do homogêneo ao heterogêneo. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Estudos Enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2001. p. 59-69.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias**. Vol.1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BROWN, John Seely; COLLINS, Allan.; DUGUID, Paul. **Situated cognition and the culture of learning**. Educational Researcher, v. 18, n. 1, p. 32-42, Jan./Feb. 1989. Disponível em: <http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Situated%20Cognition.pdf>. Acesso em: 20 fev.2014.

CARROLL, Lewis. **Alice do outro lado do espelho**. Publicações Europa-América. 1978.

CHALLAYE, Félicien-Robert. **Pequena história das grandes filosofias**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional, 1970.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHARAUDEAU, Patrik; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas. SP: Mercado de Letras, n2007.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez. Brasília, MEC/UNESCO, 1999.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EAGLETON, Terry. A ideologia e suas vicissitudes no marxismo ocidental. In: ŽIŽEK, Slavoj. **Um mapa da Ideologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.p. 179-225.

_____. Discurso e Ideologia. In: EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. Tradução de Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. Editora Boitempo, 1997, p.171-192.

FINO, Carlos Nogueira Fino. **Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino básico**. Tese (Doutoramento em Educação) Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000. Disponível em: <www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Tese_Carlos_Nogueira_Fino.pdf>. Acesso em: 30 de jun. 2011.

_____. FAQs, Etnografia e Observação Participante. In: **SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação**, 3. 2003. p. 95- 105. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf>>. Acesso em 16 jul. 2012.

_____. Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação). In: ALICE, Mendonça& BENTO, António V.(Orgs). **Educação em Tempo de Mudança**. Funchal: Grafimadeira, 2008a. p. 277-287. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedagogica_Significado_%20e_Camp_o.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2012.

_____. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (Orgs.). **Educação e Cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008b. p 43-53. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

_____. Inovação e invariante (cultural). In: RODRIGUES, Liliana & BRAZÃO, Paulo (Org.). **Políticas educativas: discursos e práticas**. Funchal: Grafimadeira, 2009. p.192-209). Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/a3.pdf> 2009>. Acesso em: 25 jul. 2013.

_____. Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento. In: FINO, Carlos Nogueira. **Etnografia da educação**. Funchal, Universidade da Madeira – Centro de Investigação em Educação, 2011a. p. 99-118. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inov_Ped_Etno_Dist.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2012.

_____. Investigação e inovação (em educação). In: FINO, Carlos Nogueira; SOUSA, Jesus Maria. (Orgs). **Pesquisar para mudar (a educação)**. Funchal, Universidade da Madeira – Centro de Investigação em Educação, 2011b. p.29-48. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao_e_inovacao.pdf>. Acesso em: 30 set. 2011.

_____. **Demolir os muros da fábrica de ensinar**. *Humanae*, v.1, n.4. Ago. 2011c. p. 45-54. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/h-4-4carlosNogueiraFino.pdf> Acesso em: 15 mar. 2013.

FOUCAULTT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3a.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7a.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. 1978. In: GEERTZ, Clifford, **A interpretação das culturas**, 1. ed., 13. reimpr. - Rio de Janeiro, RJ: LTC Editora, 2008, p. 3-21.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002.

GIMENO, Sacristán José. ¿Hay alternativas al modelo de objetivos? In: GIMENO, Sacristán José. **La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficiencia**, 11ª. Ed. reimpr. Madrid, Ediciones Morata S.A, 2002. P. 165-172.

GORENDER, Jacob. Introdução. O Nascimento do Materialismo Histórico. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro - 10ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAMMERSLEY, Martyn. Reading Ethnographic Research: A Critical Guide. London: Longman. 1990. In: FINO, Carlos Nogueira. FAQs, Etnografia e Observação Participante. In: **SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação**, 3. 2003. p. 95- 105. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf>>. Acesso em 16 jul. 2012.

HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul; PÊCHEUX, Michel. “La Sémantique et la Coupure Saussurienne: Langue, Langage, Discours”, *Langages* 6. 1971. In: PÊCHEUX, Michel e FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. Tradução de Bethania S. Mariani... [et al]. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4ª. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.p. 159 – 249.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Discurso e Argumentação. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 6a. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 10 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LAPASSADE, Georges. As microssociologias. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LAVE, Jean. Cognition in Practice. Cambridge MA: Cambridge University Press. In: FINO, Carlos Nogueira Fino. **Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino básico**. Tese (Doutoramento em Educação) Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000. Disponível em: <www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Tese_Carlos_Nogueira_Fino.pdf>. Acesso em: 30 de jun. 2011.

_____. The practice of learning. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (Ed.). **Understanding practice: perspectives on activity and context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 3-31.

_____; WENGER, Etienne. **Situated Learning**. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEMAIRE, Anika. Jacques Lacan. 1971. In: AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2a.ed. São Paulo: Contexto, 2012. p.115-131.

MARX, Karl. **O Capital – Crítica da Economia Política. Livro primeiro. O Processo de produção do Capital**. Tomo I. (Prefácios e Capítulos I a XII). SINGER, Paul (coord. e ver.) Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo. Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

_____. e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NUNBERG, Geoffrey. The pragmatics of reference. 1978. Bloomington, IN: Indiana University Linguistics Club. In: BROWN, John Seely; COLLINS, Allan.; DUGUID, Paul. **Situated cognition and the culture of learning**. Educational Researcher, v. 18, n. 1, p. 32-42, Jan./Feb. 1989. Disponível em: <http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Situated%20Cognition.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e Leitura. Cortez / Editora da Unicamp, São Paulo, 1988. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Interpretação**; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007a.

ORLANDI, Eni Puccinelli . **A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica**. ComCiência. Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, v. 89, p. 2, 2007b. Disponível em <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=26&id=296>>. Acesso em 12 jun 2013.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4a. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2007c.

_____. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In: **Discurso e Leitura**. 8a. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PAPERT, Seymour. **Logo: computadores e educação**. Tradução de Armando Valente, Beatriz Bitelman e Afira Viana Ripper. 3ª. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

_____. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Tradução de Sandra Costa. 2ª. Reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi. 2ª. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1997a.

_____. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi. 3ª. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1997b. p. 293-307.

_____. Prefácio. O estranho espelho da Análise do Discurso. 1981. In: COURTINE, Jean Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2009.

_____ e FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. Tradução de Bethania S. Mariani... [et al]. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4ª. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 159 – 249.

_____ Ideologia – Aprisionamento ou campo paradoxal? Tradução de Carmen Zink. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. 3ª. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a. p. 107-119.

_____. Sobre os contextos epistemológicos da análise do discurso. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Textos selecionados. 3ª. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b. p. 283-315.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. 6ª. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012c.

PORTELA, Girlene. Angústias do professor de escrita. Girlene Portela. 2013. Disponível em: <http://www2.uefs.br:8081/girlene/verArtigo.php?idArtigo=38>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

RATHS, James Dean. Teaching without specific objectives. Educational Leadership. April 1971, p. 714-720. In: GIMENO, Sacristán José. **La pedagogía por objetivos**: la obsesión por la eficiencia, 11ª. Ed. reimpr. Madrid, Ediciones Morata S.A, 2002.

ROSENBLAT, Ellen. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, Roxane (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 185-2005.

SABIRÓN SIERRA, Fernando. Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (I). In: **SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação**, 1. 2001. p. 27-42. Disponível em:

<<http://socioconstructivismo.unizar.es/wpcontent/uploads/2010/07/REE1.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales. Zaragoza: Mira Editores, 2006.

SOUSA, Jesus Maria. **O professor como pessoa: a dimensão pessoal na formação de professores**. 1 ed. Portugal: Edições ASA, 2000a.

_____. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. In: **PSI (Revista de Psicologia Social e Institucional)**, 2 (1), 2000b. 107-120. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/15Oolharetnograficodaescolaperanteadiversidadecultural.pdf>> Acesso em 14 ago. 2012.

_____. Currículos Alternativos: um olhar etnográfico. In: ESTRELA, A. & FERREIRA, J. (Org.). **Diversidade e Diferenciação em Pedagogia**. Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2000c. p.116-122. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/12Curriculosalternativosumolharetnografico.PDF>> Acesso em 14 set. 2011

_____. Un regard ethnographique sur l'Ecole. In: **SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação**, 1. 2001. p. 81-87. Disponível em: <<http://socioconstructivismo.unizar.es/wp-content/uploads/2010/07/REE1.pdf>> Acesso em 10 ago. 2012.

_____. **Abertura da UMA aos países de língua portuguesa: O caso da Inovação Pedagógica no Brasil**. 2005. Disponível em <<http://www3.uma.pt/jesusousa/Tribuna/15.pdf>>. Acesso em 15 jul. de 2011.

_____. & FINO, Carlos Nogueira. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**. Funchal: UMA, 2001. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf>>. Acesso em 30 set. 2011.

SPRADLEY, James P. The Ethnographic Interview. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979. In: FINO, Carlos Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (Orgs.). **Educação e Cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008b. p 43-53. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>>. Acesso em 18 jul. 2012.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2009.

TOOFLER, Alvin. **A Terceira Onda**. 17 ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

_____. **O Choque do Futuro**. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

TOPPER, A. Supporting Classrooms as Communities of Learning: a review of research in support of communities of learning and the role of technology in these communities. 1995. In: FINO, Carlos Nogueira. **Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino básico**. Tese (Doutoramento em Educação) Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000. Disponível em:

<www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Tese_Carlos_Nogueira_Fino.pdf>. Acesso em 30 de jun. de 2011.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. Prefácio. A Significação da Fenomenologia do Espírito. In: HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Parte I. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prática**: uma breve introdução. EB Wenger-Trayner. (s.d.). Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>>. Acesso em: 23 de out. 2013.

WERTSCH, James. Forword. In: VYGOTSKY, Levi Semenovitch e LURIA, Alexander Romanovich. Ed. *Estudies on the History of Behavior: Ape, Primitive and Child*. 1993. In: FINO, Carlos Nogueira Fino. **Novas tecnologias, cognição e cultura**: um estudo no primeiro ciclo do Ensino básico. Tese (Doutoramento em Educação) Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000. Disponível em: <www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Tese_Carlos_Nogueira_Fino.pdf> Acesso em 30 de jun. de 2011.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro**. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1987.

_____. **Investigar a arte de ensinar**. Tradução de Maria Isabel Real Fernandes de Sá e Maria João Álvarez Martins. Porto: Porto Editora, 1999.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos/ tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damacena. – 4. ed – Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANEXOS EM CD

1. Anexo A - Convênio de cooperação técnica e financeira, celebrado em 19 de dezembro de 2008 com o Estado da Bahia.
2. Anexo B - Edital público para seleção ao programa de bolsas para Jovens Multiplicadores de Cultura do Estado da Bahia.
3. Anexo C - Projeto Livro Capim Grosso.
4. Diário de campo – versão digitalizada
5. Estatuto Social da Associação
6. Pasta de Atas da Associação
7. Sarau de Carnaval – Pasta com fotos, vídeo e texto
8. Sarau sobre as Drogas – Pasta com fotos e vídeos
9. Sarau sobre Identidade Negra – Pasta com fotos, vídeos e imagens
10. Sarau sobre Preconceito contra os Nordestinos - Pasta com fotos
11. Autorização de acesso à AEC-TEA, suas atividades e seu acervo documental
12. Versão PDF da dissertação
13. Versão WORD da dissertação

