

VOLUME 02, Nº 02 | ABR-AGO 2016
E-ISSN ANTERIOR: 2447-018X
E-ISSN ATUAL: 2525-7870



REVISTA LATINO-AMERICANA DE ESTUDIOS EM CULTURA E SOCIEDADE

REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EN CULTURA Y SOCIEDAD

LATIN AMERICAN JOURNAL OF STUDIES IN CULTURE AND SOCIETY

RELACULT



CLAEC

Centro Latino-Americano
de Estudos em Cultura

CULTURA LATINO-AMERICANA

EDITOR-CHEFE

1. Bel. Bruno César Alves Marcelino, Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura, Brasil

COMISSÃO EDITORIAL

1. Lic. Agnaldo Mesquita de Lima Junior, Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura, Brasil
2. Lic. Rocheli Regina Predebon Silveira, Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

1. Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán, Universidad Veracruzana, México
2. Dr. Alexandre Almeida Barbalho, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
3. Dra. Ana Lúcia Goelzer Meira, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
4. Dra. Ana Lúcia Montano Boéssio, Universidade Federal do Pampa, Brasil
5. Dra. Aurora Labio Bernal, Universidad de Sevilla, Espanha
6. Dr. Danillo Barata, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
7. Dra. Denise Moser, Universidade Federal do Pampa, Brasil
8. Dra. Denise Rosana Silva Moraes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Foz do Iguaçu, Brasil
9. Dr. Djalma Thürler, Universidade Federal da Bahia, Brasil
10. Dr. Fábio Régio Bento, Universidade Federal do Pampa, Brasil
11. Dr. Fabricio Pereira da Silva, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
12. Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues, Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

13. Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes, Universidade Federal Fluminense, Brasil
14. Dr. José Serafim Bertolo, Universidade de Cuiabá e Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
15. Dra. Ludmila Brandao, Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil
16. Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo, Universidad de Guadalajara, México
17. Dra. Maria de Fátima Bento Ribeiro, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
18. Dr. Ramón Reig, Universidad de Sevilla, Espanha
19. Dr. Raul Rojas Soriano, Universidad Nacional Autónoma de México, México
20. Dr. Roberto Thiesen, Universidade Federal do Pampa, Brasil
21. Dra. Rosario Radakovich, Universidad de la República, Uruguai
22. Dra. Sandra Catalina Valdetaro, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
23. Dra. Suzana Ferreira Paulino, Faculdade Integrada de Pernambuco, Brasil
24. Dra. Vera Maria Guimarães, Universidade Federal do Pampa, Brasil
25. Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo, Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

DIAGRAMAÇÃO:

1. Bruno Marcelino
2. Agnaldo Lima Junior
3. Rocheli Silveira

REALIZAÇÃO:

RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade [recurso online] / Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura. v.1, nº 1 (2015) - Jaguarão, RS: Editora CLAEAC, 2016.

Volume 02, nº 02, (abril – agosto, 2016).

Disponível em:

<<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult>>

2015: Semestral

2016 -: Quadrimestral

e-ISSN Atual: 2525-7870

e-ISSN Anterior: 2447-018X (Publicada como Revista Conexões Culturais no período entre v.1 nº 1 – v.2 nº 1, 2015-2016)

1. Estudos culturais-Periódicos. 2. Estudos culturais-América Latina. 3. Estudos de sociedade. I. Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura. II. Título.

CDD 306.4

CDU 304



www.claec.org

periodicos.claec.org

periodicos@claec.org

Rua Marechal Deodoro, 377 - Centro - Jaguarão / RS - Brasil - CEP: 96300-000

Sumário

EDITORIAL	05
ARTIGOS	06
Connections between Marxism and religion <i>Conexões entre Marxismo e religião</i> <i>Conexiones entre el Marxismo y las religiones</i> FÁBIO RÉGIO BENTO	07
O lugar dos sujeitos: uma análise da questão da diversidade de gênero em estratégia de comunicação do Carrefour <i>El lugar de sujetos: una análisis de la cuestión de diversidad de género en estrategia de comunicación de Carrefour</i> <i>The place of the subjects: an analysis of the diversity of gender issue in Carrefour communication strategy</i> KAREN GRECO SOARES	26
Pedagogia dos multiletramentos na Educação Integral <i>Pedagogía de los multiletramientos en la educación integral</i> <i>Pedagogy of multiliteracies in integral education</i> ALINE MOURA DOMINGUES; MAURÍCIO AIRES VIEIRA	37
Argentina em fins do século XIX e início do século XX: o campo intelectual na revista <i>Criminalogia Moderna</i> e sua relação com o projeto positivista <i>Argentina en fines del siglo XIX e inicio del siglo XX: el campo intelectual en la revista Criminalogia Moderna y su relación con el proyecto positiva</i> <i>Argentina in the late nineteenth century and early twentieth century: the intellectual field in Criminalogia Moderna magazine and its relation to the positivist project</i> HUGO DE CARVALHO QUINTA; ANDREA CIACCHI	57
Construindo a docência na educação infantil: da observação à práxis <i>La construcción de la docencia en la educación infantil: de la observación a la praxis</i> <i>Building teaching in early childhood education: from observation to practice</i> LUCAS MARTINEZ; JANE PEREIRA	68

EDITORIAL

Considerando que o espaço editorial foi criado como um local de interlocução entre a equipe editorial e o autor/leitor, anunciámos que a revista **Conexões Culturais** agora denomina-se **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, a modificação ocorreu devido a necessidade de aproximar o periódico as atividades desenvolvidas pelo **CLAEC – Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura**.

Com um escopo dedicado a propostas que debatam criticamente reflexões e estudos em cultura na América Latina e Caribe, tendo como missão a difusão do conhecimento e do pensamento crítico gerado por acadêmicos e pesquisadores que possuem produções sobre esta área de abrangência, com ênfase à originalidade e inovação nos conceitos e propostas.

Por meio das Ciências Humanas, Sociais e das Linguagens, Letras e Artes, propomos explorar e desvendar as fronteiras territoriais e disciplinares na produção de conhecimentos que demonstrem a diversidade de costumes,

ideias e modos de vida dos cidadãos dos países integrantes da América Latina e Caribe.

Inauguramos esta nova etapa com cinco artigos, difusos entre si, mas que juntos conseguem trazer discussões importantes sobre a sociedade brasileira e latino-americana, por meio de temas como Marxismo e religião; diversidade de gênero em estratégia de comunicação; pedagogia e educação integral; a revista argentina *Criminologia Moderna* e a sua relação com o projeto positivista e por último uma discussão sobre a construção da docência na educação infantil.

Boa Leitura!

Bruno Marcelino

Editor-chefe

ARTIGOS

Connections between Marxism and religion

Conexões entre Marxismo e religião

Conexiones entre el Marxismo y las religiones

Dr. Fábio Régio Bento¹

Abstract

In this research we shall verify the influence of Nicaraguan experience on breaking the paradigm under which religion and religious actors would be more associated to status quo preservation rather than its rupture. According to our work hypothesis, in Nicaragua religion was not the opium of the people, used for its social anesthesia, but the promoter of social changes, and through international diffusion of this experience, mainly in the context of socialist countries, the alliance between laic and Christian socialists in Nicaragua promoted also a shift in the traditional hermeneutic paradigm which reduced religion to the permanent condition of opium of the people.

Keywords: Marxism, Religion, Liberation Theology.

Resumo

Nessa pesquisa verificaremos a influência da experiência nicaraguense na quebra do paradigma segundo o qual a religião e os atores religiosos estariam associados mais à conservação do *status quo* do que à sua ruptura. Segundo nossa hipótese de trabalho, na Nicarágua a religião não foi ópio do povo, usada para a sua anestesia social, mas promotora de mudanças sociais, e, pela difusão internacional dessa experiência, sobretudo, no âmbito de países socialistas, a aliança entre socialistas leigos e cristãos na Nicarágua, promoveu, também, a quebra do paradigma hermenêutico tradicional que reduzia a religião à condição permanente de ópio do povo.

Palavras-chave: Marxismo, Religião, Teologia da Libertação

Resumen

En esa pesquisa verificaremos la influencia de la experiencia nicaragüense en la quiebra del paradigma según el cual la religión y los actores religiosos estarían asociados más a la conservación del *status quo* de lo que a la suya ruptura. Según nuestra hipótesis de trabajo, en Nicaragua la religión no era opio del pueblo, usada para la suya anestesia social, más promotora de mudanzas sociales, y, por la difusión internacional de esa experiencia, sobretudo, en el ámbito de los países socialistas, la alianza entre los socialistas legos y cristianos en la Nicaragua, promovió, también, la quiebra del paradigma hermenéutico tradicional que reducía la religión a la condicione permanente de opio del pueblo.

Palabras-clave: Marxismo, Religión, Teología de la liberación.

In Nicaragua, religion was not the opium of the people, used for its conservative social anesthesia, but a “revolutionary nettle”, expression I heard in April 2014, in Managuá, and a driving force also able to sustain, from the theological point of view, the popular liberation struggles.

¹ Doutor em Ciências Sociais, Universidade Federal do Pampa - Brasil, frbento@hotmail.com.

In this historical-descriptive-interpretative research, we shall use bibliographical sources and semi-structured interviews with religious actors directly involved in the above mentioned revolutionary processes. The visit *in loco*, together with the interviews, was made in April 2014, during a period of two weeks, in the cities of San Salvador (El Salvador) and Managua (Nicaragua), where it was also possible to collect bibliographical material.

In the first chapter we present the guiding premises of our research; in the second, we identify specifically the connections between Marxism and religion in this process of rupture of the “religion as opium of the people” paradigm, achieved through the experience of the Liberation theology movement in general, and with the distinctive contribution of the Sandinista Revolution (1979).

1.Guiding premises of research

1.1.Political critique of the interpretation of religion as opium of the people

In his “Critique of Hegel’s Philosophy of Right – Introduction”, written between December 1843, and January 1844, published in the *Franco-Germanic Annals* of 1844, Karl Marx affirmed that

Religious suffering is, at one and the same time, the expression of real suffering and a protest against real suffering. Religion is the sigh of the oppressed creature, the heart of a heartless world, and the soul of soulless conditions. It is the opium of the people.

In the essay entitled “Marx and Engels as sociologists of religion”, Michael Löwy claimed that the phrase “religion is the opium of the people” is not of Marx’s creation. Such assertion is previous to Marx, with different gradations in “Kant, Herder, Feuerbach, Bruno Bauer, and many others” (1998, p. 157). Löwy observes that the phrase needs to be understood in its complexity, highlighting the fact that Marx regards religion in its “dual character”, contradictory, dialectical, “sometimes as legitimation of existing society, at other times as protest against that society” (ibidem, p. 158).

Even if not being Marx’s creation, and not even being Marx’s most important claim concerning religion, it has become indeed popular, sounding as a paradigmatic political condemnation of religion, used as justification of that leftist political atheism according to which there would be no possibility of conciliation between religion and social revolution. As such, to be revolutionary, religious values ought to be abandoned; and, to be religious,

revolutionary values ought also to be abandoned. The political-religious atheism adopted by leftist groups and states that highlight this supposedly philosophical incompatibility, essential between social revolution and religion, certainly derives from this reductive interpretation of religion whose creative responsibility is often attributed to Mark.

According to Löwy, however, we find ourselves facing a hermeneutic mistake. For him it is in “The German Ideology” (1846) that will emerge the Marxist notion of religion as reflection of structural relations of production. “Reflex religion”, together with other ideological productions, such as Law, Moral, Politics, Metaphysics, “conditioned by material production and by the corresponding social relations” (ibidem, p. 158). This means already more than the mere anathema of “opium religion”. Besides this point, Löwy sustains in his essay on Marx and Engels as sociologists of religion that, for them, religion, as well as conditioned, can also condition, influence. He supports the thesis of the connection between “reflex and cause”. At his notice, what Marx and Engels make evident is the “intimate and efficacious connection between both phenomenon” (ibidem, p. 160).

In his video-lecture about “Karl Marx as a Sociologist of Religion”, Löwy highlighted, in brief, that the renowned claim that “religion is the opium of the people”, specific to a more metaphysical than historical, political-materialist debate about religions, was not invented by Marx; it was quoted by him and, above all, it is not a Marxist claim, even if it is a quote from Marx, but it is pre-Marxist because in that time Marx himself was not a Marxist (Löwy 2014). Such a claim, therefore, does not manifest what is central in Marxism about religion, which will only emerge in later texts of Marx about the connections between the material relations of production and the production of ideas (where religions are situated) to the maintenance or modification of these material relations of production (ibidem). What is indeed central in Marxism about religions is exactly what is central in Marxism about other forms of spiritual production (ideology) used by the dominant class for the reproduction of material relations of production.

In fact, in The German Ideology we read that

The ideas of the dominant class are, in each epoch, the dominant ideas, that is, the class which is the dominant material force of society is at the same time its dominant spiritual force. The class that has at its disposal the means of material production also disposes the means of spiritual production, in such a way that they are submitted to it approximately at the same time the thoughts of those whom lack the means of spiritual production (MARX; ENGELS 2007, p. 47).

Ideology is not a metaphysical production, but a militant thought, attached (connection) to intra-physical relations of production. We thus have the conservative militant thought of the dominant class that conquered its class hegemony (conservative ideology), and the ideology of the dominated classes, attached to the material interests of the majority in the sphere of the capitalist mode of production. In this sense, religion is the confessional version of the conservative ideology of dominant classes that possesses a religious creed, but it can also be the confessional version of the revolutionary ideology of subjugated classes that professes a particular religious creed.

Religions, therefore, are confessional ideologies of hermeneutic communities (also confessionals) which, from a political-Marxist point of view, serve to the maintenance of a specific class hegemony, along with Law, Moral, or for its overthrow, in accordance to the political interpretation produced by these confessional hermeneutic communities. Social classes that conquered political hegemony also rule political religious thought as a way of maintaining domination over its material production. And the dominated classes that acquire awareness of this domination produce political, lay, or confessional (when religious) interpretations turned towards contestation of this hegemony.

1.2.Liberation Theology

The expression Liberation Theology was used by Peruvian theologian Gustavo Gutiérrez, in July, 1968, when he lectured a conference with this title in Chimbote, Peru, later published in the capital Lima, and afterwards in Montevideo (GUTIÉRREZ 200, p. 12). This event occurred few weeks before the Second General Latin American Episcopate Conference, in the city of Medellín, Colombia, at the end of August and start of September, in 1968. Only in 1972, however, will Gutiérrez's book be translated, entitled "Liberation Theology – Perspectives".

What does Liberation Theology mean? Is it a new political-religious hermeneutics that contests present social order? In the introduction to the new edition of his book in 1972, Gutiérrez explained that "when we speak of liberation theology, we are referring to a vast movement" (2000, p. 47).

Liberation Theology as a "vast movement", intra and international (South and Central-America), endowed with a proper political-theological thought. In his *The Historical Power of the Poor*, Gustavo Gutiérrez highlighted that such a "vast movement" (Liberation Theology) "has its roots in a revolutionary militancy" (1977, p. 301). Liberation Theology, then, as a "vast movement" founded upon a "revolutionary militancy". A vast movement situated in

Central and Meridional America, a sort of Central and South-American “International” of the revolutionary Catholic left, with its origins in the 1960’s, in the popular political emancipation experiences. In the phenomena of Liberation Theology, we see these two elements: popular movements of social liberation and their political-theological hermeneutics. The expression Liberation Theology, therefore, although suggesting a reduction of its comprehension to the academic domain of theological hermeneutics on the Latin-American social struggles of liberation, is actually a broader phenomenon than the professional intellectual activity suggested explicitly by the expression.

Michael Löwy, in his studies about Liberation Theology, stressed Gutiérrez’s claim that it is not only about one stream of political-theological thought (Löwy 1989; 1991;2000;2013a; 2013b).

In “The Contribution of Liberation Theology”, an interview Löwy conceded in January 8, 2013, he asserted that

The Christianity of liberation is a vast social movement that appears in Brazil since the start of the 1960s – well before the appearance of the first books of Liberation Theology. This movement includes significant sectors of the clergy – priests, nuns, religious orders, bishops –, of religious movements like Ação Católica, JUC, JOC, ACO, of pastoral commissions such as Justiça e Paz, Pastoral da Terra, Pastoral Operária, and of the Ecclesiastical Base Communities. It is a broad and complex network that overcomes the limits of the church as institution and that unites, since the 1970s, millions of Christians that share the priority option towards the poor (Löwy, 2013a).

A “vast social movement” situated in South and Central-America, endowed with its own critical political theology in what concerns poverty and social inequality, which is subordinated to the social movement of emancipation. In sum, we see thought subordinated to the movement.

Liberation theology functions like a “critical reflection of historical praxis in light of the Word” (GUTIÉRREZ, 2000, p. 71), but what is the main political characteristic of this critical reflection? Through intellectual confrontation between the analysis of reality and interpretation of the biblical revelation (the “Word”), from within social movements of emancipation, Gutiérrez concluded that

Only a radical break with the present state of affairs, a profound transformation of the property system, the access to power of the exploited class, a social revolution that breaks with such dependency, can allow the passage of a different society, a socialist society. Or, at least, to make it possible (ibidem, 82).

The word liberation, therefore, from a political point of view is understood as rupture, social change from the roots (social revolution), different from the reformist perspective presented by the reformist Catholic left, oriented towards the Social Doctrine of the Church. “Only then”, concludes Gutiérrez, “in the context of this process, a politics of development can be done effectively, acquire meaning and avoid misleading formulations” (ibidem, p. 82). In other words, revolution, liberation, and rupture as assumption of social development politics. It is an anti-systemic political perspective the one adopted by Liberation Theology.

2.Paradigm Rupture in Nicaragua

The Nicaraguan Revolution of July 19, 1979, with the victory of the Frente Sandinista de Libertación Nacional (FSLN) over the Somoza dictatorship was more of a political rather than a socialist revolution, and a revolution characterized by the intimate political collaboration, in both its achievement and management, between the lay left and the Catholic left, which shared the same goal: to fight social inequality in the countryside and in the city, which was reproduced by the domination of rural and urban aristocratic oligarchies which had the USA as allies (PIVA, 1986; SANTOS, 1987; ZIMMERMANN, 2002).

Influenced by the Cuban revolution 20 years earlier, which defeated dictator Fulgêncio Batista, also in Nicaragua the guerrilla fighters were able to defeat a dictator and take on the political management of the state. In Cuba, the revolutionaries continue in power up to date (2015). In Nicaragua, the FSLN, after conquering power in 1979 through a political revolution, lost the elections in 1990, 1996, and 2001, returning to power through electing Daniel Ortega in 2006, who was reelected again in 2011.

Through association of the local dominant class and the USA, the social emancipation struggles in Nicaragua, since the times of Sandino, had a nationalist character of national sovereign assertion in relation to the dominant classes and their international ally. The reference to Sandino by the FSLN does not refer to sophisticated political theories, which did not characterize their thought. It was the political nationalist actions of Augusto Sandino which inspired the FSLN revolutionaries, with the addition of other sources, such as the Marxist reading of local social inequalities, and the political and theological critique of these inequalities made by the Christian Sandinistas linked with the Liberation Theology movement (Santos, 1987, p. 19-21).

In Nicaragua, Christians did not switch their faith for atheism to become revolutionaries; but they discovered the political-theological meaning of their revolutionary actions in favor of popular emancipation.

The observation that there was something wrong in the interpretation according to which a “essential” (metaphysical) contradiction would separate revolution from religion was already made by Carlos Fonseca Amador (1936-1976), founder of the FSLN (murdered three years before the triumph of the revolution), during the Nicaraguan revolutionary process, as explained by Father Fernando Cardena, in April 11, 2014, in Managua, on a Friday morning during an interview he conceded me at the head office of the Movimiento Fe y Alegria, a social promotion and integral popular education institution of which he is director. Commandant Carlos Fonseca, murdered before the Sandinista victory, speaking with Fernando and his brother Ernesto, said to them:

“Here in Nicaragua we are going to make a revolution. We need you, priests. In Moscow they don’t understand that our people is religious and revolutionary. Here we’ll make a popular revolution. A revolution with faith. And we need you, priests”. Fonseca understood the popular faith. He said that “this faith needs priests like you. The people don’t need to stop being Christians to become revolutionary”. In Nicaragua, faith was not only opium, but also a nettle, a revolutionary nettle faith. We priests didn’t go fighting directly because we were told that the young guerrilla fighters knew how to do this better than us. We acted directly in international relations, promoting the revolution. I was the only one who visited more than 80 cities in Europe explaining our revolution. Central and South-American countries that supported our revolutions helped with weapons, money, and transportation.

Fonseca certainly arrived at this conclusion by having posed an analysis of the Nicaraguan material reality above the misleading philosophical paradigm, even if real, of the incompatibility between religion and revolution, derived from the reduction of religion to unilateral, permanent, immutable, and definitive political condition of opium of the people. A hermeneutic mistake that would have also been adopted by Moscow, by which one perceives in the dialogue between Fonseca and Fernando Cardenal.

Nicaragua, with its religious and revolutionary people, according to Fernando Cardenal’s statement, made Carlos Amador break with this paradigmatic mistaken conditioning already during the revolutionary process. And the dismantling of this hermeneutic mistake will continue to be propagated even after the 1979 Revolution. In fact, in this same interview, Fernando Cardenal explained that

During the celebration of the first year of the Sandinista Revolution, in July, 1980, Fidel came to visit us. We were happy for the “alliance between Christians and Marxists in the revolutionary fight”. Then, a nun stood her arm and said that it had been not quite so. “Wow, we allowed a reactionary nun enter the meeting with Fidel”, I thought. But then she concluded: “Here there was no alliance between Christians and Marxists. We all worked together in the revolutionary struggle, without this distinction”. She was not a reactionary nun, but a more revolutionary than I thought.

What other socialist states leaders were at this celebration of the first anniversary of the Sandinista Revolution? What did they think about the material relations between religion and revolution? The Nicaraguan experience had influenced them from the hermeneutic point of view of the relation between religion and revolution? We know the Cuban leader was present in this celebration and was “corrected” by this Catholic revolutionary nun.

In Nicaragua, in this first anniversary of the Sandinista Revolution in July 19, 1980, in which Fidel Castro visited, as referred by Fernando Cardenal, another prominent figure who was present was Frei Betto, who would interview the Cuban leader a few years later, resulting in the publication of the book *Fidel and Religion* (1986).

In the introduction to his book, Betto highlighted that, if, on the one hand, religious organizations or sectors of these organizations position themselves in a conservative and anti-revolutionary way towards Latin-American struggles of social emancipation, on the other, the mismatch between Christians and Marxists, or between Christian and lay revolutionaries also occurred because “many communists parties had failed for professing an academicist atheism which moved themselves away from the poor people impregnated with faith”(1986, p. 18).

The nettle religion of Nicaraguan Christian revolutionaries challenged this mistake which reduced religion to opium, even without rejecting such possibility of the conservative use of religion in the connections between ideology and production relations.

According to Betto, the Sandinista Revolution, achieved by a religious and revolutionary people, surprised Fidel Castro, for it was

The first time in history that Christians were actively part of an insurreccional process, motivated by their own faith, supported by their pastors. It was not a strategic alliance, the religious Nicaraguan stressed. There was a unity between Christians and Marxists among all people (*ibidem*, p. 19).

At this meeting in July, 1980, in Managuá, Fidel manifested his “impression that the Biblical content is a highly revolutionary one; I believe that the teachings of Christ are highly revolutionary and coincide completely with a socialist’s objective, with a Marxist-Leninist’s” (*ibidem*, p. 19).

Certainly, the opinions of the Cuban leader, influenced by the experiences of the liberation Christians, also echoed, impacting the Marxist academics and government circles that reproduced the reductive hermeneutic of religion as opium, as it were a sort of a specific Marxist philosophical tradition about religion.

In fact, as highlighted by Löwy, “the predominant idea between Marxists”, referring to the Communist International, “was that a Christian who became a socialist or a communist had necessarily abandoned his/her old religious faiths, considered to be anti-scientific’ and idealist”(2000, p. 24).

Frei Betto, on the contrary, affirmed that “when Christians, endorsed by their Faith, are able to respond to the needs of the people and of history, their own religious convictions take them to the revolutionary militancy”, demonstrating “that one can be a Christian and at the same time a consequential revolutionary, and that there is no irresolvable contradiction between the two things”, thus contesting “the definite, absolute, metaphysical dogma, above any dialectics”, according to which religion would always be the opium of the people (1986, p. 330-331).

In the 1985 interview with Frei Betto in Cuba, Fidel Castro considered, however, that the expression “religion is the opium of the people” could have been “fair in a particular moment”, and still count in some situations, but

under no circumstances that phrase has or could have the character of a dogma or absolute truth. It is a truth adjusted to certain concrete historical conditions. I believe that it is absolutely dialectical and Marxist to arrive at this conclusion. In my opinion, religion, under the political view, is not in itself opium or miracle medicine. It can be either opium or wonderful medicine to the extent that it serves to defend the oppressors and the explorers or the oppressed and the exploited (ibidem, p. 332).

In another publication, Frei Betto stated that he had asked Fidel Castro, in 1980, when he met him in Managuá,

Why the Cuban state was confessional. He got a fright. ‘How confessional? We are atheists!’ I reacted: ‘to profess or reject the existence of God is confessionality, Commandant. Modernity requires laic parties and states’. He after all agreed. Shortly after, the Cuban Communist Party Statute and the country’s constitution were modified to give a laic character to both institutions (BETTO, 2014).

Whether or not influenced by the Sandinista Revolution and by the dialogue with the Christian revolutionaries, it is a fact that the Cuban leader acknowledged the political irrelevance of academicist atheism, derived from the reductive interpretation of religion as opium, to which Carlos Fonseca had recognized throughout the process before July 19, 1979, by the teachings of his own Nicaraguan people, simultaneously religious and revolutionary.

In Fidel’s assessment, in sum,

There are many Marxists who are doctrinaires. And I believe that to be doctrinaire in this issue hampers the main question. I believe we should think about the kingdom of this world, you and us, and we should precisely avoid the issues that refer to the kingdom of the other world. I see that there still are doctrinaires, it is not easy for us, but our relations with the church are getting progressively better (1986, p. 19).

Throughout the interview that was conceded in 1985 to Frei Betto, Fidel nonetheless highlighted that, in fact, the conflicts between the Catholic Church and the Cuban Revolution were of a political sort, since anti-revolutionary conspiracies were also organized inside some environments that were managed by the Catholic Church (ibidem, p. 213-215).

Yet, the philosophical “doctrinarian” issue against religion, even if outside the material reach of the historical analysis of the role of religion and religious agents in class struggles, was also present in Cuba.

As observed by the Brazilian theologian Clodovis Boff, in his visit to Cuba in September 1985, “a problematic point for the Church in Cuba” is the type of education that is ministered in schools, with the teachings of “atheist postulates”. He explained the reason of this claim with a statement:

I had in hands a book of “materialist philosophy”, used in schools, where one teaches with all the words that Jesus was a myth invented in the first centuries and which served to the poor to be comforted of their oppressed condition... We spoke of this at the Education Ministry, saying that such situation is by no means sustainable or not even simple from the standpoint of historical critique. He told us that, due to a lack of a proper educative literature, the books of ideological formation that are used in schools are, in their majority, translated from Russian and other languages (1989, p. 35).

Once again Moscow, previously questioned by Carlos Fonseca, now diffusing in Cuba school books which transmitted the metaphysical atheism and not the Marxist methodology of the material interpretation of religion in the context of class struggles. As observed in Clodovis Boff’s own statement, however, the use of these books, in Cuba, didn’t seem to be motivated by reasons of philosophical convictions, but economical. And what one also observes in this statement is that revolution with religion (Nicaragua, 1979) reverberated even in Cuba, otherwise the Minister of Education of the socialist island would have not even heard the tough critiques over the issues present by the Brazilian Catholic theologian, who was visiting the island as a liberation theologian after invitation of the Cuban socialist government.

In a recent interview, Frei Betto stated that much changed in Cuba after the publication of the book *Fidel and Religion* (BETTO, 2015). Betto stated that after the Cuban Communist

Party stopped being atheist, thus becoming laic – what had meant the “permission of Christians to join the party” –, “what mostly surprised the Cubans was that, after withdrawing the atheist character of the party, many communists confessed that they had always had faith, that they were Christians, but could not publicly admit it”(ibidem).

The book *Fidel and Religion*, which has been published in 34 countries and translated to 24 languages, continues to be current, according to Fidel Castro, who reread it in 2015. This book influenced Cuba and its revolution. What remains to be seen is whether *Fidel and Religion*, along with other publications of the Liberation Theology movement, also provoked changes in the interpretation of religion in countries such as Vietnam, the People’s Republic of China, in universities and in Marxist movements worldwide.

Either way, the anti-systemic political movements, be them laic or confessional, Marxists or of other anti-systemic matrix, with their focus in intra or international changes, have recently received an unexpected, unusual, and surprisingly intellectual support from the new Argentinian Pope, who sustains critical positions in relation to the old European centralism; a Pope turned to the peripheries of the world, who tries to push the Catholic Church to those places, and a Pope who is, above all, anti-systemic, to whom

The main cause of poverty is an economic system that displaced the person from the center and there instead placed the god of money; an economical system that excludes, always excludes; excludes the children, the elders, the young, without work... and that creates the culture of discard in which we live (POPE FRANCIS 2015).

In the year 2000, when questioning about the future of the liberation Christianity, after the neoliberal purgatory of the 1990’s, Löwy claimed that it was a difficult prediction, which depended on many “unknown variables, such as the identity of the new pope” (2000, p. 229). It seems that, depending on the new pope, there are new flourishing possibilities opened for the Liberation Theology movement.

3. Conclusion - Connections between Marxism and religion

This research starts around a scientific and academic curiosity in relation to a famous statement that we have all heard or read which is the assertion that, according to Marx, religion is the opium of the people.

In such statement we find a kind of condemnation of religion, reduced to a permanent state of drug, conservative anesthesia to keep social domination. It is a statement that

understands religion as an instrument of social conservation, to keep and reproduce a given power.

So, such assertion gives origin to the preparation of this article associated with an experience, which I had the opportunity to learn about directly, which is the experience of Christianity liberation, the so-called Liberation Theology, which is more of a social movement endowed with a political theology rather than a theological movement itself. Liberation theology is a theological movement of leftist Christians, a movement located, above all, mainly in South and Central America, a kind of international South and Central American Christian revolutionary left, specifically Catholic.

So, I examine this statement that religion would be the opium of the people from the prior knowledge that I had about the movement of Liberation Theology in general and about the experience of the Sandinista revolution in Nicaragua in particular .

So, the assertion that religion was the opium of the people, a condemnation attributed to Marx, was slightly shifted scientifically when confronted with the experience of Nicaragua in particular and the liberation theology movement in general. How can religion be reduced to the permanent ontological condition of opium of the people if, in Nicaragua, many of the people who played a crucial role in such political revolution were religious people who had not abandoned their religion to make this revolution, but gave a theological-liberating sense to it?

I started this research treating the statement "religion is the opium of the people" as if it was a Marxist paradigm to see if such paradigm would have been broken by Christian Liberation in general, particularly in the experience of Nicaragua.

The statement "religion is the opium of the people" appears as a quotation from Marx in his "Critique of Hegel's Philosophy of Right - Introduction" from 1844. And it is interesting to observe that Marx, in this work, already presents religion in a dialectic way, as "an expression of real suffering and a protest against real suffering." However, what became famous was the conclusion that condemns religion to a conservative position (again, as the opium of the people), which is popularly interpreted as if it was a Marxist paradigm on religions.

Thus, I began with the hypothesis that Nicaragua, with its 1979 Revolution, would have broken the Marxist paradigm of religion as the opium of the people. However, during the development of this research, the assumption that the statement "religion is the opium of the people" would be a Marxist paradigm was challenged. In other words, to assert that religion was the opium of the people was a quotation from Marx, but it is not a Marxist paradigm on religions.

This finding emerged, especially in reading articles and books by the Marxist sociologist of religion Michael Lowy, an expert of the political part of liberation theology, for which, in 1844, Marx wasn't a Marxist yet and for which the Marxist paradigm of religion does not consist of condemning religion as the opium of the people, but to consider religion as a confessional ideology in the context of class struggles, vision that will emerge later, in *The German Ideology*, where religion is understood in the chapter on ideology, with the philosophy, the law, as conservative confessional ideology or transformative of material relations of production. Thus, religion as opium of the people is a quotation from Marx, but not a Marxist statement on religion.

So, would Nicaragua have broken the Marxist paradigm of religion as opium of the people, if it is not a Marxist paradigm? Lowy highlights that in a Marxist political sociology of religion, religious groups appear in connection with class struggles. This way, religions can indeed be opium, they can be interpreted in a conservative way, but they can also be interpreted in a revolutionary way.

However, even if not Marxist, the statement of religion as opium of the people, became internationally known as if it was a Marxist statement. It became famous, popular and influenced the local and international political debate as if it was a Marxist statement, being adopted even by Communist Parties and by States that were organized on the basis of Marxist postulates.

Indeed, considering religion as opium of the people has become something of a classic statement of Marxism about religion, even if it is the case of an incorrect classic, a classic of the hermeneutical mistake, as happened, for example, with Machiavelli, who never wrote that good ends justify the use of immoral means. Machiavelli never wrote it, but attributing that to him became celebrated, even if it was incorrect.

In the case of Marx, he cites that phrase (religion as opium), but it is simply a quotation, not a prescription, it is not a Marxist hermeneutic scheme. The Marxist thesis on religion is the connection between class struggles and ideologies, including the confessional ideologies.

The movement of liberation theology will fight, recant and disprove the thesis that religion would be ontologically the opium of the people, however, it is not about the overthrow of a Marxist scientific interpretation, but the overthrow of an hermeneutical mistake, mistakenly considered Marxist which became famous even among Marx's unsuspecting friends and opponents.

In Nicaragua, the perception that there was something wrong in the Marxist atheist thesis, derived from such a reductive interpretation of religion, already emerges in Carlos

Fonseca, founder of the Sandinista Front. Carlos Fonseca therefore rejects this misunderstanding that was being reproduced and exported by Moscow as if it was a Marxist hermeneutics.

Nicaragua, even before the storming of Managua in 1979, starts to cause disruption in those Marxist environments that reproduced the hermeneutical misunderstanding of religion as opium as if it was a Marxist paradigm.

In this way, the Sandinista Revolution in particular, in the general context of Christian Liberation, causes a rupture, a breaking, but it is not a paradigm shift, but a breaking of this mistaken hermeneutics, wrongly considered to be Marxist, and which became famous.

However, in the same way that the diffusion of this hermeneutical misunderstanding happened between political parties and Marxist States, there was also the spread of the challenge to this incorrect interpretation by the surely decisive power of the Southern and Central American Christian Liberation, in which the revolutionary experience of Nicaragua highlights.

The spread of the denial of this hermeneutic misunderstanding would gain strength when leaders and leftist intellectuals from around the world met in July 1980 in Nicaragua to celebrate the first anniversary of the Sandinista Revolution. The Catholic writer Frei Betto was present in this same event, who, a few years later would publish a series of interviews he did with Fidel Castro in a book entitled “Fidel and Religion”. This book insists on the denial of the conviction of religion to opium of the people and it highlights the disconnection between Marxism and atheism.

The book presents an example of hermeneutics of religion different from that conservative one, within the debate between Marxism, religion and revolution. With more than 30 editions, translated into many languages, this publication certainly disturbed the interpretation of religion made by those Marxists focused more on the metaphysics of atheism, rather than on the material analysis of the historical action of religious groups in the context of class struggle.

So, the experience of the Christian Liberation not only breaks the incorrect, but yet famous and popular hermeneutics of religion as opium, but also produces the spread of the contestation of this non-Marxist thesis which was adopted and internationally widespread as if it was Marxist by those thinkers who mistakenly associated the sociological materialism of Marxism to the philosophical materialism, metaphysical of atheism.

Marx could be an atheist, but the materialism of Marxism is not of a believer nor of an atheist. It is not about a philosophical nor a theological materialism, but rather a sociological, political, economic materialism.

It is an analysis focused on the relations of production, which recognizes that such material relations are legitimized or contested respectively by conservative or revolutionary ideological reproductions, be them of lay or confessional type.

So, the Marxists that promoted atheism as if it was a Marxist theory, apart from having committed a Marxist cognition error, also made a mistake from the political-strategic point of view to exclude from the revolutionary struggle the revolutionary believers, and offered to the opponents a fight to "Marxist atheism" as a flag of anti-communist ideological propaganda.

Regarding the use of the Marxist social analysis by Christians, there was once a Catholic priest, progressive, graduated in sociology, who stated that Christians should know how to separate the sociological part of the philosophical atheist part of Marxism. The first would be wheat, the second chaff.

Now for what was found in this research, this second part would not be even Marxist, would not be part of the methodology of sociological materialism of Marxism. It would be about a kind of improper addition, prepared not by Marx, but the exotic Marxism of metaphysical Marxists. Not only the Marxist Christians should reject this second part, which is philosophical, ontological, metaphysical, but all those who interpret the materialism of Marx, being believers or atheists, as a sociological, intraphysical, historical, political and dialectical materialism.

So, the traditional mismatch between Marxists and Catholics was developed, on the one hand, by the conservative part of the Catholic Church, which stood next to the oppressors in the class struggle, and created ad hoc even a conservative confessional ideology that regarded as messianic the anticommunist struggle, and on the other hand, for those exotic Marxists who interpreted the historical and dialectical materialism of Marx in the philosophical, metaphysical and ontological sense.

Nicaragua, with its "revolution made with faith", in the words of Carlos Fonseca, not only helps the revolutionary Christians to understand the theoretical and practical relationship between Christian faith and revolution, but it helps the very Marxist analysis to finally break free from the metaphysical "to believe or not to believe", an irrelevant matter to the sociological materialism of Marxism, guiding itself to the political understanding of the historical actions of systemic and anti-systemic religious groups in the belligerent context of the material relations of production imposed by the international capitalist system.

References

- BETTO, Frei. *Diário de Puebla*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- _____. *O que é Comunidade Eclesial de Base*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- _____. *Fidel e a religião*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. *A mosca azul – reflexão sobre o poder*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- _____. *Batismo de Sangue - Guerrilha e Morte de Carlos Marighella*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- _____. Estado laico e Estado confessional. In: *Jornal O Dia*. 2014. Disponível em: <http://odia.ig.com.br/noticia/opiniaio/2014-09-14/frei-betto-estado-laico-e-estado-confessional.html>. Acesso em: 28/11/2014.
- _____. Entrevista revista *Brasileiros*. Publicada em 27/04/2015. Disponível em: <http://brasileiros.com.br/2015/04/custa-entender-como-um-padre-pode-ser-antissocialista-diz-frei-betto/>. Acesso em 01/05/2015.
- BOBBIO, Norberto. *Destra e Sinistra – Ragioni e significati di una distinzione politica*. Roma: Donzelli, 1994.
- BOFF, Clodovis. *Comunidade eclesial, comunidade política – ensaios de eclesiologia política*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- _____. *Cartas teológicas sobre o socialismo*. Fé e militância-1. Petrópolis: Vozes, 1989.
- BOFF, Leonardo. *A Trindade, a sociedade e a libertação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. Contribuição da Teologia da Libertação: Michael Löwy. In: *Blog do autor*. 2013. Disponível em: <https://leonardoboff.wordpress.com/2013/01/10/contribuicao-da-teologia-da-libertacao-michael-lowy/>. Acesso em 15/01/2015.
- BRUCAN, Silviu. *La disolución del poder – Sociología de las relaciones internacionales y políticas*. México: Siglo XXI, 1974.
- CAMBÓN, Enrique. *Trinità modello sociale*. Roma: Città Nuova, 2009.
- CAMPOS, Marcella Pontes. *Ascensão ou queda das grandes religiões: conflitos entre discursos nas relações internacionais*. Brasília: Dissertação UnB, 2012.
- CARDENAL, Ernesto. *La revolución perdida - memorias 3*. Madrid: Trotta, 2004.
- _____. Ernesto. Ernesto Cardenal condenado por injúria. In: *Revista IHU* (Unisinos), 2008. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/noticias-arquivadas/16522-ernesto-cardenal-condenado-por-injuria>. Acesso em 09/01/2015.

_____. O martírio interior do poeta nicaraguense. In: *Revista IHU* (Unisinos), 2009b. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/noticias-arquivadas/20306-o-martirio-interior-do-poeta-nicaraguense-cardenal>. Acesso em 09/01/2015.

CARDENAL, Fernando. *Junto a mi pueblo, con su revolución – Memorias*. Madri: Editorial Trotta, 2009.

CARLETTI, Anna. *Diplomacia e religião – Encontros e desencontros nas relações entre a Santa Sé e a República Popular da China de 1949 a 2005*. Brasília: Funag, 2008.

_____. *O internacionalismo vaticano e a nova ordem mundial*. A diplomacia pontifícia da Guerra Fria aos nossos dias. Brasília: Funag, 2012.

CASALDÁLIGA, Dom Pedro. *Nicarágua: combate e profecia*. Petrópolis: Vozes, 1986.

CHOMSKY, Noam. O que o Tio Sam realmente quer. 1999. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/161059/noam%20chomsky%20o%20que%20o%20tio%20sam%20realmente%20quer.pdf>. Acesso em 03/05/2015.

COMBLIN, José. *O Neoliberalismo – Ideologia dominante na virada do século*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DABÈNE, Olivier. *A América Latina no século XXI*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ENGELS, F. Carta a Bloch, 21/09/1890. In: *MARX, K; ENGELS, F. Obras escogidas de Marx y Engels*. Madrid: Fundamentos, 1975.

EZCURRA, Ana María. *El Vaticano y la administración Reagan. Convergencias en Centroamérica*. México DF: Nuevomar, 1984.

FMLN. Historia del FMLN. In: *Sitio oficial FMLN*. 2015. Disponível em: <http://www.fmln.org.sv/sv/oficialv3c/index.php/nuestro-partido/historia-del-fmln>. Acesso em 04/03/2015.

GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da Libertação – Perspectivas*. São Paulo: Loyola, 2000.
_____. *A força histórica dos pobres*. Petrópolis: Vozes, 1977.

HAYNES, Jeffrey. *Religion, politics and International Relations – Selected essays*. New York: Routledge, 2011.

KRUIJT, Dirk. *Guerrilla: guerra y paz en centroamérica*. Guatemala: F&G Editores, 2009.

LÖNNE, Karl-Egon. *Il cattolicesimo politico nel XIX e XX secolo*. Bolonha: Il Mulino, 1991.

LÖWY, Michael. Marxismo e cristianismo na América Latina. In: *Lua Nova - Revista de Cultura e Política*, n.19, Nov.1989, p.01-08.

_____. Marx e Engels como sociólogos da religião. In: *Lua Nova – Revista de Cultura e Política*, n. 43, 1998, p.157-170.

_____. *Marxismo e Teologia da Libertação*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *A Guerra dos Deuses – Religião e política na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. A contribuição da Teologia da Libertação. In: *Revista IHU* (Unisinos), 2013a. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/516832-a-contribuicao-da-teologia-da-libertacao-entrevista-com-o-sociologo-marxista-michael-loewy>. Acesso em 15/01/2015.

_____. A verdadeira Igreja dos pobres. In: *Revista IHU* (Unisinos), 2013b. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/518926-a-verdadeira-igreja-dos-pobres-artigo-de-michael-loewy>. Acesso em 15/01/2015.

_____. *Karl Marx como sociólogo da religião*, setembro 2014, aula 01 do curso de Sociologia marxista da religião. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oFY_poTOX6U. Acesso em 15/01/2015.

MADURO, Otto. *Religião e luta de classes – Quadro teórico para a análise de suas inter-relações na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 1983.

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010. Tradução de Rubens Enderle.

_____. Carta a Weidemeyer, 5/3/1846. In: *MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras escogidas de Marx y Engels*. Madrid: Fundamentos, 1975, 2 V.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007b.

PAPA FRANCISCO. *Audiência Geral de Quarta-feira*, 21 de Janeiro de 2015. Disponível em http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/audiences/2015/documents/papa-francesco_20150121_udienza-generale.html. Acesso em: 01 de maio de 2015.

PEREIRA, Analúcia Danilevicz; Pezzi, Júlia. A revolução nicaraguense: marxismo, nacionalismo e teologia (1979-90). In: VISENTINI, Paulo Fagundes (org.). *Revoluções e regimes marxistas*. Porto Alegre: Leitura XXI, 2013, p.271-287.

PIVA, Márcia Cruz; PIVA, Marco Antonio. *Nicarágua – Um povo e sua história (1552-1984)*. São Paulo: Paulinas, 1986.

RICHARD, Pablo. A Teologia da Libertação na nova conjuntura – temas e desafios novos para a década de noventa. In: *REB*, set./1991, p.651-663.

SANTOS, Carlos César. *Revolução e Igreja na Nicarágua agredida*. São Paulo: FTD, 1987.

SUE-MONTGOMERY, Tommie; WADE, Christine. *A Revolução Salvadorenha*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

VIGIL, Maria Lopez. *Muerte y vida en Morazán – testimonio de un sacerdote*. San Salvador: UCA Editores, 1987.

VISENTINI, Paulo Fagundes. *A Revolução Vietnamita*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.
_____. *As Revoluções Africanas – Angola, Moçambique e Etiópia*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

ZENTENO, Arnaldo. *Breve historia del caminar de las comunidades eclesiales de base de Nicaragua (1966-2000)*. Managua: 2002.

ZIMMERMANN, Matilde. *A Revolução Nicaraguense*. São Paulo: Unesp, 2002.

O lugar dos sujeitos: uma análise da questão da diversidade de gênero em estratégia de comunicação do Carrefour

El lugar de sujetos: una análisis de la cuestión de diversidad de género en estrategia de comunicación de Carrefour

The place of the subjects: an analysis of the diversity of gender issue in Carrefour communication strategy

Bela. Karen Greco Soares¹

Resumo

Este estudo tem por objetivo compreender como se dá a formação discursiva da construção do sujeito LGBT em uma estratégia de comunicação da multinacional Carrefour, a cartilha “Valorizamos a diversidade”. Partindo-se do levantamento bibliográfico sobre a comunicação social enquanto espaço de disputa de sentidos, este estudo procura aproximar a área das relações públicas com os estudos de gênero, prospectando em que medida essas novas estratégias são parte de um processo de resignificação de práticas comunicativas nas organizações, que passam a atuar em prol de um reconhecimento das questões de gênero. Através dos pressupostos metodológicos presentes em Pêcheaux (1988), este estudo também é um exercício sobre a análise do discurso do gênero nas organizações. Nessa perspectiva, entende-se esse processo como uma mudança simbólica nos sentidos que as organizações dão a suas estratégias e, ao mesmo tempo, um espaço que favorece o reconhecimento e visibilidade do grupo sociocultural LGBT nestes espaços.

Palavras-chave: Comunicação, Diversidade de gênero, Organizações, Análise do discurso.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo comprender cómo es la formación discursiva de la construcción del sujeto LGBT en una estrategia de comunicación de la multinacional Carrefour, el folleto "Valoramos la diversidad." A partir de la literatura sobre los medios de comunicación como un espacio de sentidos de disputa, este estudio pretende abordar el ámbito de las relaciones públicas con los estudios de género, la prospección en qué medida estas nuevas estrategias son parte de un proceso de reformulación de las prácticas comunicativas en organizaciones, que ahora operan en favor del reconocimiento de las cuestiones de género. A través de los supuestos metodológicos presentes en Pêcheaux (1988), este estudio es también un ejercicio en el análisis del discurso de género en las organizaciones. En esta perspectiva, se entiende este proceso como un cambio simbólico en la forma en que las organizaciones dan a sus estrategias y, al mismo tiempo, un espacio que favorece el reconocimiento y la visibilidad del grupo sócio-culturales LGBT en estos espacios.

Palabras-clave: Comunicación, diversidad de género, organizaciones, análisis del discurso.

Abstract

This study aims to understand how the discursive formation of the LGBT subject occurs on a communication strategy of the Carrefour multinational, the primer “ Valorizamos a diversidade”. Starting from bibliographical

¹ Bacharela e mestrandia em Comunicação Social, Universidade Federal do Paraná - Brasil, karenqxx@gmail.com.

research about social communication as a space of dispute of senses), this study intends to approximate the area of public relations with the studies of gender, prospecting how this new strategies are part of a process of redefinition of communicative practices on organizations, which becomes to act towards the recognition of the gender issues. Through the methodological assumptions presented in Pêcheaux (1988), this study is also an exercise about the gender discourse analysis on the organizations. By this perspective, this process is understood as a symbolic change in the meanings that the organizations attribute to their strategies and also a place that benefits the recognition and visibility of the LGBT sociocultural group in those places.

Keywords: Communication, Gender Diversity, Organizations, Discourse analysis.

1. Introdução

As questões de gênero aquecem um debate nas mais diversas esferas da sociedade atualmente. Ainda este ano, alguns acontecimentos refletiram uma guinada na discussão, como a recente aprovação nos EUA do casamento igualitário entre pessoas do mesmo sexo – que recebeu notória repercussão em redes sociais como o facebook no Brasil. Aqui, efervescendo na esfera pública posições contrárias a essa questão, o congresso nacional aprova o chamado Estatuto da Família, material que prevê a constituição familiar como somente possível entre pessoas heterossexuais. Passando para a esfera midiática, beijos homoafetivos em novelas tornam esses segmentos representativos, interpenetrando discussões cotidianas e movimentação social e política em torno desse grupo.

Nas organizações o que se percebe é também uma nova perspectiva comunicativa para agregar o público homoafetivo. Nesse sentido, objetivo deste estudo é compreender como o sujeito LGBT é ressignificado no discurso das organizações, especialmente no que tange a estratégias de comunicação para este segmento. É escolhida a cartilha da diversidade sexual da multinacional *Carrefour*, empresa que reflete uma organização inserida no contexto de globalização e de diferencial competitivo. A escolha metodológica parte do levantamento bibliográfico sobre os estudos de gênero nas ciências sociais, a partir do diálogo com os estudos da comunicação no campo das Relações Públicas e Comunicação Organizacional.

No objetivo de compreender como a estratégia intitulada Cartilha “Valorizamos a diversidade” pode ser vista como um fator preponderante para a inserção e reconhecimento de grupos minoritários como o LGBT dentro do espaço organizacional, faz-se uma análise do discurso segundo a linha francesa. Nessa perspectiva, pode-se inferir que há um processo de reconhecimento contra-hegemônico por parte desta organização, que dentro de um contexto capitalista de produção, reformula sua prática comunicativa para incluir em seu discurso segmentos historicamente invisibilizados da sociedade como o LGBT.

2. Comunicação e Relações Públicas: agentes estratégicos em ambientes organizacionais

A moderna comunicação social compreende um campo de estudos voltado à reflexão crítica e científica de três principais práticas profissionais: o jornalismo, a publicidade e propaganda e as relações públicas. De formas diferentes, essas habilitações abrangem um mix de atividades que colocam a comunicação como ponto fundamental das relações sociais em todos os níveis, seja por interação face a face, mediada por dispositivos midiáticos ou, até mesmo, em um âmbito macro, de organizações para com seus públicos, respingando à construção de uma opinião pública, da formação de novas práticas culturais e hábitos de consumo na sociedade.

Não é novidade o potencial da comunicação enquanto espaço de construção de discursos e disputa de sentidos (BALDISSERA, 2008). Em um contexto de globalização no qual o ambiente socioeconômico aquece a busca por um diferencial competitivo, a comunicação se torna estratégica e fundamental para as organizações. Os discursos das organizações devem estar em consonância com aspectos de responsabilidade social, de reconhecimento de grupos culturais e étnicos, saindo assim em certa medida da lógica hegemônica lucrativa que sempre permeou os espaços organizacionais.

Nessa construção de sentidos, as organizações e seus públicos de relacionamento podem ser vistos como agentes de práticas discursivas responsáveis pelos sentidos atribuídos às ações comunicativas (OLIVEIRA; PAULA, 2008). Ou seja, a forma como se constrói o discurso das organizações na contemporaneidade passa a ser visto e avaliado por grupos tanto internos ou externos à organização. O seu feedback é termômetro para a organização planejar suas ações.

Nesse sentido, as modernas relações públicas representam, dentre as três habilitações, a atividade que reforça este espaço de troca entre organizações e seus grupos de relacionamento. Com o intensificar das trocas culturais e o surgimento de multinacionais e grandes grupos organizacionais, suas práticas fazem-se ainda mais necessárias neste contexto de globalização, ensejando-se de seus profissionais um olhar abrangente sobre as questões da atualidade, principalmente, voltadas à agitação cultural e política do momento ao qual está inserido.

Nos últimos anos, impulsionada por lutas sociais como as de gênero, de raça e etnia, grupos sociais minoritários como o LGBT passam a receber um olhar mais apurado das organizações e o campo de atividades das relações públicas se abrem a essas novas formações socioculturais. O que se tem percebido é uma nova locução por parte das organizações em

relação à diversidade de gênero e sexual, provocando uma resignificação nas estratégias de comunicação dessas organizações.

Essa nova locução passa por estratégias internas e externas às organizações, compreendendo políticas de comportamento organizacional, que afetam distintivamente o discurso das empresas e inferem em um processo de reconfiguração do sentido desses grupos para as organizações. Se anteriormente o que se notava era uma ausência desses grupos nas marcas estratégicas das organizações, atualmente se observa um investimento nesse público, desde campanhas e anúncios com a presença maior de mulheres, até a inserção de outros arranjos familiares que não o heterossexual, como a presença de casais gay em anúncios, campanhas e ações internas das organizações.

Porém, necessário é compreender a própria conceituação de gênero dentro deste processo, principalmente dentro dos estudos de gênero, que foram grandes propulsores da abertura dessa discussão em esferas diversas da sociedade, como a política, a acadêmica e também a organizacional. Entende-se, neste trabalho, que os estudos de gênero em diálogo com a comunicação são o pano de fundo para a compreensão dessas novas estratégias e desse novo discurso nas organizações acerca das pessoas LGBT.

3. Estudos de gênero, grupos LGBTs e um novo campo para a comunicação

Desde a fundação das disciplinas científicas que estudam o social, as diferenciações de sexo são objetos de estudo recorrentes. Porém, até meados de 1960, os estudos entendiam, em sua grande maioria, que as masculinidades e feminilidades tratavam-se de classificações universais e naturais, ou seja, inerentes a “espécie” humana (SUÁREZ, 1997, p 31).

Já a partir dos anos 1930, impulsionados pelas revoluções e a agitação social da época, surgem os primeiros estudos que reforçariam temáticas privilegiadas na atualidade pelas questões de gênero, como em Malinowski, Bateson e Mead, que explorariam a sexualidade e construção do feminino e masculino na organização social. Esses três autores, em antropologia, seriam os precursores dos estudos que analisariam a construção dos papéis sociais de masculino e feminino como construções de gênero.

Já na Sociologia, destacam-se as pesquisas pioneiras de Madeleine Guilbert, em 1946, que iniciavam uma investigação sobre o trabalho das mulheres (GUILBERT, 1946). No campo da Filosofia e da Literatura, Simone de Beauvoir publicou o livro *O segundo sexo*, em 1949, que gerou um debate político mais radical e lançou as matrizes teóricas de uma nova etapa do feminismo (BEAUVOIR, 1980).

A palavra gênero, no entanto, só vem a surgir no espaço científico quando um movimento genuinamente feminino começa a prospectar a desnaturalização da condição da mulher na organização da sociedade. Diferentemente da visão naturalista e universal, a busca era pela compreensão dos papéis de homem e mulher como modelados culturalmente.

A essência masculina ou feminina era vista não como produto da sexualidade biológica, mas sim de distintas estruturas e relações de poder (SIMIÃO, 2000). Porém, este movimento no cenário acadêmico ficava estancado, recebendo, por vezes, descrédito: vinha de encontro a uma crítica à hegemonia masculina tanto no âmbito científico (a história sempre foi contada por homens) quanto à própria organização social, que funda instituições, leis e estruturas com pouquíssima inserção feminina, denunciando uma desigualdade latente. A relação com o movimento feminista que eclodia na agitação social da época também era alvo de descrédito acadêmico.

No entanto, inicialmente, dentro desta discussão, o termo gênero era considerado apenas como sinônimo de mulher. Só posteriormente, com a ampliação do campo de investigação científica, que a conceituação de gênero passou a abarcar uma relação com outras categorias como diferentes sistemas de gênero, que romperiam com o binarismo das categorias ‘mulher’ e ‘homem’. Para Scott (1990), gênero é uma categoria de análise histórica, cultural e política, que expressa relações de poder. Essa conceituação permite o diálogo com outras categorias, como raça, classe ou etnia, e, também, levar em conta a possibilidade da mudança, inserindo-se aí as relações sociais de sexo e sexualidade também.

Um desmembramento singular do conceito de gênero foi dado, nesse sentido, segundo Scavone (2008), a partir dos anos 1990, pela chamada teoria queer, que ‘ultrapassa os gêneros’ (transgendering), a cabo da filósofa feminista Judith Butler (2003). Seu estudo questiona o regime de normatividade heterossexual das sociedades, apresentando o aspecto socialmente transformável e relacional dos corpos e da sexualidade (gays, lésbicas, transexuais, travestis, bissexuais). Nesse sentido, os estudos queer inserem no guarda-chuva do conceito de gênero também os segmentos não heterossexuais, ou seja, concebendo-se aí e entendida nesse estudo como diversidade de gênero.

Nesse sentido, gênero, enquanto categoria para este estudo, adota-se a seguinte definição, proposta por Biroli e Miguel (2014, p. 79): “é a organização social da diferença sexual”. O que não significa que reflita algo fixo; ao contrário, “gênero é o conhecimento que estabelece sentidos para as diferenças físicas”. Entendido dessa forma, gênero não é uma “identidade”, mas uma “posição social e atributo das estruturas sociais”. Dessa maneira, a

categoria LGBT enquadra-se como um segmento de gênero, um grupo social que possui determinada posição em relação à construção do discurso das organizações.

As organizações, quando se utilizam de um discurso que privilegia a diversidade de gênero em estratégias de comunicação, estão criando um ambiente, em certa medida, inédito para a área da comunicação, pois se trata da ressignificação dos espaços de fala destes sujeitos, e insere o conceito de gênero dentro do seu arcabouço teórico. Ora, se gênero é o conhecimento que estabelece sentidos para as diferenças físicas, a comunicação, com a inserção dessa questão em suas pautas, ações, estratégias, renova também, o seu sentido, constituindo-se como uma ferramenta para a ressignificação necessária ao enfrentamento que a temática ainda recebe em setores mais conservadores da sociedade. Por essa ótica, este estudo procura aproximar estas novas perspectivas em estratégias de comunicação para o segmento LGBT através do caso da Cartilha “Valorizamos a diversidade” do grupo Carrefour. O tópico seguinte destina-se a análise deste objeto.

4. Diversidade de gênero nas organizações: o caso da cartilha “Valorizamos a Diversidade” do Carrefour

O grupo Carrefour é uma rede internacional de hipermercados, fundada na França, em 1960. Em 2004, o grupo possuía dez mil unidades em trinta países e quatrocentos mil empregados. Configurada como uma multinacional de expressiva penetração em diversos países, o Carrefour trata-se de uma organização que se enquadra dentro da perspectiva de globalização e diferencial competitivo. No Brasil, o Carrefour é a segunda maior empresa varejista do país (segundo ranking do Ibevar em 2012), sendo o Brasil o primeiro país da América Latina a receber a loja Carrefour do continente americano.

Com o tempo e grande aderência no país, a rede expandiu-se, tornando-se uma das maiores empresas varejistas do país. Seus maiores concorrentes são o Grupo Pão de Açúcar e o Walmart. Ações de responsabilidade social estão presentes nos planejamentos e relatórios da organização desde sua adentrada no mercado brasileiro, como diferencial competitivo e de compromisso social. Somente para o ano de 2016, a estimativa é que a empresa invista 24 milhões em projetos sociais, valor anunciado em evento do Instituto Carrefour pelo diretor brasileiro do Instituto.

No ano de 2014, uma das ações internas do grupo Carrefour foi amplamente difundida em redes sociais e sites na internet, a chamada Cartilha “Valorizamos a Diversidade”. Este material contém a visão da empresa em relação à diversidade sexual, mais especificamente no que diz respeito à pessoa LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis). Na cartilha a rede

varejista comunica que travestis e transexuais "podem e devem" trabalhar ali e que seria contra os princípios do grupo "discriminar uma pessoa com base em orientação sexual ou identidade de gênero".

O manual também informa que pessoas do mesmo sexo podem se beijar em público como qualquer outro casal e que travestis e transexuais devem ser tratados pelo nome pelo qual se apresentam (e não o que está registrado no documento). Para o caso de essas pessoas serem colaboradores da companhia, o nome escolhido deve, inclusive, vir no crachá. "É uma questão de respeito e independe de decisão judicial ou cirurgia para mudança de sexo", pontua o texto. Segundo a direção do Carrefour no Brasil, o documento é divulgado internamente desde 2012 e faz parte do processo de "materializar" (ou seja: colocar em prática) a política de diversidade da empresa, no tocante a pessoas LGBT. Esta ação faz parte do código de ética mundial da companhia, que foi reformulado em 2010 visando atender a demandas de reconhecimento de questões de gênero e sexualidade.

O material elucida situações que ocorrem habitualmente dentro das lojas e qual é a postura que a empresa tem diante de tais situações. Casos de homofobia e discriminação são totalmente vistos como inaceitáveis dentro do ambiente organizacional, segundo a cartilha. Não somente o conteúdo exposto pelo material, a cartilha também faz parte de treinamentos dados a diretores, gerentes e coordenadores da rede, funcionando como instrumento de gestão da inclusão desses grupos. Para além do fato de ser uma comunicação de caráter estratégico, este material possui uma dimensão conscientizadora e educativa, que extrapola a lógica instrumental do manual como veículo meramente aproximativo.

Nessa análise, segundo a perspectiva da análise do discurso de linha francesa em Pêcheaux (1988) três pontos fundamentais são mapeados: o sujeito, a posição-sujeito e a formação discursiva (FD). Entende-se que esta metodologia está em consonância com o referencial de base, que entende a comunicação em ambientes organizacionais como um processo de disputa de sentidos (BALDISSERA, 2008).

Em Pêcheaux, a linguagem não é entendida apenas como um sistema de regras formais, estrutural. Nessa perspectiva, ela é pensada como simbólica, como uma "divisão política de sentidos" (BRASIL, 2011, p. 172). Segundo os critérios Pêcheauxianos, este estudo se debruça sobre a busca de três aspectos fundamentais: o sujeito do discurso; a posição-sujeito, e a formação discursiva (FD). Entende-se que o mapeamento destes âmbitos nas duas estratégias elencadas permite inferir como ocorreu o discurso da diversidade de gênero nessas empresas.

4.1. Sujeito do Discurso

Para Pêcheux (1988), o sujeito do discurso não se pertence, ele se forma pelo esquecimento daquilo que o determina. Isso significa que o sujeito não emerge como um personagem estanque, mas sim, como a interpelação deste indivíduo em relação à língua e à história: “pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. (...) Ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2005, p. 50).

Nos dois casos analisados, entendem-se os sujeitos do discurso como os grupos LGBTs, ou seja, indivíduos não heterossexuais. O sujeito apresenta aí viés histórico, pois trata-se de uma formação sociocultural que já existia muito anteriormente de ser reconhecida em âmbitos organizacionais, datando seu histórico de luta e reconhecimento político, bem como discussões a nível científico sobre suas pautas, etc.

Nesse caso, as organizações fazem-se valer, mesmo que intrinsecamente, a todo este histórico quando tornam visível este grupo através de suas ações comunicativas. Entretanto, esse histórico é causa próprio no interior de seu efeito, indo no sentido de acobertamento que Pêcheux falava, quando outros recursos comunicativos se tornam mais explícitos que o próprio viés histórico do sujeito nas duas ações.

A Cartilha da Diversidade Sexual do Carrefour aborda o sujeito logo em seu enunciado primeiro: “Como lidar com pessoas LGBTs”, contendo sete perguntas sobre situações que envolvam direta e indiretamente grupos LGBTs no ambiente organizacional. Não aborda a questão do histórico de opressão social e estigma que este grupo sofreu ao longo dos anos, porém, é na análise do discurso que este fator se salienta como algo dobrado nesta estratégia, ficando explícito somente com a análise. Neste ponto, identifica-se a posição do sujeito na estratégia, tópico que será visitado posteriormente.

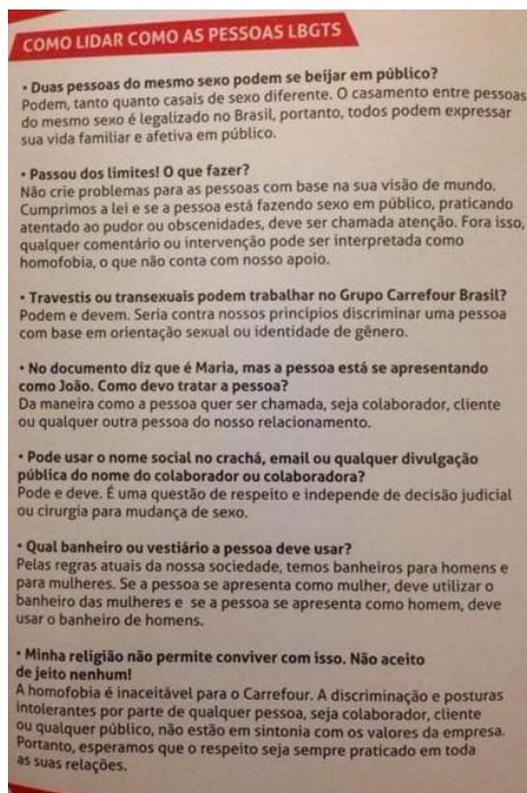


Figura 1 - Parte interna da Cartilha Valorizamos a Diversidade Carrefour.

Fonte: Divulgação Facebook

4.2. A posição-sujeito

A posição-sujeito (PÊCHEUX, 1988), em um sentido mais mutável que o apenas sujeito, “configura-se como um objeto imaginário que ocupa seu espaço no processo discursivo” (BRASIL, 2011, p. 172). Nesse sentido, o sujeito perde a razão de ser apenas um e abriga distintas posições, variando-se de acordo com a formação discursiva e ideológica intrínseca.

O sujeito LGBT está em diversas posições no caso da Cartilha da Diversidade, como um grupo que pode apresentar comportamento “condenável”, ou como grupo que carece de respeito e reconhecimento para sua valorização. Essas duas formas observadas variam conforme o percurso que as perguntas estão dispostas, porém, a marca do estigma passa a ocorrer de forma velada. Nesse sentido, o sujeito não é mais um, mas comporta distintas posições-sujeito, variantes conforme as formações discursivas e ideológicas em que este se inscreve.

4.3. Formação discursiva

O conceito de formação discursiva em Pêcheaux é oriundo de formulação elaborada por Michel Foucault (2004), que se relaciona à formação ideológica construída ao longo do discurso. Em outras palavras, o sujeito do discurso traz para o debate um grupo de representações individuais a respeito de si mesmo, do interlocutor e do assunto abordado. A FD, formação discursiva, é a projeção da ideologia no dizer (ORLANDI, 2005, p. 55). Passando para análise da formação discursiva, esta emerge na Cartilha da Diversidade Sexual do Carrefour colocando a discussão do gênero como não mais algo invisível ou velado na sociedade, propondo o seu reconhecimento e ressignificação deste grupo historicamente condicionado à desigualdade.

Entende-se, então, que o grupo LGBT constitui-se como sujeito a partir do momento em que se torna presente, visível, nesta estratégia. Ainda que, em certa medida, de forma tímida, o sujeito está ali interpelado por sua história e ideologia, que transcende o mero agregar valor ao produto e à lógica competitiva da organização estudada.

5. Conclusões

Este estudo procurou, motivado pelo compromisso social que a pesquisa científica também deve ter, compreender como as organizações abordam a temática da diversidade de gênero em suas estratégias de comunicação atualmente. O ensejo deste estudo, antes de tudo, foi a tentativa de um exercício de aproximar da comunicação social esta problemática tão recorrente na sociedade atual que são as discussões de gênero.

Neste escopo, o que se observou, é uma abrangente e complexa nova forma de fazer comunicação levando em consideração essa problemática e, também, da própria comunicação como uma alternativa ao reconhecimento e legitimação dessas questões. O momento político e cultural é oportuno para as organizações, que cada vez mais repensam suas práticas e ressignificam suas lógicas de lucro em prol do reconhecimento de grupos não hegemônicos e minoritários como o LGBT. Especificamente no que concerne a eles, a fusão comunicação, organizações e gênero pode ser um âmbito profícuo de reforço de identidades estigmatizadas, de conscientização e valorização da diferença. É na dimensão comunicativa que as organizações podem corroborar para uma sociedade mais justa e igualitária em relação às questões de gênero.

Da mesma forma, para serem vistas com credibilidade por seus públicos, as organizações precisam assumir também a sua função política que, nas palavras de um teórico das relações públicas, pode ser compreendida como: “a contribuição que elas devem dar para

a manutenção da continuidade do sistema social do qual elas fazem parte, o que só lhes será possível se, da lógica econômica, elas migrarem para a lógica social.” (SIMÕES apud FERRARI, 2011, p. 141).

Referências bibliográficas

BALDISSERA, R. Comunicação organizacional: uma reflexão possível a partir do paradigma da complexidade. In: OLIVEIRA, I. L.; SOARES, A. T. N. (Orgs.). **Interfaces e tendências da comunicação**. São Caetano do Sul: Difusão, 2008.

BIROLI, Flávia. MIGUEL, Luis Felipe. **Feminismo e política: uma introdução**. Brasília: Boitempo, 2014.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero. **Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL, Luciana Leão. Michel pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem: estudos e pesquisas**. Vol. 15, n. 1, p. 171-182, jan/jun, 2011.

OLIVEIRA, I. L.; PAULA, C. F. C. Comunicação no contexto das organizações: produtora ou ordenadora de sentidos. In: OLIVEIRA, I. L.; SOARES, A. T. N. (Orgs.). **Interfaces e tendências da comunicação**. São Caetano do Sul: Difusão, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso. Campinas: Pontes, 1988. SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul./dez, 1995.

SUÁREZ, Mireya. A problematização das diferenças de gênero e a antropologia. In: AGUIAR, Neuma (Org.). **Gênero e ciências humanas: desafios às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997.

FERRARI, Maria Aparecida. O cenário das organizações como sistemas de significados socialmente construídos. In: GRUNIG, J. E; FERRARI, M. A; FRANÇA, F. (Orgs.). **Relações Públicas: teoria, contexto e relacionamentos**. São Caetano do Sul. SP: Difusão, 2011.

Pedagogia dos multiletramentos na educação integral

Pedagogía de los multiletramientos en la educación integral

Pedagogy of multiliteracies in integral education

Lic. Aline Moura Domingues Marsico¹

Dr. Mauricio Aires Vieira²

Resumo

O presente estudo originou-se a partir do Programa de Educação Tutorial (PET)- Pedagogia e está vinculado à Universidade Federal do Pampa, Câmpus Jaguarão/RS. A pesquisa central do PET é o fracasso/sucesso escolar na Educação Básica, das escolas públicas de Jaguarão/RS, tomando por base os dados de avaliação de desempenho escolar divulgados pelo IDEB. Para pesquisar o porquê desse fracasso e do sucesso escolar desse município, iniciaram-se observações nas escolas. Simultaneamente, quando se iniciou as observações, estava em andamento um programa na escola, conhecido como Programa Mais Educação (PME), que foi e está sendo implantado com o intuito de iniciar uma política rumo à Educação Integral. Esta pesquisa ficará restrita ao macrocampo Acompanhamento Pedagógico, em Letramento/Alfabetização. Para contribuir com a escola e o programa, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, em que aplicou-se um questionário com 08 (oito) sujeitos envolvidos, para investigar se conheciam o PME. Após esse diagnóstico, surgiu o interesse em pesquisar o letramento, mais especificamente, o multiletramento, com o intuito de verificar se há atividades específicas para trabalhar o multiletramento no 6º ao 9º ano, na perspectiva da Educação Integral, nas escolas públicas de Jaguarão/RS. Caso não as encontrasse, seria proposta uma atividade para ser trabalhada com o multiletramento no PME. Os resultados do questionário apontaram que a maioria dos sujeitos desconhecia o PME. Com relação a atividades sobre multiletramento, estas estão circulando, por exemplo, em Rojo e Moura (2012), mas não encontrou-se direcionadas para o PME. Diante disso, propôs-se o protótipo: gênero biografia/facebook.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Multiletramento. Protótipos.

Resumen

El presente estudio origina-se a partir del Programa de Educação Tutorial (PET) Pedagogía y está vinculado a la Universidade Federal do Pampa, Ciudad Jaguarão/RS. La pesquisa central es el fracaso/suceso escolar em La Educación Básica das escuelas públicas de Jaguarão/RS., tornando por base los dados de evaluación de lo desempeño escolar divulgados pelo IDEB. Para pesquisar el porqué de ese fracaso y del suceso escolar de eso município iniciarán-se observaciones en las escuelas. Simultáneamente, cuando se inició las observaciones, estaba em andamiento un programa en la escuela, conocido como el Programa Mais Educação (PME), que fue y está siendo implantado con el intuito de iniciar una política rumo a la Educación Integral. Esta pesquisa se quedará restricta al macrocampo acompañamiento pedagógico, en Letramiento/Alfabetización. Para contribuir con la escuela y el programa, utilizó se de pesquisa bibliográfica, de naturaleza cualitativa, en que se aplicó un cuestionario con 08 (ocho) sujetos envueltos, para investigar se conocían el PME. A pues ese diagnóstico surge com el interesse en pesquisar el letramiento, más específicamente el multiletramento, con el intuito de ser verificar se hay actividades específicas para trabajar o multiletramento no 6º al 9º año, en la perspectiva de la Educación Integral, en las escuelas públicas de Jaguarão/RS. Caso no fue posible, será propuesta una actividad para ser trabajada con el multiletramento no PME. Los resultados del cuestionario apuntaran que la mayoría delos sujetos desconocía el PME. Conrelación no hayactividades sobre elmultiletramento, estas están circulando,

¹ Licenciada em Letras Português/Espanhol e suas respectivas literaturas, Universidade Federal do Pampa - Brasil, alinemouradomingues@gmail.com.

² Doutor em Educação, Universidade Federal do Pampa - Brasil, mau.vieira@gmail.com.

por exemplo, em Rojo y Moura (2012), mas não encontram-se direcionadas para o PME. Logo, propus o protótipo: gênero biografia/facebook.

Palabras-clave: Multiletramento. Programa Mais Educação. Protótipos.

Abstract

This present article originated by the Programa de Educação Tutorial (PET) – Pedagogia and is linked by the Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS. The principal research of the PET is the educational failure/success on the basic school, on the public schools from Jaguarão/RS, taking as base the evaluation dates from the scholar performance released by the IDEB. To research the cause of this failure and this success on this city, has started the observation on these schools. Simultaneously, when started the observation, was happening in the school one program known as Programa Mais Educação (PME), which was implanted with the objective to start a politic of integral education. This research will be limited by the macrocamp pedagogical monitoring, in literacy. To contribute with the school and the program, was used from bibliographic research, from qualitative nature, who has applied one quiz with 08 (eight) involved subjects, to investigate if they know the PME. After this diagnostics, born the interest in research the literacy, more specifically the multiliteracy, with the objective to verify if have specific activities to work the multiliteracy on the 6^o and 9^o year, on the perspective of the Integral Education, on the public schools of Jaguarão/RS. If we don't find the activities, will be propose one to be worked with the multiliteracy on the PME. The results of the quiz pointed by the most of the subjects unknown the PME. With relation on the multiliteracy activities, this was circulating, like in Rojo and Moura (2012), but we don't find activities directed by the PME. By this, was proposed the prototype genre biography/facebook.

KeyWords: Programa Mais Educação, multiliteracy, prototype

INTRODUÇÃO

O presente estudo originou-se a partir do Programa de Educação Tutorial (PET), o qual foi difundido no Brasil, ainda, na ditadura militar, em 1979. O PET tem como objetivo principal incentivar e promover a formação de profissionais com excelência acadêmica. Além disso, busca interagir com a comunidade através de atividades por meio do ensino, pesquisa e extensão nas múltiplas facetas de que o conhecimento da universidade se apresenta.

Há vários grupos PET formados e que estão em plena atividade no Brasil. Um deles é o PET-Pedagogia, o qual participo, e que está vinculado à Universidade Federal do Pampa, Câmpus Jaguarão/RS. O grupo começou em dezembro/2009 e a pesquisa central é o fracasso/sucesso escolar na Educação Básica, de Jaguarão/RS, tornando por base os dados de avaliação de desempenho escolar divulgados pelo IDEB³. Os últimos dados analisados pelo Grupo PET, através do IDEB foram no ano de 2013, e Jaguarão/RS ficou entre os mais baixos percentuais do estado do Rio Grande do Sul, computando 2,3⁴.

Para pesquisar o porquê desse fracasso e do sucesso escolar desse município, o grupo juntamente com o Tutor Maurício Aires Vieira iniciaram observações nas escolas.

³“O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.” (IDEB, 2014). Para maiores informações, o site do IDEB é: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>. Para verificar os resultados, pode-se encontrá-los no site: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2666477>.

⁴Este resultado refere-se aos anos finais do ensino fundamental do município de Jaguarão/RS.

Simultaneamente, quando se iniciou as observações, estava em andamento um programa na escola, conhecido como Programa Mais Educação (PME), que foi e está sendo implantado com o intuito de iniciar uma política rumo à educação integral. O seu surgimento primeiramente se deu somente em escolas com menores IDEBs. Hoje, quase todas as escolas estaduais e municipais de Jaguarão/RS já aderiram ao programa.

Como o município de Jaguarão/RS apresenta um baixo número no IDEB, o PME almeja melhorar no sentido de contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e sociais. Dessa forma, possibilitará aos educandos das unidades escolares das redes pública o acesso a um ensino de qualidade, acrescentando ao currículo escolar tradicionais conhecimentos teóricos e práticos que devem ser desenvolvidos por meio de atividades complementares.

A portaria interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, apresentam algumas finalidades do PME, que são:

[...] ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa; II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar [...]. (BRASIL, lei nº 17, de 24 de abril de 2007, p. 2-3).

Foram apresentadas algumas intenções do PME presentes na portaria. Pode-se verificar alguns princípios da educação integral na esfera do PME presentes no decreto nº **7.083, de 27 de janeiro de 2010**:

[...] oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida; V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares; [...]. (BRASIL, lei nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, p. 1).

A partir do momento em que se conhece o que é, qual a intencionalidade e a finalidade do programa, parte-se para os macrocampos. De acordo com Caderno Passo a Passo (s.d), o PME é composto por 10 macrocampos, que são: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, inclusão digital,

promoção da saúde, educomunicação, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica e cidadania. Cada macrocampo organizado por diferentes atividades.

O macrocampo Acompanhamento Pedagógico é obrigatório. Este deve englobar pelo menos um desses temas: ciências, história e geografia, letramento/alfabetização, língua estrangeira, matemática, tecnologias de apoio à alfabetização (CADERNO PASSO A PASSO, s.d.).

Dentre esses macrocampos, a presente pesquisa ficará restrita ao do Acompanhamento Pedagógico, em Letramento/Alfabetização. E qual o conceito de letramento? Este é por profissionais de áreas diversas. Na área da educação, por exemplo, destaca-se Soares (2003, p. 18), que o define como:

[...] é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas (sic) há pouco mais de duas décadas; seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p.18).

Na área da Linguística, Kleiman (2008, p. 18) aponta que letramento pode ser definido “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Percebe-se, assim, que apesar de o termo letramento ser usado em áreas distintas, este tem como foco central a leitura e a escrita como prática social.

No Manual do PME (2013, p.11), a oficina de letramento/alfabetização também tem por objetivo desenvolver a “[...] função social como meio da inserção do estudante, sujeito de direito. [Além disso, é direcionada para a] Compreensão e produção de textos de diferentes gêneros em situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral.”

Problematização e justificativa

O interesse em Letramento/Alfabetização adveio de uma série de dificuldades observadas na execução de oficinas ministradas por três colaboradores, em uma escola municipal de Jaguarão/RS. Entre essas dificuldades, pode-se citar alunos com faixas etárias e anos/séries (1º, 6º, 7º e 8º anos/séries) diversos, os colaboradores não apresentavam um planejamento prévio, alguns colaboradores desistiam de ministrar as atividades, não havia espaço físico adequado, entre outros.

Para contribuir com a escola e o programa, apliquei um questionário com 10 (oito) sujeitos envolvidos 05 (cinco) alunos, 02 (dois) monitores, 1 (um) professor comunitário, 01 (uma) supervisora, 01 (um) funcionário), para investigar se sabiam a respeito do PME. No primeiro momento, o instrumento serviu para investigar as possibilidades na contribuição da amenização ou minimização das dificuldades.

No segundo momento, após a identificação, o grupo juntamente com o tutor, criaram um grupo de estudos denominado Grupo de Estudos da Educação Integral de Fronteira (GEEIF)⁵ que, no ano de 2013, não obteve muito sucesso. A procura pelo grupo foi baixa e em situações flutuantes (um pequeno grupo diferente se reunia a cada semana no desenvolvimento do Grupo de Estudos). Por esse motivo, surgiu uma nova proposta: o I Seminário Internacional da Educação Integral de Fronteira (SIEIF), oportunidade esta em que diversas escolas mostraram suas experiências e conseguiram debater com profissionais de distintos lugares a questão da educação integral, do Programa Mais Educação, dos macrocampos e também das questões ligadas ao letramento.

O problema trazido nesta pesquisa é: como trabalhar o multiletramento do 6º ao 9º ano na perspectiva da Educação Integral, nas escolas públicas de Jaguarão/RS?, para auxiliar a amenizar o baixo índice do IDEB. Conforme Kleiman (2005, p.16), “[...] ensinar o letramento’ é uma expressão no mínimo estranha, pois implica uma ação que ninguém, nem mesmo um especialista, poderia fazer”. Especialmente, porque “o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades.” (KLEIMAN, 2005, p.18).

Já se sabe que o letramento é uma prática difícil de ser atingida. E o multiletramento, por contemplar a multiculturalidade e a multimodalidade, influenciadas pela globalização, é outro desafio muito maior. Segundo Rojo e Moura (2012), trabalhar com multiletramento:

[...] pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso das novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referências do alunado (popular, local ou de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursivos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros

⁵ GEEIF (Grupo de Estudos da Educação Integral na Fronteira), grupo criado pelo PET para realizar discussões e palestras sobre o tema Educação Integral e o programa Mais Educação, destinado a acadêmicos, oficinairos, professores e demais interessados na temática. O GEEIF teve início no mês de junho de 2013 e encerrou no mês de dezembro de 2013. O encontro acontecia todas as segundas-feiras, das 18h30min às 21h, na Universidade Federal do Pampa.

letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e manocontos⁶ ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho⁷). (ROJO, MOURA, 2012, p. 8).

Acredita-se, pelo motivo de normalmente envolver as tecnologias, a dificuldade, por parte do professor, de proporcionar atividades que parta do conhecimento de mundo do aluno, transformando, assim, essas linguagens com o enfoque crítico. Espera-se que este tema seja relevante tanto no âmbito acadêmico quanto para os profissionais atuantes e envolvidos no PME apresentando alguns exemplos de atividade a serem trabalhadas com o **multiletramento em sala de aula**.

Sabendo que o município de Jaguarão/RS apresenta um IDEB baixo, no ensino fundamental, verifica-se a necessidade da presente pesquisa para contribuir na melhora desse índice. E, conseqüentemente, na melhoria do ensino e aprendizagem dos jovens e crianças jaguarenses, com o multiletramento.

Objetivos

O objetivo principal deste trabalho é pesquisar e analisar acervos bibliográficos que abordem a temática do multiletramento. Além disso, busca verificar se há atividades específicas para trabalhar o multiletramento no PME. Considerando os conceitos da palavra letramento/multiletramento, pretende-se refletir sobre as atividades encontradas sobre o tema, para o PME. Caso não for possível, será proposta uma atividade para ser trabalhada com o multiletramento no PME.

Metodologia

A pesquisa apresentada trata de estudo acerca do conceito de Multiletramento e como este está sendo apresentado por Rojo e Moura (2012). Para fazer a pesquisa do multiletramento, pretende-se analisar livros, teses, artigos científicos, entre outros. Já para o PME e Educação Integral, além dos materiais bibliográficos já citados, terão decretos, portarias interministeriais, manuais e entre outros.

As atividades serão identificadas se estão adequadas para o Multiletramento. Após será verificado se as mesmas podem ser trabalhadas no PME entre os anos do 6º ao 9º ano do

⁶ “miniconto, microconto ou manoconto é uma espécie de conto muito pequeno, com algumas características bem específicas” Portal do Professor, 2014. Disponível em:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=9804>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

⁷ “Significado de picho: 1. Pichel; 2. Pequeno pote de barro; 3. Carrapicho de cabelo no alto da cabeça; 4. Chocolateira.”. *Dicionário do Aurélio*, 2014. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/picho>. Acesso em: 12 dez. 2015.

PME/Educação Integral. Os critérios a serem adotados consistem em verificar se as atividades abordam a multiculturalidade e a multimodalidade, além de ser interativa. Os critérios para o PME versam no sentido se as atividades servem para turmas heterogêneas.

O presente estudo tem caráter qualitativo, no sentido de exemplificar como essas atividades são abordadas nesses anos da escola. Além disso, é pesquisa do tipo bibliográfica que, conforme aponta Silva e Grigolo (2002, p. 33), consiste na procura de referências teóricas publicadas em livros, artigos, periódicos, documentos, legislações, sites institucionais, etc., para que o pesquisador “[...] tome conhecimento e analise as contribuições científicas aos assuntos em questão.”

Roteiro

O presente trabalho está dividido em quatro partes. Na primeira parte, serão descritos os conceitos de Programa de Educação Tutorial e Educação Integral. Na segunda parte, serão abordadas as definições de Letramento, novos conceitos de letramento e multiletramento. Na terceira parte, será exposta a teoria do gênero discursivo. Na quarta parte, serão apresentados e discutidos os dados da pesquisa. E, finalmente, serão expostas algumas considerações finais e/ou recomendações à luz do multiletramento e educação integral.

1 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL

O Programa de Educação Tutorial (PET) foi constituído na ditadura militar no ano de 1979 pela CAPES, na época, denominado como Programa Especial de Treinamento. Após sua implementação, o programa atravessou por períodos complexos, inclusive, foi ameaçado de extinção. De acordo com Castro⁸, 2002 (apud MÜLLER, 2003, p. 107) houve dois motivos fundamentais para essa ameaça:

[...] houve dois motivos: um pessoal e outro político. Como sabemos, as pessoas que estavam na CAPES não achavam que o PET pudesse melhorar a graduação. Quanto à política, não havia uma tendência a se substituir o livro e o homem pela máquina. Acho que a vontade de acabar com o PET pode ser fruto dessa maneira de se qualificar o ensino por meio de máquinas e não de pessoas [...]. (CASTRO, 2002 apud MÜLLER, 2003, p. 107).

Para que de fato não ocorresse a extinção do programa, todos os envolvidos, como tutores e petianos, mobilizaram-se para defendê-lo, visto que esse grupo possibilita ampliar o conhecimento através da relação existente entre os componentes do PET. Após esse confronto com políticos, o programa passou a ser gerenciado pela SESu/MEC pelo motivo que:

⁸CASTRO, Gabriel Perfeito. **Uma vontade latente**. Brasília, 25 de mar. 2002.

[...] a CAPES acreditava que o programa fugia à sua seara, pois o PET é voltado para a graduação e a CAPES se destina a atender o ensino pós-graduado. Essa questão foi solucionada com a transferência do programa para a SESu. Houve crescente falta de apoio, desprestígio do PET como um todo, pela nova administração da CAPES. A título de saber exatamente quais eram os resultados que o PET vinha produzindo, essa administração resolveu, o que foi de uma boa iniciativa, fazer uma avaliação dos resultados globais do programa. (PIMENTA⁹, 2002, apud MÜLLER, 2003, p. 129).

A partir desse momento, ficou acordado de que quem realizasse os processos seletivos para o ingresso de bolsistas no grupo, fosse de cada instituição. Além disso, de que era necessário entregar um relatório anual sobre as atividades desenvolvidas pelo grupo. Para compor o PET, são selecionados em média 12 (doze) bolsistas remunerados, podendo ter até 6 (seis) bolsistas voluntários cadastrados. Todos devem ter **as melhores notas e possuírem/trabalharem na esteira da excelência em ensino, pesquisa e extensão, além de outras atividades que fortaleçam o espírito de grupo, equipe, liderança e apoio nas mais diversas áreas da graduação.**

Pimenta (2002) comenta com relação ao objetivo do PET:

[...] o grande objetivo do PET era premiar o talento, fornecendo-lhe condições para desabrochar. Por isso, não havia como o programa ser aberto a todos, nem se expandir infinitamente. A massificação contradiz um dos pressupostos do programa, que é a formação com qualidade. Portanto, por que não se falar de uma elite? Bolsistas como os do PET fazem parte de uma elite intelectual que discute questões sociais, inclusive. E isso, além de importante para formar lideranças comprometidas com a comunidade, é muito raro. Ademais, o tom pejorativo com que alguns se referem ao elitismo do PET não condiz com a realidade, na medida em que não só os bolsistas tinham acesso ao programa. (PIMENTA, 2002, apud MÜLLER, 2003, p. 131).

Todos os grupos passam por avaliações, desde o planejamento que deve ser encaminhado até o relatório final das atividades realizadas. O grupo PET é remodelado/readequado se algum bolsista integrante for reprovado em dois ou mais componentes curriculares ou se não desempenhar adequadamente todas as atividades propostas, sob as orientações do tutor.

O programa possibilita transformar o educando, pois permite que o bolsista cumpra suas atividades como pesquisador com segurança, com atividades de extensão em contato com a comunidade. Além disso, habita o petiano a defender suas opiniões além de se colocar-se criticamente dentro da universidade e do mundo. Eu, como petiana, nada notei de fato

⁹ PIMENTA, Antônio Newton da Rocha. **Sem argumentos**. Brasília, 28 de mar. 2002.

negativo para participar do grupo, pois o programa autoriza a organização de eventos, minicursos, palestras entre outras atividades que auxiliam na formação do acadêmico.

O grupo PET-Pedagogia da Universidade Federal do Pampa/Campus Jaguarão é tutorado por Maurício Aires Vieira e atualmente, 2014, o grupo está formado por 10 (dez) bolsistas, em fase de ingresso de dois bolsistas e não conta, no momento, com voluntários. O foco de pesquisa é “O sucesso/fracasso escolar dos aprendentes e ensinantes, contribuindo para a minimização/redução da evasão/retenção escolar. Atualmente aprofunda estudos na temática do Programa Mais Educação e Educação Integral em regiões de fronteira.” (BLOG PET PEDAGOGIA, 2014).

As atividades que o grupo realiza são:

[...] apresentação de trabalhos acadêmicos/científicos em eventos nacionais/internacionais; participação, promoção e organização de eventos acadêmicos, minicursos, palestras e oficinas; leitura e discussão de obras científicas, com o intuito de auxiliar na pesquisa tema do grupo; desenvolvimento de projetos de extensão junto à comunidade externa. (BLOG PET PEDAGOGIA, 2014).

O PET permite a convivência com tutores e bolsistas inclusive de outras regiões brasileiras. Possibilita uma troca de culturas, uma interculturalidade, que ajuda na formação acadêmica. Os grupos petianos em geral promovem não apenas a formação acadêmica, mas também a pessoal.

Nas próximas seções, será exposta por diferentes autores como Moll (2009), Teixeira (1962), Arroyo (2013) e entre outros as visões em relação ao programa mais educação. Conforme as metas propostas no PNE (2014), a meta 6, é “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica.” (BRASIL, 2014, p. 10). Nesse sentido, pode-se afirmar que o PME serviu como uma política que induziu a Educação Integral. O grupo está aprofundando seus estudos acerca dessa temática.

2 CONHECENDO O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O PME foi criado em 2007, a partir da Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), e aprovado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, tendo como objetivo resolver os problemas que assolam absolutamente a Educação Brasileira.

Com a criação dessa portaria, o Governo Federal pôde:

[...] instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos [...] (BRASIL, 2007, p. 2).

Como se percebe, o PME é uma estratégia de implantação e implementação da Educação Integral no Brasil. Além do objetivo supracitado, o PME visa a um ensino interdisciplinar, que seja realizado em distintos ambientes e com o uso de diferentes metodologias. Esse programa não foi pensado de imediato. Surgiu desde os **Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)** com as escolas de tempo integral. Na década de 80, quem tinha o direito à uma escola em tempo integral, era a classe alta, pois tinha condições de manter os filhos em escolas privadas. Atualmente, esse programa vai além e até o encerramento da lei vigente do Plano Nacional da Educação (PNE), todas as escolas deverão estar oferecendo educação integral.

Na perspectiva de Moll (2009, p. 12):

O que se caracteriza como uma educação integral, mediante o legado desses pensadores e as mudanças dos contextos históricos, é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos. (MOLL, 2009, p. 12).

Quando a autora aborda em ampliar a jornada escolar, significa que o tempo que será destinado a mais, deve ser exposto atividades que acrescente conhecimento ao aluno. Não significa “mais do mesmo” e sim oficinas que possibilitem um arranjo maior. Como pode-se analisar no PNE (2014), além das metas que incluem a Educação Integral como algumas das prioridades, é legado que:

[...] educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, exigindo dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo não só o compromisso para que a educação seja de tempo integral, mas também um projeto pedagógico diferenciado, a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para sua implantação. (BRASIL, 2014, p. 28).

Precisa-se compreender os termos: **escola de tempo integral** e **escola integral**, que em sua nomenclatura se aproximam, porém seu sentido não é o mesmo. A escola de tempo integral necessariamente carece de um tempo a mais que se refere às escolas em geral. Já a escola integral, não é necessário deixar o aluno mais tempo na escola. Percebe-se que as

atividades propostas conforme apresenta a lei tem que haver articulação das disciplinas que, no horário regular e no contraturno, haja um diálogo. Além disso, que utilize outros espaços (igreja, restaurante, hotel, teatro, entre outros), além da escola para que os alunos observem que lá fora existem outros conhecimentos, havendo assim uma integração entre os alunos e comunidade.

Segundo Teixeira (1962), na concepção de escola, essa deve ser voltada para a formação integral da criança:

A escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iriam buscar a complementação da educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, nas instituições destinadas a educar, no sentido mais lato da palavra... já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita. (TEIXEIRA, 1962, p. 24).

Entendendo o que é educação integral, escola e formação do alunado, pode-se partir para os 10 (dez) macrocampos do PME. Cada um é composto por diferentes atividades. A escola que adere ao programa necessita escolher de 5 (cinco) a 6 (seis) atividades entre os 10 (dez) ou no mínimo 4 (quatro) macrocampos.

No entanto, o macrocampo acompanhamento pedagógico é obrigatório e deve englobar pelo menos um desses temas: ciências, história e geografia, letramento/alfabetização, língua estrangeira, matemática, tecnologias de apoio à alfabetização. Após a escola fazer a escolha dos macrocampos, o FNDE repassa o material e recursos financeiros necessários para a efetivação da oficina.

O PME tem como estratégia principal “[...] implementação de educação integral a partir da reunião dos projetos sociais desenvolvidos pelos ministérios envolvidos – inicialmente para estudantes do ensino fundamental nas escolas de baixo IDEB.” (BRASIL, 2009, p. 3). O PME aponta a promoção da educação integral à ampliação da jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias, com um novo desenho curricular e estrutural da escola, em todos os seus aspectos.

Dos macrocampos mencionados, esta pesquisa ficará restrita ao macrocampo acompanhamento pedagógico, especificamente, a oficina de letramento/alfabetização. Sendo assim, para desenvolver essa oficina, o ministério disponibiliza de kit (Figura 1) para a efetivação das oficinas. Estão inclusos nos kits da oficina de letramento/alfabetização, conforme apresentado no Manual Operacional do PME (2013): Alfabeto móvel em madeira

ou plástico; Baralho de letras e palavras; Bingo de letras; Cartas para ditado; Dominó de leitura e escrita; Jogo cruza letras; Jogo da memória de sílabas; e Jogo primeiras palavras.

Figura 1 – Kit letramento



Fonte: MEC, 2014

O material, apresentado na figura 1, é o kit letramento, composto por diversos jogos didáticos. Na 3ª seção a seguir, será exposto o conceito de letramento defendido por Soares (2006) e Kleiman (2008), após, será apresentado alguns “tipos” de letramentos, além das pedagogias dos multiletramentos.

3 LETRAMENTO

O termo letramento é muito recente. Ainda não se encontra uma definição nos dicionários, porém diferentes autores abordam sobre o assunto e/ou temática, como Soares (2006), da área da educação, e Kleiman (2008), da área da linguística.

Para Soares (2006), definir letramento é:

[...] uma tarefa altamente controversa; a formulação de uma definição que possa ser aceita sem restrições parece impossível. [...] Uma definição geral e amplamente aceita é necessária, especialmente quando se pretende avaliar e medir níveis de letramento: sem ela, como determinar critérios que estabeleçam a diferença entre letrado e iletrado, entre diferentes níveis de letramento? [...]. (SOARES, 2006, p. 86).

Como se pode perceber, não há uma definição concreta e aceita por todos. Porém, Soares (2006, p. 47) define que letramento seja “[...] o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita.” Nesse sentido, pode-se associar que letramento não seja somente o ato de ler e escrever, mas saber quando e como utilizá-lo.

Kleiman (2008, p. 20) explica que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Nesse contexto, pode-se fazer referência ao letramento e à escola, sendo que o letramento é um exercício com fins

determinados e em situações específicas que abarcam a escrita, e a escola é um lugar que desempenha algumas práticas de letramento.

Soares (2006) e Kleiman (2008) abordam, em seus estudos, que nem todo o indivíduo alfabetizado pode ser considerado letrado. Mas, para analisar esses estudos, é necessário conhecer o que é alfabetização. Soares (2006) define que alfabetização é “[...] a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”. A partir dos conceitos apresentados de alfabetização e letramento, pode-se comparar o seguinte: alfabetização é ato de ler e escrever; já o letramento, é saber ler e escrever, tendo que decodificá-lo. Sendo que este pode variar “[...] conforme o contexto cultural e social, os interesses pessoais e as experiências de vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.” (PRIETO, 2013, p. 39).

A partir desses estudos sobre letramento e alfabetização, considera-se no presente trabalho que os dois conceitos apresentados, são relativamente distintos. Porém, há estudos mais avançados sobre letramento, os quais serão expostos nas subseções 3.1 e 3.2.

3.1 Novos conceitos de letramento

Os autores que abordam sobre o tema letramento, diferenciam-no em três tipos: letramento, letramentos múltiplos e multiletramento. O significado de letramento pode ser, como menciona Rojo (2009):

O ‘significado do letramento’ varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009, p. 99).

Como já foi mencionado, alfabetização e letramento não são processos de seguimento, quer dizer, o letramento não é seguimento de alfabetização, nem vice-versa. Conforme Rojo (2009, p.98), “[...] é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira”. É necessário caracterizar como dois processos, “[...] pois uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada, assim como ser letrada e não ser alfabetizada.” (LEITE; BOTELHO, 2011, p. 10). A partir de então, letramento é uma prática social de leitura e escrita.

Os letramentos múltiplos, conforme Rojo e Moura (2012, p. 13), apontam para a “[...] multiplicidade e variedade de práticas letradas [...]”. E o multiletramento é definido como: “[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio das quais ela se informa e se comunica.”

Sendo que esta pesquisa se aprofundará no termo multiletramento, será visto, na subseção 3.2, o surgimento do termo, quem o fundou e como ocorreu, o conceito, como funciona, como ocorre e os modos de comunicação, estes que ajudam na compreensão do termo multiletramento.

3.2 Pedagogia dos Multiletramentos

Rojo e Moura (2012, p.11) comenta que o termo Pedagogia dos Multiletramentos surgiu com o Grupo Nova Londres (GNL), em 1996. Este, conhecido como o grupo de pesquisadores de letramento de Londres. Após uma semana de discussão, foi publicado um manifesto intitulado **Uma Pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais**. Esse manifesto serviu para “[...] afirmar a necessidade de a escola tornar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS) [...]” (ROJO; MOURA 2012, p. 12).

Os estudos sobre o multiletramento teve início em 1996, pois já se pensava na “[...] grande variedade de cultura já presentes na sala de aula de um mundo globalizado [...]” (ROJO; MOURA 2012, p. 12). Essas culturas e essa diversidade de práticas letradas proporcionaram o surgimento do termo multiletramento.

O grupo GNL apontava que era de importância trabalhar em sala de aula sobre os conflitos culturais. Alguns acreditavam que isso não era o ideal, pois, ao invés de apresentar, estaria incentivando os alunos a praticarem mais os conflitos. A partir de então, o GNL comentava que os alunos estavam tendo acesso:

[...] às novas ferramentas de acesso à comunicação e a informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade características das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou o termo ou conceito novo: **multiletramento**. (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

Para entender o conceito do multiletramento, precisa-se reconhecer o termo multiculturalidade, que é caracterizado por envolver diferentes culturas em ambientes específicos. Assim a multimodalidade é qualificado por diferentes gêneros (foto, vídeos, gráficos entre outros). Existem alguns modos de comunicação que podem estar presentes tanto na multiculturalidade como na multimodalidade, como em qualquer outra comunicação, que pode-se verificar no Quadro 1:

Quadro 1 – Modos de comunicação - multiletramento

Escrita	Escrita e leitura – escrita à mão, página impressa, tela.
Oral	Discurso ao vivo ou gravado.
Visual	Imagem capturada ou em movimento, cena.
Auditiva	Música, sons ambiente, barulhos.
Tátil	Toque, cheiro e gosto.
Gestual	Movimentos das mãos e dos braços, expressões do rosto, movimentos dos olhos, vestimenta, estilo de cabelo, dança, cerimônia e ritual.
Espacial	Proximidade, espaço, distância interpessoal, arquitetura, paisagem.

Fonte: Rojo e Moura, 2012 (Adaptado de Cope e Kalantzis (2009, p. 178-179))

Além de se verificar os modos de comunicação existentes, estes são necessários para o entendimento de como ocorrem os multiletramentos, como é apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 – Como ocorrem os multiletramentos

Prática situada	Imersão na experiência e utilização de discursos disponíveis, incluindo aqueles das experiências de vida dos alunos, (experiência).
Instrução explícita	Compreensão consciente, analítica e sistemática. A utilização de uma linguagem explícita para a construção do significado, (conceitualizar).
Enquadramento crítico	Interpretação do contexto cultural e social no qual o significado é construído (analisar).
Prática transformada	Transferência da prática da produção de significado para o trabalho em outros contextos e locais culturais (aplicar).

Fonte: Rojo e Moura, 2012 (Adaptado de Cope e Kalantzis (2009, p. 184).

Para o leitor, é necessário o conhecimento dos modos de comunicação e como ocorre o multiletramento para análise dos **protótipos**. Chama-se protótipos as “[...] estruturas vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-la em outros contextos que não o da proposta inicial [...]” (ROJO; MOURA, 2012, p. 8). Além disso, esse conhecimento auxilia na compreensão dos “[...] textos compostos de muitas linguagens (ou

modos, ou semiose) e que exigem capacidade e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” (ROJO; MOURA, 2012, p. 19).

Para o entendimento dos protótipos, é necessária a noção sobre gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003). Esta é a discussão da seção 4.

4 GÊNEROS DISCURSIVOS

De acordo com Bakhtin (2003, p. 279), “os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados”. Ou seja, em um discurso sempre haverá mudança, pois o tempo não será o mesmo, a entonação mudará, pode haver uma repetição ou uma retomada do discurso, mas este nunca será o mesmo. Por esse motivo, torna-se único e estável.

Conforme Bakhtin, os gêneros se dividem em primários e secundários. Os primários são os simples e os secundários são considerados os complexos. Os secundários fazem parte da comunicação científica, por exemplo, o romance, o teatro, entre outros. Os primários fazem parte do cotidiano, por exemplo, lista telefônica, a conversa entre amigos, dentre outros. Fazem parte do conteúdo do enunciado: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Para trabalhar com o gênero discursivo deve-se verificar o tema, forma composicional e o estilo, além do lugar ou esfera de circulação, o tempo e lugar histórico, os participantes envolvidos, o conteúdo e seu valor na sociedade.

Conforme Rojo e Moura(2012) em seu livro **Multiletramentos na escola** são expostos alguns protótipos desenvolvidos por seus alunos. Entre eles estão: Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil; Chapeuzinho Vermelho na cibercultura: por uma educação linguística com multiletramentos; Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas; Hipercontos multissemiótico: para a promoção dos multiletramentos; Projet(o) arte: uma proposta didática; Gêneros poéticos e interlace com gêneros multimodais;

Também apresenta no livro: O mangubeat nas aulas de português: videoclipe e movimento cultural em rede; a canção roda-viva: da leitura as leituras Documentário e pichação: a escrita na rua como produção multissemiótico; As múltiplas faces do Brasil em curta metragem: a construção do protagonismo juvenil e Radioblog: vozes e espaços de atuação cultural. Escolheu-se o protótipo radioblog, por ser uma das atividades desconhecidas para a pesquisadora. Esse protótipo foi desenvolvido como uma proposta para ser trabalhado no ensino fundamental ou ensino médio.

As atividades ocorrem em forma de sequência didática da atividade 01 a 10. O interessante dessas atividades é que primeiro analisa-se o conhecimento prévio dos alunos sobre o protótipo radioblog, após, apresentam-se alguns exemplos de rádio para que os alunos possam identificar qual poderia ajudar ou auxiliar na sua produção futura. Os temas podem ser escolhidos até mesmo a partir das redes sociais.

Esse protótipo apresenta a multiculturalidade, pois percebe-se quando mostra exemplos de rádios, (radialistas não se repete, como o lugar, o tempo, além de mostrar outras experiências, outras vivências. A atividade ajuda os alunos também no sentido da multimodalidade, pois são apresentados diversos recursos para a compreensão e, assim, auxiliar na escolha de seu tema. Na próxima seção, há apresentação de uma proposta de protótipo para ser aplicado no Programa Mais Educação.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a efetivação da pesquisa, em 2013, observei, durante nove meses (72h), uma vez por semana, as seguintes oficinas escolhidas pela escola: letramento/alfabetização, dança, futsal e banda.

Para contribuir com a escola e o programa, apliquei um questionário com 10 (oito) sujeitos envolvidos 05 (cinco) alunos, 02 (dois) monitores, 1 (um) professor comunitário) para investigar se conheciam o PME. No primeiro momento, o instrumento serviu para investigar as possibilidades na contribuição da amenização ou minimização das dificuldades.

A partir das respostas dos questionários, observou-se e constatou-se que existem algumas falhas/fragilidades e desafios/problemas a serem resolvidos. Alguns deles observados foram: que o entendimento das ações do programa era precário, não havia planejamento das atividades, não havia entendimento sobre escola integral e escola de tempo integral, além de haver muita troca de colaboradores/oficineiros, entre outros.

Após esse diagnóstico, verificou-se a necessidade de modelos de atividades para o programa, tendo como foco o multiletramento do 6º ao 9º ano da Educação Integral. Como até o momento, 2014, não existe um “manual” de protótipos possíveis para serem trabalhados o multiletramento/letramento na educação integral, busco, no presente trabalho, propor uma atividade para um futuro manual. O embasamento será nas atividades de Rojo e Moura (2012) do multiletramento na escola.

A atividade busca resgatar a biografia canônica e o facebook. Conforme Bakhtin “[...] moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas” (BAKHTIN, 2003, p.282). Na

atividade proposta vai se observar que o gênero biografia pode ser apresentado de duas maneiras com o suporte facebook.

A proposta terá 8(oito) passos, que serão os seguintes:

“Gênero biografia e facebook” - 1º passo: Criação da conta ou atualização dos dados; 2º passo: Apresentação do gênero biografia com alguns modelos; 3º passo: é lançado o desafio, todos em sua linha do tempo (Facebook) deve: adicionar fotos, músicas ou vídeo, durante o período da atividade que será de uma semana; 4º passo: Os alunos juntamente com a professora terão que criar uma biografia; após, esse modelo realizado em aula, a professora terá um grupo da disciplina que os alunos deverão através das publicações realizadas no facebook, criarem uma biografia do colega; 5º passo: Após, cada um fará sua biografia e publicará no grupo; 6º passo: Logo será realizado análise para verificar se os dois métodos realizados obtêm proximidades da questão da flexibilidade do gênero. Essa análise será realizada por outro colega; 7º passo: A versão final da biografia será produzido por um aluno com as características do gênero e após será publicado e apresentado oralmente. 8º passo: Apresentação oral entre os alunos.

Esse protótipo, conforme o multiletramento, visa “[...] educar os alunos para a capacidade e sensibilidade de lidar com a multiplicidade e complexidade do mundo, pois a diversidade linguística, semiótica e cultural se manifesta na escola, assim como fora dela. [...]” (ROJO E MOURA, 2012, p. 53). A proposta apresenta a multiculturalidade no sentido de apresentar diversas culturas, diversas identidades e para identificar essas culturas são mencionados e utilizados alguns recursos multimodais como vídeo, foto, o gênero biografia, entre outros, pois um complementa o outro.

Além disso, com esse protótipo, partiu-se do conhecimento do aluno, este, que é “[...] sujeito do seu próprio dizer/fazer, protagonista de seu percurso de aprendizagem [...]” (ROJO e MOURA, 2012, p. 92), que também utiliza essa ferramenta facebook até mesmo em sala de aula. Com o multiletramento, parte-se ou inicia-se do conhecimento prévio, conforme Rojo e Moura (2012, p. 53) comenta que:

[...] a pedagogia que leva em conta os multiletramentos incorpora a prática situada e embasada na experiência da criança, aberta a conceituação, que propõe o dialogismo e a análise crítica, transformando as práticas de leitura e escrita em práticas sociais que levem a construção e uso dos conhecimentos adquiridos. (ROJO E MOURA, 2012, p. 53).

O trabalho realizado com as ferramentas digitais são importantes de serem utilizadas na sala de aula, não como um instrumento qualquer, mas como forma de um objeto de ensino.

Rojo e Moura (2012, p. 53) explicam que: existe uma necessidade de abusar das ferramentas digitais “[...] como um instrumento envolvidos nas práticas de letramento contemporâneo. Nesse, são apoio ao ensino, mas principalmente, são objetos de ensino”.

Além disso, esse protótipo auxilia no planejamento de novas práticas letradas, além de troca de experiências entre educandos e educadores. Com essa ferramenta e outras que podem ser utilizadas, é de suma importância que o educador obtenha conhecimento nas novas práticas de letramento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o objetivo apresentado no início do trabalho, na procura de protótipos de multiletramento do 6° ao 9° ano para a Educação Integral, não se obteve êxito, pois de todos os materiais pesquisados e analisados, como em tese, artigos científicos, livros, entre outros, não se encontrou protótipos específicos do multiletramento para Educação Integral.

As atividades ou protótipos encontrados eram para o ensino fundamental e ensino médio, portanto, não foi analisado para ser trabalhado na Educação Integral. Por esse motivo, criou-se um protótipo nomeado “Gênero biografia e o facebook” destinado a alunos do 6° ao 9° ano para a Educação Integral. Como o nome é um protótipo, este pode ser utilizado com outro fim.

Esta pesquisa é importante, pois foram consultados diversos materiais que auxiliaram no entendimento, dentre eles, do PET, Programa Mais Educação, Multiletramento e escola. Assim pode contribuir na formação docente e continuada de profissionais de Letras, Pedagogia e outras áreas afins que atuam ou possam vir atuar nesse programa, o PME.

Acredito que o professor, independente da área, precisa estar satisfeito em sua profissão, dedicar-se sempre quando realizar as atividades, não ter medo se vai dar certo ou não e ter muita criatividade, para que o aluno sinta confiança e tenha vontade em participar das atividades ou protótipos propostos.

REFÊRENCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: __. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-287.

BLOG PET PEDAGOGIA, objetivos do grupo. Jaguarão, Agosto 2011. Disponível em: <http://petunipampa-pedagogia.blogspot.com.br/p/objetivo-do-grupo.html>. Acesso em: 12 nov. 2014.

BRASIL, **Decreto Nº 7.082, DE 27 DE JANEIRO DE 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7082.htm Acesso em: 20 nov. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação 2014**. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso: 20 nov. 2014.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf Acesso em: 20 nov. 2014.
CADERNO PASSO A PASSO. **Programa Mais Educação**. s/d. Disponível em: https://www.google.com.br/portal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download. Acesso em: 1 nov. 2014.

CENTRO DE REFÊRENCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, **Educação de tempo integral**. Publicado em 23 de ago de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SzqmiJLxmbc>. Acesso em: 11 nov. 2014.

FACEBOOK, Criação da conta ou login. Disponível em: <https://www.facebook.com>. Acesso em: 18 nov. 2014.

MEC, **Kit letramento**. Disponível em: Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=kit+letramento+mais+educacao>. Acesso em: 11 nov. 2014.

MENEZES, EbenezerTakunode; SANTOS, Thais Helena dos. "CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública)" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* –EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=83>. Acesso em: 5 dez. 2014.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para educação integral. **Pátio – Revista Pedagógica**. Porto Alegre, n. 51. P. 12-15, ago/out, 2099b.

MÜLLER, Angélica. **Qualidade no ensino superior: a luta em defesa do Programa Especial de Treinamento**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

ROJO, H. Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio* n.29 fev./abr. 2004.

**Argentina em fins do século XIX e início do século XX:
o campo intelectual na revista *Criminalogia Moderna* e sua relação
com o projeto positivista**

Argentina en fines del siglo XIX e inicio del siglo XX:

*el campo intelectual en la revista Criminalogia Moderna y su relación con
el proyecto positiva*

*Argentina in the late nineteenth century and early twentieth century:
the intellectual field in Criminalogia Moderna magazine and its relation to
the positivist project*

Esp. Hugo de Carvalho Quinta¹

Dr. Andrea Ciacchi²

Resumo

Este artigo propõe-se a discutir o início da criminologia na Argentina de finais do século XIX e início do século XX, para compreender de que modo ela foi articulada durante o processo de consolidação do Estado-nação. Para atingir esse intento, faz-se uma reflexão do projeto de Estado desdobrado na perspectiva criminológica que está alicerçada no positivismo jurídico do período. O país foi vanguarda no interesse pela criminologia na medida em que alguns intelectuais-juristas publicaram inúmeros artigos sobre os estudos do crime no primeiro periódico de criminologia da Argentina, a revista *Criminalogia Moderna*, fundada, em 1898, e dirigida pelo professor, advogado e intelectual italiano, Pietro Gori. A partir de uma análise bibliográfica, vislumbra-se a influência de uma perspectiva sociológica europeia na criminologia argentina. O exame de alguns artigos publicados na revista indica como a criminologia fecundada na Europa fundamenta a intelectualidade bonaerense. Alguns autores vincularam a criminologia aos fenômenos sociais de uma nação cada vez mais industrializada, proletarizada, politizada e urbanizada.

Palavras-Chave: *Criminología Moderna*, Intelectualidade, Pietro Gori, Estado-nação.

Resumen

Este artículo propone discutir el inicio de la criminología en Argentina en finales del siglo XIX y inicio del XX, para comprender de que modo ella fue articulada durante el proceso de consolidación del Estado-nación. Para cumplir este intento, se hace una reflexión del proyecto de Estado desdoblado en la perspectiva criminológica que esta basada en el positivismo jurídico del periodo. El país fue vanguardia en el interés por la criminología en la medida que algunos intelectuales-juristas publicaron inúmeros artículos sobre los estudios del crimen en el primer periódico de criminología de Argentina, la revista *Criminalogia Moderna*, fundada, en 1898, y dirigida por el profesor, abogado e intelectual italiano, Pietro Gori. Partiendo de un análisis bibliográfico, vislumbra-se la

¹ Especialista em Estudos Literários e mestrando em Estudos Latino-americanos, Universidade Federal da Integração Latino-Americana - Brasil, quintahugo@hotmail.com.

² Doutor em Estudos Ibéricos, Universidade Federal da Integração Latino-Americana - Brasil, andrea.ciacchi@unila.edu.br.

influencia de una perspectiva sociológica europea en la criminología argentina. El examen de algunos artículos publicados en la revista indica como la criminología nascida en Europa fundamenta la intelectualidad bonaerense. Algunos actores vincularon la criminología a los fenómenos sociales de una nación cada vez más industrializada, proletarizada, politizada y urbanizada.

Palabras-clave: *Criminalogia Moderna*, Intelectualidad, Pietro Gori, Estado-nación.

Abstract

This article aims to discuss the beginning of criminology in Argentina in the late nineteenth century and early twentieth century, to understand how it was articulated during the nation-state building process. To achieve this purpose, a state project reflection unfolded in criminological perspective that is based on legal positivism of the period was made. The country was forefront in interest in criminology in that some intellectuals jurists published numerous articles on the crime studies in the first criminology journal of Argentina, *Criminalogia Moderna* magazine, founded in 1898 and directed by the teacher, lawyer and intellectual Italian, Pietro Gori. The influence of European sociological perspective in Argentina criminology can be seen from a literature review. The examination of some articles published in the journal indicates how criminology introduced in Europe grounds the buenosairean intellectuality. Some authors have linked criminology with social phenomena of a nation increasingly industrialized, proletarianized, politicized and urbanized.

Keywords: Modern Criminology, intellectuality, Pietro Gori, nation-state.

1. A criminologia positivista e o Estado-nação na Argentina moderna

A carreira jurídica promovida nas universidades latino-americanas no início do século XIX formava um profissional para ser jurista das instituições públicas criadas após a independência dos diversos países. Essa formação letrada foi mantida durante o século, porém se acentuou o caráter político, de ciências políticas, na formação dessa carreira.

O estabelecimento e a solidificação dos estados nacionais foi um processo lento no continente. O surgimento de uma consciência nacional e de uma cidadania acompanha a letargia dos processos históricos, mas foi durante o século XIX que os graduados em direito podiam ser declarados como intelectuais, à medida que eram considerados como possuidores de um “saber superior” e que possuíam habilidades para a escrita e a oralidade. Portanto, os juristas eram profissionais que tinham um elevado conhecimento do estudo jurídico e multidisciplinar, pois escreviam livros de direito, política, criminologia e/ou desempenhavam funções como professores nas universidades.

Diante desse contexto, é importante destacar que uma parte significativa dos juristas formados no continente abraçaram as causas da independência. Entre os líderes civis estavam também os juristas como constituintes, e, portanto foram os grandes ideólogos do novo regime pelo fato de terem planejado os novos estados e mudado a legitimidade do poder (PERDOMO, apud ALTAMIRANO, 2010).

Durante o século em questão, as universidades e as escolas de direito passaram a ter um papel fundamental de promover a reunião entre as pessoas interessadas no direito e nas demais ciências sociais da época. O fato é que essas pessoas liam os livros com temáticas que

estavam em voga no momento, e por esse motivo os estudantes e graduados em direito acabavam por praticar o jornalismo, a dramaturgia, a história e a docência universitária. Assim, à produção intelectual de um conjunto de “homens da ciência” vislumbraram no positivismo jurídico o esteio para a compreensão do mundo “na era da sciencia” (SCHWARCZ, 1993).

O pensamento social moderno está ancorado num conjunto de características universais que foram desenvolvidas a partir do enfoque europeísta à noção de modernidade. Uma perspectiva, portanto, eurocêntrica, lapidada a partir da relações que a Europa vinha estabelecendo com o restante do mundo durante séculos, e que foram codificadas diante da classificação racial da população do mundo após a “descoberta” da América. O colonialismo europeu e a classificação das populações em raças construiu um universo simbólico a imprimir um padrão de poder onde o centro do mundo era a Europa (QUIJANO, 2005).

O intenso processo de transformações econômicas, ocorrido no litoral e na zona dos pampas, alterou significativamente a paisagem urbana da capital argentina e gerou um crescimento da estrutura produtiva e social na cidade entre finais do século XIX e início do século XX. Nesse período, foram construídos trens, portos, edifícios públicos, rodovias, fábricas e hidrelétricas a serem incorporados aos espaços urbanos de maneira caótica – um cidadão bonaerense nascido em 1870 teria uma visão absolutamente diferente da cidade trinta anos depois.

O processo de urbanização e industrialização ocorrido em Buenos Aires vinha acompanhado com o positivismo europeu ressignificado na Argentina. O positivismo argentino deu mais importância aos estudos das ciências sociais, da biologia e da psicologia às quais foram aplicadas utilizando uma perspectiva evolucionista.

De acordo com a professora Rosa María:

El positivismo constituyó en Argentina una etapa cultural cuyas proyecciones se hicieron sentir en todos los campos del espíritu. El fenómeno europeo se presentó en este país en estrecho acuerdo con caracteres propios de su realidad política-social. Son precisamente las particularidades de la historia socio-política y las condiciones especiales del desarrollo de la ciencia argentina las que permiten hablar de unas modalidades propias y de una orientación del positivismo argentino diferente al europeo (CODES, 1988, p. 199).

A geração de intelectuais de 1880 faziam parte da pequena e média burguesia bonaerense que foi substancialmente positivista. Alguns ocupavam postos de trabalho na burocracia estatal e outros eram catedráticos da Universidad de Buenos Aires. Esses intelectuais criaram a Sociedad de Antropología Jurídica que tinha o fito de estudar a

criminalidade. Luis Maria Drago, José Ingenieros, Rodolfo Rivarola, Manuel T. Podestá, entre outros estudiosos da ciência criminológica, pertenceram a alcunhada geração de 80, que produziu uma voluptuosa atividade acadêmica e que se dedicou a promover a escola positiva com um interesse expresso na criminologia.

Esses intelectuais tentaram elaborar um projeto de nação a partir dos pressupostos positivistas, tanto na dimensão filosófica quanto na dimensão científica. Essa é uma época em que a Argentina se constituiu como um Estado nacional, através de um poder centralizado exercido pelo militar Julio Argentino Roca, que federalizou a cidade de Buenos Aires e, conseqüentemente, imprimiu uma perspectiva republicano-conversadora por meio da qual tentou articular o país com o mercado mundial.

Esse projeto envolveu as políticas imigratórias para atrair estrangeiros europeus que vieram a tonificar a engrenagem do desenvolvimento industrial que se pôs em marcha no presidencialismo de Roca. Isso provocou não só uma forte concentração urbana e um desenvolvimento do proletariado, como também a formação de uma elite intelectual que acompanha esse processo, tendo o positivismo como o pensamento a explicar a realidade a partir dos dados empíricos. Para esses intelectuais, o mundo era produto de um conjunto de comportamentos individuais observáveis e, portanto, todo o saber era passível de ser ordenado e classificado por meio de dados experimentais.

2. Campo intelectual liderado por Pietro Gori e a revista *Criminalogia Moderna*

O trabalho de Pierre Bourdieu em *Campo Intelectual e Projeto Criador*, fornece subsídios teórico e metodológico para entender o campo intelectual onde o criador manifesta a sua obra. A criação da obra é um ato de comunicação a estabelecer a posição do criador na estrutura de um campo específico, composto por um círculo de pessoas a revelar um sistema de linhas de forças dispostas, opostas e compostas num determinado momento histórico.

E a partir desse campo há a posição de cada um dos membros a atuarem de diversas maneiras “no campo cultural enquanto sistema de relações entre temas e problemas” a deflagrar “um tipo determinado de *inconsciente cultural*, ao mesmo tempo em que é, intrinsecamente, dotado daquilo que chamaremos de *peso funcional*” (BOURDIEU, 1968, p.106).

O poder, ou a possível autoridade exercida, somente é possível de ser definida quando se determina a posição que o “agente” (BOURDIEU, 1968, p. 105) ocupa no campo. Bourdieu (1968) ensina que esse procedimento é concebível a partir do momento em que se

define o campo intelectual – ou também nomeado de campo cultural – organizado a partir de regras próprias que são definidas (in)diretamente pelos agentes.

A vida intelectual organiza-se a partir da autonomia do criador na divulgação de suas obras e, portanto, a permitir a expansão e a diversificação de um público que acaba por transformar “o campo intelectual num sistema mais complexo e mais independente das influências externas” (BOURDIEU, 1968, p.107). Bourdieu indica que no século XIX houve um movimento – fundamentado na revolução industrial e nas teorias científicas – a revigorar a intenção criadora, a redefinir a vocação do intelectual e a sua função na sociedade. (BOURDIEU, 1968).

É através do sistema de relações sociais estabelecidas pelo criador com o conjunto de agentes a conformar o campo intelectual de um dado período do tempo – os editores, os críticos, o público – que se realiza a caracterização progressiva da obra. O intelectual francês ensina:

Lembrar que o campo intelectual como sistema autônomo ou pretendente à autonomia é o produto de um processo histórico de autonomização metodológica, autorizando a pesquisa da lógica específica das relações que se instauram no interior desse sistema e o constituem enquanto tal (...) esse sistema não pode ser dissociado das condições históricas e sociais de sua constituição (BOURDIEU, 1968, p.113).

Em junho de 1898, o advogado e anarquista italiano, Pietro Gori (1865-1911), depois de um passado de luta política em sua terra natal, bem como em outros países da Europa e nos Estados Unidos, chegou a Buenos Aires, fugindo da Itália de onde os tribunais o teriam condenado a 12 anos de reclusão com o argumento de que seu discurso despertava os ânimos do povo.

O renome de Gori foi adquirido pelas múltiplas tarefas exercidas por ele no campo da propaganda oral e escrita. Além de suas funções jornalísticas e intelectuais, ele escrevia versos e peças de teatro representadas por círculos melodramáticos anarquistas. Conforme descreve Zaragoza:

“Además de orador, Gori era un escritor prolífico. Em Avvnire aparecen frecuentemente sus textos teóricos, comentarios sobre la situación de las clase obrera europea, polémicas con individualistas y socialistas, y también poemas, canciones, relatos cortos y obritas de teatro como Primo Maggio(...)” (ZARAGOZA, 1996, p. 238).

Residindo em Buenos Aires, Gori passa a proferir palestras diante de distintos públicos e desenvolve seu trabalho de jurista, especialista e pesquisador em criminologia e, eventualmente, como professor universitário.

Ainda em 1898, Pietro Gori funda, coordena, edita e dirige a revista *Criminalogia Moderna*, o primeiro periódico publicado na Argentina que tratou de temas relacionados à área do Direito, das Ciências Sociais e mais especificamente do pensamento criminológico. Cabe ressaltar a existência do periódico *Revista Criminal*, editado durante o ano de 1873 e dirigida por Pedro Bourel. Apesar de antecessora, a revista, com dez números, narrou diversos tipos de crime, sem contudo, tratar a *Criminalogia* como ciência.

Assim, com enfoque inédito, o corpo de redação da revista *Criminalogia Moderna* era composto por jovens catedráticos de Direito e estudiosos da antropologia criminal da Argentina, que fizeram parte da geração de 80, como, por exemplo, Rodolfo Rivarola, Manuel T. Podestá, Luis María Drago, José Ingenieros, Antonio Dellepiane, Juan Vucetich e os famosos intelectuais da “nova escola” de antropologia criminal fundada pelos italianos, Cesar Lombroso, Enrico Ferri e Raffael Garofalo. Além destes, existiam outros autores nacionais e estrangeiros que publicaram os seus artigos científicos cujos eixos teóricos versavam sobre distintos ramos do Direito Penal e relacionava-os às questões do contexto histórico, social, político da Argentina e de outros países.

As teorias utilizadas pelos autores da revista discutiam, basicamente, sobre a área do Direito Penal, sobre as proposições do Código Penal, de modo a utilizar as teorias como pretexto para a investigação das questões locais. O primeiro editorial da revista, intitulado “Guerra al delito”, não deixa dúvidas a que público se destinava:

“Escribiremos no solo para los estudiosos de derecho y ciencias sociales en sus relaciones con la criminología, sino también para todos aquellos que desean conocer la trágica realidad de la vida criminal y estudiar de cerca el proceso de la perversión antropológica y moral (...) que jeneran al delincuente ó preparan socialmente las condiciones (...) del delito.” (EDITORIAL, “Guerra al delito”, *Criminalogia Moderna*, Buenos Aires, 1, 1898, p. 2).

Assim como revela seu público alvo, o periódico esclarece a maneira como a meta proposta pela revista é contemplada ao longo das publicações. O editorial do primeiro número da revista dirigida por Gori diz:

“Trataremos de acumular empeñosamente materiales sólidos y completos en lo posible que pueden luego servir de fundamentos á mas vastos estudios orgânicos que la moderna *Criminalogia* tiene derecho á esperar de las inteligencias y energias

investigadoras de este j6ven pa6s.” (EDITORIAL, “Guerra al delito”, *Criminalogia Moderna*, Buenos Aires, 1, 1898, p. 2).

Um dos artigos da primeira publica76o da revista, intitulado *Cr6nica Judicial*, trata sobre *El proceso Etchegaray*, isto 6: um processo contra Gabriel Etchegaray, que matou Juan B. Wanklin e, segundo o autor do texto, foi um fato que impressionou a sociedade bonaerense pela classe social do agente do crime.

O artigo n6o 6 assinado, por6m, logo no primeiro par6grafo, anuncia as bases doutrin6rias que embasam o argumento do autor:

Tambi6n en la Rep6blica Argentina, el soplo de las nuevas doctrinas criminalistas empieza a hacerse sentir en los anales del empirismo penal que informa esta y las dem6s legislaciones modernas. (“Cr6nica Judicial: el proceso Etchegaray”, *Criminalogia Moderna*, Buenos Aires, 1, 1898, p. 28).

Segundo o artigo, a fam6lia Etchegaray 6 fundadora de uma das mais famosas redes industriais da Argentina daquele per6odo. Entretanto, os neg6cios da fam6lia ru6ram e acabaram por gerar intrigas financeiras. Em seguida, eles passam a descrever o choque sofrido por Gabriel Etchegaray diante das circunst6ncias de quebra financeira da fam6lia, e isso delineou “una profunda alteraci6n en su car6cter.” (“Cr6nica Judicial: el proceso Etchegaray”, *Criminalogia Moderna*, Buenos Aires, 1, 1898, p. 28).

Mostra-se coerente identificar como a ci6ncia criminol6gica de finais do s6culo XIX pensava um delito e como as pe7as da defesa e da acusa76o de Gabriel produziram “trabajos de verdadero m6rito que demuestran el progreso alcanzado por las nuevas ciencias aplicadas.” (“Cr6nica Judicial: el proceso Etchegaray”, *Criminalogia Moderna*, Buenos Aires, 1, 1898, p. 28). Ou seja, o positivismo criminol6gico era o nexos intelectual a fundamentar a teoria dos cientistas sociais que escreveram na revista.

Outro exemplo not6rio de como o denominador cient6fico 6 o cond6o dos homens “ilustrados” 6 o artigo *Pro Scientia* de autoria do m6dico C. del Campo (hijo). Neste texto, o cientista persevera diante dos argumentos contr6rios ao desenvolvimento cient6fico da Argentina, quando afirma que h6 pessoas no pa6s que se mostram adversas 6s profiss6es liberais, e portanto se mostram favor6veis a impor barreiras 6 carreira universit6ria. Para o autor, 6 compreens6vel pensar em advers6rios da ci6ncia, na medida em que o pa6s passava a dar passos mais concretos no desenvolvimento da ci6ncia positiva. C. del Campo considerava que at6 aquele momento o pa6s apenas importava conhecimentos estrangeiros.

[...] hasta ahora no hemos hecho más que acumular conocimientos importados; juntar unos cuantos ladrillos extranjeros que servirán de cimiento para futura ciencia nacional, cuya aurora está aún léjos de brillar en nuestro cielo. Un cálculo optimista nos lleva a entrever un día feliz, no lejano, en el que nuestros sabios pesen en el mundo científico y sean, no ya simples asimiladores, sinó focos de luz con irradiación propia [...] necesitamos pasar por la lenta evolución por la que han pasado las que son hoy grandes naciones. (Pro Scientia”, Criminalogia Moderna, Buenos Aires, 1, 1898, p. 33).

Os artigos supracitados estão abundantes em dogmas científico-positivistas daquele tempo e parecem vislumbrar um conjunto de intelectuais a apresentar possíveis afinidades existentes no círculo intelectual liderado por Gori. Os autores exibiram interesses em comum, decorrentes dos valores compartilhados, das origens de cada integrante e da formação cultural e intelectual recebida nas escolas onde estudaram, sendo posteriormente reforçadas com a formação em Direito. A revista, portanto, conformou um meio de sociabilidade do círculo intelectual concebido por Pietro Gori.

3. Tempo heterogêneo e modernidade na nação Argentina

O processo de industrialização e urbanização, juntamente com a vinda de imigrantes italianos, espanhóis e de outros países, correspondendo a cerca de 80% da população da cidade no final do século XIX, promoveu modificações culturais em Buenos Aires. (QUIJANO, 2005). Isso desaguou em um profundo movimento que se operou nas distintas camadas da sociedade. Em decorrência dessas transformações, houve a conformação de uma incipiente classe operária que passa a trabalhar em fábricas, oficinas e no setor de serviços.

Os imigrantes e os migrantes compunham um novo tecido social – indivíduos que se deslocaram até a cidade portenha com o intento de ascensão social e intelectual. A nova configuração da cidade é favorável ao enraizamento de tendências contestatárias. Essa mobilidade social sedimentou as bases para a promoção econômica de uma parcela de trabalhadores, porém excluía uma porção significativa. A ausência de conciliação entre o capital e o trabalho e a efêmera presença do Estado, enaltecia, também, a forma vil como muitos trabalhadores eram tratados. Essas idiosincrasias foram férteis para o surgimento da classe operária bonaerense e de suas manifestações ideológicas de um lado; enquanto, de outro lado, os patrões e o Estado geravam confrontações entre os grupos dominantes e a classe trabalhadora.

Nesse contexto, o anarquismo foi a ideologia a corroborar com a luta dos trabalhadores em Buenos Aires e a orientar a organização da classe trabalhadora a partir da criação de círculos libertários, onde imigrantes e *criollos* com passado artesão, campesino ou fabril caminharam por um espaço contestatário – disputado por socialistas e anarquistas.

O movimento anarquista fecundado na cidade portenha foi vital para o rápido fortalecimento dos sindicatos dos trabalhadores, entre o final do século XIX e início do XX. Esse panorama retrata não só um quadro da atuação crescente do proletariado, como também da ampliação da base e da conformação da ideologia anarquista por setores da classe média. Além disso, o movimento libertário esteve presente na imprensa e na criação de Círculos ou Casas do Povo. Sobre esses espaços, Suriano esclarece:

“El Círculo era un ámbito de educación y adoctrinamiento integral que alcanzaba no sólo al trabajador sino también a su familia, llegando adonde no lo podía hacer la sociedad de resistencia [...]. Se trataba, además, de un espacio específico de deformación de activistas y, a la vez, concientizador y adoctrinador de los sectores populares vinculado directamente a la esfera pública asociativa de los trabajadores y previo a la configuración de las sociedades de resistencia o sindicatos [...] los círculos anarquistas comenzaron su actividad como pequeños maleamientos con claros fines ideológicos editando folletos y periódicos. [...] al filo del siglo, los grupos se convirtieron en centros políticos y culturales con una propuesta integral, que abarca desde la clásica edición de folletos y periódicos o el dictado de conferencias, cursos doctrinarios y formación de grupos de estudio hasta las actividades recreativas.” (SURIANO, 2001, p. 39 e 41).

Partha Chatterjee critica a afirmação de Benedict Anderson de que a política habita um espaço-tempo homogêneo e vazio na modernidade. O intelectual indiano afirma, por outro lado, que o tempo é heterogêneo e abundantemente denso: “no todos los trabajadores industriales interiorizan la disciplina de trabajo del capitalismo, e incluso cuando lo hacen, esto no ocurre de la misma manera.” (CHATTERJEE, 2007, p. 60). Diante disso, o autor diz que a política não é a mesma para todas as pessoas e, portanto, há dois planos temporais que interatuam na narrativa da nação. Num primeiro plano, o povo é objeto de uma pedagogia nacional que está constantemente em construção. O segundo plano tem a ver com a unidade do povo e a sua identificação permanente com a nação, que “debe ser continuamente significada, repetida y escenificada.” (CHATTERJEE, 2007, p. 60).

A Argentina com rasgos de modernidade para os preceitos capitalistas e eurocentristas conflagrou-se como um país que implementava uma urbanização e industrialização, que somada à vinda dos imigrantes europeus, imprimia a tentativa de homogeneizar uma nação heterogênea e nada representativa de uma realidade nacional. Esse mesmo país tinha se tornado independente à custa de extrema concentração de terras e acabou por constituir-se num Estado republicano oligárquico. A política que vinha sendo gestada pelo Presidente militar, Julio Argentino Roca, enquadrava-se no discurso institucional de pátria moderna e civilizada. Porém, a tentativa de embranquecimento da população com a vinda de europeus deixa claro o quanto os ideais positivistas instrumentalizaram a política nacional e foram um

fator promocional dos processos de construção de um Estado-nação alicerçado no modelo eurocêntrico de conhecimento.

4. Considerações finais

A independência política dos países latino-americanos desde o início do século XIX está não só acompanhada pelo fortalecimento das carreiras jurídicas por meio dos profissionais que se tornaram ilustrados, detentores do conhecimento supostamente culto e burocratas do “novo Estado”, mas também está seguida pela estagnação do capital que fortaleceu o caráter colonial de uma dominação social e política diante de Estados formalmente independentes.

A Argentina, de finais de século XIX e início de século XX, é um caso paradigmático de como a ciência é instrumentalizada para justificar a existência de uma nação moderna que segue os preceitos de uma doutrina positivista europeia. A adoção de traços característicos do velho continente, desde os significados que os europeus criaram a partir das grandes navegações, desemboca em uma perspectiva nova, entranhada de uma visão de alteração histórica, é dizer: estar seguindo o pensamento e a “raça” europeia era sinônimo de estar caminhando paralelamente com o continente pretensamente evoluído, era estar entoando o ritmo do futuro. Essa moldura pode ser identificada no fato de que o positivismo criminológico desenvolvido na Europa orienta as discussões desenvolvidas na revista *Criminalogia Moderna*, e alimenta as teorias criminológicas nacionais que se relacionavam de certo modo com a construção de uma ideia de nação.

A vinda de imigrantes e a consolidação de novas ideologias demonstram o quanto é inócua a afirmação de que o espaço-tempo da modernidade é homogêneo e vazio. A Argentina é um caso pontual, pois o pensamento dos intelectuais anarquista-positivistas-criminologistas é uma prova da heterogeneidade em detrimento da busca por homogeneidade que legitimou o discurso institucional positivista.

Referências

ALTAMIRANO, Carlos (org.). **Historia de los intelectuales en América Latina. II. Los juristas como intelectuales y el nacimiento de los estados naciones en América Latina.** Buenos Aires: Katz, 2010.

BOURDIEU, Pierre. “Campo intelectual e projeto criador”. In: POUILLON, J. et. al. (orgs.). **Problemas do estruturalismo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1968. pp. 105-145.

CHATTERJEE, Partha. “Nacion y Nacionalismo”. La nación en tiempo heterogéneo. Lima: EEP, 2007. p. 60.

CODES, Rosa María Martínez de. “**El positivismo argentino**: una mentalidad en tránsito en la Argentina del Centenario”. Quinto centenario, n. 14, Editora Universidad Complutense: Madrid, 1988.

CRIMINALOGIA MODERNA, “**Guerra al delito**”, “**Crónica Judicial**: el proceso Etchegaray” e “Pro Scientia”, Buenos Aires, 1, 1898.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

QUIJANO, Aníbal. “**Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina**”. Red de bibliotecas virtuales de ciencias sociales de América Latina y el Caribe, de la red de centros miembros de CLASCO. Disponível em:
<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijan.rtf>>. Acesso em 10 de ago. de 2015.

SCHWARCZ, Lilian Mortiz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SURIANO, Juan. **Anarquistas**: cultura y política libertaria en Buenos Aires – 1890-1910. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL, 2001.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ZARAGOZA, Gonzalo. **Anarquismo Argentino (1876 – 1902)**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1996.

Construindo a docência na educação infantil: da observação à práxis

La construcción de la docencia en la educación infantil: de la observación a la praxis

Building teaching in early childhood education: from observation to practice

Lic. Lucas Martinez¹

Dra. Jane Pereira²

Resumo

Este trabalho é resultado do período de prática docente na Educação Infantil, componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão/RS. Neste sentido, tem como objetivo contextualizar como é possível construir temáticas significativas para o trabalho na prática docente na Educação Infantil, no âmbito do estágio, e consequentemente na prática profissional. A partir de uma concepção freireana de educação, buscou-se um tema central e quatro subtemas que emergem da realidade, pois pensar Paulo Freire na Educação Infantil é compreender que a educação é permanente vida, não apenas preparar para viver, mas educar na vida, ou seja, uma constante leitura do mundo, cada vez mais crítica.

Palavras-chave: Paulo Freire; Educação Infantil; Estágio.

Resumen

Este trabajo es resultado del período de práctica docente en la Educación Infantil, componente curricular del curso de Licenciatura en Pedagogía de la Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão/RS. En este sentido, tiene como objetivo contextualizar cómo es posible construir temáticas significativas para el trabajo en la práctica docente en la Educación Infantil, en el ámbito del estágio, y consecuentemente en la práctica profesional. A partir de una concepción Freireana de educación, se buscó un tema central y cuatro subtemas que emergen de la realidad, pues pensar Paulo Freire en la Educación Infantil es comprender que la educación es permanente en la vida, no apenas preparar para vivir, mas educar en la vida, o sea, una constante lectura del mundo, cada vez más crítica.

Palabras-clave: Paulo Freire. Educación Infantil; Estágio.

Abstract

This work is the result of teaching practice period in early childhood education, curriculum component of the Bachelor's Degree in Education from the Federal University of Pampa, campus Jaguarão/RS. In this sense, the main objective of this study is to contextualize how you can build meaningful themes to work on teaching practice in kindergarten under the stage but also in the context of professional practice. From a Freire's concept of education, what is proposed is to find themes that emerge from the reality, because think of Paulo Freire in early childhood education is to understand that education is permanent life, not just preparing to live, but to educate in life, in a continuous reading of the world, more and more critical.

Keywords: Paulo Freire; Childhood education; Stage.

¹ Licenciado em Pedagogia e mestrando em Educação, Universidade Federal de Santa Maria - Brasil, lukasspedagogia@gmail.com.

² Doutora em Educação, Universidade Federal do Pampa - Brasil, mixjanepereira@yahoo.com.br.

1. Introdução

Este trabalho foi realizado, no período de prática docente na Educação Infantil, componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão, no segundo semestre de 2015. Neste sentido, o objetivo principal é contextualizar como é possível construir temáticas significativas para o trabalho na prática docente na Educação Infantil e conseqüentemente, na prática profissional.

Tendo como embasamento a concepção freireana de educação, foi possível buscar temáticas que emergem da realidade, pois pensar Paulo Freire na Educação Infantil é compreender que a educação é permanente vida, não apenas preparar para viver, mas educar na vida, em uma constante leitura do mundo, cada vez mais crítica. Freire (1983) nos ajuda a pensar que o conhecimento a ser sistematizado deve passar pelas relações da vida e desta deve emergir. Contribuindo para essa discussão, podemos citar Charlot (2000) que afirma que os estudantes, sejam crianças, jovens e adultos estabelecem uma relação com o saber, pelo prazer, pela ligação com sua realidade local, pelas conexões afetivas, a relação do professor com o aluno, entre as práticas escolares e curriculares. Com base nisso, pensar a escola implica pensar práticas educativas que se relacionam efetivamente com a vida de seus estudantes. Construir-se sujeito implica problematizar e refletir sobre si, os outros, o mundo e a vida. Neste entendimento:

Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento. Porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo a criança e, também, os professores o construíam. Só assim a busca pelo conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola. Muito temos que caminhar para isso, mas é no hoje que vamos viabilizando esse sonho de amanhã (FREIRE, 1983, p.15).

Neste contexto é pertinente afirmar que a metodologia utilizada no processo de imersão das temáticas, foi construída a partir do referencial teórico de Paulo Freire, Madalena Freire, entre outros. Também se embasa em documentos nacionais que subsidiam as discussões sobre a Educação Infantil.

Em linhas gerais contextualizo parte da experiência, com foco na observação e na constituição dos temas que embasou os planejamentos diários para a Educação Infantil.

2. O pensamento de Paulo Freire – discussões teóricas em busca de consenso

Partindo do referencial teórico freireano, especificamente em sua Pedagogia do Oprimido (1983) a metodologia da *investigação temática*, a investigação do pensar e do falar do povo foi possível compreender as “palavras geradoras” na alfabetização e os “temas geradores” para o processo educativo dialógico mais amplo. Ainda hoje existem posturas que consideram que a obra de Paulo Freire serve apenas para refletir sobre a Educação Popular e para a Educação de Jovens e Adultos. O que Paulo Freire formula é uma epistemologia do conhecimento (ANDREOLA, 1993), onde o processo de aprender se dá através da curiosidade, no qual, em seu pensar, “O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 1996).

Freire elabora diversas críticas pertinentes à educação e principalmente, às condições sociais do processo capitalista de sociedade, E a partir das dualidades opressor/oprimido, a relação entre educador e educando, educação “bancária” e educação problematizadora, as diferenças entre a construção de uma ação dialógica ou uma ação antidialógica e, considera que é preciso investigar o pensar do povo para criar propostas educativas apropriadas à estes sujeitos.

De acordo com Paulo Freire, a educação não pode ser bancária, apenas depositando conteúdos nos sujeitos, os tratando como objetos recipientes, prontos à serem preenchidos, mas justamente a educação precisa ser a da “problematização dos homens em suas relações como o mundo (FREIRE, 1983, p. 77).” Isso implica o diálogo, pois no pensamento freireano, o dialogo é a essência da educação como prática de liberdade. O diálogo é uma “exigência existencial (FREIRE, 1983, p.93)” e é através do dialogo que os homens se encontram, num processo de denúncia do mundo, para sua transformação. Assim, o diálogo, ou como está posto em sua pedagogia, a dialogicidade como essência de uma educação como prática de liberdade, é primordial.

Em *Conscientização* (1979) Freire traz umas das ideias-força de seu pensamento no qual consideramos importante ressaltar. Pensar esta ideia implica construir formas de aprimorar nossa prática e refinar nosso olhar mediante as questões de ensino e de currículo. Para ter validade, toda e qualquer educação, enquanto ação, ou planejamento precisa estar precedido de

[...] uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor, dito: a quem queremos ajudar a educar-se).

Faltando uma reflexão sobre o homem, corre-se o risco de adotar métodos educativos e maneiras de atuar que reduzem o homem à condição de objeto (FREIRE 1979, p.34).

Portanto, considerando a importância de refletir sobre a realidade no qual nossos alunos existem, Freire instaura uma forma de investigar este pensar do povo. Dessa forma, considerando brevemente como é feito este processo para assim poder compreender como pensamos a estruturação de uma réplica no âmbito da prática do estágio e na Educação Infantil.

Para a primeira apreensão da realidade foram realizadas entrevistas, estabelecidos diálogos, buscando entender a visão das pessoas sobre sua realidade. Escutando sensivelmente as compreensões que as pessoas têm do mundo e de si. Todas estas impressões podem ser consideradas como “codificações ao vivo” (FREIRE, 1983). Codificações, em sua linguagem são situações existenciais na qual se considera importante problematizar.

Após este processo inicial, todas as impressões foram discutidas e “reduzidas tematicamente” pelos sujeitos do processo, em primeiro momentos professores, especialistas de diversas áreas (saúde, meio ambiente, entre outras), posteriormente os sujeitos que queremos ajudar a educarem-se, alunos crianças, jovens e adultos, ou pais. É importante lembrar que este processo foi pensado para um trabalho comunitário, em uma construção que é de base Educação Popular.

É importante ressaltar que a realidade só é obtida, de acordo com Freire (2006) a partir da objetividade e seu entrelaçamento com a subjetividade. Não é possível orientar uma pesquisa nessa perspectiva se ela, estudando o povo, o faz como objeto e não como sujeito.

Com o auxílio destes especialistas das diversas áreas do conhecimento, tais codificações são didatizadas, assim preparadas para o trabalho em salas de aulas, ou como Freire coloca (dentro da educação em espaços não escolares e populares): os Círculos de Cultura. Freire aponta que as codificações podem ser feitas de diversas formas: desde os materiais visuais, audiovisuais, até mesmo através de leituras, entre outras dinâmicas. Assim, o processo educativo na concepção freireana se daria a partir da dinâmica *CODIFICAÇÃO – PROBLEMATIZAÇÃO – DESCODIFICAÇÃO*.

Em outras palavras, apresentar uma situação, problematizá-la, discuti-la à luz de diferentes áreas disciplinares e, aí a interdisciplinaridade é essencial e, assim criar uma nova visão daquela situação inicial. Um destes exemplos é a metodologia dos três momentos pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1994), onde a prática é construída a partir de três momentos assim organizados: Problematização inicial, Organização do conhecimento e

Aplicação do conhecimento. Esta metodologia tem potencial para ser trabalhada em várias situações educativas, mas, adaptada e re(ela)borada em diferentes áreas e na Educação Infantil.

Depois de feito este percurso, é preciso ter bom senso das limitações deste processo. As dinâmicas de construção deste processo se tornam bem limitadas, cabe que o currículo, sistematizado nos planos de estudos escolares possui certa rigurosidade e engessamento das práticas pedagógicas, então, esta investigação aponta para pensar ligações interdisciplinares entre os conhecimentos sistematizados nos planos de estudos e nos temas que são emergentes. A realidade da Educação Infantil é potencial neste sentido, pois até o presente momento trabalha-se a partir dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) em seus três volumes. Este fato proporciona um desdobramento maior das experiências de vida e de mundo que os sujeitos têm nas diferentes áreas de experiência que o referencial possui.

A partir disto, é possível estruturar temas significativos, compreendendo os limites e possibilidades da investigação temática freireana.

3. Da observação à construção de temáticas

O estágio supervisionado em Educação Infantil totalizado em 150 horas (20h para observação, 80h de prática docente e 50h de planejamento) requer a escrita de um memorial onde cada estagiário reflete sobre si e o caminho que fez na escola até chegar à universidade e um plano de trabalho, onde descreve e analisa teoricamente o período da observação na escola em que irá atuar até a delimitação de princípios orientadores, marcos referenciais, objetivos e temáticas, avaliação, entre outros. Como discutir isto tornaria demasiado extensivo, o foco se dá na construção da temática principal, distribuída entre “tema e subtemas” e como se estrutura, ou seja, o caminho percorrido até chegar neste tema.

No sentido de construir a prática pedagógica e seus referenciais, urge a necessidade de apontar “para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 34).

Porém, como a observação é a forma utilizada nesse contexto para compreender a realidade e buscar os temas, é necessário, entender melhor a observação. Albano Estrela (1992) ocupou-se ao estudo da observação como instrumento para a construção da pedagogia enquanto ciência. Quando falamos pedagogia não estamos falando sobre o curso de Licenciatura que forma professores para atuar na Educação Infantil, anos iniciais, entre outras.

A Pedagogia enquanto ciência da educação é algo bastante discutido. Porém, objetivando a observação, é através dela que o professor se aproxima das questões pedagógicas.

Se um psicólogo analisa uma turma de Educação Infantil, por exemplo, ele utiliza bases da psicologia e produz uma reflexão psicológica. Se um sociólogo assim o fizer também estará utilizando bases da sociologia e estará construindo uma reflexão sociológica. Para Estrela (1992) a pedagogia não se libertou das diferentes ciências e não construiu um repertório de conhecimentos e ferramentas específicas referentes ao seu campo, o irredutível ou real pedagógico. Uma criança pode ser analisada por diferentes áreas, porém, no que se refere às práticas pedagógicas, o autor utiliza a observação como forma de compreender essa relação estabelecida entre o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, na visão do referido autor, a observação é a ferramenta chave para a caracterização das situações pedagógicas com a finalidade de qualificar o processo pedagógico.

A prática na Educação Infantil precisa atender os seguintes princípios delimitados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), em seu artigo nº 6:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I– Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II– Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III– Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

O RCNEI traz como forma de estruturar o conhecimento na Educação Infantil aponta que a prática precisa compreender as seguintes experiências definidas assim: “Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo — que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e Matemática” (BRASIL, 1998, p.43).

Dessa forma, embora não exista um plano de estudos que delimite conteúdos à serem trabalhados, o RCNEI traz categorias de experiências de mundo que devem ser privilegiadas.

O primeiro momento deste processo para construir a prática do estágio é a observação. As 20h de observação são necessárias para fazer os primeiros contatos com a escola, conhecer a escola, os profissionais, a rotina da sala de aula, seus diferentes espaços. Assim, a observação é realizada de diferentes formas, seja de forma mais neutra, seja de forma participante. Pela experiência obtida em outros momentos de formação e pela abertura e

disponibilidade do professor titular, foi possível interagir em diferentes momentos mesmo que com cuidado para não interromper as práticas realizadas. É necessário compreender a natureza da observação, para não cair na concepção em que a observação

[...] reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamental teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36).

Optamos em utilizar o registro das observações em formato de diário. O diário segundo Zabalza (2004, p. 24) pode tornar-se “o registro mais ou menos sistemático do que acontece nas nossas aulas” com a finalidade de nos dar “uma espécie de radiografia de nossa docência”. Escrever sobre nós e nossa prática traz consigo a realização do processo de racionalizar as vivências, reconstruir e reviver a experiência e distanciar-se a ponto de poder analisar melhor (ZABALZA, 2004). O diário pode ser considerado uma ferramenta para o desenvolvimento profissional do professor (PORLÁN; MARTIN, 1997), pois se torna um instrumento de investigação de suas práticas.

Ali ele coloca muito mais do que atividades desenvolvidas, horários de entrada ou de saída, mas exprime suas impressões sobre o processo educativo, o que percebeu, o que sentiu, o que funcionou e o que não funcionou. Dessa forma, utilizar o diário no âmbito da observação e posteriormente na prática implica refletir sobre os diversos momentos educativos na escola, reações e ações que fundamentarão novos olhares e planejamentos. Neste sentido, a reflexão e a teorização das práticas é de suma importância, pois, “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 37).

O momento do estágio supervisionado torna-se um importante momento onde “aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22)”. Pensar a prática no estágio implica compreender que “o estágio (...) é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade (...), ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

Dentre os diferentes aspectos, falas, inferências subjetivas que foram possíveis imprimir, consideramos três situações potenciais a serem discutidas e aprofundadas. Tais situações foram intituladas em nossa perspectiva da seguinte forma: *Situações Significativas Problematizadas*. O item referente à observação no relatório foi estruturado descrevendo e analisando situações que, do nosso ponto de vista mereciam maior atenção.

As crianças se envolviam com música em diversos momentos durante as aulas, mas não existia nenhum planejamento que envolvesse cantar músicas, ensaiar músicas ou conhecê-las. As músicas geralmente quando apareciam na figura do professor, revelavam-se de forma controladora ou moralizante. A autora Maffioletti (2001) em relação à estas práticas musicais que buscam controlar e organizar o momento da atividade, aponta que:

A preocupação do professor é apenas de conter a turma, para que todos iniciem a refeição juntos, pois se ele prestasse atenção ao canto, certamente não suportaria tal execução. Na hora em que todos os alunos devem fazer algo juntos, a música aparece como uma forma de homogeneizar o tempo escolar: entrada, merenda e descanso. Este é um típico uso da música como recurso na educação, há tanto tempo criticado, mas incrivelmente vigente em todas as escolas. Estudos mais detalhados sobre o assunto revelam que a presença desse tipo de prática musical é uma forma camuflada de a escola exercer seu “poder-pudor”. Ou seja, a escola desenvolve mecanismos disfarçados de comando, para manter o controle do tempo e do espaço (MAFFIOLETTI, 2001, p.134)

As atividades com o corpo também não eram recorrentes e durante a observação foi constatado que os alunos brincavam de capoeira, de banda, entre outras nos momentos de brincadeiras livres. Assim, o movimento tornou-se um aspecto fortemente a ser ressaltado. O RCNEI traz considerações importantes sobre o movimento. Na perspectiva do referencial,

É muito importante que o professor perceba os diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças. Isso poderá contribuir para que ele possa ajudá-las a ter uma percepção adequada de seus recursos corporais, de suas possibilidades e limitações sempre em transformação, dando-lhes condições de se expressarem com liberdade e de aperfeiçoarem suas competências motoras. O professor deve refletir sobre as solicitações corporais das crianças e sua atitude diante das manifestações da motricidade infantil, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. Além de refletir acerca das possibilidades posturais e motoras oferecidas no conjunto das atividades, é interessante planejar situações de trabalho voltadas para aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor (BRASIL, 1998, p. 39).

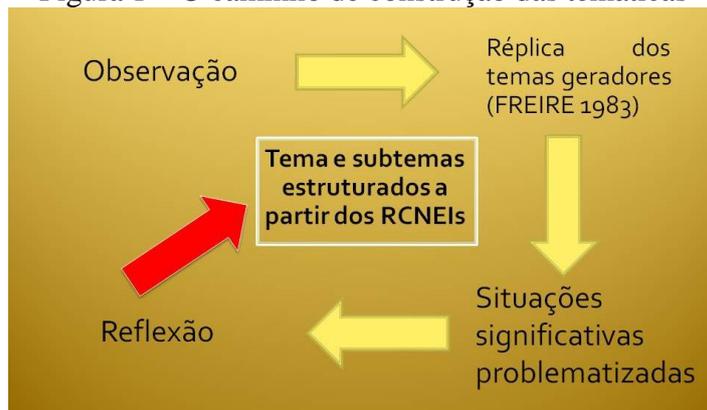
Também existia certa dificuldade em reconhecer as letras e palavras nos momentos educativos com a chamada, assim o trabalho poderia ser pensado na perspectiva de construção da alfabetização e letramento. Em relação à isto é possível considerar a necessidade de pensar práticas onde as crianças, mesmo pequenas, com média de cinco anos, reflitam sobre a língua oral e escrita, as letras e os sons. Segundo Soares (2003), alfabetização e letramento são processos interdependentes, mesmo que sendo conceitos diferentes. Historicamente foram desenvolvidos separados, quando por muito tempo utilizando métodos tradicionais de alfabetização reforçava-se o uso e ensino das letras e sons e apenas posteriormente discutia-se o aspecto social da alfabetização quando começava o uso social do mesmo através dos diversos gêneros textuais. Enquanto a alfabetização se refere à aquisição do sistema de escrita, o letramento é o uso deste sistema em práticas sociais com a escrita, sendo assim, mesmo sendo processos diferentes com metodologias diferentes, um complementa o outro, e o espaço da Educação Infantil é privilegiado promovendo o desenvolvimento destes aspectos educativos.

Dessa forma, inicialmente, foi definida a temática principal no âmbito da Música. Porém, percebemos que a brincadeira poderia compreender todas as dimensões.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de as crianças, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação (BRASIL, 1998, p.22).

Desta forma, intitulou-se assim a temática: “*Eu brinco, tu brincas, nós brincamos: Quem quer brincar?*”. Os subtemas vieram de acordo à atender as especificidades encontradas nos diversos momentos de observação e estruturaram-se da seguinte forma: “*Brincando com letras, Brincando com arte, Brincando com números e Brincando com a história*”. Os objetivos foram estruturados conforme recomenda o RCNEI, buscando atender as subtemáticas. Assim, esta construção aconteceu da seguinte forma:

Figura 1 – O caminho de construção das temáticas



Fonte: Os autores.

As subtemáticas desdobraram-se nas 80h de aula. Assim, desenvolveram-se diferentes atividades como: contar histórias; construção de cartazes coletivos; mural com memórias do estágio; práticas musicas onde as crianças cantavam e exploravam o violão levado pelo estagiário no qual cantaram musicas temáticas de histórias e do hino da cidade visto o encontro do aniversário da cidade e a temática do estágio (brincando com a história); fazendo brigadeiros e massa de modelar caseira como prática de artes; diferentes momentos de brincadeiras e leitura a partir do uso da sala de aula e do cantinho da leitura; a chamada, como forma de rotina para refletir sobre a língua escrita e o nome como unidade de significado; brincadeiras matemáticas com músicas, jogos e a sistematização destas brincadeiras; entre tantas outras realizadas.

Assim, numa prática pedagógica progressista (FREIRE, 1999), ensinar significa “inquietar os educandos, desafiando-os ao mundo dado; para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado” (p. 30). Dessa forma, a Educação Infantil mostra-se um espaço privilegiado onde as crianças juntamente com seu professor (a) estarão em constante desvendamento do mundo, criando e reinventando. Assim, “O papel da professora, enquanto participante também, nesta atividade, é o de coordenar a conversa. É o de alguém que, problematizando as questões que surgem, desafio o grupo a crescer na compreensão de seus próprios conflitos (FREIRE, M, 1983, p. 21)”.

Assim, em forma de imagem, a construção desdobrou-se da seguinte forma:

Figura 2: Situações, temática e subtemáticas propostas



Fonte: Os autores.

4. Considerações finais

Através desta reflexão, desde a investigação temática freireana até os desdobramentos possíveis na construção de temáticas de trabalho para a Educação Infantil é possível olhar para a aula e, através dela, das práticas educativas e das relações estabelecidas construir indicativos para criar, inventar e inovar, sem medo de ousar.

Assim, é possível afirmar a necessidade da observação e da construção de temáticas significativas na docência na Educação Infantil. Sem dúvida, hoje urge a necessidade de uma educação cada vez mais problematizadora e mais voltada para a realidade. Assim, pensar esta educação exige olhar para ela com olhar diferenciado, como escreve Arendt (2014),

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2014, p.247).

Referências

ANDREOLA, Balduino A. O processo de conhecimento em Paulo Freire. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v18, n.1, p.32-42, jan./jun. 1993.

ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

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

_____. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DELIZOICOV; ANGOTTI. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.

ESTRELA, Albano. **Pedagogia, ciência da educação?** Porto, Editora Porto, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1983.

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

_____, Paulo. **A educação na cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (org). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas Musicais na Escola Infantil. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.) **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PORLÁN, Rafael; MARTIN, José. **El diário del professor: um recurso para la investigación en el aula**. Sevilla: Díada, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. CD-ROM da 26ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu. Versão on-line disponível no site www.anped.org.br/26ra.htm. GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita, 2003.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.