

Revista Synthesis

Letras Educação e Humanidades

vol.3, n.1



centro universitário forquim
unifacvest

REVISTA SYNTHESIS

LETRAS, EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

VOL.3, N.1

Mestrado Profissional de Práticas Transculturais

Centro Universitário Facvest

Lages - 2018

Revista Synthesis Letras, Educação e Humanidades

Volume 3, Número 1 – junho de 2018

Publicação semestral do Mestrado Profissional em Práticas Transculturais

Centro Universitário Unifacvest

Av. Mal. Floriano, 947 – Lages – SC

Conselho editorial

Frank Nilton Marcon (História – UFSE)

Inês Schaw (Literatura – Nassau Community College – NY)

Fabio E. G. Soares (Mestrado em Práticas Transculturais – Facvest)

Marcos Vinícius Scheffel (Literatura – UFRJ)

Nelson Schapochnik (Educação – USP)

Conselho consultivo

Arceloni Neusa Volpato (Mestrado em Práticas Transculturais – Facvest)

Maurício Cordeiro Manhães (Comunicação – Savannah University)

Patrícia Cristina Albieri de Almeida (Educação – Fundação Carlos Chagas)

Veridiana Almeida (Literatura – FAEL)

Raquel Meister Ko Freitag (Linguística- UFSE)

Comissão Editorial

Arceloni Neusa Volpato (Relações com a comunidade)

Cassandro Devenz (Apoio técnico em TIC)

Eduard Marquardt (Editor de textos)

Fabio E G Soares (Editor geral)

Imagem da capa e diagramação: Fabio E. G. Soares

SUMÁRIO

Interpretações de licenciandos em física através da leitura de textos de jornalismo científico sobre física: uma atividade de leitura com futuros professores de física.....p. 5-27

Compreendendo como o aprendizado e prática de língua Macuxi por alunos indígenas do instituto INSIKIRAN/UFRR tem surgido como um recurso de valorização e manutenção da identidade étnica dos povos indígenas em Roraimap. 29-48

Porque não me ufano da minha cidade: o conceito de metaficção historiográfica.....p.49-68

"Mão na Massa" o uso de Reality Show como forma de diferenciação e representação do curso de Gastronomia na Educação a Distância: um estudo de caso Unicesumar.....p. 71- 92

A Educação Ambiental e pensamento complexo.....p. 93-125

Semiótica, comunicação e a fenomenologia da percepção: alternativas para analisar o paisagismo..... 127-148

em branco

Interpretações de licenciandos em física através da leitura de textos de jornalismo científico sobre física: uma atividade de leitura com futuros professores de física

Dr. Ricardo Henrique Almeida Dias

Comunicação e Jornalismo - Unifacvest

Resumo

Este artigo tem por objetivo compreender como ocorreram interpretações de estudantes de licenciatura em física quando eles leem textos de divulgação científica sobre física publicados nas revistas *Ciência Hoje* e *Pesquisa Fapesp*, que são caracterizadas pelo discurso jornalístico. Para analisar a interpretação dos licenciandos usamos conhecimentos do campo jornalístico. Podemos notar como algumas características das revistas proporcionaram condições para o estabelecimento de sentidos pelos licenciandos. Consideramos que o relacionamento entre os sentidos atribuídos por eles na leitura de textos de divulgação científica e algumas especificidades do campo jornalístico parece sugerir que a investigação de potencialidades e limites na utilização de revistas de

divulgação científica em situações efetivas de ensino está necessariamente vinculada às condições em que esses textos são produzidos.

Palavras-chave: Leitura; jornalismo científico; formação de professores; discurso jornalístico

Abstract

This article aims to investigate how Physics undergraduate students read texts of public engagement with science published in the magazines *Ciência Hoje* and *Pesquisa Fapesp*, which are characterized by journalistic norms. We have noticed how some characteristics of the magazines provided conditions for the establishment of meanings by the students. We believe that the relationship between the meanings attributed by them suggest that the investigation of potentialities and limits in the use of this kind of text in teaching situations is necessarily linked to the conditions in that these texts are produced.

Keywords: Reading; Science Journalism; Teacher Training; Journalism Discourse

Introdução

As relações entre divulgação científica e ensino de ciências vêm sendo estudadas com alguma frequência pela área de educação em ciências. Podemos citar exemplos de trabalhos de investigação que buscaram compreender aspectos dessas relações, como Almeida e Ricon (1993) que procuram exemplificar e discutir implicações do uso de textos de

divulgação científica e literários em aulas de física. Silva e Kawamura (2001) acreditam ser provável que a atualização de conhecimentos se tornaria uma consequência promovida pelo uso de textos de divulgação científica, já que quase tudo o que se publica é atual e novidade. Podemos citar também Martins *et al.* (2004) que descrevem uma situação de sala de aula na qual utilizaram textos de divulgação como recurso didático.

Neste artigo analisamos uma atividade de leitura de textos de divulgação científica sobre física contidos nas revistas *Ciência Hoje* e *Pesquisa Fapesp* com licenciandos em física em uma atividade de formação de professores. O uso de textos jornalísticos é muito usado com fins educativos e um trabalho com futuros professores de física poderá dar subsídios para que eles usem os textos de maneira mais significativa. Consideramos que investigar a leitura de textos de divulgação por licenciandos em física poderia contribuir para a possível adoção por eles desse recurso quando professores, sendo que conhecer como eles atribuiriam sentidos ao texto de divulgação científica nos traz conhecimentos no estabelecimento de possibilidades e limites no uso de textos dessa natureza. Portanto, temos por objetivo neste artigo compreender interpretações de licenciandos em física ao lerem textos de divulgação científica sobre física em duas revistas dessa área que são caracterizadas pelo discurso jornalístico: *Ciência Hoje* e *Pesquisa Fapesp*.

Apoio teórico e metodológico

A atividade de leitura de textos sobre física contidos nas revistas *Ciência Hoje* e *Pesquisa Fapesp* aconteceu na disciplina *Conhecimento em física escolar I* ministrada para alunos ingressantes na licenciatura em física durante o primeiro semestre de 2007 em uma das três universidades estaduais

paulista. De acordo com a ementa dessa disciplina, ela pretende analisar questões específicas do ensino de física e de campos e conhecimentos envolvidos em propostas de solução para essas questões.

Os textos de física foram selecionados a partir do período de setembro de 2004 até outubro de 2006. Fizemos uma busca de todos os textos indicados como *Física* no índice da revista. Como queríamos selecionar textos com características do discurso jornalístico, na revista *Ciência Hoje* restringimos nossa busca apenas a seção *Em dia*, pois textos dessa seção são escritos pelos profissionais da redação. Quanto a *Pesquisa Fapesp* não houve esse procedimento, já que todos os textos são escritos por jornalistas.

Os alunos receberam as revistas e, para facilitar a localização do texto a ser lido, colocamos um clipe na página onde ele se iniciava. Após todos os alunos terem uma revista, eles receberam uma folha A4 contendo um questionário com cinco questões versando sobre a leitura dos textos. Segue abaixo o questionário, bem como o texto introdutório:

“Nesta disciplina você leu alguns artigos científicos da área de Educação em Ciências. Entre as temáticas desses artigos; uma refere-se à leitura em aulas de Física. Queremos avançar na compreensão dos limites e possibilidades dessa atividade e para tal estamos lhe propondo a leitura de um texto de divulgação científica sobre física. Solicitamos que responda as seguintes questões:

1 – Título e autor do artigo.

2 – O que mais chamou sua atenção nesse artigo?

3 – Você gostaria de saber mais alguma coisa sobre esse assunto? O quê?

4 – Você pediria a alunos de ensino médio que lessem esse artigo? Se sim, diga se seria para leitura em casa ou na classe e diga também qual seria a finalidade dessa leitura. Se sua resposta for não, justifique o motivo do não.

5 – Quais os temas de física pelos quais você se interessa mais? Como acredita que poderia aprender mais sobre esses temas?”

Como alguns alunos acabaram a atividade antes de outros, possivelmente por causa da diferença de tamanho entre os textos, ou pelo próprio envolvimento com a leitura, muitos deles se descontraíram, andando pela sala e conversando entre si. Nesse momento, nos aproximamos de dois deles e pudemos notar que conversavam sobre o texto “Mentes versáteis” de Carlos Fioravanti (2004) sendo que um deles afirmou já ter lido o texto e que ele influenciou na sua escolha pelo curso de física. O outro ressaltou como o físico poderia trabalhar em várias áreas, premissa contida no texto.

Após aproximadamente vinte minutos de leitura e elaboração das respostas do questionário, solicitamos aos alunos que dispusessem as carteiras em modo de círculo, procedimento usual na disciplina que estavam concluindo, e depois começamos a conversar sobre a leitura dos textos, que foi gravada em áudio e vídeo. Com isso, nosso objeto de análise se constituiu pelo questionário aplicado após a leitura e a transcrição da conversa gravada. Para esta pesquisa também utilizamos dados de um questionário que normalmente é realizado no primeiro dia de aula dessa disciplina.

Especificidades do discurso jornalístico

Adotando vieses teóricas do marxismo, Marcondes Filho (1986) e Genro Filho (1987) contextualizaram a

produção jornalística dentro das questões políticas e sociais em que está inserida essa atividade. Para Marcondes Filho atuar no jornalismo é uma opção ideológica, ou seja, definir o que vai sair, como, com que destaque e com que favorecimento, corresponde a um ato de seleção e de exclusão. Tornaria-se notícia aquilo que seria “anormal”, mas cuja anormalidade interessaria aos jornais como porta-vozes de correntes políticas. Ele exemplifica que uma embriaguez qualquer não seria notícia, sendo que ela só seria se mexer com personagens que desagradam essas correntes ou que representam poderes que o jornal pretende combater. O jornal, assim, arranjará e acomodará o extraordinário na sua argumentação diária contra setores ou grupos sociais. Para o autor, “este é um lado da questão: a notícia funcionando como agitação orientada, como forma de atizar, de pôr mais lenha no confronto de posições políticas”. Para Marcondes Filho, notícia seria a informação transformada em mercadoria com todos os seus apelos estéticos, emocionais e sensacionais. “Para isso a informação sofre um tratamento que a adapta às normas mercadológicas de generalização, padronização, simplificação e negação do subjetivismo, sendo um meio de manipulação ideológica de grupos de poder social e uma forma de poder político”.

Para Genro Filho o jornalismo teria uma maneira própria de perceber e produzir seus fatos. “Sabemos que os fatos não existem previamente como tais. Existe um fluxo objetivo na realidade, de onde os fatos são recortados e construídos obedecendo a determinações ao mesmo tempo objetivas e subjetivas”. Já segundo Rossi (1985), a imprensa, de acordo com o mito da objetividade, deveria colocar-se em uma posição neutra e publicar tudo o que ocorresse, deixando ao leitor a tarefa de tirar suas próprias conclusões. Para o autor, se fosse possível praticar a objetividade e a neutralidade, a batalha pelas mentes e corações dos leitores ficaria circunscrita à página de editoriais.

(...) entre o fato e a versão que dele publica qualquer veículo de comunicação de massa há a mediação de um jornalista (não raro, de vários jornalistas), que carrega consigo toda uma formação cultural, todo um background pessoal, eventualmente opiniões muito firmes a respeito do próprio fato que está testemunhando, o que o leva a ver o fato de maneira distinta de outro companheiro com formação, background e opiniões diversas.

Julgamos necessário verificar os estudos de como determinados assuntos se transformam em notícia. Para Traquina (2005), uma conclusão geral dos estudos sobre os conteúdos dos meios noticiosos é que as notícias apresentam um “padrão” geral estável e previsível:

A previsibilidade do esquema geral das notícias deve-se à existência de critérios de noticiabilidade, isto é, à existência de valores-notícia que os membros da tribo jornalística partilham. Podemos definir o conceito de noticiabilidade como o conjunto de critérios e operações que fornecem a aptidão de merecer um tratamento jornalístico, isto é, possuir valor como notícia (p. 63).

Crítérios de noticiabilidade

Para Wolf (2006), a noticiabilidade é constituída pelo conjunto de requisitos que se exigem dos acontecimentos – do ponto de vista da estrutura do trabalho nos órgãos de informação e do profissionalismo dos jornalistas – para adquirirem a existência pública de notícias.

Tudo o que não corresponde a esses requisitos é “excluído”, por não ser adequado às rotinas produtivas e aos cânones da cultura profissional. (...) Pode também dizer-se que a noticiabilidade corresponde ao conjunto de critérios, operações e instrumentos com os quais os órgãos de informação enfrentam a tarefa de escolher, quotidianamente, de entre um número imprevisível e indefinido de fatos, uma quantidade finita e tendencialmente estável de notícias.

Segundo Traquina (2005) a primeira tentativa de identificar, de forma sistemática e exaustiva, os valores-notícia que a comunidade dos jornalistas utiliza no seu trabalho ou os fatores que influenciam o fluxo de notícias, foi o estudo de Galtung e Ruge. Em resposta à pergunta como é que os acontecimentos se tornam notícia, esses autores enumeram doze valores-notícia:

1) a frequência, ou seja, a duração do acontecimento; 2) a amplitude do evento; 3) a clareza ou falta de ambiguidade; 4) a significância; 5) a consonância, isto é, a facilidade de inserir o 'novo' numa 'velha' ideia que corresponda ao que se espera que aconteça; 6) o inesperado; 7) a continuidade, isto é, a continuação como notícia do que já ganhou noticiabilidade; 8) a composição, isto é, a necessidade de manter um equilíbrio nas notícias com uma diversidade de assuntos abordados; 9) a referência a nações de elite; 10) a referência a pessoas de elite, isto é, o valor-notícia da proeminência do ator do acontecimento; 11) a personalização, isto é, a referência às pessoas envolvidas; e 12) a negatividade, ou seja, segundo a máxima 'bad news is good news'.

Wolf (2006) faz a categorização dos valores-notícia com base nos pressupostos implícitos ou de considerações relativas:

- a. às características substantivas das notícias; ao seu conteúdo;
- b. à disponibilidade do material e aos critérios relativos ao produto informativo;
- c. ao público;
- d. à concorrência.

Quanto às características ligadas ao conteúdo, esse autor dividiu em dois aspectos: a importância e o interesse da notícia, sendo que a importância parece ser determinada por quatro variáveis:

1. Grau e nível hierárquico dos indivíduos envolvidos no acontecimento noticiável;
2. Impacte sobre a nação e sobre o interesse nacional;
3. Quantidade de pessoas que o acontecimento (de fato ou potencialmente) envolve e
4. Relevância e significatividade do acontecimento quanto à evolução futura de uma determinada situação.

Em outra seleção dos valores-notícia, Traquina seleciona a morte; a notoriedade do ator principal do acontecimento; a proximidade, sobretudo em termos geográficos, mas também em termos culturais; a relevância, que seria o impacto da notícia sobre a vida das pessoas; a novidade; o tempo, que seria a existência de um acontecimento na atualidade já transformada em notícia; a notabilidade, ou qualidade de ser visível; o inesperado, que seria a notícia que irrompe e que surpreende a expectativa da comunidade jornalística; o conflito ou controvérsia; a infração, que refere-se sobretudo a transgressão das regras e o escândalo.

Apesar do levantamento de alguns critérios de noticiabilidade, ressaltamos que estes não possuem existência intrínseca, pois estão necessariamente remetidos aos aspectos políticos da produção jornalística. Levando-se em consideração a dimensão política para a análise do conhecimento jornalístico, os critérios de noticiabilidade aparecem como parte da política editorial dos meios de comunicação e dos profissionais que neles trabalham.

Esperamos com o levantamento dessas características referentes ao discurso jornalístico identificar se elas puderam contribuir para o estabelecimento de condições de produção de leitura nos discursos dos licenciandos em física quando instados a assumirem determinadas posições referentes aos textos de divulgação científica.

Especificidades do discurso jornalístico e interpretações dos licenciandos

Nesta seção relacionamos algumas interpretações dos licenciandos com relação a especificidades do discurso jornalístico e buscamos a compreensão de como foram produzidos sentidos na leitura deles de textos dessa natureza.

Crítérios de noticiabilidade

Podemos notar em todos os textos lidos pelos licenciandos a referência a pesquisas desenvolvidas no Brasil, o que nos faz rememorar o valor-notícia da proximidade que, segundo Traquina (2005), além de ser de natureza geográfica, também apresenta um caráter cultural. Para Burkett (1990), quanto mais perto os leitores estão do local de um evento, mais provável que os jornalistas e editores o considerem de interesse noticioso e passível de ser divulgado. Tal especificidade do discurso jornalístico ocorre com as revistas *Ciência Hoje* e *Pesquisa Fapesp*, já que essas duas revistas possuem a característica de cobrirem sistematicamente a ciência nacional e destinar em sua edição um espaço quase que majoritário à divulgação das pesquisas nacionais, parecendo que a exigência de proximidade dos acontecimentos é um critério de noticiabilidade levado em consideração pelos profissionais que trabalham nessas revistas. Também consideramos que o valor-notícia da proximidade vai estar vinculada com os posicionamentos políticos dessas revistas. Em algumas de suas páginas podemos notar como o desenvolvimento científico nacional traria benefícios à nação e o quão importante seria estar participando de projetos em ciência e tecnologia, justificando os investimentos estatais no setor, principalmente as de alto custo. Lembramos que as duas revistas trabalhadas estão atreladas a entidades científicas que financiam ou defendem o aumento das verbas para pesquisa, no caso a SBPC

para a revista *Ciência Hoje* e a Fapesp para a *Pesquisa Fapesp*. Podemos correlacionar esse discurso também ao valor-notícia do impacto, que a importância da notícia pode estar ligada ao impacto sobre a nação e sobre o interesse nacional, sendo um critério aparentemente adotado no momento de triagem dos assuntos que se transformam em textos noticiosos e os que são descartados nessas publicações.

A seguir selecionamos um trecho – de um dos textos lidos pelos licenciandos – em que podemos encontrar indícios desses campos discursivos em uma notícia sobre a criação de uma rede informacional para o tratamento de dados do LHC e da participação brasileira nessa iniciativa.

Um novo acelerador de partículas, o Large Hadron Collider (LHC), será inaugurado pelo Centro Europeu para Pesquisas Nucleares (Cern) em 2007 na Suíça. (...) para interpretar o imenso volume de dados que resultará das experiências feitas no LHC, será necessário o uso de uma tecnologia denominada Grid. A boa notícia é que o Brasil vai fazer parte desse projeto (MACEDO, 2004).

Além da redatora considerar uma boa notícia o fato do Brasil participar desse projeto, ao longo do texto, em citações diretas do físico Alberto Santoro, é narrado como ocorreram as negociações feitas pelo grupo brasileiro.

Apesar de ainda não haver qualquer termo oficial assinado, o Brasil esteve na vanguarda do projeto Grid para a física de altas energias desde o início. “Discutimos com nossos colegas no exterior, fizemos propostas agressivas para trazer e atrair para o país maior atenção e contribuição da comunidade. Tivemos sucesso

em todas as nossas propostas e temos tido apoio internacional”, diz Santoro.

Podemos notar nesse trecho como a redatora, com base na fala do físico, parece destacar como o grupo brasileiro foi bem sucedido na implementação do projeto Grid, além de ressaltar o apoio da comunidade internacional. Já no trecho abaixo, notamos justificativas de investimentos no setor:

Segundo o físico, a finalidade da participação brasileira no Cern é a curiosidade científica, mas ele considera alta a probabilidade de que inúmeros resultados possam ser obtidos pelo país, como resultado desse esforço. “A realização do nosso trabalho implica a invenção de diversas soluções tecnológicas que poderão favorecer a fabricação nacional de produtos que atualmente importamos. Acho muito importante perceber o projeto sob essa perspectiva, pois, dessa forma, podemos encarar seu financiamento não como gasto, mas como investimento”, ressalta.

Nesse trecho notamos como são expostos os supostos benefícios secundários que a participação nacional no Cern poderia trazer a sociedade, já que o principal seria a ‘curiosidade científica’, e como esses benefícios justificariam os financiamentos estatais. Podemos notar como esse texto parece se inserir em um campo discursivo em que se complementam valores-notícia como proximidade e impacto nacional atrelados ao histórico dessas revistas em defenderem ou justificar os financiamentos governamentais em pesquisa.

O licenciando que leu esse texto, respondendo ao questionário aplicado após a leitura, na questão sobre o que mais chamou sua atenção nesse artigo, manifestou uma certa coerência com o tom adotado pelo texto:

“A possibilidade de desenvolver novas descobertas que possam beneficiar tanto a cultura/história, quanto a sociedade com desenvolvimento tecnológico-informacional. Um grande benefício da construção do

LHC, pode vir a ser do aumento de pesquisas em nosso país, pois terá grupos de pesquisas brasileiros analisando as colisões e radiações geradas pelo acelerador.”

Podemos notar como os benefícios da participação brasileira no LHC que o texto aborda parece ter chamado a atenção desse licenciando quando instado a estabelecer uma interpretação com relação ao texto.

Um outro texto aborda como um grupo de físicos brasileiros “perdeu a corrida” para a colocação em funcionamento de um detector de ondas gravitacionais. No trecho a seguir identificamos as justificativas do motivo que fez com que o grupo brasileiro “perdesse a corrida” para os holandeses, mesmo sendo ele o autor do projeto: “Perdemos a primeira corrida por estarmos aguardando a chegada de algumas peças importadas e equipamentos que os holandeses conseguiram mais rápido”, conta o físico Odylio Aguiar, chefe do projeto brasileiro no Inpe” (MOEHLECKE, 2005). Mesmo com o fato do grupo brasileiro não conseguir colocar em funcionamento o detector mais rápido que os holandeses, no trecho seguinte é abordado como o detector será colocado em funcionamento antes do grupo italiano: “Ele também comenta que um terceiro detector será montado em Roma. ‘O nosso deverá entrar em operação antes do italiano’, avisa”. Podemos notar nesse trecho uma possível intenção do autor do texto em estabelecer uma ideia de vanguarda da produção científica brasileira no mundo, divulgando uma pesquisa de detecção de ondas gravitacionais através de uma ‘corrida’ entre grupos de pesquisa estrangeiros com o grupo nacional, sendo que este ‘perde’ para os holandeses mas ‘ganha’ dos italianos. O licenciando que leu esse texto, quando instado a responder o que mais chamou-lhe a atenção nele, respondeu:

“Bom, o que me chamou mais atenção foi a construção do detector em outro país, mesmo sendo o Brasil pioneiro.”

Esse estudante pareceu reproduzir com suas palavras a ideia do texto em mostrar um revés sofrido por um projeto brasileiro. Podemos notar que esse licenciando manteve essa atenção também na resposta à pergunta seguinte, quando instado a se manifestar sobre se gostaria de saber mais alguma coisa sobre esse assunto: *Gostaria de saber o porque que o Brasil não foi o primeiro, quais foram os impedimentos?*”

Após atentar para o fato de um grupo holandês colocar um projeto em que o grupo brasileiro era pioneiro, essa atenção voltou quando esse licenciando expressou que gostaria de saber mais sobre quais motivos provocaram essa situação, parecendo também entrar no campo discursivo da 'competição entre grupos' proposta pelo autor do texto. Também notamos que esse licenciando já havia manifestado alguma preocupação a assuntos nacionais no questionário inicial aplicado no primeiro dia de aula, quando questionado se gosta de ler e qual tipo de leitura: *“Adoro ler, principalmente revistas de pesquisa ou até de informação sobre, por exemplo, o nosso País (...).”*

Apesar de repetir com as próprias palavras a ideia central do texto em divulgar o ‘perde-ganha’ do grupo de físicos brasileiros, também notamos uma certa historicidade no posicionamento desse licenciando, pois aparentemente já havia uma tendência anterior dele em estar atento aos assuntos nacionais. Consideramos, portanto, que os valores-notícia da proximidade e do impacto nacional podem já estar presente na história de vida dos leitores e que retornam quando são instados a estabelecerem sentidos com relação à leitura de textos de divulgação científica.

Outro critério de noticiabilidade que também podemos identificar em uma das respostas dos licenciandos é o fator inesperado, como vimos com Traquina. Na resposta sobre se pediriam a alunos de ensino médio que lessem o artigo que haviam acabado de ler, podemos notar na resposta de um

licenciando como o fato da pesquisa constatar um fenômeno já observado descartaria a possibilidade dele ser trabalhado de alguma maneira no ensino médio:

“Não. (...) não é muito motivador, pois termina com a constatação do esperado. A experiência de Alinka, no exterior parece bem mais interessante.”

Esse licenciando colocou como justificativa para a não utilização do texto o fato de que ele não seria motivador, pois termina, segundo ele, com a 'constatação do esperado'. A seguir selecionamos um trecho do texto lido por ele que nos traz subsídios para a compreensão de tal posicionamento: “Os físicos verificaram então que a probabilidade de o hélio 6 quebrar-se é maior que a de outras partículas normais, cujo comportamento já havia sido caracterizado por meio de experimentos feitos por outros grupos de pesquisa nos últimos anos (FIORAVANTI, 2006)”. Quanto a pesquisa da física Alinka Lépine-Szily no exterior, chamada pelo licenciando de ‘bem mais interessante’, encontramos o trecho:

Em 2001 e 2002, Alinka integrou a equipe que preparou e analisou alguns desses experimentos, realizados no acelerador do Centro de Pesquisa de Ciclotron em Louvain-la-Neuve, na Bélgica. Esses trabalhos mostraram que os núcleos exóticos (...) fundem-se com outros núcleos do mesmo modo que os núcleos normais. (...) Essa conclusão contrariou não só a intuição mas também os modelos teóricos, segundo os quais os núcleos exóticos seriam doadores naturais de prótons ou nêutrons.

Podemos notar no posicionamento desfavorável a utilização desse texto no ensino médio por esse licenciando o fato dele considerar relevante que o texto traga assuntos que ‘contrariem’ ou que estabeleçam algum tipo de controvérsia, ao contrário de assuntos que não provoquem essa 'ruptura com a normalidade'. Ele pareceu se deter ao texto nos trechos que ele considerou ‘interessante’ por contrariar a intuição e ‘constatar o

esperado' quando os fenômenos ocorridos já tinham sido observados.

Tal discurso poderia ser remetido a um posicionamento que consideraria a imprevisibilidade como um valor necessário para a transformação de acontecimentos em notícias. Segundo Ponte (2006): “Porque o que acontece de forma institucionalizada, repetitiva e em intervalos curtos não atrai tanto a atenção como a ruptura desse continuum (...) o inesperado encontra a sua margem de fascínio para jornalistas e auditório”. Esse licenciando pareceu reforçar tal especificidade do discurso jornalístico com seu posicionamento, pois possivelmente para ele seria motivador se o texto trouxesse algo inesperado ou raro e que contrariasse o senso comum, provocando fascínio.

Apesar de abordarmos como alguns valores-notícia são interpretados por esses licenciandos, lembramos que esses valores estão necessariamente atrelados às esferas políticas dessas revistas, como o fato delas defenderem o aumento de verbas para as pesquisas científicas ou justificarem os investimentos que já estão sendo realizados. Podemos notar indícios desse movimento discursivo em uma das interpretações dos licenciandos, que, quando instado a mencionar o que mais havia lhe chamado a atenção no texto, respondeu:

“A narrativa do início, onde é falado como é retirada a amostra de grafite. E também o investimento feito pela FAPESP.”

No texto lido por esse licenciando podemos identificar um trecho na qual há indícios de ter sido uma condição de produção da sua resposta: “Os avanços dessa equipe não se restringem a essa refinada colagem. Como resultado das pesquisas que contaram com R\$ 1 milhão da FAPESP (...)” Esse exemplo nos concede subsídios para a compreensão de

como a política editorial da revista *Pesquisa Fapesp* está direcionada a justificar os investimentos da Fapesp e como ela é de alguma forma condição de produção para a interpretação do licenciando que leu esse texto.

Recursos linguísticos e textuais

Além de mencionarmos algumas interpretações dos licenciandos com relação a alguns critérios de noticiabilidade que podemos encontrar nessas revistas, também podemos identificar outras interpretações ligadas a especificidades do discurso jornalístico referentes a recursos linguísticos e textuais, como aberturas em forma de narrativa e o uso de figuras de linguagem como as analogias. Lembramos que, assim como os critérios de noticiabilidade, os recursos linguísticos e textuais utilizados nos textos jornalísticos remetem-se aos posicionamentos políticos dos meios, suas intenções em chamar a atenção dos leitores para a leitura do texto e despertar sensações nestes, pretendendo que os leitores se insiram de algum modo na esfera política defendida pelos meios midiáticos.

Quanto às aberturas, lembramos que nas revistas existe uma certa liberdade se comparadas ao jornal diário, pois os autores podem escapar da abertura noticiosa padrão e utilizar outros tipos textuais, como a narrativa. Podemos encontrar aspectos desses recursos no trecho abaixo em que é narrada, no primeiro parágrafo, a situação em que o físico seleciona o material de sua pesquisa:

Debruçado sobre uma bancada de fórmica branca, o físico peruano Juan Medina Pantoja cola uma fita adesiva em uma das faces de um bloco prateado quadrado menor que a unha do polegar. O material entre seus dedos é uma amostra de grafite ultrapura, que apenas sob certas condições comporta-se como metal (ZORZETTO, 2006).

Podemos notar como o autor abre o texto não com as informações básicas do lide (Quem? O quê? Onde? Quando? Como? Por quê?) e sim concilia a prática da narrativa com a notícia. O licenciando que leu esse texto pareceu ter levado esses recursos em consideração quando instado a responder sobre o que mais havia lhe chamado a atenção no texto: “A narrativa do início, onde é falado como é retirada a amostra de grafite...”

Outro recurso incentivado na produção de textos jornalísticos para revistas que podemos identificar com grande frequência nos textos lidos pelos licenciandos é a analogia. Abaixo segue um exemplo da utilização de analogias em um dos textos lidos pelo licenciando:

Trilhões de vezes menor que um grão de areia, um zévatron pode carregar energias macroscópicas. Receita para um desastre natural: faça um núcleo atômico crescer até atingir a desprezível massa de um miligrama. Agora dê a ele a energia de um zévatron e o lance contra a atmosfera terrestre. O impacto seria equivalente ao de um asteróide com a massa do monte Everest (8.848 m), viajando a 200 mil km/h (VIEIRA, 2006).

O licenciando que leu esse texto pareceu se importar tanto com a analogia utilizada pelo autor do texto que reescreveu ao pé da letra, tendo inclusive o cuidado de utilizar aspas e reticências, na resposta sobre o que mais lhe chamou a atenção no texto lido:

“O tamanho de energia que possui esta partícula, que segundo a reportagem: ‘... faça um núcleo atômico crescer até atingir a desprezível massa de um miligrama. (...) O impacto seria equivalente ao de um asteróide com a massa do monte Everest (8.848m), viajando a 200 mil km/h...’.”

O uso de uma analogia um tanto espetacularizada poderia estar criando condições para a inscrição desse licenciando na discursividade do texto. Podemos identificar

uma possível intenção do autor em despertar sensações nos leitores, como a que obtivemos indícios a partir da manifestação do licenciando que leu esse texto.

Em outro exemplo de utilização de analogias nos textos de física lidos pelos licenciandos, podemos notar como os pesquisadores utilizaram uma analogia para explicar um fenômeno que até então não haviam notado e que foi importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois, segundo o texto:

(...) ao examinar em detalhes os nanotubos gerados em seus experimentos, a equipe de pesquisadores (...) viu algo que ninguém tinha percebido ou dado importância: imagens de microscopia eletrônica revelaram a ocorrência de esferas sobre alguns nanotubos. Bolhas que lembram as gotas de orvalho que se formam sobre os fios de uma teia de aranha. (...) Era a pista de que precisavam para formular a sua teoria (PIVETTA, 2005).

O licenciando que leu esse texto, ao responder sobre o que mais lhe chamou a atenção no texto lido, também destacou a analogia do texto: "*O paralelo entre a formação dos nanotubos e processo de produção do orvalho*".

Durante o diálogo mantido entre o pesquisador com a classe, após a leitura dos textos, esse licenciando, quando instado pelo pesquisador sobre o assunto, ressaltou a importância da utilização de analogias para uma melhor explicação do fenômeno:

P: (...) *Gostaria de saber se seria um problema, essas analogias, esses recursos.*

(...)

Estudante: *Eu acho difícil mostrar a realidade dos conceitos. São conceitos de difícil abstração, dependendo da pessoa que você vai apresentar. A analogia facilita a pessoa entender mais ou menos o que é o fenômeno.*

Podemos notar nas respostas transcritas nesta seção a menção a especificidades do texto de revista, quando os licenciandos se referiram às informações contidas na abertura e quando uma delas foi feita em forma de narrativa, um recurso incentivado nas aberturas dos textos de revista. Outra característica desse tipo de texto notado por alguns licenciandos foi a utilização de analogias, recurso recomendado por autores da área de produção de revistas e do jornalismo científico.

Considerações finais

Vimos neste artigo como ocorreram algumas interpretações de estudantes do curso de licenciatura em física a partir da leitura de textos de divulgação científica publicados nas revistas *Ciência Hoje* e *Pesquisa Fapesp* em textos sobre física. Notamos a relevância em compreendermos a historicidade do texto e do ato da leitura, em um jogo de identificação entre interlocutores em que são desencadeados processos de significações do texto.

Especificamente sobre as condições de produção da leitura, alguns critérios de noticiabilidade como proximidade e impacto nacional poderiam ser considerados como condições de produção para a compreensão do estabelecimento de sentidos na leitura de alguns licenciandos.

Outro critério de noticiabilidade notado foi o fator inesperado, quando um licenciando expressou que não recomendaria o texto para seus alunos porque ele 'constatou o esperado' e quando considerou uma pesquisa que contrariou as expectativas como 'bem mais interessante'. Seu posicionamento pareceu ter alguma relação com a práxis jornalística, pois, de acordo com o valor-notícia do inesperado, acontecimentos que rompem o previsto ou são raros possuem mais chances de

serem transformados em notícia, pois despertariam fascínio nos jornalistas e nos leitores.

Além dos critérios de noticiabilidade, também identificamos outras interpretações dos licenciandos com relação às características do discurso jornalístico. A importância de uma abertura que atraia a atenção do leitor para que ele leia o resto do texto e, para isso, a utilização de outros tipos textuais como a narrativa, fugindo da abertura noticiosa padrão, pôde ser identificada em uma das aberturas de um dos textos lidos pelos licenciandos. Esses recursos aparentemente chamaram a atenção de um deles, que afirmou que a abertura em forma de narrativa chamou-lhe a atenção, estabelecendo uma certa interação entre interlocutores.

Outra condição de produção da interpretação dos licenciandos está no uso de analogias que são uma recomendação tanto do campo de produção de revistas quanto do campo do jornalismo científico. Campos estes que as revistas *Ciência Hoje* e *Pesquisa Fapesp* estão inclusos simultaneamente. Uma das analogias utilizadas comparou o fenômeno da radiação cósmica que, em níveis macroscópicos, se transformada em uma partícula de um miligrama com a energia de um zévatron e lançada contra a atmosfera terrestre, o impacto seria equivalente a um asteróide do tamanho do Monte Everest viajando a 200 mil km/h, chamado pelo autor de ‘desastre natural’. Nesse caso, podemos notar indícios da intenção do autor em despertar sensações nos leitores. Também há indícios de que o licenciando que leu esse texto tenha despertado alguma sensação.

O relacionamento entre os sentidos atribuídos a leitura de textos de divulgação científica das revistas *Ciência Hoje* e *Pesquisa Fapesp* por licenciandos em física e algumas especificidades do campo jornalístico que fazem parte essas revistas parece sugerir que a investigação de potencialidades e

limites de revistas de divulgação científica, como as trabalhadas nessa atividade, em situações efetivas de ensino parece estar vinculada às condições em que esses textos são produzidos. Desse modo, mais atividades do tipo devem ser realizadas em todas as fases formativas de professores da escola básica com vistas a propiciá-los a trabalharem criticamente com textos jornalísticos.

Referências

ALMEIDA, Maria José Pereira Monteiro de e RICON, Alan Esteves. Divulgação científica e texto literário – uma perspectiva cultural em aulas de física. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 10, n. 1, 1993.

BURKETT, Warren. **Jornalismo científico: como escrever sobre ciência, medicina e alta tecnologia para os meios de comunicação**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

FIORAVANTI, Carlos. Mentis versáteis. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, n. 104, 2004.

_____. Choque de partículas. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, n. 120, 2006.

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide: para uma teoria marxista do jornalismo**. Porto Alegre: Tche, 1987.

MACEDO, Vanessa. Brasil na Grid. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, n. 208, 2004.

MARCONDES FILHO, Ciro. **O capital da notícia: jornalismo como produção social da segunda natureza**. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINS, Isabel; NASCIMENTO, Tatiana Galieta e ABREU, Teo Bueno de. Clonagem na sala de aula: um exemplo do uso didático de um texto de divulgação científica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2004.

MOEHLECKE, Renata. À espera de novas ondas. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, n. 213, 2005.

ROSSI, Clóvis. **O que é jornalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SILVA, José Alves da e KAWAMURA, Maria Regina Dubeux. A natureza da luz: uma atividade com textos de divulgação científicas em sala de aula. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 18, n. 3, 2001.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo: a tribo jornalística – uma comunidade interpretativa transnacional**. Florianópolis: Insular, 2005.

VIEIRA, Cássio Leite. Os zévatrons estão chegando. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, n. 223, 2006.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. Lisboa: Presença, 2006.

ZORZETTO, Ricardo. Colméias de carbono. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, n. 122, 2006.

em branco

Compreendendo como o aprendizado e prática de língua Macuxi por alunos indígenas do instituto INSIKIRAN/UFRR tem surgido como um recurso de valorização e manutenção da identidade étnica dos povos indígenas em Roraima

Paulo Fernando de Lucena Borges Ferreira

Resumo

Este estudo tem por objetivo compreender melhor como o aprendizado e prática da Língua Macuxi por alunos indígenas do Instituto Insikiran, tem surgido como um recurso de valorização e manutenção da identidade étnica dos povos indígenas em Roraima. Para cumprir esse propósito, a metodologia e o embasamento teórico se realizaram em modelo bibliográfico-qualitativo de pesquisa, alicerçada em Artigos, Teses, Dissertações, Livros e publicações que serviram como estruturas suficientes para tratamento do tema, que na sua análise se realizou por meio de “Análise de Conteúdo”. Este olhar sobre este assunto encontra sua justificativa pessoal no meu interesse de motivar uma reflexão sobre uma maior valorização da língua Macuxi. Em contexto social, pode proporcionar uma visão que supere imposições de modelos equivocados e arcaicos que tendem a uma visão hegemônica de prática linguística em Roraima. Pode ainda favorecer outros estudos que ampliem novos olhares sobre essa realidade, somando em contribuição acadêmica para esta finalidade.

Palavras-chave: Linguagem, Identidade Étnica, Língua Macuxi.

Abstract

This study aims to better understand how the learning and practice of the Macuxi Language by indigenous students of the Insikiran Institute has emerged as a resource for enhancing and maintaining the ethnic identity of indigenous peoples in Roraima. In order to fulfill this purpose, the methodology and the theoretical basis were carried out in a bibliographic-qualitative model of research, based on Articles, Theses, Dissertations, Books and publications that served as sufficient structures for the treatment of the theme, which was analyzed through of "Content Analysis". This look at this subject finds its personal justification in my interest to motivate a reflection on a greater appreciation of the Macuxi language, and may favor other studies that broaden new perspectives on this reality

Keywords: Language, Ethnic Identity, Macuxi Language.

Introdução

Este estudo trata-se de um Artigo utilizado como método de Avaliação Final da Disciplina “Linguagem e Identidade”, ministrada pela Dra. Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas, do Programa de Mestrado em Letras –PPGL/UFRR.

É reconhecido, conforme explica Bernal (2001), Freitas (2003), Markus (2006), Brito (2012), Abbonizio (2013), que houve no Brasil uma imposição linguística cultural de classes

dominantes, que inverteu a prevalência linguística para às mais recentes gerações, estabelecendo a Língua Portuguesa como aquela mais politicamente usual nos mais diversos setores da sociedade. No entanto, os mesmos autores também afirmam que revitalizar o uso e prática das línguas indígenas surge como elemento significativo que enaltece a identidade étnica do indígena, tanto entre seus diversos povos (entre um povo e outro), quanto com aquele que não é considerado indígena.

Nas palavras de Freitas (2003) essa valorização:

[...] resulta em um discurso mais crítico por parte das comunidades indígenas, através da qual os índios identificam, determinam e marcam o seu espaço no mundo, não só na busca da demarcação territorial *strictu senso*, mas na própria demarcação identitária enquanto grupo diferenciado de outros índios e, principalmente, dos brancos. [...] potencializando o acesso à cultura tradicional, os Makuxi também efetivam a língua em si mesma, estabelecendo-a na comunidade pelo seu caráter de identificador étnico (FREITAS, 2003, p.210).

Assim sendo, a proposta de abordagem do tema delimita-se em favorecer a percepção de como o aprendizado e prática da Língua Macuxi por alunos indígenas do Instituto Insikiran, tem surgido como um recurso de valorização e

manutenção da identidade étnica dos povos indígenas em Roraima.

O panorama em análise tem por interesse correlacioná-lo com as seguintes hipóteses:

- Aprender a Língua Macuxi poderia melhorar o acesso ao conhecimento de identidades étnicas indígenas de Roraima.

- Ser conhecedor e falante da Língua Macuxi possibilitaria uma valorização e manutenção de identidades étnicas indígenas de Roraima.

A metodologia e o embasamento teórico se realizaram em modelo bibliográfico-qualitativo de pesquisa, alicerçada em Artigos, Teses, Dissertações, Livros e publicações que serviram como estruturas suficientes para tratamento do tema, que na sua análise se realizou por meio de “Análise de Conteúdo”.

Este olhar sobre este assunto encontra sua justificativa pessoal no meu interesse de motivar uma reflexão sobre uma maior valorização da língua Macuxi, vez que na maioria das vezes, o acadêmico indígena tem como língua primária o Português, tendo conhecimento em parte, ou inexistente da língua de seu povo. Academicamente, pode favorecer um melhor conhecimento e um debate mais profundo sobre essa realidade. Num contexto social, pode proporcionar uma visão que supere imposições de modelos equivocados e arcaicos que

tendem a uma visão hegemônica de prática linguística em Roraima.

O aprendizado e prática da língua Macuxi como um recurso de valorização e manutenção de identidade étnica dos povos indígenas em Roraima

A dominação hegemônica branca no Brasil favoreceu uma desfiguração da identidade étnica indígena nacional. Depois da chegada dos brancos, houve uma forte imposição de sua culturalidade sobre os povos indígenas, inicialmente sobre características religiosas, quando nesse momento fora vedada a prática de suas línguas ancestrais (FREITAS, 2001).

Para Markus (2006), a prática massiva da Língua Portuguesa, se propagou em razão de uma relação de dominação e violência linguística proporcionada pela sociedade europeia cristã, quando sua língua, seus valores, sua identidade e sua história fora tida como mais adequada aos seus interesses e projetos de expansão. Essa percepção de baseou em um olhar etnocêntrico que haveria uma profunda demanda pela prática desta língua “branca” em total desprezo à língua do nativo, o indígena.

Brito (2012) descreve que historicamente, por meios de organismos religiosos houve uma forte opressão contra os indígenas, quando eram-lhes arrancado suas identidades, sob a promessa de salvação da alma, internalização de hábitos ditos e tidos como civilizados. Fora nesse momento que essas instituições monásticas, tinham o intuito de catequizar, civilizar, assimilar, pacificar, incorporar e abasileirar os povos tidos como primitivos e selvagens. Sendo na verdade este, o grande fator de degradação da identidade indígena nacional.

Em se tratando disto, no decorrer da década de 50, em Roraima, a Língua Macuxi, foi enfrentando grande preconceito e não aceitação, tanto pela poder público regional, como por aqueles que eram tidos como não-indígenas. Nesse momento, a Língua Macuxi era caracterizada como “gíria”, visto que era classificada como uma categoria inferior àquela tida como Língua Oficial, o Português (CIDR, 1987).

O Centro de Informação Diocesana de Roraima – CIDR (CIDR, 1987) destaca ao informar:

“Falar gíria não presta” pode ser considerado o slogan deste ataque que envolveu o governo local, através da Secretaria de Educação. [...] Nas malocas do lavrado, de modo particular, a língua Macuxi entrou em crise, enquanto nas da serra, tendo menos contato com os brancos, foi conseguindo manter intacto o seu uso. Hoje,

todavia, assistimos um processo de recuperação linguística, fruto das lutas que esse povo está travando para ser reconhecido o próprio direito de existir como tal. (CIDR, 1987, p. 46).

Tratando sobre línguas, Bernal (2009) pontua que a utilização da língua indígena em contexto urbano, se mostra como um alicerce de três bases para o processo de construção cultural dos povos indígenas. O primeiro alicerce diz respeito à própria constituição da identidade cultural desse indivíduo, o segundo alicerce trata sobre a representação social deste mesmo indivíduo, sendo que o terceiro e último alicerce, seria aquele que faz menção ao enaltecimento ideológico da diferença entre um grupo indígena e outro, bem como a de determinado grupo que se reconhece indígena e o não-indígena.

Esses índios, considerados por Bernal (2009) como aqueles que fazem parte da terceira geração, foram educados completamente em português, sem um contato latente com a língua tribal, hoje cada vez mais valorizada e abordada, seja em ambientes acadêmicos, seja em redes educacionais indígenas regionalizadas.

Para este grupo:

[...] é normal ser indígena e ter sua matriz de significados e significações, critérios de ação e valorização “formatados” em português, para dizê-lo com um neologismo informático. Para eles, é óbvio que não tem nenhuma contradição entre falar português e ser índio. No caso deles, o papel fundamental que atribuímos à língua na formação do universo cultural de um grupo étnico não é tido pela língua tribal, mas pela língua portuguesa. Para eles, aprender e dominar a língua dos seus ancestrais torna-se, no caso, um referente a mais – muito importante também – entre outros referentes possíveis de expressão da construção e formação cultural e da identidade social deles (BERNAL, 2009, p. 229).

Conforme destaca Meliá (1997) à medida que uma nação privilegia mais uma língua majoritária em detrimento de outras línguas faladas por outros grupos populacionais com pouca representatividade, pouco a pouco, se sucedem gerações que não encontram motivos nem atrativos para praticar essas línguas. Assim, aquilo que seria um futuro, tornou-se hoje numa realidade onde inúmeros indígenas não possuem nem o conhecimento, nem a prática da língua de seus povos ancestrais.

Meliá (1997) descreve que há uma profunda necessidade de que haja uma nova valorização deste aspecto da identidade indígena nacional. Aqui se poderia perguntar: “mas não há indígena, sem que se fale a língua de seus

antepassados?”, por certo que há sim, aqueles que são tidos como indígenas descendentes não falantes, nem dominantes da língua de seus antepassados, uma vez que este é somente um, dentre vários aspectos de sua culturalidade ancestral. Sendo que, caso não se haja uma revalorização da prática e o exercício linguístico dessas línguas dos povos originários, conforme bem esclarece Dubois (2011), essas línguas virão à extinção, sumindo dessa forma, parte de um riquíssimo contexto de suas identidades étnicas nacionais.

Sobre o assunto, Abbonizio (2013) esclarece que mesmo sendo um dos elementos da identidade étnica do indígena urbano, a Língua Indígena é tida como um traço proeminente que deve ser valorizado e revitalizado, evitando seu desuso e inexistência. Muito se destaca no aprendizado da Língua Espanhola, Língua Inglesa, como conteúdo de inclusão numa política formativa ainda dentro do contexto etnocêntrico. Mesmo assim, deve ser um traço da revitalização da identidade étnica dos povos indígenas a valorização do conhecimento e prática de suas línguas histórica e culturalmente constituídas.

Buscando promover essa revitalização, a Universidade Federal de Roraima, por meio do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena tem disponibilizado cursos de Línguas Indígenas dos povos de Roraima, tanto aos indígenas,

como a não-indígenas. Entre estes cursos está o Curso de Língua Macuxi (CARVALHO, FERNANDES, REPETTO, 2009).

E uma pesquisa realizada por Freitas (2007), publicada pela CLIO – Revista de Pesquisa Histórica no ano de 2007, há uma fala muito esclarecedora de uma adolescente por nome Rafaela que, ao ser questionada porque seria importante aprender a língua tradicional (a pesquisadora se refere a língua macuxi), esta, por sua vez, respondeu:

“Eu não acho importante, eu acho fundamental. Porque o aluno tem que conservar a sua língua, sua língua materna. O professor sempre fala isso no início do ano e depois no meio do ano. A conservação. Porque o pessoal fica sempre conversando a língua deles. Eu também acho importante a conservação porque se alguém deixar de falar depois daqui 10 11 anos já não tem mais língua Makuxi. Prá conservar os costumes, prá saber como os antepassados viviam, como se usa” (FREITAS, 2007).

Mais recentemente, em entrevista feita por mim com a Professora Dra. Ananda Machado (MACHADO, 2018), Coordenadora Geral do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR, sobre a importância de seja disponibilizado para a comunidade geral (indígenas e não-

indígenas) de cursos de Língua Indígena, como o caso do Curso de Língua Macuxi, respondeu que:

“É muito interessante, pois ajuda para que seja mantida a existência das Línguas indígenas dos diferentes povos presentes em Roraima. Muitos desses alunos tem um primeiro contato com essas línguas indígenas aqui no Insikiran. Também favorece a troca de diferentes experiências e diferentes culturas, enriquecendo mais ainda o ambiente de formação desses alunos” (MACHADO, 2018).

Quando perguntada se é importante manter esses cursos de línguas indígenas para a preservação de um dos aspectos da identidade indígena, a professora disse seguinte:

Sim, é importante sim. Porque a maioria dos alunos que participam dos cursos são alunos que realmente tem interesse em praticar a língua e ter conhecimento dela. Isso ajuda quando eles voltam pra sua comunidade ou precisam ler algo que esteja escrito em língua indígena. Esses alunos ainda conseguem repassar esse conhecimento a outras pessoas, ajudando na transmissão desse conhecimento e sua manutenção.

César e Cavalcanti (2007), de igual modo, destacam que essa interação social evidencia-se por meio de identidades com amplas traduções e significações, como a exemplo das identidades étnicas presentes nos povos indígenas de Roraima.

À medida que as instituições de formação superior valorizam essa necessidade de manter diferentes aspectos da identidade indígena de Roraima, inclusive essa questão da prática e uso da Língua indígena, há uma maior valorização deste contexto.

A fala da Coordenadora Geral do Instituto Insikiran revela bem isto, pois esse conhecimento deve ser não só preservado como aquilo preconizado na pesquisa de Freitas (2007), mas ele deve ser valorizado, mantido e retransmitido aos outros “parentes”, à comunidade de modo geral, no interesse dessa revitalização da identidade étnica de Roraima.

Woodward (2000) destaca que diferentes culturas expressam-se por meio de diversificados contextos simbólicos presentes em dois aspectos muito marcantes, o sociológico e o histórico. Um símbolo como a língua é uma perspectiva dentro de várias outras. No entanto a língua é uma das mais perceptíveis nuances dessa relação, pois todas as visões de mundo estão relacionadas com as representações presentes nestes contextos.

A linguística está bem presente nesse contexto comunicativo entre os povos indígenas. A cultura indígena do povo Macuxi possui uma riqueza inerente à prática de sua língua. À medida que os alunos que fazem curso no Instituto Insikiran têm mais acesso à prática dessa língua, há uma maior valorização, uma maior conservação

dessa identidade étnica pertencente a este povo para os momentos históricos vindouros.

Ainda em entrevista, agora direcionada a um dos professores de Língua Macuxi, o Sr. Weliton Costa Mafra (MAFRA, 2018), quando perguntado porque seria importante o conhecimento e prática da Língua Macuxi pelos alunos do Curso desta Língua no insikiran:

é muito importante porque esses alunos compreenderão o que seus parentes falam em suas comunidades. Quando o aluno não é conhecedor e não é indígena, este reconhece que há uma riqueza cultural e que carrega neste contexto características identidade indígena de uma etnia, nesse aprendizado de Língua Macuxi (MAFRA, 2018).

Xavier e Cortez (2003, p.15) destacam que esses elementos representativos das relações sociológicas de um povo são mecanismos que ajudam na construção dos “modos culturais e os modos de pensamento [...] bem como na cultura que uma comunidade se constrói”. Isso está diretamente ligado ao pensamento e fala do professor de Língua Macuxi do Instituto Insikiran, Mafra (2018), uma vez que este declara que a fala é um elemento sociológico presente no contexto de expressão da identidade destes indivíduos, sendo um traço relevante de suas exteriorizações. Mesmo que o não indígena

tenha interesse é praticá-la, só lhe é atrativo porque faz parte de elemento simbólico de uma identidade étnica indígena.

Quando o professor Mafra (2018), fora perguntado se seria importante que se mantenha essa prática da língua Macuxi para que esse conhecimento seja repassado às futuras gerações, relatou que:

É sim, para que esse conhecimento não pare de existir. Eu falo a língua macuxi, quero que meus filhos também tenham conhecimento. Ensino para os alunos do Insikiran para que eles tenham esse conhecimento e também possam ensinar para seus parentes e outras pessoas. Assim, nossa língua nunca vai deixar de existir.

Veja a fala de Mafra (2018), “[...] para que eles tenham esse conhecimento e também possam ensinar para seus parentes e outras pessoas. Assim nossa, língua nunca vai deixar de existir”. O autor da declaração fala “nossa língua”, o pronome possessivo, que demonstra um aspecto social pessoal, identificador, presente e inerente à personalidade do declarante. Não há como afastar a ideia que isso pertence aquilo que este professor é e reconhece como sendo um traço de sua personalidade. Minayo (1994) descreve que não há como se compreender perspectivas sociais coletivas (como as presentes na identidade étnica de um povo), sem que se compreenda as

diferentes conjecturas vivenciadas por suas identidades individuais. Esses traços sociológicos são aquilo que ampliam suas visões e reconhecimentos de mundo, suas relações com suas próprias realidades, com aquilo que estes indivíduos (como este professor de Língua Macuxi) entende como sendo sua apropriação de mundo, aquilo que muitos estudiosos avaliam ainda com sendo Alteridade.

Sobre o mesmo questionamento, se seria importante que se mantenha essa prática da Língua Macuxi para que esse conhecimento seja repassado às futuras gerações, Machado (2018) disse:

É extremamente importante. Algumas Línguas indígenas de outras povos já deixaram de existir devido ao fato de que não teve uma preocupação em transmitir esse conhecimento, seja ele falado ou escrito para outras pessoas. Isso não pode acontecer com as línguas indígenas aqui (Roraima), esses processos de conhecimento devem ser mantidos, aprimorados até mesmo pela nossa instituição. A gente tem que cumprir nosso papel de favorecer o reconhecimento dessa identidade multicultural, sendo que preservação da fala e escrita dessas línguas é de suma importância nesse processo, pois muitos desses povos, pouco a pouco, após deixarem de ser falantes algum tempo depois deixaram até... deixaram também de existir (MACHADO, 2018).

Deve ser mantido esse traço da identidade étnica. O relato da Coordenadora Geral do Insikiran é esclarecedor ao transcrever que há sim a necessidade de que seja mantida essa característica da identidade desses povos. O Instituto Insikiran criar esses cursos como o de Língua Macuxi, não se trata apenas de uma política acadêmica da Universidade Federal de Roraima, mas faz parte de uma ferramenta de apoderamento desses povos originários locais de propiciar aos interessados, sejam eles indígenas ou não indígenas, de conhecerem as Línguas Indígenas de Roraima e, nesse momento, favorecerem sua manutenção por um longo tempo. Amoldando-se aqui ao que Mafra (2011) destaca, vez este relaciona que a valorização da identidade, inclusive a identidade étnica, tem forte relação sociológica e representativa, isto soma uma grande quantidade de elementos ricos nessas relações, podendo servir de recurso, ou viés transformador dos envolvidos. Essas representações somam contribuições culturais, experiências formativas e a construção de possibilidades para o exercício cidadão desses indivíduos. Hall (1999) define esses elementos presentes nessas interações sociais diversificadas e amplas, como as presentes nas diferentes e fluídas relações étnicas linguísticas são vivências da própria historicidade desses povos. Este estudo serve como um meio de compreender melhor essas realidades.

Considerações finais

A Língua é um dos elementos da identidade étnica de um povo indígena. Deve ser levado em consideração, sem sombra de dúvida, que não é só este aspecto que personifica a identidade étnica de um povo indígena, visto que é uma soma de contextos e fatores que irão personificar essas relações híbridas de alteridade e identidade nesses indivíduos. Mas há que se reconhecer que a língua constitui um traço muito marcante a estes povos indígenas, como os presentes em Roraima.

Quando o Instituto Insikiran possibilita o acesso a um Curso de Língua indígena, a exemplo de Curso de Língua Macuxi, há uma possibilidade de que tanto alunos indígenas como não indígenas possam reconhecer melhor uma das perspectivas presentes na identidade étnica dos povos originários presentes em Roraima.

E, conforme o relato presente na fala tanto da Coordenadora Geral do Insikiran Machado (2018), como do Professor de Língua Macuxi Mafra (2018), se pôde visualizar que aprender a Língua Macuxi ajuda a melhorar o acesso ao conhecimento de identidades étnicas indígenas de Roraima.

Ainda fica claro o entendimento de que ser conhecedor e falante da Língua Macuxi pode favorecer uma maior valorização e manutenção de identidades étnicas indígenas destes povos originários de Roraima.

Esse estudo, também pode viabilizar outras abordagens que tenham essa mesma perspectiva de análise, contribuindo ainda mais para novos olhares sobre essa realidade.

Referências

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades. 2013. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BERNAL, Roberto Jamarillo. Índios Urbanos: Processos de Reconformação Social das Identidades Étnicas Indígenas em Manaus. Manaus: UFAM, 2009.

CENTRO DE INFORMAÇÃO DIOCESIANA – CIDR. Índios de Roraima: Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Wapixana. **Coleção históricoantropológica** Nº 1. Boa Vista: Editora Gráfica Coronário, 1987.

CÉSAR América L; CAVALCANTI, Marilda C., Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. 2007.

tBRITO, Edson Machado de. A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo. 2012. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FREITAS, Aimberê. Geografia e história de Roraima. Boa Vista: DLM, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MACHADO, Ananda. Entrevista concedida em 02 de maio de 2018, por meio de gravador digital. Boa Vista, 2018.

MAFRA, Costa Weliton. Entrevista concedida em 25 de maio de 2018, por meio de gravador digital. Boa Vista, 2018.

MARKUS, Clede. Identidade étnica e educação escolar indígena. 2006, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC.

MELIÁ, Bartolomeu. **Bilinguismo e escrita**. In: *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. ALB / Mercado Letras. Campinas - SP, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica**. In: JOVCHELOVITCH, S. & GUARESCHI, P. (orgs.), **Textos em representações sociais**. Petrópolis, Vozes, 1996.

FREITAS, Déborah de Brito Albuquerque Pontes. Escola Makuxi: identidades em construção. 2003, 234f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual

de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

_____. A construção do sujeito nas narrativas orais. CLIO - Revista de Pesquisa Histórica, Recife, n. 25-2, p 92-112, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. Organizado por Tomaz Tadeu da *Silva*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**, in T. T. da Silva (org.J), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, 2000.

XAVIER, Antonio Carlos.; CORTEZ, Suzana. (orgs.). **Conversas com Linguistas: Virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, 200 p.

PORQUE NÃO ME UFANO DA MINHA CIDADE: O CONCEITO DE METAFICÇÃO HISTORIOGRÁFICA

Me. Rafael Rodrigues Schmitt
Psicologia - Unifacvest

Resumo

O presente artigo tratará do conceito de metaficção historiográfica, descrevendo o que é e como veio a ser, buscando desestabilizar a dicotomia existente entre relatos históricos e ficcionais. Para tanto o estudo investiga a ausência de sujeitos ex-cêntricos na obra *O Continente das Lagens*, estudo detalhado, multifacetado e principalmente ufanista da historiografia lageana, escrito por Licurgo Costa e publicado em 1982. Ao investigar a ausência de ex-cêntricos em textos ufanistas coloca a metaficção historiográfica como um instrumento de reflexão e ruptura com a histórica tradicional, ao propor que textos canônicos sejam ressignificados e dessa forma alterem a percepção dos sujeitos dotados de memória e identidade.

Palavras chave: Ufanismo, metaficção historiográfica, excentricidade, ressignificação

Abstract

This article deals with the concept of historiographical metafiction, describing what it is and how it came to be, trying to destabilize the dichotomy existing between historical and fictional accounts. For this, the study investigates the absence of excentric subjects in the work *The Continent of the Lagens*, a detailed, multifaceted and mainly ufanist study of the Lagean historiography, written by Licurgo Costa and published in 1982. In investigating the absence of excentric ones in

pamphlets puts the historiographical metafiction as an instrument of reflection and rupture with the traditional historical, when proposing that canonical texts be re-signified and in this way alter the perception of the subjects endowed with memory and identity.

Key words: Ufanismo, historiographic metafiction, eccentricity, resignification

Introdução

Ufanismo segundo o dicionário Houaiss (2001) pode ser definido como a atitude de quem se orgulha de algo com exagero. Em um artigo de Antonio Cândido (1975) sobre a instabilidade da palavra nacionalismo ao longo da história brasileira, ele comenta sobre o livro de Affonso Celso intitulado *Porque me ufano do meu país*, que o autor desse texto se exprimia no grau de máxima exaltação e máxima ingenuidade essa visão tola e perigosa, que só mais tarde seria ironizada com o nome de ufanismo.

Este trabalho investiga a possibilidade de que textos ufanistas excluam ex-cêntricos, na medida em que a inserção destes estranhos acabaria por desestabilizar o discurso de orgulho exacerbado que é característico desses textos da história tradicional.

Para atingir esse objetivo o investigador se ocupa da obra *O Continente das Lagens* de autoria de Licurgo Costa (1982), uma caudalosa história da cidade de Lages, e traça um paralelo com o clássico do ufanismo brasileiro, o livro escrito por Affonso Celso e publicado em 1900, denominado *Porque me ufano do meu país*. Propõe a metaficção historiográfica como um instrumento para escrever novos textos literários derivados de textos anteriores da historiografia tradicional ufanista, como forma de ressignificar a identidade do sujeito histórico dotado de memória e percepção.

A obra de Licurgo Costa, *O Continente das Lagens*, é considerado um clássico da tradicional historiografia lageana. Publicado em edição única no ano de 1982, esta obra em quatro volumes estendesse por quase duas mil páginas, abundantemente ilustradas compondo o mais completo estudo já realizado sobre um município catarinense. Licurgo Costa descreve a história desde os primórdios do povoamento do planalto até a atualidade. O estudo versa sobre aspectos da administração pública e da vida cotidiana, ocupando-se da medicina, indústria, folclore e muito mais. *O Continente das Lagens*, tornou-se obra essencial para todos os curiosos e estudiosos do planalto catarinense, e em especial da cidade de Lages, em todos os seus aspectos.

Afonso Celso, o autor da obra *Porque me ufano do meu país*, clássico do ufanismo brasileiro, publicado em 1900, foi monarquista, conde, professor, poeta, historiador e político brasileiro. A seus filhos dedicou o livro onde lista motivos para que eles e qualquer brasileiro se sintam orgulhosos de haver nascido e viver no Brasil.

Nas palavras de Affonso Celso (2002) para seus filhos:

“Quando disserdes: Somos brasileiros! Levantai a cabeça, transbordantes de nobre ufanía. Convencei-vos de que deveis agradecer quotidianamente a Deus o haver Ele vos outorgado por berço o Brasil”.

Este verdadeiro clássico do ufanismo nacional defendia a superioridade do Brasil por motivos como a grandeza territorial, a beleza natural, o clima ameno, a índole feliz e a mistura racial, como reproduzido nesse trecho em que afirma: “Negros, brancos, peles-vermelhas, mestiços vivem aqui em abundância e paz”.

Sobre os negros e sua condição na história brasileira dentro de seu projeto ufanista, Afonso Celso (2002) faz afirmação ainda mais curiosa:

Os negros africanos, importados no Brasil desde os primeiros tempos do descobrimento,

sempre se mostraram dignos de consideração, pelos seus sentimentos afetivos, resignação estoica, coragem, laboriosidade. Devemos-lhes imensa gratidão. Foram os mais úteis e desinteressados colonizadores da nossa terra que fecundaram com o seu trabalho. Animavam-nos instintos de independência, como prova a formação dos quilombos de Palmares. Sacrificaram-se, entretanto, aos seus senhores, nem sempre benévolos, mas, em todo caso, menos bárbaros que os de outros países, especialmente os dos Estados Unidos. As negras eram geralmente as amas de leite dos filhos dos brancos, e, obrigadas a abandonar a própria prole pela alheia, tratavam esta com devotamento e carinho extraordinários. (p.71)

Affonso Celso (2002) conclui sobre a questão da escravidão e a paz social estabelecida no Brasil após a abolição da chaga escravocrata nos seguintes termos:

Se é exato que o Brasil se demorou em abolir a escravidão, não menos certo é que em parte alguma a questão foi solvida de modo mais inteligente e honroso. Não nos deve envergonhar o fato de havermos mantido a maldita instituição. Quase todos os povos o praticaram. Ultimado o triunfo, incorporaram-se

os ex-escravos à população, em perfeito pé de igualdade. A eles mesmos e a seus descendentes desvendaram-se os vastos horizontes abertos a todos os habitantes do Brasil. Muitos permaneceram nas antigas fazendas, continuando a trabalhar, sem ressentimentos recíprocos, ao lado dos seus ex-donos. (p.72)

Percebe-se que na interpretação eminentemente ufanista de Affonso Celso, o discurso emergente dos negros, historicamente considerados ex-cêntricos na sociedade brasileira, não existiria já que em suas palavras a solução “inteligente e honrosa” do problema da escravidão no Brasil acabou por incorporar os escravos à população em perfeito pé de igualdade e sem ressentimentos recíprocos entre escravizador e escravo.

Portanto a investigação evidencia que um texto ufanista como *Porque me ufano do meu país*, de Affonso Celso exclui os ex-cêntricos ao afirmar que eles estão integrados em pé de igualdade de direitos com o restante da população, tornando obsceno seu lugar periférico na sociedade, ou seja, um texto ufanista não pode compreender os ex-cêntricos porque aceitar sua presença negaria o estatuto de elogio exacerbado da sociedade descrita no discurso ufanista.

Metaficção historiográfica

A metaficção historiográfica se ocupa da questão dos ex-cêntricos nos textos e a emergência dos discursos das minorias tornados obscenos, como observamos nos trechos coletados na obra de Affonso Celso em relação aos negros escravizados no Brasil. Nesse sentido a metaficção historiográfica pode servir de instrumento de reescrita e possibilitar a ressignificação de textos ufanistas da história tradicional a partir da criação de novos textos derivados desta. Mas o que vem a ser a metaficção historiográfica?

As pesquisas de literatura e história geralmente se apresentam como magistérios não comunicantes. *O Continente das Lagens* de Licurgo Costa (1982) considerado clássico da historiografia tradicional descreveria fatos válidos e incontestes, diferentemente de uma narrativa literária que observasse o mesmo período histórico.

Essa dicotomia entre a literatura e a história é relativizada pela pesquisadora Hutcheon (1991). É preocupação dos historiadores, como é o caso de Licurgo Costa, narrar e analisar os fatos históricos objetivando a validação e veracidade desses acontecimentos para comunicá-los às gerações futuras. Os ficcionistas, autores de textos

literários, por sua vontade, estão autorizados a recontar esses mesmos fatos, valendo-se do referencial teórico historiográfico disponível, somando, a esses relatos históricos, outras interpretações e percepções. Portanto, numa perspectiva pós-moderna, acontece um entrelaçamento entre a literatura e a história onde muitas vezes essas duas disciplinas se tornam indistinguíveis, nem isoladas nem separadas em suas comunidades, e a esse trabalho em conjunto deu-se o nome de metaficção historiográfica.

O que se constata, na leitura de um romance, onde os gêneros ficcionais e históricos estão colocados, é que sua separação em diferentes categorias é uma tarefa difícil, porque estabelecer um isolamento claro e objetivo entre as disciplinas e onde a história termina e a ficção começa e vice-versa não é possível. O que se coloca em evidência é a sua complementaridade e comunidade na arte pós-moderna.

Sobre a dificuldade de se estabelecer fronteiras entre o relato histórico e ficcional, Eco (1994) ressalta que a competência básica de um leitor, ao se deparar com uma obra de ficção, é a aceitação de um acordo ficcional tácito onde o leitor precisa saber que o que está sendo narrado é um acontecimento imaginário, mas isso não o deve levar a pensar que o que está sendo narrado são mentiras, a esse fenômeno chamamos

“suspensão da descrença”. O autor simula dizer a verdade e por sua vez o leitor aceita o acordo ficcional e finge que o que é narrado realmente aconteceu. Não deve haver a pretensão que uma história ficcional corresponda inteiramente ao mundo real, histórico, simplesmente porque nele se situa. Esse é um exemplo da dificuldade de limitar o que é história e o que é ficção dentro de uma narrativa ficcional.

A metaficção historiográfica é um fenômeno estético e autorreferente pelo qual a ficção se multiplica interiormente, discutindo a si mesma ou até contendo a si mesma.

Dessa maneira torna-se possível descrever os elementos de promiscuidade, no sentido de mistura desordenada, característicos da metaficção historiográfica, que vem a definir o entrelaçamento entre as áreas da literatura e a história no pós-modernismo.

Pós-modernismo, em pleno século XXI, é um conceito muito debatido, porém pouco aceito e de diferentes compreensões. Lyotard (1993) se propôs a explicar o conceito às crianças (precoce, tal a complexidade do texto, na opinião deste investigador), em seu livro “O pós-moderno explicado às crianças”. Nesta obra nos comunica que o que caracteriza a ruptura da modernidade para a pós-modernidade é uma nova direção depois da anterior, onde a ideia de linearidade,

eminentemente moderna é abolida como tradição e substituída por uma nova forma de viver e de pensar.

Jameson (2006) esclarece exatamente o que importa sobre a pós-modernidade, para esse estudo, para ele algumas fronteiras e divisões solidamente atribuídas vieram a desmoronar, em especial, a velha e carcomida distinção entre cultura erudita e popular, também chamada cultura de massa. A chamada paraliteratura que compreende os romances populares, por exemplo, passaram a ser incorporados aos estudos acadêmicos de forma a não mais se conseguir distinguir o que é arte erudita das formas comerciais de expressão literária. Ressalta que esta é possivelmente a mais desalentadora manifestação da pós-modernidade sob o ponto de vista universitário.

O pós-modernismo é o período em que se concentra o fenômeno narrativo dessa investigação, então ninguém melhor que Hutcheon (1992), a criadora do termo metaficção historiográfica para colaborar nesse debate. A especialista em teoria da literatura compreende o pós-modernismo como o período em que se subverteram internamente conceitos de uma obra, tornando-a um fenômeno auto-reflexivo, o que a colocaria sob o signo da contradição.

Entretanto, há quem diga que esse fenômeno não é novidade, conforme afirmou Gustavo Bernardo (2010); para o especialista em metaficção, esse fenômeno é tão antigo quanto a ficção, mas assume características singulares no pós modernismo. De acordo com esse autor, o leitor se aproxima do real sob a condição da mediação dos discursos onde todos os discursos criam ficções próximas da realidade, portanto todo discurso é ficcional porque fundado pela ficção. Os autores de metaficção, ao contrário dos historiadores, estão conscientes que escrevem ficção, eles não procuram a verdade do fato histórico e sim criar outra realidade dos fatos históricos, multiplicando seu potencial interpretativo ao modificar, acrescentar ou até manter o que se sabe sobre eles.

Nesse sentido, se confirma o que Bakhtin (1998), em perspectiva similar, afirma que as narrativas históricas e ficcionais se apresentam como construções linguísticas e o discurso é o que resulta da combinação entre forma e conteúdo nessas narrativas que são eminentemente investigativas da realidade.

Portanto, seria possível escrever textos literários derivados de *O Continente das Lagens*, e outros textos da tradição ufanista de modo a investigar a realidade contida nos textos anteriores de modo a que o leitor, sujeito dotado de

memória possa tomar conhecimento da parte que falta ao discurso ufanista, ou seja, a excentricidade que tornaria tal discurso esvaziado de sentido.

Excentricidade

Agora a investigação se ocupará do conceito de excentricidade na metaficção historiográfica e da sua ausência no texto ufanista *O Continente das Lagens*, de Licurgo Costa (1982), Texto que guarda semelhança com o *Porque me ufano do meu país*, de Affonso Celso (2002) no sentido de silenciar a emergência do discurso de minorias de natureza ex-cêntrica.

Com a intenção de produzir um recorte comum entre a obra *Porque me ufano do meu país* e *O Continente das Lagens*, essa pesquisa elegeu a presença da figura do negro e a maneira como ela foi tratada no quesito da visibilidade pelos autores dos dois textos. Demonstrando como Affonso Celso e Licurgo Costa descreveram a presença, os costumes e a ausência de tensões cotidianas vivenciadas pela população negra logo após a abolição da escravatura.

A excentricidade é um aspecto da metaficção historiográfica referente as personagens que apresentam na narrativa a característica de diferentes ou marginalizados. Esses

personagens, para Hutcheon (1991) são definidos como ex-cêntricos na metaficção historiográfica. São figuras periféricas da história ficcional e que, portanto, estão fora do centro, na periferia da história, e que por alguma razão assumiram uma condição de notoriedade em meio às demais. Essa particularidade pode ser percebida pelo lugar que ocupam dentro do texto, pela maneira como permanecem ao longo da narrativa e por suas características que os distanciam das figuras ditas idealizadas, próximas da perfeição comumente descritas nas narrativas históricas tradicionais.

Nesse sentido, o ex-cêntrico pode ser comparado aos homens infames descritos por Foucault (2003) em *A vida dos homens infames*. Para o autor o infame seria aquela personagem histórica que em algum momento adquiriu condição de notabilidade no relato histórico por ter se confrontado com a lei, daí sua condição de infâmia. O discurso ufanista objetiva tornar invisível esses sujeitos ex-cêntricos e silenciar seus emergentes discursos reivindicatórios de modo a criar um ambiente de pacificação social que só existe em seu texto ufanista.

Segundo Hutcheon (1991) a periferização dos sujeitos ex-cêntricos em nossa cultura resultou na emergência dos discursos teóricos das minorias e sua correspondente ficção ex-

cêntrica. Desta forma o recurso da metaficção historiográfica retoma ou faz referência ao real, tornando a presença do ex-cêntrico significativa no romance, já que a realidade é constituída por toda e qualquer excentricidade social. Portanto, as personagens se apresentam em sua multiplicidade como elas se apresentam no mundo real. Retomada na metaficção historiográfica, a excentricidade será representada por aqueles personagens que foram excluídos por uma classe ideologicamente dominante.

Para Licurgo Costa (1982, p. 189), autor de *O Continente das Lagens*, em suas próprias palavras, o escravo em Lages tinha uma: “extraordinária capacidade de adaptação aos mais diversos serviços”. Nessa afirmação, Licurgo Costa se assemelha a Afonso Celso (2002) que sobre a presença do negro afirma: “Os negros africanos importados no Brasil desde os primeiros tempos do descobrimento, sempre se mostraram dignos de consideração, pelos seus sentimentos afetivos, resignação estoica, coragem, laboriosidade. Devemos-lhe imensa gratidão”.

Licurgo Costa prevendo o dissenso chega até a formular uma resistência ao seu argumento: “Dir-se-á: que poderiam fazer, senão adaptar-se ao cumprimento das ordens recebidas?”

O reparo é válido, mas a verdade é que eram dóceis às ordens e só muito raramente reagem”.

O autor de O Continente das Lagens nesse sentido se afilia a interpretação de Afonso Celso (2002) do escravo dulcíssimo e perfeitamente integrado a sociedade escravista e que manteria esse comportamento cordial após a abolição da escravatura.

Marcon (2010) ressalta que a característica dos primeiros trinta anos do período pós-escravista se deu no prevalectimento de uma orientação ideológica e política, corroborada pelos intelectuais brasileiros da época, que esteve empenhada em coagir as manifestações populares e em propagar um discurso de igualdade e mestiçagem racial que inviabilizasse e imiscuisse o negro numa massa popular única.

Nesse sentido, percebemos nesses intelectuais que foram Afonso Celso (2002) e Licurgo Costa (1982) uma homogeneidade do discurso ufanista que ao negar a revolta do escravo negro o incluía no discurso de uma suposta identidade nacional homogênea e o excluía do exercício prático da cidadania. Ao não constatar a resistência articulada em suas práticas cotidianas contra a dominação da elite branca, reforçaram o discurso ufanista de práticas civilizadoras da sociedade.

Outro aspecto em que a historiografia tradicional de Licurgo Costa (1982) potencializou a invisibilidade ex-cêntrica dos negros em Lages foi em seu levantamento sobre a população escrava em Lages. O autor de *O Continente das Lagens* procedeu em um levantamento onde concluiu que o motivo pelo qual a região não apresentou um índice expressivo da população escrava foi o fato de este ser um centro quase que exclusivamente de atividades pastoris, para ele isso está ligado diretamente ao fato de: “o negro não ter sido nunca, um grande entusiasta das lides do campo”. Dessa maneira Licurgo Costa inviabiliza a presença de eminente população negra em Lages, tornando-a invisível, apaga da história lageana a possibilidade de emergência de um discurso ex-cêntrico, e dessa maneira expressa seu ufanismo por sua terra pacificada, ausente de conflitos sociais.

O historiador Élio Serpa (1996) em *A reformulação das condutas e das sociabilidades durante a primeira república*, faz o seguinte comentário sobre Lages:

O horizonte vislumbrado pelas elites foi o de civilizar o povo a partir dos paradigmas europeus, criando novas formas de sociabilidades que denotassem mudanças de hábitos culturais considerados rústicos e obsoletos, enraizados numa população marcada

pela heterogeneidade étnica e cultural. (SERPA, 1996, p. 15)

Hutcheon (1992) foi quem relatou que a partir de meados do século XIX que a história e a literatura foram tomadas como investigações distintas da realidade, mas na pós-modernidade esse paradigma foi reavaliado e o que se passou a valorizar foram as suas semelhanças em vez de suas flagrantes diferenças, aproximando uma e outra como narrativas intertextuais.

Isto se dá porque, como já foi citado anteriormente, porque as pesquisas de literatura e história geralmente se apresentam como magistérios não comunicantes. Essa dicotomia entre a literatura e a história é relativizada em seus pressupostos pela pesquisadora Hutcheon (1991). É preocupação dos historiadores narrar e analisar os fatos históricos objetivando a validação e veracidade desses acontecimentos para comunicá-los às gerações futuras. Os ficcionistas, autores de textos literários, por sua vontade, estão autorizados a recontar esses mesmos fatos, valendo-se do referencial teórico historiográfico disponível, somando, a esses relatos históricos, outras interpretações e percepções.

Dessa forma a metaficção historiográfica se coloca como a maneira de escrever novos textos baseados em textos

anteriores se utilizando da tradição histórica e formas literárias de modo a incluir, diferentemente desses textos ufanistas anteriores, os discursos emergentes dos ex-cêntricos inviabilizados pela necessidade dos historiadores tradicionais de implementarem sua historiografia ufanista. Convém enfatizar que as narrativas históricas e do mesmo modo as literárias caracterizam tipos ou formas de conhecimento, ou seja, maneiras de apreender o real e nisso constituem comunidade, é o que observa Moisés (1967).

Conclusão

Evidentemente Licurgo Costa era um homem de seu tempo e sua historiografia diz muito sobre a época em que sua obra *O Continente das Lagens* foi escrita. A ausência de sujeitos ex-cêntricos, negros e seu emergente discurso identitário, em sua narrativa em período histórico turbulento pós abolicionista e imerso em conflitos sociais, evidencia que a emergência dos discursos identitários das minorias foi silenciado pela historiografia tradicional ufanista.

Assim como observamos a profusão de figuras idealizadas, próximas à perfeição comumente descritas nas narrativas históricas tradicionais e ufanistas nas quais *O*

Continente das Lagens se filia. Uma tradição historiográfica ufanista que remonta a obra do Conde Afonso Celso, *Porque me ufano do meu país*.

Evidentemente em um texto escrito em uma tradição ufanista não haveria espaço para o aparecimento do sujeito excêntrico da história. Portanto, o conceito de metaficção historiográfica coloca-se como um instrumento que põe em evidência o processo de escrita na descrição de um período histórico, evidenciando uma função hermenêutica de implicações culturais e ideológicas, permitindo que textos como *O Continente das Lagens* possa ser lido, interpretado e derivado em um novo texto literário como uma maneira de refletir o que significa ser lageano em tempos de crise.

Dessa maneira será possível pensar o que significa simbolicamente viver na Lages histórica, atravessada por conflitos sociais e personagens ex-cêntricos, e qual memória e conhecimento essa experiência legou ao imaginário dos lageanos. Ao mesmo tempo refletir criticamente e desafiar a tradição e as convenções estéticas e transformar essa experiência em metaficção historiográfica, e ressignificar a identidade lageana.

Referências

BERNARDO, Gustavo. **O livro da metaficção**. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CÂNDIDO, Antonio. **Nacionalismo literário**. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1975.

CELSO, Affonso. **Porque me ufano do meu país**. São Paulo. Ed. Expressão e Cultura. 2002.

COELHO, Teixeira. **Moderno Pós-moderno**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1986.

COSTA, Licurgo. **O Continente das Lagens. Sua história e influência no sertão da terra firme**. V. 1 a 4. Florianópolis: Fundação catarinense de cultura, 1982.

ECO, Umberto. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ECO, Umberto, **Seis Passeios pelos bosques da ficção**. Rio de Janeiro: Ed. Companhia das Letras, 1994.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

HUTCHEON, Linda. **A poética do pós modernismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia**. Lisboa: Edições 70, 1985.

JAMESON, Fredric. **A Virada Cultural – Reflexões sobre o pós-moderno**. Rio de Janeiro: Ed.Civilização Brasileira, 2006.

MARCON, Frank. **Visibilidade e resistência negra em Lages**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

REVISTA HISTÓRIA CATARINA. Lages: Editora Leão Baio, ano XI - número 78 a 79, 2016.

RODRIGUES, Renato; GONÇALVES, José Correia. **Procedimentos de metodologia científica**. Lages: Papervest, 2007.

SAMOYAULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. São Paulo: Hucitec, 2008.

SERPA, Élio. **A reformulação das condutas e das sociabilidades durante a primeira república**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1997.

em branco

“Mão na Massa” o uso de Reality Show como forma de diferenciação e representação do curso de Gastronomia na Educação a Distância: um estudo de caso Unicesumar

Dr. Victor Vinicius Biazon - UMESP, Unicesumar
Andrea Shima Da Motta - Unicesumar
Amanda Fazioni Silva - Unicesumar
Deivison Augusto dos Santos Domingues - Unicesumar
Jaqueline Andrea Custódio Trevizan - Unicesumar
Terciliana Francielle França de Carvalho - Uningá
Me. Wainer Cristiano Cancian - Unicesumar

Resumo

Ofertar gastronomia EaD é um desafio que desperta em muitos a curiosidade acerca da metodologia e eficiência do método. Desta forma, mediante um estudo qualitativo de caráter exploratório a presente pesquisa aborda acerca da realização de um *Reality Show* que ocorreu em uma instituição de ensino superior privada no norte do estado do Paraná, que permitiu, na prática, observar o desenvolvimento e desempenho dos acadêmicos, assim como foi possível confirmar a ideia de que, de fato, a educação a distância tem atuado de forma efetiva no processo educacional, possibilitando a aplicação do conhecimento através de suas diversas ferramentas de forma efetiva e satisfatória.

Palavras-chave: Educação a Distância; Gastronomia; *Reality Show*.

Abstract

Offering Distance Education in gastronomy it is a challenge that arouses in many people a curiosity about the methodology and efficiency of the method. In this way, through a qualitative exploratory study, the realization of a research on the realization of a program of private reality, as in the practice of

higher education and student performance. You can also get an idea that, in fact, an education from an educational act, enabling effective and satisfactory help with your various tools.

KEY: Distance Education; Gastronomy; Reality show.

Introdução

O ser humano mostra necessidade de representar cenicamente seus dramas pessoais e vicissitudes existenciais desde os primórdios da civilização. Talvez por isso os programas que mostram a realidade de determinados cotidianos da vida social. Acredita-se que parte da audiência, ou engajamento do público. Acredita-se que as pessoas passam por processos de identificação gerando sucesso das representações da vida real, isso implica dizer que a possibilidade de encontrar proximidade, empatia ou similaridade para as próprias experiências pode ser um meio de fazer sentirem-se incluídos no social (MILLAN, 2005).

Os *Reality Shows* estão presentes no Brasil há alguns anos, sendo que o primeiro a ser transmitido em Tv aberta foi o “No Limite”, um modelo adaptado da Tv americana (conhecido como “Survivor”). Após o grande sucesso da primeira edição, outras três edições já surgiram. Desta forma, pensando em

novos modelos de negócios e nas novas tendências mundiais, considerando novamente o modelo americano e franquias já existentes, outras áreas investiram no modelo de *Reality Shows*, entre eles à Gastronomia. No Brasil, atualmente, contamos com diversos programas (transmitidos na TV aberta e na TV a cabo), como o Master Chef; Batalha de Confeiteiros; BBQ Brasil; Que Seja Doce, dentre outros.

De acordo com Padiglioni (2017, *on-line*) somente entre janeiro e julho do ano de 2017, 47 programas voltados aos *Reality Shows* culinários foram transmitidos no Brasil, sendo que de acordo com “dados da Kantar IBOPE Media, quase 39 milhões de indivíduos consumiram ao menos 1 minuto desse conteúdo nas 15 regiões metropolitanas onde a audiência é auferida com regularidade”. Millan (2005, *on-line*) corrobora ao afirmar que “tais programas televisivos são o retrato da contemporaneidade”, isso significa que revelam as experiências vividas e “por meio da sedução do espectador, mobilizam-se aspectos primitivos de seu psiquismo”.

Tendo em vista o desafio social de levar educação de qualidade na modalidade EAD, com vistas ao engajamento dos estudantes, o presente artigo busca trazer à luz dos programas de *Reality Shows*, um caso ocorrido em uma instituição de ensino superior privada no norte do Paraná. Para isso, abriu-se

edital de participação em que 24 alunos do curso superior de tecnologia em Gastronomia nas modalidades presencial e a distância foram selecionados e durante uma semana passaram por diversas provas, até sair o resultado com uma equipe vencedora.

GASTRONOMIA, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O ato de alimentar-se impulsionou o desenvolvimento do homem desde os primórdios da humanidade. Franco (2010, p. 17) apresenta que, “quando o homem aprendeu a cozinhar os alimentos, surgiu uma profunda diferença entre ele e os outros animais. Cozinhando, descobriu que podia restaurar o calor natural da caça, acrescentar-lhes sabores e torná-la mais digerível”. Da pré-história à contemporaneidade, o homem e o alimento estão atrelados de modo a superar a necessidade fisiológica, dando espaço às preferências e ao desenvolvimento acerca da alimentação.

De todos os atos naturais, o alimentar-se foi o único que o homem cercou de cerimonial e transformou-o, lentamente, em expressão de

sociabilidade, ritual político, aparato de alta etiqueta. Compreendeu-la a significação vitalizador e fê-la uma função simbólica de fraternidade, um rito de iniciação para a convivência, para a confiança na continuidade dos contatos. Comer é uma forma de entendimento, de irmanação (LIMA, 1999, p. 155).

Dessa forma, cozinhar deixa de ser uma prática comum e adquire *status* de referencial teórico, englobando as mais diversas áreas do saber, fato que deu origem ao termo “gastronomia” que quer dizer leis do estômago.

Na história antiga, os primeiro registros escritos de receitas são atribuídos à civilização da Mesopotâmia. Eram de autoria de um cozinheiro, o que comprova o quanto é antiga a profissão. Essas receitas se assemelhavam às de hoje: constavam de caldos de legumes e de carnes (em francês, court-bouillon), sopas, guisados, grelhados e até preparos “ao molho pardo” (FREIXA; CHAVES, 2012, p. 53).

Em outras palavras, o homem passa a estudar fatores históricos e culturais referentes à alimentação humana e não apenas à prática de nutrir-se. Desta forma, considerando a preocupação com as questões que concernem os hábitos

alimentares, surgem as escola de gastronomia, datadas no ano de 1999 (ROCHA, 2016).

A gastronomia no âmbito pedagógico passa a ser explorada e otimizada com tempo por meio da pesquisa e da formação acadêmica, elevando os saberes e dando origem aos cursos de graduação, não apenas presencialmente, mas também inovando com a educação à distância (EaD). Apesar de pouco explorados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) os cursos de graduação em Gastronomia EaD vão de encontro com o perfil dos profissionais da área de Gestão, preparo e manipulação de Alimentos e Bebidas, favorecendo assim um ensino de qualidade, aliando a teoria a prática, buscando atender todas as necessidades da área e que se adeque à realidade dos futuros ingressantes do curso.

Para Biazon (2015, p. 2) a comunicação com base em suas vertentes orais e visuais – audiovisuais exerce um papel informativo e de entretenimento para uma sociedade cada vez mais dependente dos meios para receber uma porção de signos que compõe o imaginário. O entretenimento midiático, o preenchimento do tempo livre, passa a ser criado para informar, tornar conhecido e formar o cidadão. O autor diz ainda que a mídia passa a ser uma forma de entretenimento e está ligada a

identidade cultural na produção de sentido. A venda de produtos, serviços, e das marcas, está ligada a capacidade de demonstração de atributos, de símbolos, que criará uma sensação de pertencimento, de desejo adquirido ou necessidade inata.

De maneira a considerar as tendências, em se tratando de Educação a Distância em cursos superiores de gastronomia, é preciso inovar nas ações desenvolvidas, de maneira alinhar a teoria e a prática.

Se quisermos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se quisermos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORÁN, 2015, p. 17).

“Para atrair a atenção do público, enriquecer as imagens e adequar-se à lógica televisiva, a construção simbólica do programa é feita a partir de tarefas e desafios propostos aos participantes que desencadeiam reações, atitudes e conflitos entre eles” (MILLAN, 2005, *on-line*). Para isso, o caso

abordado na presente pesquisa mostra um caso de um *Reality Show* ocorrido em uma instituição de ensino privada localizada no norte do Paraná a fim de se estimular os fatores apresentados.

Conviver e reunir a mesa para refeições são representações culturais que configuram um fenômeno social que propicia por sua vez, durante um determinado período, sentimento de cumplicidade e pertencimento. Para Millan (2005, *on-line*) no que tange aos *Reality's*, “além de todos os processos psíquicos envolvidos, a encenação promove a reunião de pessoas que compartilham o mesmo espaço-tempo da representação”.

É impossível escapar à presença, à representação da mídia. Passamos a depender da mídia, tanto impressa como eletrônica, para fins de entretenimento e informação, de conforto e segurança, para ver algum sentido nas continuidades da experiência e também, de quando em quando, para as intensidades da experiência (SILVERSTONE, 1999, p. 12).

Millan (2005, *on-line*) enfatiza que “mais do que um movimento catártico, há aqui a possibilidade de tornar público

o privado, de socializar o individual, dando-lhe novo sentido” e no caso da EAD é uma forma de tornar mais fluido o processo de ensino aprendizagem de cursos com caráter tecnológicos que foram desenvolvidos para profissionalizar e ter ligação mais prática, um grande desafio social no universo da educação.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa é classificada como qualitativa, por meio de estudo de caso exploratório. Neste sentido, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) deixam claro que a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Já a pesquisa exploratória “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

Apresentação e discussão dos resultados

A instituição realizou em fevereiro de 2018 um *Reality* de Gastronomia intitulado “Mão na Massa”. As inscrições aconteceram no período de 06/11/2017 a 21/11/2017 via internet, os interessados deveriam gravar um vídeo produzindo o Filé Wellington, um preparo que abrange diversas técnicas de cozinha e encaminhar o mesmo junto a sua inscrição. A partir disso, os professores do curso selecionaram 24 participantes de todas as regiões do Brasil que atenderam todos os critérios de avaliação. O evento aconteceu entre os dias 25/02/2018 e 02/03/2018 na sede da Unicesumar em Maringá-PR, os participantes foram recepcionados em uma Tulha de café localizada na interior da IES. A programação do evento contou com visitas turísticas e técnicas na cidade, workshops com profissionais renomados e desafios diários. Assim, o cronograma do *Reality* ocorreu da seguinte forma:

Primeiro dia: Os participantes foram conduzidos ao Museu 4D da instituição para assistirem a um filme da história de Maringá. No mesmo local as equipes foram divididas e o regulamento do evento foi apresentado. O primeiro desafio contou com uma prova com avaliação a partir do voto popular, em que os alunos deveriam apresentar um prato feito “PF”

conceitual, as fotos dos preparos foram divulgado em rede social e a equipe que obteve o maior número de curtidas e compartilhamentos foi premiada ao final do evento. Durante a tarde, os alunos contaram com workshops de massas e vinhos e utilizaram dos conhecimentos adquiridos para a realização da segunda prova do dia, com o tema “Harmonização”.

Segundo dia: Pela manhã, os participantes realizaram uma visita técnica à uma casa de carnes tradicional da cidade, conhecendo assim os processos da fabricação de embutidos e outros produtos. Os workshops ministrados nesse dia foram os de Panificação e Hambúrguer, tema da prova realizada na noite do mesmo dia. Influenciadores digitais e profissionais de destaque na área, compunham a mesa de jurados, gerando entre os participantes expectativa e fortes emoções. A prova contou com uma mudança inesperada em que os participantes tiveram que cozinhar utilizando os ingrediente escolhidos por outra equipe.

Terceiro dia: Foi apresentada aos alunos a infraestrutura da IES como um todo e em especial, visitaram o espaço da Educação a Distância. Neste momento puderam ver o local de trabalho dos professores, a produção de materiais, a tutoria e os estúdios onde são gravadas as aulas, local onde houve muita comoção por parte dos alunos que não

imaginavam o quão bem estruturada é a metodologia apresentadas a eles. Os *workshops* do dia contaram com os temas “Gastronomia sustentável e Comidas de Boteco”, propostos também no desafio da noite, em que os alunos receberam sobras e aparas de alimentos que seriam descartados e tiveram que reproduzir petiscos de boteco.

Quarto dia: Para aliviar a tensão proporcionada pelos desafios, os alunos saíram em um passeio turístico na cidade de Maringá. No período da tarde tiveram uma grande surpresa, um workshop exclusivo com o Chef confeitoiro Lucas Corazza, que mais tarde integraria o júri da disputa entre as equipes na produção da melhor sobremesa. Após o desafio, os alunos foram informados sobre o tema da grande final e tiveram tempo e mentoria para a elaboração de um menu composto por uma entrada, um prato principal e uma sobremesa para um evento com 20 convidados e 6 júris técnicos.



Imagens: Fotos do evento.
Fonte: Instituição pesquisada.

Quinto dia: O dia mais esperado chegou e os competidores estavam empolgados com o que estava por vir. Com o menu e os proventos necessário para a compra em mãos, as equipes se dirigiram ao Mercado Municipal da cidade e com o tempo cronometrado realizaram suas compras. Destinaram o período da tarde à organização e preparo das mise en places de modo a facilitar o serviço durante o evento.

Sob o comando de um chef as equipes serviram seus pratos harmoniosamente com o tempo demarcado.

A pontuação do evento foi cumulativa e a cada prova as equipes recebiam os feedbacks sem serem informados sobre os pontos adquiridos. Na cerimônia de encerramento os participantes foram surpreendidos com mensagens motivadoras de seus familiares proporcionando um momento de muita emoção e incentivo. A premiação do prato escolhido pelo voto popular foi divulgada seguida pela revelação da equipe vencedora do *Reality*. O impacto gerado pela realização do evento considerando a formação do aluno pode ser demonstrada conforme alguns depoimentos expostos na tabela abaixo.

Relato de Participante 1

A Unicesumar está de parabéns em proporcionar aos seus alunos a oportunidade de descobrirem todo o seu potencial e quem realmente eles são... Eu sou fruto do EaD Gastronomia... Não tenho história anterior, nunca fui uma apaixonada por cozinhar, aliás, sempre fui uma apaixonada por comer e experimentar tudo que eu pudesse e tivesse ao meu alcance... Já disse e torno a repetir que a Unicesumar foi um divisor de águas em minha vida. Saio deste *Reality* transformado em todos os sentidos... A Educação a distância funciona, e eu sou um exemplo disto. Sem este *Reality* acho que não poderia afirmar com tanta certeza que mereço a dólmã que uso, sou apenas uma sementinha que ainda tem um longo caminho a percorrer, mas descobri que posso e que não existe desafio que eu não esteja pronta para enfrentar. A partir de agora é só agregar cada vez mais conhecimento e experiência. Dedicção e perseverança são palavras chaves para alcançar o sucesso.

Relato de Participante 2

Fiquei com muitas frases ditas pelos professores e coordenadores gravados em meu coração. O que tenho a dizer é que somos reflexo de um trabalho extraordinário feito com muita responsabilidade e dedicação por esses profissionais, então se estamos nos nivelando sempre com algo maior é porque vocês estão sempre acima também, somos gigantes sim pois nossos mestres também são gigantes e por fim dizer que viajamos ao coração da Unicesumar para conhecer e assim poder confirmar que nosso voto de confiança não foi gasto em vão. E assim posso afirmar que antes de chegar no coração do Ead o Ead já estava em nossos corações alimentando nossos sonhos. Então, agradeço a todos vocês colegas, professores e coordenadores.

Relato de Participante 3

Obrigado a todos da Unicesumar por transmitirem com excelência o conhecimento de forma virtual, mas, sobretudo, por

acreditarem de forma real no potencial e no talento de tantas pessoas e terem tido coragem de comprovar tudo isso na prática. Sim, vidas se transformam com o ensino e a aprendizagem. Muito obrigado!

Quadro 1: Relato de alguns participantes.

Fonte: Instituição pesquisada.

De uma forma geral o evento proporcionou a integração entre alunos das mais variadas regiões do país, colocando em prática os conteúdos aprendidos e preparando-os para os desafios que enfrentarão na área profissional pela qual optaram.



Imagem: Fotos do Evento.
Fonte: Instituição pesquisada.

O alinhamento entre teoria e prática puderam ser comprovados por meio das falas dos jurados, da composição dos pratos apresentados e da interação entre os participantes, fatos que ficaram registrados e justificados por meio das fotografias tiradas durante o evento em que é possível afirmar o empenho dos participantes, as emoções expressadas neste

evento e também, os pratos realizados utilizando diversas técnicas relevantes da Gastronomia, estas que foram apresentadas durante o curso.

Considerações finais

A comunicação medeia o processo de ensino-aprendizagem e tendo em vista a necessidade de engajamento, o uso de estratégias midiáticas, sobretudo no contexto da educação à distância, tende a produzir sentido, justamente pela possibilidade de trabalhar com o imaginário coletivo dos alunos espectadores que projetam participação nas representações originadas de projetos como os realities shows.

Reafirmando o que foi apresentado por Morán (2015), o evento promovido pela instituição permitiu que os pontos destacados no referencial teórico se concretizassem por meio das práticas e saberes adquiridos no universo acadêmico e que foram executados pelos participantes durante o *Reality Show*.

A junção das competências criativas de cada aluno, contribuiu para o desenvolvimento de novos saberes e perspectivas profissionais, possibilitando assim, um maior

entendimento acerca da gastronomia e da construção do conhecimento prático-teórico.

Dessa forma, o presente estudo permitiu atestar, por meio de uma experiência inovadora a eficácia e a efetividade do ensino a distância bem como o modo que essa metodologia possibilita o acesso à educação de pessoas de diferentes gerações e regiões do país.

Por fim os resultados obtidos através da realização de um *Reality Show* acadêmico para o Ensino a distância, permitem o surgimento de diversas possibilidades e estratégias inovadoras que favoreçam a melhoria da aprendizagem e a qualidade dos conhecimentos decorrentes do ensino superior no Brasil.

REFERÊNCIAS

BIAZON, Victor Vinicius. Cultura, Entretenimento e Imaginário no Consumo da Mídia: reflexões quanto à representatividade do sujeito homossexual no cinema. **Revista Científica Vozes dos Vales** – UFVJM – MG – Brasil – Nº 07 – Ano IV – 05/2015.

FRANCO, Ariovaldo. **De caçador a gourmet**: uma história da gastronomia. 5ª ed. Senac, São Paulo, 2010.

FREIXA, Dolores. CHAVES, Guta. **Gastronomia no Brasil e no Mundo**. Rio de Janeiro. Senac, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LIMA, Cláudia. **Tachos e panelas**: historigrafia da alimentação brasileira. 2. ed. Recife: Editora da autora, 1999.

MILLAN, Marília Pereira Bueno. *Reality Shows* - uma abordagem psicossocial. **Psicol. cienc. prof.** v.26 n.2 Brasília jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200003> Acesso em: 18 mar. 2019.

MORÁN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In.: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG, 2015. v. 2, p. 15-33.

PADIGLIONE, Cristina. **Com 47 programas, culinária somou 17% ao caixa da TV no 1º semestre do ano**. 2017. Disponível em: <<http://telepadi.folha.uol.com.br/com-interesse-crescente-entre-homens-culinaria-rendeu-r-839-milhoes-tv-no-1o-semester/>>. Acesso em: Maio de 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, Keli de Araújo. A evolução do curso de gastronomia no Brasil. **Revista de Comportamento, Cultura e Sociedade**. Vol. 4 no 2 – Março de 2016 , São Paulo: Centro Universitário Senac.

SILVERTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 1999.

UNICESUMAR. **Diário de Gastronomia**. Disponível em: <<https://www.unicesumar.edu.br/blog/diario-gastronomia-2-visita-workshops/>>. Acesso em: Maio de 2018.

A Educação Ambiental e pensamento complexo

Dra. Fátima Regina da Silva Pereira – FATMA

Resumo

Este trabalho procura ser uma contribuição para as discussões das práticas e do contexto da Educação Ambiental através do pensamento complexo abordado por Edgar Morin. A motivação da pesquisa deu-se com a dificuldade do entendimento e da prática da Educação ambiental no âmbito acadêmico e da situação limite de degradação ambiental globalizada. Para tanto, buscamos as discussões clássicas da complexidade, da Educação Ambiental, da Transversalidade para chegarmos na Transdisciplinaridade. Utilizamos a pesquisa bibliográfica como principal referência onde pudemos observar que o processo da Educação Ambiental desperta a preocupação coletiva e individual das questões sócio-ambientais, colaborando para o desenvolvimento da consciência crítica, dando suporte para o enfrentamento dos mesmos.

Palavras-chave: *Educação Ambiental. Pensamento complexo. Transdisciplinaridade. Transversalidade.*

Introdução

Não é novidade que vivemos em uma situação limite de degradação ambiental, colapsos ecológicos e avanços da desigualdade social e da pobreza. Esta situação caracteriza uma crise do mundo globalizado, afeta a qualidade de vida.

Para superar essa condição que intensificou a exploração dos homens pelos homens e das riquezas naturais, é

necessário que haja a compreensão de que a temática ambiental abrange todas as dimensões da vida tanto nas relações sociais e individuais dos seres.

Nesse sentido, a dimensão ambiental da educação procura se situar na visão holística ou ecológica do mundo onde este é percebido como um todo integrado, pois não podemos mais compreender os problemas mundiais isoladamente.

Então, a Educação Ambiental (EA) teve que trabalhar as suas fundamentações e se reorientar diante dos sintomas da crise ambiental sobre as ciências constituídas e o conhecimento disciplinar para poder “produzir e difundir a construção de uma nova organização social que respeite a natureza, e uma racionalidade produtiva fundada nos potenciais dos ecossistemas e das culturas” (LEFF, 2001,p.255).

Neste contexto, faz-se necessário a revisão dos novos paradigmas conceituais e dos valores que animem a reconstrução do mundo, na perspectiva da complexidade, sustentabilidade e da transdisciplinaridade, temas estes que abordaremos a seguir.

Metodologia

Para atender aos objetivos propostos neste artigo, buscou-se embasamentos em Chizzotti (2001), Gil (2006), Marconi (2005), Martinelli (2005), Minayo (2002) estabelecendo-se por meio deles, os procedimentos metodológicos da pesquisa.

A pesquisa científica, segundo Ruiz (1991,p.50), pode ser estabelecida a partir de três aspectos: “quanto aos objetivos, quanto à forma de abordagem e, quanto aos procedimentos adotados”.

Quando o objetivo consiste numa “caracterização inicial do problema, de sua classificação e de sua reta definição”

(RUIZ, 1991,p.50) e, o tema escolhido é pouco conhecido ou explorado, a pesquisa pode ser classificada como Exploratória. Chizotti (2001,p.104) acrescenta este tipo de pesquisa objetiva “provocar o esclarecimento de uma situação para a tomada de consciência” buscando desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para elaborar abordagens posteriores.

O problema surge como obstáculo quando é percebido parcialmente pelos sujeitos assistematicamente, para a identificação e delimitação do problema é “pressuposto uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema [...] para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas (CHIZOTTI,2001,p.81). O mesmo autor acrescenta que:

O pesquisador não se transforma em mero relator passivo: sua imersão no cotidiano, a familiaridade com os acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes que os sujeitos da pesquisa têm representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência. (2001,p.82)

Então é nessa linha de trabalho que procuramos desenvolver esta pesquisa, na tentativa de elucidar uma discussão entre a Educação Ambiental, o pensar complexo de Edgar Morin e a Transdisciplinadidade.

Educação Ambiental

Não é esta ou aquela ciência que nos oferecerá a representatividade mais completa do conhecimento de uma realidade mais totalizante, ou melhor, o próprio conhecimento da realidade imanente a ela, mas o conjunto das ciências que poderá dar conta dos níveis

econômicos, sociais, políticos, culturais e mentais daquela realidade. (LAPA apud Santos, 1980,p.14)

Embasados na citação acima, destacamos que estamos vivendo num momento mundial marcado pela preocupação com as gerações futuras, com a valorização da vida e com as crises de relações entre sociedade e meio ambiente. Neste sentido, a Educação Ambiental (EA) formal surge como resposta, principalmente através da escola, para contribuir com a transformação social no exercício da cidadania sendo trabalhada a “partir da concepção que se tem do ambiente” (REIGOTA, 2004:32).

Sobre a concepção de ambiente, Reigota (2004) coloca a possibilidade de a EA ser analisada a partir do significado de conceito científico e do significado da representação social. Diferenciando estes dois termos, o primeiro é considerado como

termo científico, entendido universalmente como tal, (...)já que é definido, compreendido e ensinado da mesma forma pela comunidade científica internacional, caracterizando o consenso em relação a um conhecimento (REIGOTA, 2004:11).

O segundo, a representação social, relaciona-se com os “conceitos que foram apreendidos e internalizados pelas pessoas” (REIGOTA, 2014:12). É o entendimento comum sobre um determinado tema, onde os preconceitos, as ideologias e as características de cada atividade também estão incluídos (MOSCOVICI apud REIGOTA, 2004:12).Então, concordando com a teorização exposta, acreditamos que só ocorre o verdadeiro ensino se ocorrer uma verdadeira aprendizagem, ou seja, só há aprendizagem se o educando tiver condições de protagonizar sua própria aprendizagem.

Apesar da vasta discussão e ampla bibliografia tratando da transdisciplinaridade e da questão socioambiental da EA, a possibilidade da abordagem da temática ambiental ainda está ligada à preservação do quadro natural do planeta.

Ou seja, o desenvolvimento deste estudo está baseado na possibilidade de trabalhar a Educação Ambiental através da transdisciplinaridade. Neste sentido Reigota (2004:11-12) esclarece que a EA

altera profundamente a educação que visa não só a utilização racional dos recursos naturais, mas basicamente a participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental. [...] e, deve se basear no diálogo entre as gerações e culturas em busca da tripla cidadania: local, continental e planetária.

Paulo Freire (1998) destaca quatro tarefas que evidenciam uma prática educativa dentro da possibilidade real do educador trabalhar a postura crítica. São elas: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

No contexto da EA, Dias (2003:222) ressalta a necessidade de sensibilizar o aluno para a temática por meio de recursos didáticos que estimulem as pessoas a compreender e apreciar a complexidade da natureza, com o objetivo de fazê-las valorizar as riquezas naturais e perceber os perigos do descaso quanto à preservação dessas e as possibilidades que as pessoas têm ao agir interagindo na busca de soluções dos problemas ambientais. Seguindo a mesma linha de pensamento Left (2001:123) destaca que

o pensamento ambiental elaborou um conjunto de princípios morais e conceituais sustentam uma teoria alternativa de desenvolvimento. Embora estes não constituam um paradigma acabado, fundado num conhecimento positivo e formal, se conformou uma percepção holística e

integradora do mundo que reincorpora os valores da natureza e da democracia participativa em todos os esquemas de organização social.

Para que todos saibam como suas ações “afetam os ecossistemas ou a biosfera”, (STONE E BARLOW, 2006:9), os esforços devem se concentrar inicialmente na ampla divulgação das reais necessidades que o ser humano enfrenta atualmente, fazendo com que a EA assuma, nesse momento, o “importante papel de promover e estimular a aderência das pessoas e da sociedade. [...] Este não seria um papel somente da EA, mas da educação como um todo” (DIAS, 2003:9).

O estímulo à aderência como um todo faz com que a EA tenha que ser inserida em todas as disciplinas que compõem a grade curricular, pois não se pode atingir a sociedade como um todo sem discutir as diversas vertentes que compreendem o conceito de sustentabilidade em todos os aspectos que envolvem o ensino. De acordo com Herckert (2015):

A educação ambiental nasceu com o objetivo de gerar uma consciência ecológica em cada ser humano, preocupada com o ensinar a oportunidade de um conhecimento que permitisse mudar o comportamento volvido à proteção da natureza. O desenvolvimento sustentável deve estar também, aliado à educação ambiental, a família e à escola [...] É fundamental essa educação ambiental, pois, responsabilizará o educando para o resto de sua vida.

A inquietação que surge da análise acima nos conduz à busca de uma discussão sobre a teoria e prática da EA através da transdisciplinaridade

Cascino (2000:53) esclarece que uma grande parcela de educadores insiste em separar o meio-ambiente físico do

ambiente humano, ou melhor, retirar o ser humano do meio ambiente:

Muitos educadores preocupados com a problemática ambientalista concordam que a educação ambiental é realização de atividades voltadas à formação de uma consciência ambientalista estrita, conservacionista e/ou preservacionista. Uma consciência restrita, portanto, a aspectos naturalistas, que considera o espaço natural “fora” do meio urbano, independente dos meios socioculturais produzidos pelas populações. Desta visão origina-se a maior parte das ações de educação ambiental, predominantemente voltadas às problemáticas locais, com delimitação municipal, buscando atender, portanto, uma lógica de defesa do espaço naturais *scrito sensu*.

Com relação entre a complexidade dos temas que a educação ambiental envolve e a possibilidade de transformação dos processos educacionais Dias (2003:221) nos esclarece que:

A Educação ambiental pode ser renovadora, por induzir novas formas de condutas nos indivíduos e na sociedade, por lidar com as realidades locais, por adotar uma abordagem que considera todos os aspectos que compõem a questão ambiental _aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, éticos, ecológicos, científicos e tecnológicos -, por ser catalisadora de uma educação para o exercício pleno e responsável da cidadania, pode e deve ser o agente otimizador de novos processos educativos que conduzem as pessoas por caminhos onde se vislumbra a possibilidade de mudanças e melhoria do seu ambiente total e da qualidade da sua experiência humana.

O desafio encontrado pela escola neste sentido, segundo Santos (2002, p.21) é o “desenvolvimento sustentável, que deve ser construído, mas que é continuamente afetado por novas variáveis emergentes, construindo um horizonte dificilmente atingível, ideologicamente complexo e de elucidação desafiadora”.

Como o desenvolvimento sustentável deve ser planejado por meio da justiça social entre as gerações atuais e futuras, a educação para a sustentabilidade tem como princípio a educação voltada para a cidadania, defendida por Dallari (1998, p.14) como: “um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”. E, quando toda a comunidade participa desse processo, as chances de se atingir os objetivos propostos são ampliados.

Foi a crise na relação entre sociedade e natureza que potencializou a emergência da educação ambiental. É claro, então que a estrutura e o funcionamento tanto da natureza como na sociedade – em interação mútua - são objetos por excelência da educação ambiental (GUIMARÃES, 2004, p.15).

Neste sentido, podemos considerar que a EA é resposta a uma demanda gerada pela crise ambiental mundial. Crise esta que

se produz neste período histórico, onde o poder das forças desencadeadas num lugar ultrapassa a capacidade local de controlá-las, nas condições atuais de mundialidade e de suas repercussões nacionais. (SANTOS, 1997, p.20)

No momento em que as questões ambientais passam a fazer parte das preocupações mundiais, “as relações entre o modelo de desenvolvimento – o que constitui a sociedade urbano-industrial contemporânea – e o meio ambiente vêm sendo profundamente questionadas” (GUIMARÃES,

2004,p.51). E a EA surge neste contexto de crise de valores do desenvolvimento econômico, social, político, cultural e ambiental. Esta crise pode ser atribuída ao modelo de desenvolvimento das sociedades modernas que centraliza as necessidades de produção e de consumo numa relação de oposição entre a natureza e a sociedade.

A conscientização da necessidade de mudanças profundas na relação entre o homem e a natureza acompanha o progresso instituído pela industrialização. A nova incumbência do sistema educacional de encorajar as pessoas a mudarem sua relação com o meio ambiente deve-se a um processo desenvolvido ao longo do século XX, quando os resultados de muitos estudos em torno das conseqüências das ações humanas diante do meio ambiente, reafirmaram a crescente necessidade de preservação da natureza e das relações sociais.

A educação então é posta numa posição fundamental de conduzir os educandos ao entendimento das questões complexas e abrangentes dos debates referentes à dimensão ambiental.

Entretanto, o conceito de EA não pode ser fechado nem definido, pois “a evolução desses conceitos está diretamente relacionada à evolução do conceito de meio ambiente e ao modo de como este é percebido” (DIAS, 2001,p.98).

Afinal de contas, a “EA não é neutra, mas ideológica. É um ato político baseado em valores para a transformação social”, segundo o princípio nº4 do Tratado de EA para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Social. Eis o desafio da EA transmutar-se gradativamente em uma educação política, até desaparecer a necessidade de se adjetivar a EA.

O pensar complexo e seus paradigmas

Seguindo essa linha de raciocínio, como a nossa chamada ciência moderna tem como base as tradições herdadas de Galileu, Bacon, Descartes, Newton entre outros seguidores, transformou nossa sociedade contemporânea em científica e tecnologizada. Criou um instrumental teórico-metodológico de produção de conhecimento, chamado de método científico, que fragmenta a realidade, “decompondo-a em campos de estudos que representam partes de uma totalidade. Há uma tendência ao isolacionismo dessas” (GUIMARÃES, 2004,p.56). O todo é desfocado pelo aprofundamento extremo do conhecimento produzido, pela dificuldade de comunicação entre as partes e, também, pela linguagem própria de cada especialização. Neste contexto, resgata-se Morin (1997,p.21-22) para afirmar que

[...] a história do mundo e do pensamento ocidental foi comandada por um paradigma de disjunção, de separação. Separou-se o espírito da matéria, a filosofia da ciência; separou-se o conhecimento particular que vem da literatura, da música, do conhecimento que vem da pesquisa científica. Separaram-se as disciplinas, as ciências, as técnicas. Separou-se o sujeito do conhecimento do objeto do conhecimento. Assim, vivemos num mundo onde é cada vez mais difícil estabelecer ligações [...].

Edgar Morin, em sua obra o *Método*, propôs uma nova abordagem da realidade, a partir de um novo pensar: o pensar complexo. A fim de nos apresentar o paradigma da complexidade, Morin elaborou a trelologia com a qual procura evidenciar a distância que o pensar cartesiano e reducionista nos desloca da realidade e como o pensar complexo nos aproxima de uma nova dimensão da mesma. Assim sendo, a ideia do complexo emerge como um paradigma originado, segundo Morin (1998), “a partir do turbilhão e efervescência cultural transdisciplinar, dada existência de vida cultural e

intelectual dialógica e da possibilidade de expressão de desvios deixados pelas brechas e rupturas do determinismo cultural”.

Esse salto paradigmático, embora venha germinando desde a antiguidade, encontrou nas ciências contemporâneas os degraus necessários para impulsioná-lo, na busca da superação dos três pilares da ciência clássica: a ordem universal, a noção de separabilidade e a razão absoluta. (MORIN,2000).

A ordem universal é inicialmente porta pela termodinâmica enquanto o paradigma cartesiano com sua noção de separabilidade consiste em um método científico fragmentador e dissecador das diferentes partes do objeto estudado na resolução de um problema. Este paradigma, apesar de ser reducionista e simplificador, trouxe grandes avanços tecnológicos para nossa civilização, como também enormes dificuldades de relacionamentos entre as diferentes áreas de conhecimento.

A razão absoluta é vista através da lógica indutivo-dedutivista-identitária. Morin esclarece que é ingenuidade pensar que a teoria possa ser o reflexo do real porque ela é “apenas um sistema de ideias, uma construção do espírito que levanta problemas (...) produzidos por uma cultura dada, graças à linguagem de que ela dispõe, ao saber que adquiriu.” (1984,p.19).

O mesmo autor questiona sobre “como conduzir num universo onde a ordem não é absoluta, ou a separabilidade é limitada, onde a lógica comporta buracos? Esse é o problema com o qual se defronta o pensamento da complexidade” (2002,p.21). Ainda afirma os degraus, podem ser identificados através da teoria da informação, da cibernética e da teoria dos sistemas. Silva (2002) identifica além das teorias de Morin o complexo humanista através da autopoiesis.

Segundo Morin (1987,p.18), a complexidade é colocada como uma emergência na qual precisaremos da “reorganização da própria estrutura do saber”, para que possamos relacionar, e

não mais dissociar, a ciência da política da ideologia. Para tanto, torna-se preciso reconhecer a ignorância, a incerteza e a confusão como virtudes que são consideradas como sinais precursores da complexidade que são a ignorância, a incerteza e a confusão. Já de acordo com Silva (2002), para pensarmos em complexidade, devemos elaborar primeiramente duas associações. A primeira entre complexidade e sistema; a outra, entre seria a mediação com a inclusão do termo comportamento. Ou seja, o sistema não é complexo, mas sim, o seu comportamento, a forma como percebemos a sua estrutura, a sua organização e a finalidade para a qual se destina. Dessa forma, o mediador é o sujeito observador, que não pode ser desassociado do objeto a ser observado, e nem da teoria na qual se baseia. Fato que se rompe com a metodologia científica até então reinante que é a dissociação entre sujeito e objeto. Como também vem de encontro dos questionamentos de Morin (1987) sobre a execução do observador/pensante do objeto de investigação e do objeto sem as interminações sob as quais está submetido pelo meio.

Para melhor entendimento da epistemologia da complexidade, Silva (2002) resgata, então, três conceitos fundamentais: cognição, episteme e ontologia. Ele esclarece que a cognição é a capacidade biológica de aprender com o operar; a episteme é um recurso cognitivo de sistemas autopoieticos de terceira ordem, que permite a construção de um conhecimento sobre o mundo, e que a ontologia é aquilo que possui sua própria natureza, independentemente de qualquer cognição ou episteme.

Historicamente, a teoria da complexidade vem se apoiando e ao mesmo tempo superando diversas teorias sobre o complexo: o complexo quântico, o complexo quântico, o cibernético e o humanista. O primeiro relaciona-se ao complexo quântico, referenciando o *quantas – entidades* – que ora se comportam como matéria, ora se comportam como uma

onda deixando apenas o seu registro. Para essa teoria, temos três palavras chave: estrutura, determinação, relatividade. A *estrutura* do sistema é especificada quando as unidades elementares se revelam como elas estão reunidas e condicionadas umas às outras, ou seja, se isolarmos as unidades, elas deixam de revelar o sistema e, conseqüentemente demonstram sua *indeterminação*. E, *relatividade* é a que comprova física e matematicamente que tudo é relativo, e está condicionada à velocidade das mediações entre as diferentes entidades ou observadores.

O complexo cibernético é baseado na ciência pluridisciplinar e estuda o comportamento das máquinas autônomas e do homem, a fim de dotar aquelas de inteligência, o que, por conseguinte, abriu caminho para as ciências cognitivas. São três termos elementares destacados por Silva (2002): a *organização*, a *informação* e a *retroalimentação*. A organização, como parte de um sistema considerado como um todo, composto por uma estrutura, em que seus elementos se inter-relacionam e, dentro do qual, cumpre uma finalidade inteligente. Morin chama atenção para destacar que a “organização é o conceito fundamental que torna a informação inteligível, a instala no cerne da phisys, rompe o seu isolamento e reconhece a sua relativa autonomia” (1987,p.281). A informação, segundo termo, desenvolvida por Shannon e Weaver em 1949 (SILVA,2002), contribuiu com o desenvolvimento da ferramenta para a eliminação da incerteza e da redundância nas linhas de comunicação, com o objetivo de controlar a energia e das uma relativa autonomia à máquina. É o sinal da conexão nas linhas dessa estrutura. A retroalimentação, como o terceiro termo, é a capacidade de retornar, de refazer o caminho já traçado anteriormente, sempre quando especificado.

E, por fim o complexo humanista, fruto dos três momentos anteriores, mostra como produto e produtor

trouxeram sua bagagem de conceitos fundamentais, das mais diferentes áreas do conhecimento, tomando como objeto de investigação o ser vivo, em especial, o homem. Silva (2002,p.8) destaca duas manifestações chaves: a autonomia e a emergência. A autonomia é a “característica que possui o vivo em administrar seu próprio viver”. Ela compreende a auto-organização, ou seja, a autonomia de gerir, gerenciar e manter as estruturas internas de sua constituição e autocriação é a reprodução da vida. A segunda manifestação é a emergência. Ela é uma qualidade da matéria ou fenômeno estudado de uma determinada dimensão da realidade. É o padrão que liga diversas partes dessa realidade. É o próprio ambiente. Nesta mesma direção, Morin (1987,p.152) afirma que o “todo emerge a partir de elementos constitutivos que interagem, e o todo organizador que se constitui retroage sobre as partes que o constituem. Esta retroação faz com que estas partes só possam funcionar graças ao todo”. E, por último, a relação, que aparece como um fenômeno não material entre as unidades do sistema complexo sejam elas quais forem, é uma emergência.

Desta forma, podemos conceber a organização do pensamento complexo, que é “capaz de reunir, de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto”. (MORIN, 2000,p.207). Este mesmo autor propõe então, romper com o círculo vicioso para entrar no ciclo virtuoso, caracterizando-o pelo conhecimento enciclopédico, não no sentido cumulativo e sim, cíclico, ou circular ativo, como uma hipérbole que sempre volta aos pontos estratégicos sobre outro patamar, respeitando e revelando o mistério das coisas Dessa forma, torna-se possível aprender e construir o método durante o próprio processo de investigação (MORIN, 1987).

Silva (2002) também nos chama atenção para as características do comportamento complexo: organizacional, relacional, termodinâmico. O comportamento organizacional

possui três lógicas: uma estrutural que é interna e definida pela estética, mantém coerência entre as distâncias, energias e movimentos e é determinada por imposições originais, que lhe fornecem coesão e permanência do sistema através do princípio de seleção natural física (MORIN, 1987). Uma lógica difusa, que ocorre quando não há essa coerência, que impossibilita o acoplamento, mas valoriza todas as relações possíveis através da dinâmica estrutural, e uma lógica organizacional, que é também organizante e externa ao sistema.

O comportamento relacional diz respeito à maneira como a estrutura funciona, ou seja, como acontecem as relações no interior das unidades (lógica das unidades), entre as unidade (lógica do ambiente), entre as relações (lógica ternária). A lógica das unidades passa pela compreensão de que cada entidade é singular e não passível de exclusão dentro desse espaço de unidade, determinando assim, uma organização como resultado dessa interação entre as singularidades. A lógica do ambiente parte do princípio de que pode se estender até que outro ambiente, com características diferentes e/ou complementares, se faça presente. A lógica estrutural e difusa do comportamento organizacional, assim como a emergência, “são agora comportamentos externos às unidades e integram-se à estética, ao movimento e à qualidade emergencial do ambiente”. A lógica ternária permite explicar as pertinências múltiplas de uma relação das relações entre unidade e ambiente. Como são duas dimensões da realidade, ocorre uma terceira dimensão que proporciona a relação em si, denominada de padrão que liga, se sagrado que encanta, de nexos do complexo ou de química do processo.

O terceiro e último, é o comportamento termodinâmico que permeia o movimento das unidades e sistema complexos. As estruturas dissipativas de energia são estruturas abertas que recebem energia e a dissipam para seu exterior, considerada entropia, os segundo princípio da termodinâmica. Por outro

lado, pode estar sujeito à neguentropia, quando as relações entre sistemas e ambientes tiverem um fluxo de entropia negativa. O estado de não equilíbrio de um sistema ocorre quando as condições de velocidade, aceleração e temperatura não são constantes e nem zeradas. Ora, uma estrutura complexa está sempre em movimento, portanto, sempre em estado de equilíbrio, em eterna instabilidade para que ocorram novas relações e interconexões entre as unidades e o sistema. O que lhe proporciona também as bifurcações em busca da estabilidade quando a instabilidade ultrapassar seus limites de operação, colocando em risco a permanência da própria natureza do sistema.

Esses três comportamentos caracterizam o comportamento do complexo e estão, constantemente, sendo redefinidos pelas suas emergências, ou suas finalidades. Cabe, portanto perceber as mudanças de comportamento nas inter-relações inerentes ao sistema e cada um de seus componentes, na busca de uma nova ordem que possa lhes dar sustentabilidade implicando, desta forma o estará atento para as diversas possibilidades de bifurcações e ampliações de suas finalidades.

A construção do conhecimento ou do raciocínio complexo também é apresentada por Morin (1987) através do anel recorrente da inteligência, do pensamento e da consciência. Silva explica que esse raciocínio é determinado pela cultura e pela linguagem dessa cultura, através da relação entre a lógica construtiva dos circuitos neurológicos com uma episteme complexa do observador / observado.

Diante disso ressaltaremos as epistemes de Morin com os sete princípios da teoria da complexidade e, de Silva com os três raciocínios que comportam o pensar complexo. Esta análise inicia com o princípio sistêmico e organizacional, abordados anteriormente, em seguida o princípio

hologramático explica que as partes estão no todo assim como o todo está inscrito nas partes.

O terceiro princípio é do círculo retroativo, mecanismo de regulação advindo da teoria da informação, entretanto, quando pensamos vivo, conforme a primeira lei do raciocínio ecológico de Silva (2002), chegamos na homeostase, onde ocorrem múltiplas retroações a fim de buscar o equilíbrio dinâmico daquele sistema, seja de uma espécie, ou de uma organização social. Em seguida, temos o princípio de circuito recursivo que é diferente de retroação, no sentido da autoprodução e auto-organização, ou seja a unidade relacional é produtora e produto de si mesma, ao mesmo tempo, ao interagir com o ambiente.

O princípio da auto-eco-organização: autonomia e dependência, o quinto destacado pode ser correlacionado também ao raciocínio ecológico de Silva (2002) em que cada ser vivo está intrinsecamente correlacionado ao seu ambiente, e dessas correlações emergem a autonomia e a dependência, as quais sejam: Homeostase, como terceiro princípio do retroativo; a Resiliência, que é a capacidade de suporte do ambiente, do qual o ser vivo depende, podendo lhe ser um limitador ou potencializador de sua autonomia; a Emergência, que são as propriedades emergentes e distintas de determinado sistema e, a Neguentropia agregadora da ordem e da beleza, a partir da desordem do comportamento termodinâmico.

Como sexto princípio, temos o dialógico, que é o diálogo entre duas lógicas que são indissociáveis como as inter-retroações entre ordem e desordem de onde emerge a organização. De acordo com Silva (2002,p.14-15), a partir desse princípio, pode-se achar a chave da sustentabilidade social, através do raciocínio estratégico (segundo raciocínio elencado pelo mesmo autor), evidenciada pelo ciclo missão que trabalha o presente para valorizar o sucesso do futuro; o diagnóstico estratégico “é o momento de consolidação do

raciocínio dialógico”, analisando as potencialidades e ameaças externas e internas do ambiente, bem como a formulação de estratégias representada por um momento de síntese, caracterizada pela lógica indutiva suprida pelo sagrado do observador. Silva ressalta ainda que a “ideia de substantividade do outro não faz parte da dialógica estratégica, devido à busca dessa unidade relacional baseada apenas no que é urgente e importante (2002,p.17).

Por fim, temos o sétimo princípio baseado na reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento. Caracteriza-se como o momento de agregação no universo cognitivo do vivo, de modo a perceber e reconhecer necessidade de ir e vir e de articular os princípios complementares, antagônicos e concorrentes. É o princípio que se utiliza tanto da lógica clássica, mesmo reconhecendo suas limitações, como também da lógica complexa, com seus riscos. Encerrando essa discussão temos o terceiro raciocínio, que Silva denomina como difuso, que pode ser considerado como a forma de percepção de fenômenos difusos em estado de não-equilíbrio, não se adequando às variáveis binárias. Explica seu comportamento através das relações de pertinências, a lógica difusa e o contorno difuso. As relações de pertinência nos remetem à teoria dos conjuntos quando uma variável pertence ou não a um determinado conjunto. Nessa teoria, a pertinência é difusa e inconcebível. A lógica é outra. A lógica difusa contempla a lei dos meios excluídos, na qual as variáveis adotadas para a explicação da realidade explicam apenas parte dela, sendo a pertinência difusa a possibilidade de um elemento fazer parte ou não de um conjunto.

Nesse contexto, o que nos permite vislumbrar algo de forma complexa é a existência nas pessoas de um recurso cognitivo para contextualizar este algo, a isto chama os de episteme. A necessidade da episteme aparece porque a complexidade é um qualificador do comportamento do sistema

e isto se evidencia através do observador. Sem o observador, o complexo não acontece. Assim, a relação entre observador, teoria e objeto observado fica estabelecida.

A capacidade do observador de aprender permite que ele construa as teorias que substantivam o seu conhecimento através de conceitos, metodologias e tecnologias e, defina seu domínio lingüístico em cada sistema de significado pelo qual transita. Cada coisa do mundo possui a sua própria natureza independentemente da cognição e episteme do observador. Nesta linha de pensamento, Morin completa

Que a complexidade não tem metodologia, mas pode ter seu método.[...]O Método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade [...] para nunca esquecermos que as totalidades integradoras. A totalidade é ao mesmo tempo, verdade e não verdade, e a complexidade é isto: a junção de conceitos que lutam entre si. (MORIN,2000,p.31)

Como vivemos numa sociedade cada vez mais complexa, baseada em paradigmas que a fragmentam, simplificam e reduzem a compreensão da realidade e, ainda “crê numa autonomia absolutizada dos indivíduos, é um paradigma antagônico e incomparável com o estabelecimento de relações em uma realidade complexa e sustentável” (GUIMARÃES, 2005,p.25). Nesse sentido, a sociedade na qual estamos inseridos caminha para a degradação da qualidade de vida humana planetária.

É neste conjunto de complexidade e de complexos que a EA está situada. Junto com ela também estão a necessidade

de reconhecimento do campo de disputa, do conflito entre as partes como pertencentes a uma realidade complexa, que pode vir a se potencializar, pela ampliação da capacidade de superar os problemas ambientais, na participação do processo de construção do equilíbrio socioambiental (GUIMARÃES, 2004).

A fragmentação da Educação Ambiental

A fragmentação e a simplificação da compreensão da realidade, características do paradigma cientificista, ou do paradigma da disjunção consolidada na Idade Moderna, segundo Morin, colocam-se como pilares da crise ambiental da atualidade. Em relação a tal aspecto, resgatamos Leff quando afirma que “o ambiente não é ecologia, mas a complexidade do mundo, é um saber sobre as formas de apropriação do mundo e da natureza através das relações de poder que se inscrevem nas formas dominantes de conhecimento” (2001:17).

Assim sendo, a temática ambiental não pode ser reduzida às abordagens das ciências naturais porque a degradação ambiental é um processo social, político e econômico. Suas conseqüências repercutem em toda a sociedade. Então, com a educação trabalhada de maneira fragmentada, a sociedade continuará devastando direta e indiretamente o planeta, sem se dar conta de como isso aconteceu.

Essa tendência, que se destaca principalmente nos aspectos físico-naturais ou ecológicos trabalhados nos programas e projetos relacionados à EA, está sendo superada principalmente nas discussões teóricas. Torna-se evidente que a compreensão integrada do meio ambiente passa a ser fundamental para buscare as raízes dos problemas socioambientais e para o desenvolvimento de programas ligados a esta temática (TOLEDO, 2002).

Então, Vitale (1983,p.37) destaca a necessidade da criação de uma ciência do ambiente que seja “capaz de analisar o ambiente como uma totalidade dinâmica e em permanente mudança”, a partir das inter-relações, interações entre sistemas heterogêneos e interferências dialéticas e dialógicas, entre homens e ambiente. Essa proposta vem de encontro à forma até então desenvolvida pela história que separa a história da humanidade da história da natureza, como se ambas não interagissem e a primeira não fosse parte da outra.

Essa fragmentação ocorreu a partir da necessidade da sociedade industrial ter especialistas que pudessem impulsionar a produção inserida em um sistema competitivo onde a base da economia fosse estar relacionada com o suprimento da matéria prima do seu meio natural. Entretanto, Max (apud Vitale, 1983:19) relaciona essa ideologia ao abordar a história da natureza e a história da humanidade pois

[...]não há que se dividir esses dois aspectos: enquanto existirem homens, a história da natureza e a dos homens se condicionam reciprocamente [...] pois quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção deturpada desta história, ou a uma abstração total dela. A própria ideologia é tão somente um dos aspectos dessa história [...] minha relação com meu ambiente é minha consciência.

Nesse sentido, Silveira (2002) destaca que Marx e Engels já haviam percebido que a natureza e o homem são produtos e produtor um do outro, de onde emerge uma história única, conforme o anel da humanidade com a natureza e com a história. Essa ciência do ambiente, caracterizada por Vitale (1983) pela integração de conhecimentos e explicações dos fenômenos em sua intensidade; pelo caráter global e totalista que não permite estudar o fenômeno isolado de seu ambiente e pelo objetivo de estudo serem as relações que se estabelecem

entre os elementos ou variáveis, e não cada unidade relacionada entre si. Da mesma forma, também identifica um erro conceitual das ciências quando separam o homem do ambiente, uma vez que este homem faz parte de ambiente modificando-o e sendo modificado por ele.

Disto decorre que o fator socioambiental é pouco considerado no estudo ecológico, no qual se poderia identificar, pelo estudo dos diferentes tipos de sociedade, a forma de utilização da energia e a deterioração ambiental em cada época. A escala temporal da natureza é negligenciada. Face a isto, Vitale (1983) apresenta a periodização da história da natureza, para que possamos estudar o homem de forma integrada visando à sustentabilidade, através de cinco eras.

A primeira Era foi designada por Meio Natural e compreende o período antes da aparição do homem onde aparecem as primeiras formações geológicas, as águas, a fauna e a flora primitiva, designada por Silva (1998) por Era da Formação dos Ecossistemas, onde a biosfera é o conceito operacionalizador.

A segunda, enunciada como a Era da Integração do Homem com a Natureza e tem início a partir do surgimento dos homens coletores, pescadores e caçadores. Já a terceira, denominada como Era das Altas Culturas Aborígenes e marca o começo da alteração dos ecossistemas latino-americanos. De acordo com Silva (1998), a segunda e terceira eras se integram em apenas uma, chamada de Era de formação do ambiente onde agora o conceito operacionalizador é o Ambiente.

A quarta Era refere-se ao Processo Histórico da dependência e deterioração dos ecossistemas latino-americanos. Esta fase se inicia com as conquistas espanholas da América Latina e termina com a industrialização. Foi intitulada por Silva (1998) como a Era do Início da Degradação, tendo a cidadania ambiental como o conceito operacionalizador.

A última era é nomeada como a Era da Sociedade Industrial Urbana e a crise ambiental da América Latina com a devastação das florestas, poluição ambiental, uso de agrotóxicos e conservantes. Este período inicia no processo de substituição das importações e segue até os dias de hoje. É considerada por Silva (1998) como a Crise Ambiental, a qual tem o desenvolvimento sustentável como conceito operacionalizador. Nesta fase, a ciência ambiental necessita de uma metodologia que seja construída com a sociedade que pertence a um determinado ambiente com suas sinergias e singularidades. Nessa seqüência,

Os educadores ambientais construíram um discurso hegemônico de oposição ao que percebem como fundamentos epistemológicos da educação tradicional, denunciados como inspirados pelo pensamento cartesiano, ao qual é atribuída a responsabilidade pela compartimentalização do conhecimento. [...] Foi se formando um consenso de que a temática ambiental não era um conceito a ser somado às disciplinas curriculares tradicionais, mas deveria atravessar todas as áreas do conhecimento que compõem o núcleo comum de ensino formal. (GUIMARÃES, 2004:36)

Transversalidade para a prática da Educação Ambiental

Diante do contexto até aqui discutido e, para atravessar todas as áreas de conhecimento, buscamos esclarecimento no Ministério da Educação (MEC), através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) visando à educação para a cidadania que propõe a flexibilidade e abertura do currículo escolar com temas que “podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais” denominadas de Temas Transversais (BRASIL,

1988,p.25). Neles, a questão ambiental é trabalhada no eixo temático denominado de Meio Ambiente e objetiva

buscar a transformação dos conceitos, a explicação de valores e a inclusão de procedimentos, sempre visando à realidade cotidiana da sociedade, de modo que obtenha cidadãos mais participantes (...) que se impregne de todas as práticas educativas e, ao mesmo tempo, crie uma visão global e abrangente da questão ambiental, visualizando os aspectos físicos e histórico-sociais, assim como as articulações entre a escala local e planetária desses problemas (BRASIL, 1998:193)

Neste contexto, todos os professores dentro das suas especificidades devem integrar as áreas convencionais as questões ambientais para que o aluno possa utilizar os conhecimentos adquiridos na escola para a sua vida extracurricular.

Sendo assim

A proposta da transversalidade traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico. (...) Os Temas Transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa que abarca relações entre alunos, entre os professores e alunos e entre diferentes membros da comunidade escolar (BRASIL, 1998,p.28-29).

A prática transversal, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), busca a “transformação dos conceitos, a explicação de valores e a inclusão de procedimentos sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que obtenha cidadãos mais participantes do espaço social onde estão inseridos”. (BRASIL, 1998,p.193).

Os temas abordados devem receber um tratamento diferenciado conforme a localização da escola, considerando suas peculiaridades e interesses. Nesse caso, os alunos poderão perceber as relações sócio-ambientais que condicionam a vida para se posicionarem criticamente perante o mundo colaborando com ações efetivas.

Segundo Busquetes *et all* (1997:37-38), as principais necessidades da sociedade atual são ensinadas através de temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual), para poder ter o comprometimento como os valores e conhecimentos necessários à participação social efetiva. Deste modo, as disciplinas que compõem o currículo formal devem ser ministradas com base nestes temas que norteiam a urgente transformação.

Os Temas Transversais pretendem articular o trabalho escolar no tratamento de tensões sociais como o global e o local: o universal e o singular; a cultura local e a modernização dos processos educativos; o instantâneo e o durável; entre o espiritual e o material. Neste sentido, a transversalidade trabalha em relação direta com a interdisciplinaridade, com pontos de divergência, uma vez que à primeira diz respeito à dimensão didática e a segunda trabalha a abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Ambas alimentam-se mutuamente porque os Temas Transversais abordam o diálogo entre os saberes disciplinares, possibilitando a “referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos” (BRASIL, 1998,p.30).

Lima (2007), explica o § 1º, do Art.10º, que não deve existir uma matéria específica denominada “Educação Ambiental”, porque o assunto tem que ser estudado em todas as disciplinas, o que se define como transdisciplinaridade, conforme se verifica na carta da transdisciplinaridade, Artigo 3:

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos

dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferece-nos uma visão da natureza da realidade. A transdisciplinaridade não procura a maestria de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa (FREITAS, MORIN e NICOLESCU, 1994).

Então, trabalho com a transdisciplinaridade deve buscar os interesses do educando, consolidando as relações que levem às ações desejadas. Desta forma, os encaminhamentos dos trabalhos buscará fatores que melhorem as condições ambientais, primeiramente locais, durante o processo de desenvolvimento do trabalho, como também após sua conclusão.

O paradigma transdisciplinar integra as diferentes disciplinas que lhe dão sustentação a fim de transcendê-las, sem, no entanto, desconsiderá-las, pois os diferentes níveis de percepção da realidade são fundamentais para o paradigma transdisciplinar. Esse é integrador e transversal em relação aos diferentes níveis de realidade, revelando os padrões que ligam o objeto e o sujeito transdisciplinares, através dos diversos saberes existentes, sejam eles científico, religioso ou místico, filosófico, mítico ou popular.

Para tanto, a transdisciplinaridade se fundamenta, teoricamente, nos pilares metodológicos, tanto da ética, como da estética.

A ética transdisciplinar, que revela os valores e os cuidados necessários ao pensar, possui como pilares fundamentais: os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a teoria da complexidade de onde emerge o sagrado (Silva, 2002).

A teoria da complexidade nos fornece o embasamento teórico necessário para apreender o complexo dos sistemas estudados, bem como a sua finalidade. Com a episteme dos observadores fundamentada nessa teoria, sua cognição

apreendida com o seu próprio operar e mas a ontologia do lugar, os mesmos têm condições de compor os diferentes níveis de realidade correspondentes aos seus respectivos níveis de percepção.

Os níveis de realidade são elaborados conforme a metodologia transdisciplinar desenvolvida por Silva (1999), ocorrendo, no mínimo, a existência de dois níveis de realidade: o macrofísico e o quântico. O mundo quântico nos releva a ocorrência de descontinuidade entre os níveis de realidade e de não-separabilidade entre seus elementos constituintes, ou seja, entre os seus pares contraditórios, como dois pólos que se atraem, Basarab (1999:25) afirma que "deve-se entender por nível de realidade em conjunto de sistemas invariantes sob a ação de um número de leis gerais." Ao transparecer de um nível de realidade a outro, a lei e seus conceitos." Ao transpassar de um nível de realidade a outro, a lei e seus conceitos fundamentais que reagem são rompidos.

Como intuito de romper a lógica binária de par de contraditórios de um nível de realidade, a lógica ternária proporciona a inclusão de um terceiro elemento (T) oriundo de um nível de realidade superior e adjacente. Esse elemento difuso é mediador de conflitos, sendo pertinente tanto a "A" como a "não A", ou seja, o par de contraditórios. É o princípio dos meios excluídos, da teoria dos conjuntos na matemática.

De acordo com Lupasco (1994), o elemento, ou melhor, o estado T é a terceira lógica a ser incluída, a qual se encontra em estado de equilíbrio, ou potencializada, diante da indeterminação da possibilidade de ocorrência da primeira ou segunda lógica.

A estética transdisciplinar revela os cuidados com o operar de o seu próprio caminhar, objetivando sensibilizar as pessoas em um processo de construção coletiva de sociedade sustentável, através da beleza estética. Nesse sentido, Silva

(2012,p.12) nos chama atenção para observarmos que "todo caminhar revela uma estética e deixa uma estética".

São três os pilares que fundamentam: a abertura, a tolerância e o rigor. A abertura significa aceitar as possibilidades do inesperado, do desconhecido, do imprevisível para a construção de um novo conhecimento contextualizado advindo de resistência absoluta que liga o sujeito e o objeto. Já, enquanto a tolerância é o reconhecimento da existência de ideias e verdades contrárias à transdisciplinaridade. O rigor diz respeito ao domínio lingüístico utilizado na lógica ternária, a fim de fazer a mediação entre os diversos sujeitos e seus respectivos contextos. Nicolescu (1999) afirma que o rigor transdisciplinar é maior que o rigor científico, pelo fato dele considerar não apenas as coisas, mas também os seres e suas inter-relações.

A emergência desses três pilares é padrão estético que possibilita a mediação para discernir, de forma coletiva e com a ética, a estética da beleza, da estética da feiúra.

Mesmo assim, a prática da transversalidade, ou da interdisciplinaridade, ou ainda da transdisciplinaridade, para a prática da Educação Ambiental encontra muitas resistências no cotidiano escolar junto à visão de que esta temática deve ser abordada principalmente na disciplina de Ciências.

Neste sentido, podemos considerar o predomínio da visão fragmentada também chamada de simplista, ou reducionista contida, segundo Morin (2000,p.40-41), no paradigma da disjunção:

Esses sistemas provocam a disjunção entre as ciências em disciplinas hiperespecializadas, fechadas em si mesmas; (...) a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil sua contextualização. Podemos também entender que essa fragmentação da realidade nada mais seja do que a aplicação do método científico que decompõe o conhecimento em áreas

de estudo que representam partes de um todo. Mas nesse caso, a visão do todo fica desfocada porque se busca também a máxima especialização de cada parte dificultando a comunicação e a interligação entre elas, minimizando a visão do todo. Nesse sentido, Boff nos chama atenção quando afirma que "nada existe fora da relação. Tudo se relaciona com tudo e em todos os pontos" (2000,p.15) e Morin completa este pensamento destacando que "um todo organizado produz qualidades e propriedade que não existem nas partes tomadas isoladamente" (1997,p.17).

Conclusão

Torna-se importante entender que, no processo de ensino-aprendizagem, o aprender também significa desenvolver uma atitude consciente e crítica sobre a realidade que rodeia o aluno, como também despertar o interesse pelo que o outro está fazendo, sinalizando em cada momento, que cada um desempenha um papel, e que o mesmo tem muitas relevâncias no processo.

A necessidade urgente de melhor preparo para todos os educadores que querem e são responsáveis pela EA, pois apesar da lei federal prever investimentos na formação destes profissionais, na prática ainda não se pode afirmar que a educação voltada para a sustentabilidade tenha se efetivado.

Neste sentido torna-se importante ampliar o acesso à educação, pois, obviamente, nenhum esforço no sentido de modificar o sistema de ensino será válido se as pessoas não tenham acesso à uma educação de qualidade, porque hoje em dia, o conhecimento e a informação tornam-se determinantes para o alcance do sucesso e, só através da educação, é possível contribuir para a redução do abismo entre ricos e pobres, sejam elas nações ou indivíduos.

Então, o desafio consiste em saber utilizar a educação para reduzir este abismo, caso contrário, estaremos contribuindo para aumentar as diferenças entre as classes econômicas e reforçar as estruturas sociais existentes.

A necessidade de que a educação ambiental atinja a todos os cidadãos elimina, definitivamente, qualquer elitismo no processo educacional. O poder de reverter a atual crise ambiental não se encontra mais nas mãos de governos, ou de determinada classe social. Trata-se de uma iniciativa que depende da ação de todos os indivíduos que habitam a face da Terra, e para tal, todos têm que estar preparados.

Para que as mudanças necessárias à continuação da humanidade se realizem, é indispensável que os indivíduos revejam seus comportamentos e reformulem a ideia que têm em relação ao meio ambiente. Neste aspecto, a educação se destaca como um dos principais instrumentos transformadores do comportamento humano, por ser capaz de influenciar a sociedade a mudar seus hábitos. Eis o desafio da educação Ambiental: transmutar-se gradativamente em educação política, até desaparecer a necessidade de se adjetivar a Educação Ambiental. Como a Educação Ambiental é fruto da cultura e da história que atua no complexo histórico e cultural, não há, portanto, neutralidade educacional (FREIRE, 2002). Então a autonomia, a cidadania e a justiça social, são valores que devem ser construídos cotidianamente nas relações pedagógicas e sociais (REIGOTA: 2003).

Não tivemos a intenção de esgotar o tratamento e a complexidade dos conceitos e temas, mas propor uma leitura dirigida para explicar, de início, o referencial conceitual básico, a partir do qual foram analisados os projetos e programas.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quatro ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 8ª ed. São Paulo: Gaia, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3ª. Ed. São Paulo: Moraes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GUIMARÃES, Mauro (b). Educação ambiental crítica; In: Layrargues, P.P. (cord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. 2004. p.25-34.

GUIMARÃES, Mauro. (a) **A formação dos educadores ambientais**. Campinas: Papiros, 2004.

HERCKERT, Werno. **Educação ambiental**. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/educacao/educacao-ambiental.htm>. Acesso em: 29.mar.2015.

LEFF, Henrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEFF, Henrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade complexidade, poder**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LIMA, Keila Araújo e Maíra. Educação Ambiental não chega às escolas. **Artefato Digital**. Jornal Laboratório do Curso de Comunicação Social – Universidade Católica de Brasília, ano 03 – 1º sem. 2007. Disponível em http://www4.prossiga.br/lopes/ing/prodpol/ciencialiberdade/ca_p16-02.html. Acesso em 10 de janeiro de 2015.

LUPASCO, Stéfhane. **O homem e suas três éticas**. Lisboa: instituto Piaget, 1994.

MORIN, Edgar. **O método I – A natureza da natureza**. 2.ed.Portugal: Europa-America.1987.

MORIN, Edgar. **O método II– A vida da vida**. 2.ed.Portugal: Europa-America.1987.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. 2000.

MORIN, Edgar. Problemas de uma epistemologia complexa. In: MORIN, Edgar et.al. **O problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Europa-América. 1984.

MORIN, Edgar; Moigne, Jean-Loius. **A Inteligência da complexidade**. 2ªed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e a representação social**. 6.ed.São Paulo: Cortez, 2004. (col. Questões da nossa época).

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 3ª.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e temporização e emoção. 2^a.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** – de pensamento único à consciência universal. 5^aed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Daniel José. **Complexidade e ambiente**. Uma perspectiva metodológica para a construção de dimensões complexas do ambiente. Apostila da disciplina complexidade e ambiente. Florianópolis, 2002.

SILVA, Daniel José. **O paradigma transdisciplinar: uma perspectiva metodológica para a pesquisa ambiental**. In: Workshop sobre interdisciplinaridade. Tema1: Marcos conceituais para o desenvolvimento da interdisciplinaridade. São José dos Campos/SP: MCT/PADCT/CIAMB/INPE, 1999.

STONE, Michael K., BARLOW, Zenóbia (orgs). **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

TOLEDO, R. F. **Educação Ambiental em unidades de conservação do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2002. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Saúde Pública de São Paulo.

VITALE, Luis. **Hacia una história del ambiente em América Latina**. Mexico: Nueva Imagen, 1983.

em branco

SEMIÓTICA, COMUNICAÇÃO E A FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO: ALTERNATIVAS PARA ANALISAR O PAISAGISMO

Joacir Dal Sotto Correia - Unifacvest

Resumo

Neste artigo, articulam-se os campos da comunicação, da semiótica e da fenomenologia sob os pressupostos teóricos peirceanos, visando a evidenciar o processo comunicativo presente na imagem fotográfica. Tendo como objetivo investigar como a comunicação, a semiótica e a fenomenologia contribuem na análise do paisagismo. Observa-se então, que a linguagem é muito mais que um instrumento de transmissão de informação ou de representação do mundo tal qual ele é. A linguagem impõe ao mundo real suas categorias e estruturas e é só por meio delas que o mundo pode ser olhado diferente. A comunicação não se limita apenas ao estudo dos meios de comunicação, pois o fenômeno comunicativo é muito mais abrangente que a mídia. Sendo assim, a semiótica, inspirada na fenomenologia, se interessa pelo parecer do sentido, que se apreende por meio das formas de linguagem e, mais concretamente, dos discursos que o manifestam. Diante do exposto, a semiótica pode analisar e trabalhar com imagens

fotográficas, tendo-as como modos de linguagem que comportem todo o significado e significante de certa região e de certo tempo.

Palavras chaves: Semiótica. Comunicação. Fenomenologia. Paisagismo.

Abstract

In this article, we articulate the fields of communication, semiotics and phenomenology under Peircean theoretical presuppositions, in order to highlight the communicative process present in the photographic image. Aiming to investigate how communication, semiotics and phenomenology contribute to the analysis of landscaping. It is observed, then, that language is much more than an instrument of transmission of information or representation of the world as it is. Language imposes on the real world its categories and structures and it is only through them that the world can be looked at differently. Communication is not limited to the study of the media, because the communicative phenomenon is much more comprehensive than the media. Thus, semiotics, inspired by phenomenology, is interested in the opinion of meaning, which is perceived through the forms of language and, more concretely, of the discourses that manifest it. In view of the

above, the semiotics can analyze and work with photographic images, having them as modes of language that bear the full meaning and significance of a certain region and a

Keywords: Semiotics. Communication. Phenomenology. Landscaping.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um estudo que objetiva evidenciar as contribuições da semiótica e da fenomenologia para a análise do paisagismo. Para isso, considera-se também uma visão crítica. Observa-se que há uma dimensão de significados que circula entre os elementos presentes na paisagem fotografada. Em nossos exemplos podem ser encontrados vários ícones que ao longo da análise se tornam símbolos de acordo com o contexto social e cultural. E as contribuições da comunicação são relevantes na existência dos diálogos que permeiam a discussão semiótica em relação aos significados das coisas do/no mundo.

Para entender a semiótica, necessita-se abrir os olhos para o mundo criticamente, ou seja, é preciso entender o mundo como linguagem. De acordo com Peirce (2010, p. 13) “a fenomenologia ou doutrina das categorias tem por função desenredar a emaranhada meada daquilo que, em qualquer

sentido, aparece, ou seja, fazer a análise de todas as experiências é a primeira tarefa. Temos a habilidade de agarrar nuvens, vastas e intangíveis, organizá-las em disposição ordenada, recolocá-las em processo”.

Neste trabalho, a princípio, estudou-se os pressupostos teóricos que norteiam análise semiótica a partir de Nöth, (2003), Silveira (2007), Santaella(2000), Peirce (2010), e Queiroz (2004).

A reflexão semiótica utilizada na fundamentação da análise da imagem representa uma paisagem da natureza. Buscou-se compreender alguns pontos relevantes da teoria peirceana. Logo, o conhecimento conceitual de semiótica, comunicação e fenomenologia sustentam a argumentação da linguagem visual que, associada à linguagem verbal, pode-se verificar a significação que ambas proporcionam neste trabalho de estudo semiótico.

SEMIÓTICA E COMUNICAÇÃO: REFLEXÕES PEIRCEANAS e FENOMENOLÓGICAS NO PAISAGISMO.

A semiótica estuda a sociedade das representações e linguagens. É a teoria geral dos signos desenvolvida por

Charles Sanders Peirce; matemático, cientista, historiador e filósofo norte-americano considerado o pai da semiótica moderna. Lembrando que a semiótica teve sua origem na antiguidade e foi se transformando de acordo com a evolução da humanidade e da sociedade. Neste contexto, Nöth, (2003), relata o percurso histórico da semiótica partindo do grego romano antigo passando pelo período medieval, renascentista e, além disso, pelo racionalismo, empirismo e iluminismo aproximando-se da semiótica no século XIX.

Vive-se com uma realidade onde as pessoas não percebem os procedimentos que o cérebro humano usa para compreender os fenômenos do cotidiano. Sendo assim, a semiótica é a ferramenta que nos ajuda a entender que o ser humano se situa no mundo da seguinte forma: primeiro os objetos surgem na mente como qualidades potenciais; segundo procura-se uma relação de identificação e terceiro, a mente humana faz a interpretação do que se trata.

Assim, a semiótica se fundamenta na tríade de classificações e interferências, ao mostrar que existem os objetos no mundo, suas representações em forma de signos no mundo e a interpretação mental desses objetos. Para Santaella:

A Semiótica é a ciência geral dos signos e da semiose que estuda todos os fenômenos culturais como se fossem sistemas sógnicos, isto

é, sistemas de significação. Ocupa-se do estudo do processo de significação ou representação, na natureza e na cultura, do conceito ou da ideia. Mais abrangente que a linguística, a qual se restringe ao estudo dos signos linguísticos, ou seja, do sistema *sígnico* da linguagem verbal, esta ciência tem por objeto *qualquer sistema sígnico* – Artes visuais, Música, Fotografia, Cinema, Culinária, Vestuário, Gestos, Religião, Ciência, etc. (2005, p.07)

Considerando a semiótica uma linguagem que ultrapassa os limites da linguística, percebe-se que os sentidos ganham força e a interpretação de sensações, imagens e outros signos tornam o ser humano um sujeito complexo, um ser da linguagem, pois a complexidade proporciona outras formas sociais e históricas de representação do mundo.

Consequentemente, a semiótica é a ciência que estuda os modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção e geração de sentido. De acordo com Santaella e Nöth (2004, p. 160), a “semiótica é também uma teoria da comunicação, está implícito, em primeiro lugar, no fato de que não há comunicação sem signos.”

Todavia, a semiose é uma cadeia de significação, a qual por meio da tríade composta por três categorias possibilita a

mente humana cumprir sua função que é levar um signo à interpretação de outro signo. Nesse sentido que Leão (2002, p. 292) ressalta que “Peirce desenvolve um modelo de semiose que está baseado em um complexo de três termos indissolivelmente conectados: Signo; Objeto e Interpretante”

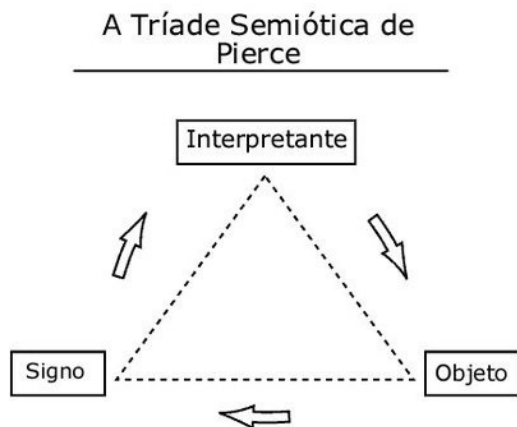


Figura 01- Esquema da Tríade Semiótica de Peirce.

Fonte: <https://cpalexandria.wordpress.com/2009/06/21/>. Acesso: 18/01/2018.

Queiroz (2004) explica que a relação é irreduzível, visto que o signo é o primeiro, o objeto é o segundo e o interpretante é o terceiro. O interpretante é determinado pelo objeto com uma determinação do signo pelo objeto, ou seja, qualquer processo sóico, necessita da presença dos três elementos: a face do signo perceptível faz parte da experiência do objeto existencial, o qual o interprete envia o signo em um processo

de semiose. O signo é o mediador do pensamento, um terceiro interpretante que permite relacionar o signo apresentado ao objeto que ele representa.

No entanto, de forma sintética Farias (2002, p. 14) ressalta que o “signo (ou representâmen) é um primeiro que estabelece algum tipo de relação genuína com um segundo (seu objeto), de modo a determinar um terceiro (seu interpretante)”. Nesta perspectiva, o estudo do sistema semiótico em sua complexidade apresenta as categorias em forma de Tricotomias. De acordo com Castro (2011, p. 21) “um signo pode ter diversas relações com o objeto por ele representado. Essas relações foram categorizadas basicamente como: ícone, índice e símbolo.”

Para Santaella (1985, p. 83 “A partir da divisão das partes que interagem na constituição do signo, Peirce estabeleceu classificações triádicas (tricotomias) dos tipos possíveis de signo."As três tricotomias mais conhecidas consideram a relação: 1º) do signo consigo mesmo (seu representâmen);2º) do signo com seu objeto dinâmico;3º) do signo com seu interpretante" (SEMIOTICA online, 2013).

	Signo em relação a si mesmo	Signo em relação ao objeto	Signo em relação interpretante.
--	-----------------------------	----------------------------	---------------------------------

1º	quali-signo	Ícone	Rema
2º	Sin-signo	Índice	Dicente
3º	Legi-signo	Símbolo	Argumento

Figura 02- Quadro da Tricotomia Peirceana.

Fonte: SANTAELLA, 1985, p.83.

A partir do quadro acima se observa que Peirce define que o signo nada mais é do que uma coisa que representa outra coisa: seu objeto. Sendo esse objeto dividido em objeto imediato e objeto dinâmico.

Segundo Silveira (2007, p. 26), explica o que é interpretante dinâmico e imediato.

O interpretante dinâmico consiste naquilo que o signo está apto a produzir na mente de cada um de forma singular, dependendo da sua natureza e potencial como signo. Diferente disso, o interpretante imediato refere-se ao que uma imagem produz numa mente qualquer, de acordo com a sua natureza. O índice é um signo, que remete a outra coisa a qual ele está ligado, gerando outro signo, por conseguinte. Sendo este índice habitado de ícones, qualisignos que lhe são peculiares. O símbolo é visto como o que faz deslanchar a remessa de signo a signo, fazendo uma ligação que só se limita quando

chegamos aos limites ideológicos que nossa historicidade estabelece.

A fenomenologia é composta pelo estudo de um conjunto de fenômenos e como se manifestam, seja através do tempo ou do espaço, ou seja, estuda a essência das coisas e como são percebidas no mundo. De acordo com Santaella .

Fenomenologia propõe-se analisar as características do faneron. O faneron é tudo aquilo que aparece, tudo o que se apresenta. E quando chega à mente vira signo. Quando está presente à mente é signo, podendo ou não corresponder a algo real. Aquilo que não pode ser pensado não poderá ter significado, isto é, não poderá ser signo.(2005, p. 24)

Na concepção da autora as contribuições da fenomenologia encontram-se nos fundamentos da observação lógica e metafísica relacionadas à experiência com o que se exterioriza, ou seja, como o ser humano vai reagir diante do real, por meio da mediação de signos. À percepção interessa tudo àquilo que está no aqui e agora, segundo Santaella (2000, p. 52), “só percebemos aquilo que estamos equipados para interpretar”.

Quanto à comunicação em sua vasta diversidade de linguagens verbal e visual percebe-se que “há ainda a se considerar que, mesmo se o quadro da comunicação não se apresentasse de modo tão difuso quanto atualmente, sabe-se que ‘o’ objeto de qualquer ciência não é jamais um dado previamente definido, um território recortado de antemão, mas sim fruto da própria construção do conhecimento. [...] Daí termos optado por falar da comunicação como um campo em construção”. (SANTAELLA E NÖTH, (2004p. 35).

Diante do exposto, observa-se a importância da semiótica na comunicação para definir e entender conceitos que contribuem no entendimento dos signos, ícones e símbolos que compõe a comunicação dialética e crítica. Para ter essa argumentação no diálogo se torna necessário conhecer a significação dos objetos, ou seja, o ser humano precisa saber interagir na comunicação para compreender os significados dos elementos semióticos. Segundo, Santaella e Nöth(2004, p. 25):

Outro ponto de contato entre a semiótica e a comunicação encontra-se no fato de serem ambas inegavelmente áreas inter, pluri, inter e transdisciplinares. O domínio de abrangência dos signos e dos processos de significação é extremamente largo, atravessando os

fenômenos empíricos das mais diversas ordens, consequentemente, muitas áreas do conhecimento.

Com a fragmentação dos saberes o conhecimento semiótico fica ausente das discussões significantes, isto é, não há possibilidades de uma compreensão semiótica com apenas uma área do conhecimento. Limitar o campo de estudo é ocultar a filosoficamente o significado das coisas e objetos no mundo que esta a volta do ser humano.

Todavia, nos estudos da semiótica encontram-se as visões sobre o campo de estudos da comunicação.

Tanto quanto podemos ver, não obstante a multiplicidade aparente de pontos de vista, são três as visões dominantes sobre o campo de estudos da comunicação [...]. A visão de que a investigação deve abranger todos os processos de comunicação, estejam eles onde estiverem; a visão que identifica a comunicação com as teorias dos meios de comunicação e, mais recentemente, das mídias em geral; (a visão que considera a comunicação como parte da realidade sócio histórica humana, localizando seus estudos sob o guarda-chuva da sociologia da cultura, da sócio-política ou da teoria geral

da sociedade. (SANTAELLA E NÖTH, (2004 p. 36).

A seguir apresenta-se a linguagem visual por meio da fotografia, a qual foi utilizada para realizar a análise semiótica a partir dos pressupostos da teoria peirceana.



Figura 03- Paisagismo

Fonte: Autor (2018)

A grama é verde, de acordo com a análise semiótica peirceana o verde é apenas uma qualidade da grama, então, está na categoria primeiridade. Por outro lado, a riqueza é amarela, esta frase não se encaixa como primeiridade, porque, está

falando de algo que não é amarelo. Sendo assim, a primeiridade se refere à qualidade real do objeto.

Já na secundidade, o existir entra em relação com o outro inserido fisicamente, no tempo e no espaço. Por exemplo, S pegou o F, tem secundidade, pois o fato é singular. Ao contrário S pegou o M com o K por causa do que P não é secundidade porque aponta para um terceiro termo, a intenção. Identifica-se pela causa e efeito, ação e reação e impacto, habito, propósito e lei. Para identificar ambas define-se a primeiridade é o sentimento não analisado e a secundidade é o registro do sentimento. E a terceiridade percebe-se potencial, previsão, conexão entre qualidade e fato. Por exemplo na paisagem citada anteriormente, a cor verde é qualidade = primeiridade (ver) ; a cor verde da grama é secundidade (atentar para) a grama verde está bem irrigada é terceiridade (generalizar)

Na imagem fotográfica da paisagem tem animais. O macaco é o signo que será utilizado na análise, macaco é esperto. O macaco roubou a banana do homem. O macaco está ferrado. Com vistas para a análise semiótica a sequência é esperto = qualidade; roubou a banana = fato; ferrado = previsão. Continuando a análise da imagem A menina vê algo

na água; A menina decide entrar no lago: A menina entra na água.

Corroborando Silveira (2007, p. 41) ao definir os:

Três modos distintos de ser apresentam-se à mente: a potencialidade, que Peirce denominará Primeiridade, presente naquilo que é livre, novo, espontâneo e casual; a existência ou fatorialidade, denominada por Peirce Secundidade – como presença do outro –, da negação e da existência; e, por fim, a generalidade, denominada por Peirce Terceiridade, característica do contínuo, do pensamento e da lei.

Sendo assim, a lógica peirceana procura ampliar o poder da razão, apesar de ter uma concepção muito ampla e dinâmica de consciência, a seguir o quadro explica resumidamente a estrutura da teoria que constitui a epistemologia semiótica no pensamento de Peirce.

Primeiridade	Tem ligada a si portanto, a qualidade de sentir, que é a forma mais imediata do nosso estar no mundo. Sentimento é um quase-signo do mundo, pois é a nossa primeira relação a ele.
--------------	--

Secundidade	É a arena da vida cotidiana, tudo o que é nos apresentado como situação a ser. Só por estarmos vivos, já estamos constantemente reagindo em relação ao mundo. A partir disso inclusive, podemos citar a qualidade de sentimento, que não resiste num objeto material, pois tem de estar encarnada em uma matéria.
Terceiridade	Faz uma espécie de fusão entre as categorias anteriores, pois corresponde a camada de inteligibilidade através da qual interpretamos o mundo. Sendo representada pela ideia de signo ou representação e estando ligada ao modo como estamos postos no mundo. Um pensamento é interpretado é traduzido por outro pensamento, estando numa linha ininterrupta.

Figura 04- Quadro Explicativo da Teoria Peirceana.
Fonte: Autor, (2018).

A partir da análise semiótica sobre o paisagismo em outro ângulo teoria peirceana, observa-se a questão filosófica da natureza que era chegar à inteligência, partindo da natureza, e para esse filósofo a natureza, como um sistema evolutivo, se desenvolve a partir de suas próprias leis. Segundo Ibrí (2001, p. 57), “a natureza somente parece inteligível na medida em que parece racional, ou seja, na medida em que seus processos são considerados similares a processos de pensamento”.

Neste sentido, a presença do macaco na paisagem pode ser identificada como uma espécie de animal com suas qualidades; pode ser visto pela natureza como animal em extinção; pela ciência genética a semelhança com o ser humano na história. Sendo assim, em cada área do conhecimento encontram significados diferentes para o macaco, por exemplo: símbolo do inconsciente com seus aspectos bons e maus.

No oriente o macaco significa à sabedoria, agilidade, inteligência e desprendimento. Para os povos Astecas e Maias se refere às artes. Na iconografia cristã representa a imagem do homem degradado pelos vícios da malícia e da luxúria. Além disso, na cultura folclórica e encontra-se ditado popular oriental com o ícone dos três macacos o primeiro fecha os olhos, o segundo a boca e o terceiro os ouvidos representando assim as três virtudes para viver bem: não vejo; não falo; não escuto.

Segundo crenças indígenas, é um mensageiro do bom humor. O bicho representa também a generosidade e a inteligência e habilidade. Em outras crenças, o macaco representa também a força, pois é considerado um guardador do céu, que impede que a estrelas caiam. Para Santaella (2000, p. 148), a natureza é:

um repertório de fatos muito mais vasto e muito menos claramente ordenado do que um relatório do censo; e se a humanidade não tivesse vindo a ela com aptidões especiais para adivinhar corretamente, teríamos tudo para duvidar se, nos dez ou vinte mil anos de sua existência, suas grandes mentes teriam sido capazes de chegar à quantidade de conhecimento. [...] Todo conhecimento humano, até os mais altos píncaros da ciência, não é senão o desenvolvimento de nossos instintos animais inatos. É sempre a hipótese mais simples, no sentido de mais dócil e natural, aquela que o instinto sugere aquela que deve ser proferida.

Consequentemente, a relação do ser humano com a natureza não é apenas uma relação de escolha, ou seja, o ser humano não se volta à natureza por vontade própria e nela tenta descobrir um mundo diferente do seu, mas, pelo contrário, ser humano e natureza estão ligados por elos que são inerentes à sua constituição.

CONCLUSÃO

Evidenciou-se nas reflexões desse estudo sobre as contribuições da semiótica, comunicação e a fenomenologia,

que não se pode conceber o mundo sem a existência da linguagem, e o mesmo vale para o processo comunicativo, que é fundamentalmente alicerçado em suas estruturas. Sendo assim, também não há comunicação sem linguagem, pois no universo das ciências das diferentes áreas do conhecimento, uma complementa a outra para chegar a um conceito epistemológico que responde as necessidades do momento atual.

As formas de interpretar o mundo, compreender as linguagens na comunicação, os fenômenos na natureza e os significados visuais e verbais são resultados das pesquisas, estudos e experiências que a semiótica juntamente com outras epistemologias contribui para novas discussões referentes ao contexto social, cultural, religioso e político e outros que formam a sociedade em períodos históricos que demandam das áreas de conhecimento para suprimir as necessidades sentidas pelo ser humano.

Neste sentido, a principal razão da produção desse artigo é, mostrar que a linguagem visual é muito mais que um objeto, a partir do qual se pode apreender a significação. Na imagem apreendem-se os elementos do próprio processo comunicativo. Além disso, a fragmentação dos saberes deixa lacunas na comunicação, portanto, a junção das várias áreas do

conhecimento contribui em uma interpretação dos signos, ícones e símbolos mais fiel com o real.

A mensagem, objeto de trocas comunicativas ou, mais amplamente, as linguagens visuais ou verbais são estruturas complexas que recriam, reconstroem o mundo. São estruturas, que nelas mesmas, criam o efeito de existência de interlocutores e/ou se fundem com aquilo que está para o além do próprio texto ou da imagem de modo a produzir sentido.

Por fim, perceber a comunicação à luz da semiótica, pretendeu mostrar que a imagem fotográfica representando o paisagismo, objeto da investigação, já traz consigo, de forma mais evidente, um processo comunicativo e dialógico. Portanto, esse estudo semiótico visando à teoria peirceana pode ser considerado o primeiro passo, estimulando o estudo, que assim como a semiótica, continuará gerando discussões, numa evolução que não pode ter fim.

REFERÊNCIAS

CASTRO, M. S. **Introdução aos Estudos Linguísticos e Semióticos**: O texto nas produções escritas, visuais e audiovisuais. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

FARIAS, P. L. **Sign design, ou o design dos signos: a construção de diagramas dinâmicos para as classes de signos de C. S. Peirce.** São Paulo. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação de Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

IBRI, I. A. **Ser e aparecer na filosofia de Peirce: o estatuto da fenomenologia.** CognitioII, São Paulo: EDUC & Palas Athena, 2001 67-75.

LEÃO, L. Interlab: **Labirintos do pensamento contemporâneo.** São Paulo: Iluminuras, 2002.

NÖTH, W. **Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce.** São Paulo: Annablume, 2003.

QUEIROZ, J. **Semiose segundo C. S. Peirce.** São Paulo: EDUC; FAPESP, 2004.

SANTAELLA, Lucia e NÖTH, Winfried. **Imagem, cognição, semiótica, mídia.** 2. ed. São Paulo: ILUMINURAS, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica.** São Paulo: Perspectiva, 1985.

_____, Lúcia. **A teoria Geral dos Signos: Como as linguagens significam.** São Paulo: PIONEIRA, 2000.

_____. **Matrizes da Linguagem e Pensamento: sonora, visual, verbal.** São Paulo: Iluminuras, 2005.

SEMIOTICA online. 21/10/2013. Disponível em:
<http://semioticaonline.blogspot.com/2013/04/as-tricotomias-peirceanas-classificacao.html>

SILVEIRA, L.F.B. **Curso de Semiótica Geral.** São Paulo: QuartierLatin, 2007.

PEIRCE, C.S. **Semiótica.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

Disponível: <https://cpalexandria.wordpress.com/2009/06/21/>. Acesso: 18/01/2018.

Produzida em dezembro de 2018
Mestrado Profissional de Práticas Transculturais
Centro Universitário Unifacvest
RUA MARECHAL FLORIANO, 947– LAGES, SC