

# ComSertões

Revista de Comunicação e Cultura no Semiárido



UNEB - DCH III - NUPE - EDUNEB Juazeiro - BA

Vol. 01 N° 06 Julho/Dezembro 2018 ISSN Elet: 2357-8963 ISSN Imp: 2318-4507

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS (DCH)  
CAMPUS III – JUAZEIRO  
CURSO DE JORNALISMO EM MULTIMEIOS**

**REITOR**

José Bites de Carvalho

**DIRETORA DO DCH III**

Edonilce da Rocha Barros

**COORDENADORA DO CURSO DE JORNALISMO EM MULTIMEIOS**

Andréa Cristiana Santos

**EDITOR-GERENTE**

João José de Santana Borges

**EDITOR ASSISTENTE**

Paulo César Pedroza Marques

**CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO**

César Bolano/Universidade Federal de Sergipe

Cicilia Peruzzo/ Universidade Metodista de São Paulo

Giovandro Marcus Ferreira/ Universidade Federal da Bahia

Ismar de Oliveira/ Universidade de São Paulo

Maria Immacolata Lopes/ Universidade de São Paulo

Thomas Tufte/RoskildeUniversity Center da Dinamarca

Israel Rocha/Universidade Federal da Bahia

Miguel Almir de Araújo Lima

**DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO**

Vanessa da Luz Oliveira

**FOTO DE CAPA:**

Emanuella da Silva Brito

**COLABORADORA**

Vanessa da Luz Oliveira

**APOIO**

Departamento de Ciências Humanas (DCH) CAMPUS III – Juazeiro

---

ComSertões: Revista de comunicação e cultura no semiárido. / Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. - n. 6, (jul/dez, 2018) - Juazeiro: UNEB/DCH, 2018.

Semestral

Revista eletrônica: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/consertoes/index>

ISSN 2357- 8963 (versão on-line)

ISSN 2318- 4507 (versão impressa)

1. Comunicação 2. Cultura I. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas, 2018.

CDD 302.2

---

## SUMÁRIO

EDITORIAL.....	1
João José de Santana Borges	
<b>1-EXPERIÊNCIAS AGROECOLÓGICAS NO IFCE CAMPUS CRATO: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E CONVIVÊNCIA COM O MEIO AMBIENTE NO CARIRI CEARENSE.....</b>	<b>2</b>
Alaíde Régia Sena Nery de Oliveira, Joseilde Amaro dos Santos, Djane Alves Victor, Damiana Vicente da Silva e Ivania Maria de Sousa Carvalho Rafael	
<b>2-PALAVRA ÚMIDA - POR UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA DO ESPETÁCULO “RIO DE CONTAS”.....</b>	<b>18</b>
André Vitor Brandão da Silva	
<b>3-PEDAGOGIA DA VIDA: POR UMA EDUCAÇÃO EM SAÚDE DESDE SI MESMO.....</b>	<b>30</b>
Alexandre Franca Barreto	
<b>4-MEMES DE INTERNET, AÇÃO DISCURSIVA E LETRAMENTO CRÍTICO NA ESFERA PÚBLICA DIGITAL.....</b>	<b>44</b>
Úrsula Cunha Anecleto	
<b>5-VARIAÇÃO LEXICAL DO PORTUGUÊS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O ATLAS LINGUÍSTICO-ETNOGRÁFICO DE PORTUGAL E DA GALIZA E ATLAS REGIONAIS BRASILEIROS.....</b>	<b>58</b>
João Irineu de França Neto	
<b>6-A REPRESENTAÇÃO DOS VAQUEIROS NAS IMAGENS PRODUZIDAS PELO GRUPO JORNADAS FOTOGRÁFICAS DO VALE DO SÃO FRANCISCO.....</b>	<b>73</b>
Priscilla Maria de Souza Silva Carla Conceição da Silva Paiva	
RESENHA	
<b>A ECOLOGIA MÍSTICA DE UM YOGI INSONE.....</b>	<b>90</b>
Edilane Ferreira da Silva	

## **EDITORIAL**

A motriz que nos garante a ComSertões de encerramento do ano repousa na esperança de cultivar formas cada vez mais plurais de resistência e emancipação. Pluralidade, aliás, é a marca desta nova edição, com a qual fechamos o ano de 2018, ou reabrimos as chances para “novas harmonias, bonitas, possíveis, mas sem juízo final”, como canta Caetano Veloso em sua música “Fora da Ordem”, de 1991, e tão atual, e tão necessária para os ouvidos dos habitantes desses tempos nossos.

Em tempos de “reexistência”, de reinventar a resistência, é que nos voltamos para o nosso lugar, e podemos apontar para formas renovadas de emancipação. Seja através das experiências com agroecologia, como um dos artigos deste número nos aponta. Seja também através de uma tática de recriação da linguagem e do letramento através dos memes como gêneros discursivos na esfera pública. Ou através da representação dos vaqueiros nas imagens produzidas pelo grupo de jornadas fotográficas do Vale do São Francisco, de autoria de Carla Paiva e Priscilla Silva.

Mas essa edição também nos brinda com cenários de uma educação emancipatória menos óbvia e menos evidente, como nos propõem os textos “Palavra úmida, uma abordagem fenomenológica do espetáculo Rio de Contas” e o “Pedagogia da Vida: uma educação em saúde desde si mesmo”. Aqui estamos a tratar de um lugar primevo, o próprio corpo, sujeito esquecido pelas ciências que têm, no Sujeito, seu principal horizonte de preocupação.

A ComSertões permanece pois, em estado taciturno de resistência, reexistência e emancipação. Palavras caras que povoam as mentes dos que, atentos e vigilantes, observam o cenário que se descortina para o ano vindouro. Que possamos resistir, reinventar, re-significar lugares e tempos que nos atravessam a experiência de mundo.

João José de Santana Borges

**Editor-gerente da ComSertões**

# 1-EXPERIÊNCIAS AGROECOLÓGICAS NO IFCE CAMPUS CRATO: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E CONVIVÊNCIA COM O MEIO AMBIENTE NO CARIRI CEARENSE

Alaíde Régia Sena Nery de Oliveira<sup>1</sup>  
Joseilde Amaro dos Santos<sup>2</sup>  
Djane AlvesVictor<sup>3</sup>  
Damiana Vicente da Silva<sup>4</sup>  
Ivania Maria de Sousa Carvalho Rafael<sup>5</sup>

## RESUMO

Este trabalho propõe algumas reflexões acerca das experiências em agroecologia de estudantes egressas do IFCE, Campus Crato, que vivenciam no meio rural, e fora dele, momentos significativos de aprendizado. Relata experiências positivas com relação a vivência da família de uma produtora rural e também ex-discente do campus que começou a ser observada pela instituição de ensino e que tem suas experiências aliadas aos estudos e vivências educativas. Este exercício é encarado como uma interação entre teoria e prática que vem crescendo mediante as situações mencionadas no texto. Nessa conjuntura, o trabalho também enfatiza a importância de considerar e valorizar o conhecimento empírico, associando-o ao conhecimento científico, como uma das bases para a construção da educação contextualizada ao meio ambiente.

**Palavras – Chave:** Agroecologia. Experiência. Produção.

## ABSTRACT

This work proposes some reflections about the agroecology experiences of students from the IFCE, Campus Crato, who experience in rural areas, and outside, significant learning moments. It reports positive experiences regarding the experience of the family of a rural producer and also a former student of the campus who began to be observed by the educational institution and who has her experiences allied to studies and educational experiences. This exercise is seen as an interaction between theory and practice that is growing through the situations mentioned in the text. In this context, the work also emphasizes the importance of considering and valuing

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ; Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo em Mutimeios pela UNEB/DCHIII; Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE); Pedagoga do IFCE *Campus* Crato;

<sup>2</sup> Mestranda em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ; Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Técnica em Assuntos Educacionais do IFCE *Campus* Crato;

<sup>3</sup> Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Kurios; Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Pedagoga do IFCE *Campus* Crato;

<sup>4</sup> Graduada em Pedagogia pela Faculdade kurios; Técnica em Agropecuária pelo IFCE *Campus* Crato; Produtora Rural da Comunidade Sítio Lírio;

<sup>5</sup> Mestra em Educação pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino - MAIE da UECE (FAFIDAM/FECLESC); Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Técnica em Assuntos Educacionais do IFCE - *Campus* Juazeiro do Norte.

empirical knowledge, associating it with scientific knowledge, as one of the bases for the construction of education contextualized to the environment.

**Key -words :** Agroecology . Experience. Production.

## **RESUMEN**

Este trabajo propone algunas reflexiones acerca de las experiencias en agroecología de estudiantes egresados del IFCE, Campus Crato, que vivencian en el medio rural, y fuera de él, momentos significativos de aprendizaje. Relata experiencias positivas con relación a la vivencia de la familia de una productora rural y también ex discente del campus que comenzó a ser observada por la institución de enseñanza y que tiene sus experiencias aliadas a los estudios y vivencias educativas. Este ejercicio se considera como una interacción entre teoría y práctica que viene creciendo a través de las situaciones mencionadas en el texto. En esta coyuntura, el trabajo también enfatiza la importancia de considerar y valorar el conocimiento empírico, asociándolo al conocimiento científico, como una de las bases para la construcción de la educación contextualizada al medio ambiente.

**Palabras clave:** Agroecología. Experiencia. Producción.

## **1- INTRODUÇÃO**

Este artigo aborda experiências agroecológicas de algumas estudantes egressas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE Campus Crato - e tem como objetivo propor reflexões sobre a importância da relação entre educação e a convivência e com o meio ambiente, em especial com o ambiente semiárido.

Com 776 estudantes, distribuídos entre o Ensino Técnico em Agropecuária e em Informática Integrados ao Ensino Médio; Subsequente em Agropecuária e Superior (Bacharelado em Zootecnia e Bacharelado em Sistemas de Informação); o IFCE Campus Crato é um espaço plural.

Desde os seus primeiros momentos de existência enquanto ambiente educativo, a antiga Escola Agrícola, hoje Campus Crato recebe pessoas de lugares, crenças e hábitos diversos. São múltiplas experiências e saberes que enriquecem a vivência diária no campus. Entre as experiências atuais tem destaque, no âmbito da agroecologia e da agricultura familiar, a experiência da agricultora que concluiu recentemente o curso Técnico em Agropecuária no *Campus Crato*; Damiana Vicente da Silva (41 anos) e de suas filhas Larissa da Silva dos Santos (21) e Maria Laís da Silva Santos (19). Todas elas cursaram o Ensino Técnico Subsequente em Agropecuária e já o concluíram. Maria Laís, por sua vez continua no Campus cursando a Graduação em Zootecnia. Damiana decidiu voltar a estudar com a pretensão de aperfeiçoar os seus conhecimentos, mas superou as suas intenções iniciais, já que hoje instiga a curiosidade da instituição onde estudou, contribuindo, assim, com as inovações para a comunidade acadêmica.

Residentes na comunidade rural Sítio Lírio, localizada no Município de Santana do Cariri,

não faltam disposição e ideias para a família implementar ações que envolvam o IFCE e a comunidade em experiências que buscam conservar o meio ambiente e sejam adaptadas ao clima semiárido, também característico da região Sul do Ceará e do Cariri Cearense<sup>6</sup>.

A família começou o trabalho com agroecologia há 16 anos. Hoje na propriedade da residência (área de seis hectares) são cultivados legumes, hortaliças diversas, frutas nativas, doces caseiros, além da produção de mel de abelha e de animais de pequeno porte, como aves, suínos, caprinos e ovinos, bem como uma área preservada de vegetação nativa. Toda a produção, que é livre de veneno, é irrigada com a ajuda da cisterna calçadão<sup>7</sup> de 52 mil litros. O excedente é vendido na feira agroecológica do município do Crato-CE que acontece todas as sextas-feiras e em outros espaços comerciais da região. Damiana e sua família (composta por cinco membros) conta com o apoio da Associação Cristã de Base (ACB), uma organização não governamental que atua no Cariri Cearense há mais de 30 anos e trabalha com políticas públicas voltadas para a articulação das comunidades rurais, prestando assessoria a agricultores e agricultoras familiares no intuito de potencializar a produção e o convívio harmônico com o meio ambiente, respeitando a natureza e os saberes populares.

Damiana e suas filhas utilizaram os conhecimentos produzidos em sala de aula para as práticas no meio rural, mais especificamente no quintal produtivo<sup>8</sup> da família, adaptando esses conhecimentos ao contexto local e os tornando significativos, de modo a realizar a contextualização do ensino. A Educação contextualizada, dessa forma, é também uma possibilidade de superação, empoderamento e de inclusão da mulher no mundo educativo e do trabalho. Assim, “a proposta de Educação Contextualizada no Semiárido não pode limitar-se somente aos aspectos didáticos-pedagógicos, precisa assumir um caráter político-pedagógico de transformação.”(LIMA, 2010, p 160-161).

E a partir da transformação de atitudes, a agricultora supracitada revela hoje que é preciso reconhecer que o contexto local é importante para a construção do conhecimento sem perder de vista a vivência harmônica com o meio social e ambiental. “Não foi tão fácil adaptar o que eu aprendi na sala de aula com o cultivo e a criação, mas depois que conseguimos colocar em prática os conhecimentos da escola nesse quintal produtivo, melhoramos muito a produção, os lucros e a nossa qualidade de vida. Hoje eu, meu esposo e meus filhos fazemos a nossa própria renda a partir dessa adaptação”, revela Damiana. Ela também concorda com a necessidade de considerar

---

<sup>6</sup> Microrregião do Estado do Ceará formada pelos municípios de Barbalha, Crato, Jardim, Juazeiro do Norte, Missão Velha, Nova Olinda, Porteiras e Santana do Cariri. Em sua vegetação possui cerrado, mata atlântica, cerrado e caatinga.

<sup>7</sup> Tecnologia que consiste num espaço para captação de água de chuva. Um reservatório que tem como objetivo armazenar a água para a produção de alimentos, plantas e criação de pequenos animais, melhorando os quintais produtivos. A sua capacidade de armazenamento de água é de 52 mil litros de água.

<sup>8</sup> Unidade de produção familiar situada ao redor da residência. Nesse espaço podem ser cultivadas plantas frutíferas, medicinais, condimentais, hortaliças e a criação de pequenos animais e outros cultivos.



que a escola pode contribuir de modo expressivo para a articulação do conhecimento científico com o saber popular e assim provocar a inclusão. Com isto, Damiana faz uma espécie de chamado dos conteúdos escolares para a vivência no quintal e assim tematiza e articula os assuntos que considera mais pertinentes.

Persistentes e atuantes, Damiana e suas filhas tem a convicção de que podem sempre melhorar os trabalhos desenvolvidos a partir da conexão entre a teoria e a prática. E foi a pretensão de intensificar essa conexão uma das razões que as motivou a cursarem o curso Técnico em Agropecuária no IFCE – *Campus Crato*, na modalidade Subsequente. Percebe-se com isto o quanto é importante a inserção da comunidade local no ambiente escolar, principalmente quando há uma prática pedagógica emancipatória em que os alunos apropriam-se do conhecimento de forma significativa, fruto do resultado do processo de ligação entre realidade do aluno e conhecimento científico, e experiência de vida. Para Saviani:

O conhecimento, portanto, que é processo, tem de ser alcançado na relação dialógica. O caminho do conhecimento é perguntar dentro da cotidianidade e encontrar a resposta na cotidianidade do aluno e na sua cultura: mais que ensinar e aprender um conhecimento é preciso concretizá-lo no cotidiano (SAVIANI, 2000, p. 41).

Hoje o trabalho e a história dessas mulheres desperta a curiosidade em segmentos da instituição e instiga o desenvolvimento de outros trabalhos e reflexões acerca de uma educação que faça sentido na vida das pessoas e que seja contextualizada ao clima, a vegetação da região, aos saberes e valores construídos pelos educandos e educandas. É nesse sentido que esse artigo se justifica na necessidade de discutirmos sobre a importância do vínculo da instituição escolar e a sua função na sociedade atual. Uma educação que tenha início nas experiências e vivências locais, mas que também possa fazer conexões com outros saberes. E, assim, como sugere Freire (1996), estimular, “a capacidade de aprender não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”. (FREIRE, 1996, p. 68-69). Nesse sentido, o ensino precisa estar voltado para a apreensão da realidade.

## **2- REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1- Contexto e intervenções**

A realidade é um todo dialético e estruturado, produzido por um conjunto de fatos que se inter-relacionam e que podem ser compreendidos, mas não predeterminados ou previstos (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005). Dessa forma, o educando deve ser orientado para que possa intervir nesse mundo que o cerca, sendo principalmente o agente da sua própria história. Assim como o estudante da zona urbana, o discente da zona rural também pode ser o ator e autor

da sua história agregando e ampliando seus conhecimentos sobre a vida, a ciência, a cultura, o meio ambiente e o mundo que o cerca.

A intervenção do discente em sua realidade pode acontecer de maneiras diversificadas. A partir do conhecimento e do diálogo permanente, educador e educando podem provocar, por exemplo, a mudança de comportamento frente ao desgaste dos recursos naturais, os quais, no meio rural, decorrem em boa parte das práticas convencionais errôneas.

A mudança de comportamento do humano e dos fenômenos naturais presentes no meio rural, vem exigindo cada vez mais que os produtores e produtoras adotem medidas de racionalização no uso dos recursos naturais. Busca-se assegurar que, concomitante à luta pela sobrevivência das atuais e futuras gerações, haja preocupação e ação de preservação da natureza dentro de um contexto com base ecológica em silvicultura, pecuária e agricultura, por exemplo.

Parte desta mudança pode-se ver na relação cada vez mais próxima e direta do produtor com o consumidor por meio da comercialização dos produtos excedentes e que vem se caracterizando uma nova forma de relação para além do mercantil, mas que se leva em consideração não só a preocupação e o respeito pela e com a terra, há também expressão da solidariedade como valor humano, sentimento de cuidado com o outro através da disponibilização de uma gama de produtos alimentares saudáveis e que levam a uma melhor qualidade de vida de quem os consome.

A agricultura ecológica permite aproveitar melhor a mão-de-obra familiar, diminuir os custos de produção, aumenta as possibilidades de comercialização direta considera básica a saúde dos consumidores, agrega novos valores de solidariedade e traz consideráveis benefícios para a sociedade e a natureza. (RUSCHEINSKY; DE VARGAS, 2002, p.140 et al ).

Ao lembrar a importância da agroecologia nessas discussões, convém discorrer e retomar um pouco o pensamento de autores como a pioneira em agroecologia no Brasil, Ana Primavesi que critica o atual modelo convencional da agricultura e defende que a agroecologia não é uma alternativa excêntrica de cultivo do solo, e sim a única possibilidade, se o ser humano pretende sobreviver no Planeta Terra. Para a autora,

[...] a agricultura ecológica somente pode usar o enfoque holístico, geral. E como na agricultura convencional tudo foi com receitas, os agricultores esperam também por receitas e não compreendem, que somente pode funcionar por conceitos, simplesmente porque cada lugar tem seu eco-sistema todo particular". (PRIMAVESI, 2009, p. 9).

Primavesi (2009) chama a atenção, nesse sentido, para a importância do respeito às peculiaridades locais na produção ecológica. O primeiro passo para isso, é o conhecimento do meio rural como fonte de sobrevivência, e de engrandecimento de uma comunidade. Esse conhecimento faz-se necessário antes de qualquer coisa.

A questão vai além de sobrevivência, pois a terra para os camponeses é lugar de segurança, de trabalho, de geração de renda e de tranquilidade, e as vivências com o meio ambiente transformam-se em escola com lições para toda a vida.

Nesse sentido, mesmo com alguns avanços destacados na área agrícola aqui no Brasil, ainda é preciso tratar o tema sobre agricultura familiar com mais rigor, em busca de maiores entrosamentos entre as políticas públicas, a escola e às comunidades da zona rural, uma vez que é do nosso conhecimento o descaso para com essa população. Para Guanzioli (2001, p.15) “o apoio à agricultura familiar é uma realidade em países com melhores índices de desenvolvimento, como os Estados Unidos e Japão. Tais países apresentam traços em comum no que se trata do acesso a terra, e ainda do incentivo à reforma agrária.” Com isso compreende-se que, mesmo em países de muita evolução tecnológica e científica, a agricultura familiar é apoiada e incentivada.

Discorrer sobre as experiências agroecológicas vivenciadas pelas estudantes egressas do Campus Crato, especificamente do curso Técnico Subsequente em Agropecuária, propõe uma reflexão sobre as vivências adquiridas e aprimoradas por essas comunidades rurais que buscam a amplitude do seu cabedal de conhecimentos nos remetendo a Paulo Freire quando o teórico e educador destaca a importância de refletir não apenas de maneira intelectual, mas principalmente uma reflexão que conduza à prática.

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. (FREIRE, 2016, p.29)

A experiência adquirida no campo, dialogada com a técnica e o conhecimento construído e apreendido na instituição escolar apontam para uma formação do ser humano de maneira global e significativa.

Dessa forma, compreende-se essa aquisição como uma construção coletiva, de forma dialética em que “Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento.” (FREIRE, 2016, p.31)

Ao trazer os seus saberes para a sala de aula, alicerçados na experiência e na transmissão de geração em geração e transformados a partir da orientação, direcionamento, e consequentemente a troca de aprendizagem com o professor, esses alunos estão contribuindo para a transformação da realidade em que vivem e para com a formação do seu professor. Para Freire:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2016, p.39).

A educação que se preocupa com a transformação do educando e se propõe a ser um instrumento a mais na vida dos seus alunos é, como diz Freire (2016, p. 31) uma “[...] educação como prática da liberdade, ao contrário naquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.”

## **2.2 - Algumas reflexões sobre Educação contextualizada**

A aprendizagem construída pelo ser humano norteará o seu percurso de vida e poderá auxiliar no desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo nas diversas situações do cotidiano. Existe, nesse sentido, a necessidade de homens e mulheres relacionarem o conhecimento científico com o contexto social em que vivem, para assim dar significado ao aprendido.

Nesse âmbito, Freire (2011) lembra que ensinar é uma prática social, além de ser uma ação cultural. Com isto, concretiza-se na interação entre educadores e educandos, refletindo a cultura e os contextos sociais a que pertence. E essa reflexão também está presente em outros textos e documentos norteadores do processo educativo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, por exemplo, trata a Contextualização como base metodológica que muito favorece a aprendizagem dos educandos considerando “essencial para compreensão e intervenção na realidade numa perspectiva de autonomia”.

Nessa perspectiva o processo de ensino e aprendizagem deve ser concretizado levando em conta o contexto social, os conhecimentos prévios, as experiências e peculiaridades do discente, onde os conhecimentos adquiridos tenham significado para a vida do educando.

A educação contextualizada é uma atividade humana que garante o exercício do papel social da humanidade na sociedade e a forma pela qual se inicia o processo de compreensão do mundo físico, possibilitando ao discente interagir, criar, modificar e assimilar o conhecimento da realidade.

Um ensino de qualidade que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que tem sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competências e consciência profissional, mas não se restringir ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho. (BRASIL, 1996, p.34)

Ricardo (2003) também menciona os pontos positivos de uma educação que faz sentido na

vida das pessoas. Segundo o autor “a contextualização visa dar significado ao que se pretende ensinar para o aluno [...], auxilia na problematização dos saberes a ensinar, fazendo com que o aluno sinta a necessidade de adquirir um conhecimento que ainda não tem”. (RICARDO, 2003, p. 11).

Enquanto instituição que tem como finalidade a organização social em que os seres humanos constroem conhecimento e onde ocorrem múltiplas relações sociais, a escola é também um espaço onde a relação teoria e prática deve ser consolidada, apresentando-se como fundamental no desenvolvimento humano.

Os investimentos em Educação como direito e garantia de expansão dos conhecimentos e informações através das instituições que as detêm, que por sua vez têm papel decisivo na Educação para o trabalho, para a cidadania, e na percepção do meio ambiente e seus diversos recursos; favorecerá a adoção de medidas que instiguem a convivência harmoniosa com a natureza. Sem, nesse âmbito, degradá-la, sem destruí-la, mas com práticas e manejos agroecológicos, respeitosos e adequados às necessidades, especialmente diante dos fenômenos vivenciados no semiárido brasileiro, que requer ações que promovam agregação de valores às práticas ambientais cotidianas.

Políticas de fortalecimento da educação especialmente ambiental como processo e instrumento de capacitação humana e também para o trabalho, constituem-se na contemporaneidade imprescindíveis para a transformação da sociedade.

É dever da escola, desse modo, promover momentos diversos de aprendizagem com recursos e ambientes adequados, onde os discentes adquiram novos conhecimentos e aprimorem os que já possuem. A escola deve ser norteadora do conhecimento, estimulando a imaginação e a investigação em que teoria e prática possibilitem a construção de hipóteses que conduzem o homem a produzir, refletir e modificar a realidade em que vive. E a partir de então, promover o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da socialização.

Uma educação contextualizada requer uma prática educacional em que os conhecimentos científicos sejam os mais próximos do contexto social do discente, fazendo com que o mesmo perceba de forma significativa a relação dos conteúdos com o seu dia-a-dia.

Quando o conhecimento faz sentido na vida do discente, é nítido o interesse do mesmo, tendo em vista que não faz sentido o conhecimento de algo que não seja possível a percepção de sua utilidade. É necessário um conhecimento significativo onde instigue o educando a querer aprender mais e mais e a exercer seu papel de cidadão transformador em busca de um mundo melhor.

Os currículos escolares, nesse contexto, devem respeitar a realidade regional. Isso permitirá a inserção de docentes e discentes nas discussões e práticas inerentes a comunidade,

gerando problematizações que pode trazer intervenções relevantes.

### **2.3- Breve discussão sobre Convivência com o Semiárido Brasileiro (SAB)**

Nesse cenário de narrativas e reflexões a educação formal tem papel relevante. Ao se abrir para as discussões sobre convivência com o meio ambiente/ convivência com o Semiárido (SAB<sup>9</sup>), a escola pode promover o “estalo” necessário ao conhecimento da realidade. E assim, passar a estimular a busca por informações relevantes ao contexto ambiental e climático, a provocar os seres humanos a abrirem os olhos para as questões responsáveis pela constituição social e política da região semiárida do Brasil, por exemplo, e assim passar a não mais assumir uma postura ingênua diante da realidade regional.

É preciso atentar-se para os conceitos acerca da região semiárida e ao processo histórico, político e social da sua formação. É necessário, inicialmente, compreender que o Semiárido Brasileiro é um território diverso. A sua extensão territorial desde o início do século XX vem sendo discutida. Inicialmente o fator preponderante das delimitações foram os critérios pluviométricos. Contudo, conforme os documentos do Ministério da Integração Nacional (Brasil, 2008), a partir de estudos sobre climatologia, é definida uma nova delimitação regional baseada em três critérios: o da precipitação pluviométrica (média anual inferior a 800mm), o índice de aridez (de até 0,5), e o risco de seca (maior que 60%).

O semiárido Brasileiro corresponde a região que hoje representa mais de 11% do território brasileiro com uma população de quase 23 milhões de pessoas (IRPAA, 2015) distribuídas em 1.262 municípios. (SUDENE, 2017)<sup>10</sup>. Vale a pena, com isto, conhecer melhor os cenários e as narrativas históricas para compreender a organização atual do ambiente semiárido e, assim, descobrir porque a carência e o atraso ainda persistem embora existam iniciativas e alternativas apropriadas a esse espaço.

Entre as características climáticas citadas, observa-se também que na região há oscilações quanto as precipitações de chuva. Assim, enquanto em um ano pode chover 300mm em outro podemos ter uma precipitação de 800mm de chuva. Isto, contudo, não pode representar um obstáculo para a vida no SAB.

---

<sup>9</sup> Sigla utilizada para abreviar a expressão Semiárido Brasileiro.

<sup>10</sup> Dados obtidos a partir da consulta à Resolução N° 115, de 23 de novembro de 2017 do Conselho Deliberativo da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE); que acrescenta municípios à região Semiárida. Assim, o território pertencente ao novo semiárido brasileiro é formado por municípios presentes nos estados de Maranhão, Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe e Minas Gerais.

E nesse processo, também é essencial considerar as técnicas mais adequadas para melhor harmonia do ser humano com o meio ambiente. Para uma produção agropecuária adequada é preciso desenvolver tecnologias que foram negadas aos povos do semiárido desde o período da colonização do país. Para tanto, é preciso conhecer bem como o clima se comporta. Assim, tornar-se-á mais fácil manter o equilíbrio entre as ações do ser humano com o meio ambiente.

No semiárido brasileiro, perdemos esse momento histórico de desenvolvimento de tecnologias localmente apropriadas. A população, depois da colonização, foi violentamente proibida de dar continuidade ao modo de vida dos nativos e de produzir novas tecnologias. A não posse da terra e da água foi a principal estratégia usada pelos colonizadores para coibir esse desenvolvimento. [...] As famílias que não tem posse da terra, estão sempre na posição de agregados ou arrendatários. Nessa situação, a pessoa não pode fazer grandes investimentos na terra. (SANTOS, 2010, p. 85).

O autor reforça suas menções inerentes ao processo histórico quando aponta algumas saídas para essa realidade já arraigada. Segundo Santos (2010) “[...] nos resta agora reconhecer esse grande prejuízo e minimizar seus efeitos. Para isso precisamos do tripé – terra, água e conhecimento – para produzir novas técnicas e tecnologias de convivência com o semiárido. (Ibid, p. 86).

A partir do direito garantido a terra, água e educação, a região aqui citada, poderá ter suas características ainda mais potencializadas, com prosperidade e sustentabilidade. E como uma das características do SAB é a irregularidade da chuva no tempo e no espaço, é essencial considerar essa peculiaridade no planejamento da produção agropecuária. Convém, nesse sentido, mencionar algumas das iniciativas e tecnologias que precisam ser consideradas no planejamento e assim implementadas. Entre as técnicas mais comuns estão as seguintes: cisterna de consumo humano, filtro caseiro, barreiro de salvação<sup>11</sup>, barragem subterrânea, cisterna de produção (também conhecida como cisterna calçadão), bomba d’água popular (BAP), barreiro Trincheira ou caxio<sup>12</sup>, captação de água de *chuva in situ*<sup>13</sup>, domesticação de plantas nativas, recaatingamento<sup>14</sup>, fenação, melhoramento genético do rebanho e tantas outras que conseguem aliar o equilíbrio ambiental com a produção agropecuária.

São tecnologias milenares, mas que para muitos camponeses e camponesas ainda são desconhecidas. Assim, um dos maiores desafios é ampliar o acesso e o conhecimento a essas e

---

<sup>11</sup> Tanque produzido com terra que armazena água suficiente para realizar uma ou duas irrigações de uma determinada área de plantio. Tem como objetivo suprir a carência de água no mês em que não choveu.

<sup>12</sup> Tanque comprido, estreito e profundo, escavado em solo rochoso. Por ter esse formato, o barreiro diminui a lamina de água exposta ao sol e ao vento, diminuindo a evaporação.

<sup>13</sup> In situ quer dizer “No lugar”. Assim, é preciso captar o máximo de água possível, no local onde a planta se encontra.

<sup>14</sup> Termo usado para designar o cuidado e o repovoamento da caatinga com plantas arbóreas que são quase inexistentes.

outras técnicas até torná-las de senso comum. Um meio para isso é o conhecimento aliado ao acesso a terra, a água e a educação.

### **3- METODOLOGIA**

Para alcance dos objetivos pretendidos neste estudo, revisitamos pesquisas que apresentam a temática da agroecologia, meio ambiente e educação e convivência com o meio ambiente, especialmente o meio semiárido como o foco e que puderam subsidiar esse trabalho. A presente investigação aponta interesse em “gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais.” (GIL, 1999).

A forma de abordagem é qualitativa, porque, segundo Maria Cecília de Souza Minayo (1992, p.21) essa abordagem “[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado.” Contudo, compreendemos a necessidade de dados e informações para análise da realidade a ser pesquisada. Desta forma, temos como compreensão que os dados qualitativos e quantitativos não são opostos, “[...] se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.” (Ibid, p. 22).

O método científico utilizado nesse estudo é a abordagem dialética que, segundo Minayo:

[...] se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. A Dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos (MINAYO, 1998, p. 24).

A pesquisa de campo fez-se necessária nesse trabalho para subsidiar esse estudo. Segundo Minayo (1998) “[...] o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos” (1998, p. 54). Para colher as informações apresentadas pelo público alvo pesquisado, que foi a agricultora Damiana, utilizou-se de uma técnica de coleta de dados, sendo aqui explorada a entrevista semiestruturada que articula características da entrevista estruturada e não estruturada, possibilitando um leque maior de conhecimento da realidade do entrevistado.

Além da observação constante à rotina que culminou nesse trabalho, questionários foram utilizados para a coleta dos dados. O objetivo foi agir de maneira mais leve e natural possível durante as entrevistas as quais estiveram guiadas por questionamentos diversos. Assim, a entrevista semiestruturada, com perguntas abertas teve como objetivo responder a questionamentos sobre as experiências agroecológicas adquiridas pela família da estudante egressa e produtora rural Damiana na sua comunidade e na escola. E com isto fosse possível comparar a realidade investigada com os resultados apresentados no referencial teórico, a fim de obtermos os resultados esperados nos objetivos deste estudo.



Para alcançar os objetivos fez-se um percurso metodológico de cunho qualitativo promovendo um diálogo entre os autores, instrumentalizado em entrevista com a ex-discente supracitada fundamentado em um estudo teórico e bibliográfico nos teóricos: FREIRE (1996; 2016); SAVIANI (2000); CERVO; BERVIAN; DA SILVA (2007); GUANZIROLI (2001) e SANTOS (2010) que tratam do tema com sua devida importância.

A maior intenção é descrever experiências que culminem na reflexão e discussão sobre a importância das experiências agroecológicas de discentes e pesquisadoras como integrantes dos trabalhos da instituição. Tudo isto caracteriza a pesquisa como descritiva, por registrar, analisar e correlacionar fatos. (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007).

## **4-RESULTADOS/DISCUSSÕES**

### **4.1- Caminhos e Proposições**

O público presente no auditório do IFCE Campus Crato, de repente volta a atenção para uma pessoa que está na plateia. Palavras firmes e diretas vêm de uma mulher que fala sobre a sua experiência de vida. Seu jeito eloquente e seguro logo responde a um dos questionamentos de outro discente o qual demonstra duvidar do retorno financeiro da produção agrícola natural, livre de produtos químicos. A pergunta do discente é direcionada a um dos palestrantes. Mas, sem demora, Damiana Vicente da Silva (que na época era estudante), tem acesso ao microfone e menciona um pouco a sua experiência. Logo, todos ficam admirados e contemplados com a resposta e reação da estudante que afirma com veemência que a agricultura familiar, orgânica e sustentável além de ser um bem precioso à saúde e ao meio ambiente, também é rentável financeiramente, pois o que a sua família é hoje e o que possui vem dessa produção. “Todos lá em casa vivem da agricultura familiar e orgânica. Não faltam pessoas querendo adquirir os produtos. A procura é muito grande. Hoje eu sou testemunha do que é real”. Revelou Damiana em parte do seu relato, inesperado, durante a décima edição da Semana do Meio Ambiente (SEMEIA 2016) do IFCE – Campus Crato.

A afirmação da estudante mencionada foi só um pequeno trecho do que ela relatou e do que vem demonstrando no IFCE com relação às possibilidades de construção de uma agricultura e agropecuária saudável em todos os sentidos e que favorece a biodiversidade. São confirmações de quem acredita, experimenta e vivencia a produção agrícola sustentável. Um trabalho que teve início a partir da observação, quando Damiana e seu esposo Valdemiro dos Santos (44), perceberam que não dava mais certo o monocultivo da mandioca devido ao longo tempo dispensado em uma só cultura e que gerava a degradação do meio ambiente. Com a atenção voltada apenas para um tipo de cultivo, a família deixava, por exemplo, de conservar a vegetação

que fazia as abelhas produzirem mel.

A partir de então, as práticas e concepções mudaram. Aliada a mudança de comportamento, começaram as assessorias prestadas pela Organização ACB mediante formações de agentes multiplicadores e elaboração de projetos de produção e sistemas integrados. Com isto, a família começou a usar pouca água no cultivo e manejo agropecuário, a voltar a atenção para a produção melífera (hoje o mel é a maior fonte de renda desses produtores), a criar animais de pequeno porte (adaptados a realidade climática da região), a desenvolver sistemas agrícolas adequados a agricultura e pecuária local (exemplo da mandala), a agir com respeito a natureza e conservação dos recursos naturais; enfim aprenderam a abraçar uma causa e vivenciá-la cotidianamente.

Os aprendizados construídos com as formações, assessorias, observações e vivências foram essenciais para a mudança de hábitos, que na visão da família, são ainda melhor trabalhados a partir do acesso a mais informações e conhecimentos construídos na instituição de ensino.

#### **4.2- Educação para a vida**

“Hoje já podemos passar informações para outros agricultores com mais segurança. Mesmo encontrando na escola algumas ideias contrárias às nossas, valem a pena os conhecimentos construídos”. Ressaltou Damiana ao falar sobre a importância da educação formal para o seu processo cotidiano com a roça. Assim, com frequência a estudante lembra que o seu maior objetivo em cursar agropecuária foi a possibilidade de ampliar o conhecimento com o aprendizado de novas técnicas de produção e assim melhorar a sua prática.

A relação entre teoria e prática é evidente quando os professores e professoras levam toda a turma para realizar atividades na propriedade de Damiana e sua família. Conteúdos ligados a olericultura, apicultura, culturas anuais, cooperativismo, suinocultura caprinovinocultura e outras áreas já foram trabalhados durante as visitas técnicas no ambiente rural mencionado, tudo numa perspectiva agroecológica. Além disso, algumas palestras, oficinas e outros eventos são ministrados na instituição com a ajuda da estudante e suas experiências de vida que são complementadas com o conhecimento científico. Atualmente Damiana também é uma das integrantes do Núcleo de Educação Contextualizada (NEC) do campus. Isto fortalece a crença de que “A educação pautada nos princípios da convivência com o meio ambiente (natural e social) permite a formação holística de homens e mulheres, fortalecendo a sua identidade e criando novas possibilidades no relacionamento destes com o mundo”. (IRPAA 2003, p.13).

Nesse contexto de aprendizados, quando os professores e professoras solicitam aos

estudantes alguns trabalhos, ao conhecerem a história de vida de Damiana, os discentes preferem fazê-los com foco na produção rural sustentável. Exemplo disto são as pesquisas realizadas e alguns projetos elaborados com temas agroecológicos, dentre eles “Produção de alface orgânica”, “Produção de tomate orgânico” e outros. O desejo de muitos estudantes é que o IFCE, campus Crato possa ampliar ainda mais os projetos de extensão voltados para as comunidades rurais. E assim voltar a atenção aos produtores e a produtoras rurais da região. Nesse sentido, Damiana, enquanto Técnica em Agropecuária recém-formada, lembra que a maioria dos seus colegas de turma eram filhos e filhas de agricultores (as) familiares e por isso os estudos da instituição precisam estar ainda mais voltados à realidade para que os discentes de hoje sejam os pesquisadores (as) e agricultores (as) experimentadores (as) de amanhã e tenham autonomia para agir de maneira sustentável.

No tocante ao respeito aos saberes como também ao questionamento acerca dos conteúdos trabalhados há uma proposição de Freire (1996) pertinente, quando ele lembra que

[...] pensar certo coloca ao professor, ou, mais amplamente a escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p.30).

O autor e educador Paulo Freire complementa a sua reflexão quando enfatiza que “[...] o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”. (FREIRE, 1996, p. 39). Isto reforça a compreensão que as experiências dos educandos e educandas do IFCE Campus Crato precisam ser valorizadas e complementadas com o apoio dos educadores e educadoras.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do que foi exposto, convém reafirmar a urgência de as intuições de ensino debruçarem-se sobre a educação contextualizada ao meio ambiente (natural e social). E assim incorporarem muito mais vida e perspectivas em seus conteúdos, estudos e práticas. É preciso estar atento ao que pulsa e acontece por entre as rodas de conversa, troca de experiências, dizeres e fazeres dos discentes, que em alguns momentos são silenciados pelas propostas universalistas. É preciso provocar e manter um diálogo permanente entre a instituição de ensino e a comunidade.

O que às vezes é considerado currículo oculto pode ganhar sentido nas pesquisas, experimentos e cotidiano, a exemplo do que ocorre com Damiana e sua família.

A produção rural sustentável precisa, nesse âmbito, ser priorizada e fazer parte do currículo oficial, não mais encarada como uma proposta à parte, alternativa ou complemento que fica à margem das ideias já padronizadas e sacralizadas pelo currículo. Assim, ficará mais viável

internalizar e vivenciar a agroecologia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MIN. Ministério da Integração Nacional/Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional. **Nova delimitação do Semiárido Brasileiro**. Brasília (DF), 2008.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Apresentação – Versão agosto / 1996.  
Brasil. **Resolução nº.115/2017**. Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste. SUDENE. Acrescenta municípios a relação aprovada pela Resolução CONDEL nº 107, e 27 de julho de 2017.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Disponível em: [https://vivelatinoamerica.files.wordpress.com/2014/03/pedagogia\\_do\\_oprimido\\_paulo\\_freire.pdf](https://vivelatinoamerica.files.wordpress.com/2014/03/pedagogia_do_oprimido_paulo_freire.pdf). Acesso feito em: 12 de julho de 2016.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1999. 207 p.

GUANZIROLI, Carlos E. et al. Agricultura Familiar e Reforma Agrária no século XXI. Rio de Janeiro: Garamond, 2001. 288p.

IRPAA. **Referencial Curricular de Educação para convivência com o Semiárido**. Bahia: Juazeiro: (mimeo), 2003.

IRPAA, Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada. 25 anos trabalhando pela Convivência com o Semiárido. Juazeiro-BA, 2015. Revista em comemoração aos 25 anos da instituição.

KAGEYAMA, A. **Desenvolvimento rural: conceito e medida**. Brasília: **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, v. 21, n. 3, p. 379-408, set./dez. 2004. Disponível: <http://webnotes.sct.embrapa.br/pdf/cct/v21/v21n3p379.pdf>. Acesso dia 30 de outubro de 2011.

Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

LIMA, Elmo de Souza. O Currículo como espaço de diálogo entre as diversidades socioculturais do Semiárido in: Rede de Educação do Semiárido – RESAB **.Semiárido Piauiense: Educação e Contexto (Orgs)** Conceição de Maria de Sousa e Silva: Elmo de Souza Lima; Maria Luiza de Cantalice; Maria Tereza de Alencar; Wladirene Alves Lopes da Silva. INSA. Campina Grande: 2010. p.160- 236.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

PRIMAVESI, Ana. **Cartilha do Solo**: Como reconhecer e sanar seus problemas. São Paulo: MST, 2009.

RICARDO, E.C. **Implementação dos PCN em sala de aula**: dificuldades e possibilidades. Caderno Brasileiro de Ensino de Física. Florianópolis, v. 4, n. 1, 2003.

RUCHEINSKY, Aloísio; DE VARGAS, Sérgio Hiandui Nunes. **Agroecologia e Reforma Agrária**: integração possível e necessária. In: RUCHEINSKY, Aloísio et al. Educação Ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, José Moacir dos. Tecnologias para o Semiárido. In: INSA: Instituto Nacional do Semiárido. **Semiárido Piauiense**: Educação e Contexto. Campina Grande, INSA, 2010. p. 83-105.

SAVIANI, D. **Saber escolar, currículo e didática**. Campinas: Autores Associados, 2000.

## **2-PALAVRA ÚMIDA - POR UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA DO ESPETÁCULO “RIO DE CONTAS”**

### **PALABRA ÚMIDA - POR UN ENFOQUE FENOMENOLÓGICO DEL ESPECTÁCULO "RÍO DE CUENTAS"**

### **WASTE WORD - BY A PHENOMENOLOGICAL APPROACH OF THE SHOW "RIO DE ACCOUNTS"**

André Vitor Brandão da Silva<sup>15</sup>

#### **Resumo**

O artigo se situa na emergência da problematização em torno da abordagem metodológica da fenomenologia na pesquisa em educação e dança contemporânea, objetivando compreender como essa abordagem contribui para a compreensão da dança contemporânea no Vale do São Francisco e seu potencial educativo contextualizador das realidades locais através do corpo. Considerando que, a dança e a educação como fenômenos da vida humana são mais bem investigados pela perspectiva fenomenológica que, através de seu método, traz a superfície, os pormenores das relações estabelecidas entre os sujeitos e o mundo nos mais diversos campos da vida humana para que, assim, possamos conhecer o outro, o mundo e a nós mesmos de maneira mais profunda.

**Palavras-Chave:** Metodologia. Fenomenologia. Dança Contemporânea. Educação.

#### **Resumen**

El artículo se sitúa en la emergencia de la problematización en torno al enfoque metodológico de la fenomenología en la investigación en educación y danza contemporánea, con el objetivo de comprender cómo este enfoque contribuye a la comprensión de la danza contemporánea en el Valle del San Francisco y su potencial educativo contextualizador de las realidades locales a través del medio cuerpo. Considerando que la danza y la educación como fenómenos de la vida humana están mejor estudiados por la perspectiva fenomenológica que, a través de su método, trae la superficie, los detalles de las relaciones establecidas entre los sujetos y el mundo en los más diversos campos de la vida humana que, así, podamos conocer al otro, el mundo ya nosotros mismos de manera más profunda.

**Palabras clave:** Metodología. La fenomenología. Danza contemporanea. Educación.

#### **Abstract**

---

<sup>15</sup> Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), especialista em Dança Educacional e Artes Cênicas pela Faculdade São Fidelis, e mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pelo PPGESA da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

The article focuses on the emergence of problematization around the methodological approach of phenomenology in research in contemporary education and dance, aiming to understand how this approach contributes to the understanding of contemporary dance in the São Francisco Valley and its educational potential contextualizing local realities through body. Considering that dance and education as phenomena of human life are best investigated by the phenomenological perspective which, through its method, brings the surface, the details of the relations established between subjects and the world in the most diverse fields of human life to so that we may know the other, the world and ourselves in a deeper way.

**Keywords:** Methodology. Phenomenology. Contemporary dance. Education.

### **Corpo, dança e educação: confluências possíveis**

Pensar a educação através do corpo, de imediato, evoca uns cem números de problemáticas que resvalam, inevitavelmente, na política, na ética e na estética. Em certas correntes de pensamento não-hegemônicas, na ciência e na filosofia, o corpo é entendido não como “morada” de um EU abstrato, mas sendo ele mesmo encarnado, logo, somos nosso próprio corpo (MERLEAU-PONTY, 1994). Dessa maneira, a realidade desse corpo emerge de maneira paradoxal, pois, na simplicidade da vida cotidiana ele se desdobra multidimensional, estabelecendo relações complexas com o mundo a sua volta. Destarte, corpo e mundo constroem e emprestam sentidos um ao outro (MERLEAU-PONTY, 1999).

Entretanto, os processos educativos nos dias atuais forjam, a todo instante, mecanismos de secundarização e controle dos corpos. A educação da qual poderíamos dizer hegemônica, parece se relacionar com a atualidade de forma anacrônica, na medida em que se mantém arraigada na peleja dicotômica: mente *versus* corpo. Nessa perspectiva, os processos advindos do corpo são entendidos como elementares e os provenientes da mente como superiores. Merleau-Ponty (1994) tece uma crítica a esse ponto de vista, discorrendo que:

O elementar não é mais aquilo que, por adição, constituirá o todo, nem aliás uma simples ocasião para o todo se constituir. O acontecimento elementar já está revestido de um sentido, e a função superior só realizará um modo de existência mais integrado ou uma adaptação mais aceitável, utilizando e sublimando as operações subordinadas (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 31).

Desse modo, o autor nos coloca, portanto, que a dicotomia razão *versus* emoção não dá conta da complexidade do corpo, sendo necessário abordá-lo de modo multifacetado.

Por seu turno, Foucault (1987) nos coloca a pensar sobre o disciplinamento dos corpos como fundantes na manutenção de poderes hegemônicos basilares na sociedade moderna. Sobre o assunto, o autor (1987) comenta que:

Aprender a comportar-se, movimentar-se, ser preciso e ter ritmo. Gestos são fabricados, e sentimentos são produzidos. Este adestramento é resultado da aplicação de técnicas positivas de sujeição baseadas em saberes pedagógicos, médicos, sociológicos, físicos etc. O corpo torna-se útil e eficiente, mas ao mesmo tempo torna-se dócil e submisso: o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 1987, p. 28).

Existe na educação, um ideal disciplinatório dos corpos que controla os gestos e as identidades. A escola, portanto, é um lugar para vigiar e punir, onde o poder se encarna e produz saber, terreno propício para a gesta de condutas assimétricas de poderes que, inevitavelmente, regem nossa vida em sociedade. Portanto, o corpo se torna objeto de produção material e tem sua potência reduzida na execução de atividades, puramente, pragmáticas do trabalho.

A educação através da dança, por seu lado, propõe a elaboração de conhecimentos e sentidos através do corpo em relação com o mundo, entende o sujeito como um ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995), colocando o corpo como epicentro da aprendizagem. Propondo um processo de criação que une política, ética e estética em torno da edificação de uma corporeidade. Nesse sentido, Nóbrega (1999) argui que:

A noção de corporeidade trata das potencialidades do corpo, designando-o em sua auto-organização criativa plena de possibilidades que, talvez, só a natureza estética em seu aspecto sensível, que une vivência e conceito, possa expressar com plenitude (NÓBREGA, 1999, p. 28).

Dessa maneira, a corporeidade enfatiza as potências e possibilidades que o corpo que dança, e que através do movimento e da experiência que o ato de dançar fornece, produz conhecimentos e saberes sobre o mundo. Assim, são estas problemáticas que motivam a realização do projeto de mestrado intitulado “Corpos Flutuantes- estratégias de emancipação e aprendizagem através da dança produzida no Vale do São Francisco” que está em andamento no programa de Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA). Destarte, a partir das problemáticas apresentadas acerca do corpo, da dança e da educação, a pesquisa se propõe a pensar o processo criativo do espetáculo “Rio de Contas” da Cia. de Dança do Sesc- Petrolina- PE como sendo um processo de ensino aprendizagem que perpassa o corpo, a política, a ética e a estética que, por sua vez, constrói corpos e imagens emancipadas e contextualizadas as realidades locais.

Contudo, objetivamos neste artigo compreender como a abordagem fenomenológica contribui para compreensão da dança contemporânea no Vale do São Francisco e seu potencial educativo e contextualizador das realidades locais através do corpo. Assim, construiremos uma cartografia metodológica do projeto, buscando descortinar caminhos e apurar olhares necessários ao bom desenvolvimento da pesquisa.

Vale salientar, que em um estudo que se propõe investigar fenômenos sociais, educacionais e artísticos que, em essência, são dinâmicos, nebulosos e mutáveis, a metodologia, previamente



estabelecida, serve de mapa, guia prévio para não nos perdermos no campo. Entretanto, a metodologia se consolida no corpo a corpo da pesquisa, no momento de sua feitura.

### **Rio de Contas- por um devir-rio**

Um espetáculo de dança surge como um rio. As motivações e desejos para a criação gestam nos corpos de maneira silenciosa, parece que esperam o momento apropriado para encarnarem. O espetáculo aos poucos vai se instaurando e quando menos esperamos, ele já está lá, brotando como água numa nascente. Nessa perspectiva, Lara (2010) discorre que:

No ato da criação repensamos o mundo. Criamos quando organizamos uma forma sensível de apresentar uma nova configuração daquilo que já conhecemos. Durante o processo criativo, é a partir de nossa percepção que transportamos o que apreendemos do concreto, do vivido e do imaginado para uma obra artística (LARA, 2010, p. 35).

Por sua vez, o espetáculo “Rio de Contas” que é objeto de estudo da pesquisa “Corpos Flutuantes- estratégias de emancipação e aprendizagem através da dança produzida no Vale do São Francisco” articulou em sua criação questões advindas do modo como percebemos e experienciamos o ser/estar no Vale do São Francisco por meio das relações que estabelecemos com o rio que atravessa nossa região. Desse modo, interessa a pesquisa problematizar os processos que deram origem ao espetáculo, assim como, as reverberações imagéticas, culturais e sociais que foram acionadas em seu processo de criação, e que são revistas toda vez que o espetáculo é novamente apresentado.

Posto isso, podemos perceber no processo de construção de um espetáculo de dança um caráter, eminentemente educativo, que imbrica a articulação das dimensões subjetivas, estéticas e de contexto sociocultural. Assim, o processo de construção de um espetáculo se configura como um espaço não formal de aprendizagem. No caso do espetáculo “Rio de Contas”, o mesmo, poderia ser entendido como um lugar de educação contextualizada, já que, tem como vetor os modos de ser e viver da região do Vale do São Francisco com ênfase nas relações que são estabelecidas com e a partir do rio.

Os processos de aprendizagem desenvolvidos a partir do espetáculo se edificam no corpo, a partir da experiência de dançar o mundo vivido, de significar o que nos cerca a partir do movimento. Portanto, não se trata de aprender um assunto e/ou uma determinada “disciplina”, mas ao mesmo tempo, elaborar e apreender os assuntos escritos pelo movimento a partir da relação corpo/mundo-da-vida. Configurando-se assim, numa educação como poesia (MARTINS,

1992), ou ainda como uma espécie de devir-educação que tem em seu cerne, um ideal de transformação dos sujeitos.

Assim, o espetáculo “Rio de Contas” em sua gestação trouxe aos corpos o reclame da metamorfose, uma necessidade primeira de pensar o corpo para além das fronteiras pré-concebidas dele. Logo, os corpos se fizeram em devir-rio. Deleuze e Guattari (1997) comentam que:

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 67).

Colocar o corpo em devir, é fazê-lo experienciar o mundo de outra maneira, pois, há sempre mais modos de perceber a vida do que podemos descrever. Desse modo, os corpos no espetáculo se fizeram em devir-rio numa busca por encontrar uma presença de co-vizinhança, um lugar dialógico de dupla captura na busca de uma experiência, uma aprendizagem singular sobre o rio e os modos de relação que estabelecemos com ele no Vale do São Francisco.

Não há como sair ileso dessa experiência, já que o processo de aprendizagem se dá em viés de dupla estruturação, pois, não se recebe um determinado conhecimento já pré-elaborado, mas o constrói na mesma medida em que se apreende. Porpino (2006), afirma que:

A vivência estética é a experiência da beleza, da sensibilidade, da descoberta do sentido na vida cotidiana. Compreender a experiência estética e vive-la plenamente é, portanto, poder abrir novos caminhos para a compreensão não-fragmentada da existência humana, transgredindo a visão racionalista e levando à educação uma concepção de ser humano que possa transgredir a visão dicotomizada ainda predominante (PORPINO, 2006, p. 19).

É através da estética, da política e da ética que pensamos a educação como lugar de emancipação, como possibilidade de apreensão e ressignificação do mundo de modo criativo e humanizante. A dança, portanto, enquanto campo de aprendizagem através do corpo se faz terreno fértil para o desenvolvimento dessa perspectiva de educação que se edifica a partir da corporeidade.

Pressupomos nesse estágio inicial de desenvolvimento da pesquisa, que as experiências proporcionadas pelo devir-rio, além de terem um valor em si mesma, puderam expandir a compreensão do que pode um corpo, das camadas e dimensões que podemos acessar quando nos colocamos em devir. Portanto, levantamos como hipótese que a ideia de devir-rio no espetáculo se fez educação, na medida em que erigiu saberes e modos de perceber o mundo de maneiras outras.

## **Palavra úmida- as experiências e os fenômenos**

Em se tratando da abordagem metodológica que faremos para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado “Corpos Flutuantes– estratégias de emancipação e aprendizagem através da dança produzida no Vale do São Francisco” terá como base os pressupostos da Fenomenologia, que a partir de seus conceitos básicos de descrição, redução, experiência, percepção e intencionalidade propõe uma análise rigorosa dos fenômenos presentes no mundo da vida. Portanto, a partir da fenomenologia, investigaremos o fenômeno da dança contemporânea no Vale do São Francisco como espaço potente de construção de imagens e corpos emancipados que se dão através de processos de ensino-aprendizagem por meio do corpo.

Foi em 1900, com a publicação do texto “*Recherches Logiques*” que Edmund Husserl (1859-1938) nos apresentou os pressupostos da Fenomenologia, trazendo com ela a abertura de um vasto campo de conhecimento e atuação nas ciências, que ainda hoje frutificam estudos nos mais diversos campos do conhecimento. A Fenomenologia diz respeito ao estudo dos fenômenos e como estes nos chegam a consciência “[...] exatamente como isso se apresenta; ou, em outras palavras, a fenomenologia é o estudo das estruturas da consciência” (GIORGI, 2017, p. 386).

Dessa maneira, entendemos o espetáculo “Rio de Contas” enquanto fenômeno, uma presença poética que engendra processos de educação não institucionalizados que articulam pressupostos éticos e estéticos. Cabe, portanto, perguntarmo-nos: de que maneira a experiência de participar de um processo criativo de um espetáculo de dança contemporânea contribui para a formação de um sujeito consciente de sua singularidade-plural, construindo para si uma corporeidade capaz de fazê-lo sentir, pensar e experienciar o mundo sob perspectivas não hegemônicas?

Para tal, precisaremos recorrer às ideias de percepção desenvolvidas por Merleau- Ponty (1992), das quais o autor nos fala que a percepção é uma ação do/no corpo que se direciona a apreensão do mundo, a construção de conhecimento sobre este de forma corporificada. É a partir da reversibilidade, ou seja, da compreensão de que corpo e mundo se relacionam de modo mútuo, que os sujeitos conseguem se perceber enquanto seres condicionados a experiências no mundo-da-vida. Assim, “Antes da ciência do corpo – que implica a relação com outrem –, a experiência de minha carne como ganga de minha percepção ensinou-me que a percepção não nasce em qualquer outro lugar, mas emerge no recesso de um corpo” (MERLEAU-PONTY, 1992, p. 21).

A corporeidade em associação a ideia de percepção reclama pela possibilidade de entendimento do corpo dotado de uma singularidade que se constitui a partir da pluralidade de outros corpos, assim como, constructo de conhecimento a partir da coexistência das dimensões múltiplas que nos constituem, ou seja, um conhecimento que não se edifica em condutas

dicotômicas como, por exemplo, a partir de relações assimétricas de importância entre razão e emoção. Segundo, Porpino (2006)

[...] a Corporeidade desvela o corpo em sua essência existencial complexa. Restitui a este a sua capacidade de gerar conhecimento, de reconhecer-se como sujeito da percepção, sendo ao mesmo tempo objeto percebido por outros corpos, numa época (século XX) em que a predominância do racionalismo ainda se faz presente (PORPINO, 2006, p. 63).

O espetáculo “Rio de Contas”, por seu turno, propôs aos seus intérpretes uma investigação corporal de outros modos de perceber o corpo em relação com o mundo, mais especificamente, com o rio. Através de exercícios de criação e entrevistas com pescadores e ilhéus da comunidade do Massangano, é que os bailarinos puderam experimentar estados corporais outros, que, por sua vez, foram acionados a partir das vivências de corpo no rio e das histórias contadas pelos beradeiros. Nesse sentido, é que o devir se fez operação teórica-prática para encontrar esse território simbiótico de corpo-rio, pois:

Não podemos confundir o devir nem com semelhança, nem com analogia. Ele é real, muito real, é possível senti-lo em todas as células do corpo. O devir abre a forma homem para modos não humanos de individuação. Seu objetivo é abrir para a criação de novos territórios, abre para a criação de novas subjetividades (TRINDADE, 2016, n.p.).

Desse modo, expomos um jeito de fazer dança na contemporaneidade que está estritamente ligado a ideia de experiência. A dança acontece a partir de fluxos entre o bailarino e o mundo, e não a partir de códigos preestabelecidos ou de uma técnica específica como acontece, por exemplo, no *ballet* clássico. Assim, a experiência de devir-rio é a base da ação educativa proposta pelo processo criativo do espetáculo. Dewey (1958) comenta que:

[...] a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de idéias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência (DEWEY, 1958, p. 118).

Pensamos, pois, que no processo do “Rio de Contas”, a experiência de entrar em contato com o rio, assim como, com as lembranças e memórias que emergem desse contato são importantes para a construção de um processo educativo transformador que entende o sujeito a partir de sua complexidade.

## **Afluências- sobre métodos e instrumentos de pesquisa**

É necessário problematizarmos a relação sujeito-objeto na pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica, na medida em que, essa relação não se dá de maneira hierárquica, assim como, o objeto não é inteiramente circunscrito pelo sujeito. A pesquisa revela uma das faces desse objeto, mas nunca sua totalidade. Dessa maneira, a ideia do corpo como objeto da racionalidade é superada. Merleau- Ponty (1994) comenta que:

[...] o corpo não é um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho dele não é um pensamento, quer dizer, não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma ideia clara. [...] Quer se trate do corpo do outro ou meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vive-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que ultrapassa e confundi-me com ele (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 269).

Assim, a fenomenologia através de seu método possibilita um aprofundamento da relação sujeito-objeto, fazendo com que a experiência da pesquisa seja ainda mais rigorosa e complexa. E para tal, destacamos aqui, a redução fenomenológica, a descrição e a busca das essências como etapas básicas para a pesquisa de abordagem fenomenológica.

No que se refere a redução fenomenológica essa está atrelada a ideia de superação da “atitude natural”, ou seja, ultrapassar as ideias preestabelecidas que temos sobre os fenômenos “Dito de outro modo, ela [a fenomenologia] não aceita automaticamente dizer que alguma coisa “e”, mas procura compreender o que motiva um ser consciente a dizer que alguma coisa “e”” (GIORGI, 2017, p. 391). Faz parte também da redução fenomenológica, o “descarte” de conhecimentos anteriores dos fenômenos, a fim de que, a experiência seja mais satisfatória, pois, “Ocorre muito frequentemente que interpretações anteriores orientem a experiência atual e, neste caso, a situação não se encontre mais determinada por critérios limitantes” (GIORGI, 2017, p. 392).

A descrição, por seu turno, é o meio pelo qual o sujeito corporifica linguisticamente a experiência do fenômeno, tal qual como ele se apresenta (GIORGIO, 2017). Assim, o mesmo fornece a pesquisa, um material possível de ser interpretado pelo pesquisador, a posteriori. No que concerne a “busca das essências”, a mesma, se dirige a ideia de esquadrihar no fenômeno aquilo que lhe é fundamental, sem o qual não se faria em presença. Giorgi (2017) versa que:

Definitivamente, a utilidade do método depende da habilidade do pesquisador em suscitar os possíveis. Tudo que é dado, atendo-se aí aos fatos, torna-se o exemplo de uma possibilidade de ser do fenômeno; e é multiplicando as possibilidades que se chega a destacar as particularidades que permanecem imutáveis, o que é essencial, portanto, para que o objeto seja dado a consciência (GIORGI, 2017, p. 395).

Mas como estas etapas se darão no contexto do espetáculo “Rio de Contas”? Essa questão resvala, inevitavelmente, no objetivo geral da pesquisa “Corpos Flutuantes- estratégias de emancipação e aprendizagem através da dança produzida no Vale do São Francisco” tendo, em vista que, esse se direciona ao entendimento do processo criativo do espetáculo ter se feito como um lugar de aprendizagem para a criação de condutas e imagens emancipadas de Sertão. A descrição do processo do espetáculo aliado a redução fenomenológica e a busca das essências são etapas cruciais para a pesquisa, pois, a partir delas poderemos ter acesso a forma como o fenômeno de construção do espetáculo se apresentou a consciência daqueles que fizeram parte do processo, e que, em hipótese, edificaram corpos e imagens emancipadas do contexto local.

A descrição do processo de criação do espetáculo será coletada a partir do uso da entrevista compreensiva, pois, esta busca compreender de maneira contextualizada as falas dos participantes da pesquisa. Ao mesmo tempo em que fornece dados para análise, a entrevista compreensiva, subsidia a compreensão dos fenômenos que deram origem a estes dados.

Segundo Kaufmann (2013, p. 16) “[...] são nas situações de maior intensidade, mas notadamente de maior naturalidade, na interação em campo, que se revelam as camadas mais profundas de verdade”. Assim, a entrevista será conduzida de modo não hierárquico, buscando um lugar de alteridade com os entrevistados, pois, quando a entrevista é conduzida a distância ou através de questionários que resguardam a presença física do pesquisador, os entrevistados tendem a elaborar suas devolutivas de modo a suprimirem certos posicionamentos, fazendo o uso de “máscaras” que produzem polimentos retóricos nas respostas.

Entendendo que o espetáculo em questão pode ser apreendido enquanto produtor de outras imagens acerca do Vale do São Francisco, e de que a imagem enquanto discurso visual carrega consigo uma série de contradições e paradoxos a respeito daquilo que representa, será adotado, para a coleta e interpretação de documentos iconográficos (fotografias e vídeos), alguns parâmetros da Fenomenologia e da semiótica *peirciana*, que por sua vez, confere especial atenção ao poder sígnico das imagens. Em relação a semiótica Santaella (1983, p. 13) diz que “[...] é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, examina os modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como o de produção de significação e de sentido”.

A partir de um tratamento semiótico, propomos perceber as imagens produzidas pelo espetáculo a partir de sua potência fenomenológica de proporcionar ao mesmo tempo uma experiência e um ensinamento (DIDI-HUBERMAN, 2012), que revelem outras perspectivas das representações produzidas sobre o Sertão. Desse modo, as imagens produzidas pelo espetáculo serão analisadas a partir de três etapas: a primeira, diz respeito a análise da imagem em si mesma como produtora sígnica; a segunda análise, se dará a partir da investigação das imagens em

relação aos sujeitos produtores dessas; e a terceira, acontecerá a partir da relação com os interpretantes, ou seja, com os efeitos reais ou potenciais que provocam em seu público receptor/intérprete.

### **Deságue- estados provisórios de uma conclusão**

A pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica no campo das ciências sociais, assim como da educação é deveras recente e carece de problematizações constantes, pois, como expõe Giorgi (2017):

[...] a abordagem fenomenológica não está senão dando seus primeiros passos. Porém, a própria filosofia data de apenas 100 anos. Em todo caso, a relativa juventude dessa abordagem, conjugada a algumas dificuldades intrínsecas, pode ajudar a explicar a razão de suas múltiplas interpretações (GIORGI, 2017, p. 406- 407).

Contudo, essa abordagem abriu um campo de possibilidades de análise da vida nunca antes imaginado, pois, a fenomenologia reclama ao pesquisador condutas não dicotomizadas, assim como, relações simétricas de poder, na medida em que questiona a relação sujeito-objeto e o modo como enxergamos o que nos cerca, além de, pensar o ser de maneira complexa e plural. Essa concepção é deveras importante para a educação na contemporaneidade, pois, “[...] o homem não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e imaginação” (REZENDE, 1990, p. 49).

A abordagem fenomenológica traz em seu cerne um jeito de olhar a vida bastante particular e não menos rigorosa que outras abordagens metodológicas, mas o que nos faz aplicá-la a pesquisa em torno do espetáculo “Rio de Contas” é sua potência de enxergar o ser em suas contradições e paradoxos, de atribuir a ele responsabilidades para com o todo da vida, já que, estar no mundo é um ato de convivência. Conseqüentemente, a dança e a educação como fenômenos da vida humana são mais bem investigados pela perspectiva fenomenológica, que através de seu método, traz a superfície, os pormenores das relações estabelecidas entre os sujeitos e o mundo nos mais diversos campos da vida humana para que, assim, possamos conhecer o outro, o mundo e a nós mesmos de maneira mais profunda.

Trazemos a esta pesquisa, a imagem da pororoca, do encontro do rio com o mar, geradores de uma força de colisão transformadora que funde rio e mar num território agridoce de comunhão. Pensar a educação, a partir do corpo e das infindáveis relações que ele estabelece com o mundo-da-vida é colocá-lo nesse espaço de pororoca, de perturbações e movimentos de tensões

necessários a vida na contemporaneidade, que se faz em constante transformação. Assim, o ensino deve ser compreendido “[...] como atitude de favorecer experiências de aprendizagem mais envolventes, que permitam ao indivíduo problematizar a sua própria existência sendo capaz de agir criativamente no espaço de convivência” (PORPINO, 2006, p. 120).

Podemos perceber a dança como esse território agridoce de construção política, poética e ética de possibilidades e experiências infindáveis. A educação pela dança para a construção de uma corporeidade emancipadora, geradora de conhecimento sobre o mundo, é deveras necessária para compreendermos nossa existência neste cosmo, para que possamos superar antigas perspectivas e jeitos de ver o mundo, alicerçadas de maneira fragmentária, dicotômica e de supremacia do homem sobre a Terra. Desse modo, reclamamos por uma educação que se faça em poesia, pois, como intenta Morin (1998, p. 9) é possível reconhecer a poesia “[...] não apenas como um modo de expressão literária, mas como um estado segundo do ser que advém da participação, do fervor, da admiração, da comunhão, da embriaguez, da exaltação e, obviamente, do amor, que contém em si todas as expressões desse estado segundo”.

## Referências

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 4.

DEWEY, J. **Experiência y Educación**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1958. 125p.

DIDI-HUBERMAN, G. Quando as imagens tocam o real. In: **Pós revista do programa de pós-graduação em artes da escola de belas artes da UFMG**, Belo Horizonte, v.2, n.4, nov. 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIORGI, A. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria prática e avaliação. In: POUPART, J; DESLAURIERS, J.P; GROULX, L; LAPERRIÉRE, A; MAYER, R; PIRES, A, P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo (parte I)**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis/Maceió, Vozes/Edufal, 2013.

LARA, L. **Arqueologia de um processo criativo: um livro coreográfico**. Brasília: Anti Status Quo Companhia de Dança, 2010.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico de currículo: educação como poiésis**. São Paulo: Cortez, 1992.



MERLEAU-PONTY, M. **A fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria**. 2. Ed. Trad. Edgard de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NÓBREGA, T.P. **Para uma teoria da corporeidade**: um diálogo com Merleau Ponty e o pensamento complexo. Piracicaba-SP. Tese (Doutorado em educação) Universidade Metodista de Piracicaba, 1999.

PORPINO, K. O. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. Natal: EDUFRN, 2006.

REZENDE, A. M. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

TRINDADE, Rafael. **Devir- revolucionário**. Razão Inadequada, 2016. Disponível em: <<https://razaoinadequada.com/2016/03/23/devir-revolucionario/>>. Acesso em: 20 out. 2018.

### **3-PEDAGOGIA DA VIDA: POR UMA EDUCAÇÃO EM SAÚDE DESDE SI MESMO**

#### **PEDAGOGY OF LIFE: FOR HEALTH EDUCATION STARTING WITH ONESELF**

#### **PEDAGOGÍA DE VIDA: POR UNA EDUCACIÓN PARA LA SALUD QUE COMIENZA EN SÍ MISMO**

Alexandre Franca Barreto <sup>16</sup>

#### **Resumo**

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre uma educação integral em saúde intitulada Pedagogia da Vida. O pensamento reichiano serve de base e alinha-se a uma perspectiva vitalista de afirmação e busca de Vida potente em contínua fluidez. Nesta pedagogia apontamos três intencionalidades do educador: a construção de vínculo seguro; o trabalho corporal reichiano e loweniano (pós reichiano), e; um espaço protegido de integração das experiências. Em seguida, apresentamos a metodologia de pesquisa testemunhal que nos favorece penetrar na experiência do educando. O testemunho serve como dado para reflexão de uma pedagogia que parte do corpo e busca desenvolver um saber profundo, atento a fluidez da Vida em si mesmo. Esta atitude auxilia a integrar mente e corpo, a vida íntima/pessoal, trazendo potencia a Vida do educando de modo amplo.

**Palavras-chave:** pensamento reichiano, corpo, testemunho, Vida, educação em saúde.

#### **Abstract**

This paper sets out reflections on health education based on Reich which we call Pedagogy of Life. The hallmarks of Reich's thought within the educational field are New School and a historical-critical approach. Marxism, Freudianism and Bergsonism serve as philosophical influences. The singularity of this aspect of education is study of the body. Our starting point is to have education for Life as it is Lived which diverges from a hegemonic model of anti-life education. Then we present the methodology of testimonial research which benefits us since by

---

<sup>16</sup> É psicólogo graduado pela Universidade Católica de Pernambuco, Especialista em Psicologia Clínica - ênfase em Análise Bioenergética no Libertas (PE), mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco e doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2013 - 2016). Há oito anos vive no sertão nordestino, em Petrolina (PE), onde trabalha como docente na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), ministrando aulas no curso de Psicologia e na Residência Multiprofissional em Saúde da Família (UNIVASF/SESAB).

this means we can probe into the student's experience of how we operate the Pedagogy of Life. Therefore, we take a student's testimony as an item of data for reflecting on a pedagogy that comes from the body and seeks to develop profound knowledge starting with the student himself/herself.

**Keywords:** Reichian thought, body, testimony, Life, Health Education

### **Resumen**

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre una educación reichiana para la salud que han titulado la pedagogía de la Vida. El pensamiento del Reich en el campo de la educación trae influencias de la Escuela Nueva y enfoques histórico-críticos. El marxismo, el freudismo y bergsonismo son influencias filosóficas. El aspecto único de este tipo de educación es el trabajo corporal. Dejamos la educación para VivaVivaz que diverge de un modelo hegemónico de educación contra la vida. A continuación se presenta la metodología testimonio que favorece a penetrar en la experiencia del estudiante acerca de cómo operamos la pedagogía de la vida. Por lo tanto, el testimonio de un estudiante sirve de datos para la reflexión de una pedagogía que parte del cuerpo y tiene por objeto desarrollar un conocimiento profundo de sí mismo.

**Palabras clave:** pensamiento de Reich, cuerpo, testimonio, la vida, la educación para la salud.

### **Da pedagogia da Vida**

A pedagogia da Vida<sup>1</sup> fundamenta-se em pressupostos teóricos reichianos tendo como central a noção de Vida. Para Reich a Vida é um contínuo fluir em seu movimento natural – um ininterrupto movimento de expansão e contração. Esta fluidez é a expressão básica da energia vital, que existe em um protoplasma, nas primeiras formas de vidas na Terra e em nossa constituição celular embrionária<sup>2,3</sup>.

Este princípio de funcionamento comum (contínuo fluir de expansão e contração) da Vida mostra-se também em nossos movimentos corporais vitais a exemplo do funcionamento cardíaco, da respiração e do peristaltismo intestinal. É igualmente o movimento da vida em nosso planeta (a exemplo das estações do ano, do nascimento e morte), que por sua vez segue o mesmo princípio de funcionamento do universo. Podemos perceber na atmosfera e nos movimentos dos corpos celestes (como o sol e a lua) este contínuo movimento de expansão e contração<sup>2,4,5</sup>. Esta visão reichiana, como ele próprio nos diz, procura “enquadrar a vida humana infinitamente pequena e

sua vida social na órbita infinitamente grande do processo natural geral; procura eliminar o conflito criado por um “desenvolvimento errôneo” da natureza” (Reich<sup>6</sup>, p. 30).

Aqui o que está em foco não é simplesmente uma crítica da cultura que distancia o homem de si mesmo tendo como alternativa um retorno à natureza primitiva, tal como presente na clássica tese rousseauiana do bom selvagem. O pensamento reichiano, ao nosso ver, fortemente influenciado pela psicanálise, marxismo, antropologia, biologia e física, traz uma concepção muito própria que antecipa discussões presentes em abordagens sistêmicas e na filosofia pós estruturalista acerca da Vida humana<sup>7,8</sup>.

Vale salientar que esta visão de Reich, apesar de muito própria, não foi construída de modo isolado ou descontextualizado de sua prática clínica, da militância política, dos trabalhos de caráter educativo e de estudos laboratoriais, fazia parte, em maior ou menor medida, de uma força contra hegemônica que coexistia no meio acadêmico e científico de sua época. Uma de suas leituras prediletas durante sua formação médica era Bergson, considerado por alguns leitores de Reich como sua principal influência filosófica<sup>9</sup>. Vemos, então, sua aproximação à noção de vida bergsoniana. Para o filósofo “[...] o ser vivo é sobretudo um lugar de passagem, e que o essencial da vida está no movimento que a transmite”<sup>10</sup> (p.124). Aqui fica evidente a centralidade na fluência como aspecto determinante da vida para ambos.

Para Reich esta fluência segue um contínuo movimento de contração e expansão como já foi dito. Já Bergson toma outra expressão para designar o movimento da vida:

“A vida é tendência e a essência de uma tendência é desenvolver-se em forma de feixe, criando, pelo simples fato de seu crescimento, direções divergentes entre as quais seu eã irá dividir-se”<sup>10</sup> (p.97). O que há em ambos os pensadores é a noção de movimento *divergente* da vida— seja nas extremidades opostas de um feixe, seja na oposição presente nos movimentos de contrair e expandir.

Bergson ainda nos diz que: “A vida em geral é a própria mobilidade, as manifestações particulares da vida só aceitam esta mobilidade a contragosto e estão constantemente atrasadas em relação a ela.” (Bergson<sup>10</sup>, p.123). Reich<sup>4</sup>, compreendendo de forma similar, acreditou que esta divergência fundamental da vida se expressa na existência humana, muitas vezes a contragosto. Para ele nossa cultura dominante tende a estagnação como um movimento de defesa ao imponderável. A couraça presente nos corpos humanos em nossa sociedade é uma expressão resultante deste conflito. Ao longo de seu trabalho e vida Reich percebeu que a doxa cultural tergiversava a família, a religião, a ciência, a política e a economia em diversas instituições sociais, e revelavam-se como lócus original e prioritário de seu trabalho clínico e científico no próprio corpo e relação humana.

Os estudos de Jonhson<sup>11,12</sup> que tomam por base o pensamento reichiano são particularmente significantes neste aspecto, a medida que o autor aprofunda sua reflexão desta paradoxal noção de corpo como cenário principal das lutas de transformação simultaneamente íntimas e sociais. Quanto mais nos aprofundamos no corpo, adentramos paradoxalmente na singularidade e na totalidade – uma trama de indissociabilidade dos processos corporais, sociais e espirituais da Vida. O autor adota seu próprio testemunho<sup>12</sup> bem como toma a biografia de Gandhi<sup>11</sup>, como um exemplo de ativista político e espiritual que tinha em seu corpo as principais lutas para libertação de sua nação e a busca profunda pela verdade. Neste aspecto, o autor relata que simples ações cotidianas, práticas corporais orientais, associadas às curas com água e terra, jejum, alimentação vegetariana e fitoterapia eram recursos ativos da luta contra o colonialismo inglês. Johnson nos diz a respeito de Gandhi: “Sua atenção rigorosa [ao corpo] teve o propósito de fortalecer o revolucionário para os grandes desafios de resistência à violência” (Johnson<sup>11</sup>, p. 36). Em seguida afirma que a impossibilidade de viver a liberdade em nossa sociedade está enraizada no corpo humano<sup>11</sup>.

Seguindo esta visão indissociável de corpo e vida potente, Lowen, autor do campo pós-reichiano, constrói uma visão de self corpóreo – enquanto consciência do próprio corpo – si mesmo<sup>13,14</sup>. O autor afirma que “não se pode encontrar segurança em nenhum processo racional dissociado de suas raízes nos sentimentos do corpo”<sup>14</sup>(p.207).

Aqui pontuamos a principal divergência reichiana com o bergsonismo: a materialidade da energia vital expressa no próprio corpo. Para Reich há uma cisão operada por Bergson entre domínios metafísico e físico. Esta cisão se mostra visível na concepção de uma energia da Vida de caráter metafísico (o *elán vital* bergsoniano), em contraposição a sua energia *orgone* que poderia ser comprovada fisicamente e trabalhada corporalmente através de técnicas de respiração, movimentos corporais expressivos, massagens em regiões específicas além de outras possibilidades de manuseio desta energia em prol da vitalidade do sujeito<sup>2,5</sup>.

Ao enfatizarmos a Vida estamos dando ênfase a noção de Vida Viva, é uma orientação ideativa reichiana, da possibilidade de uma plena existência ancorada na integração do homem em suas funções vitais, sem contradizer natureza e cultura, mas operando de modo íntegro em uma troca cósmica de profundo amor, sabedoria e dedicação com todos os seres e coisas. Mas a Vida Viva não é uma Vida mistificada, no sentido de negar a carne, pois é justamente no mergulho profundo das sensações e emoções corporais que encontraremos esta chama que nutre a Vida Viva, sendo a própria experiência sexual uma das formas mais profundas de conectar-se com a essência desta. Contudo, a Vida Viva não se reduz exclusivamente a materialidade, não é uma experiência mecânica, mas animada pelo espírito, o qual traduz-se pela energia cósmica (orgônio)

em sua forma autoconsciente que procura desenvolver-se rumo a plenitude de sua realização, em uma tendência inata ao crescimento, enraizada na natureza<sup>2,4</sup>.

Esta noção de Vida não tem a intenção de idealizar o sujeito, mas de traçar um horizonte para um caminho de si mesmo. Para Reich o prazer e alegria da vida são inconcebíveis sem luta, sem experiências dolorosas e desagradáveis auto-avaliações. A própria noção de uma saúde psíquica é caracterizada por ele como “um movimento de alternância entre a luta desagradável e a felicidade, entre o erro e a verdade, entre a derivação e a volta ao rumo, entre o ódio racional e o amor racional; em suma, pelo fato de se estar plenamente vivo em todas as situações da vida” (Reich<sup>5</sup>, p. 175).

Deste modo, o que temos é uma perspectiva reichiana vitalista que como é acentuada por Ávila<sup>15</sup> trata-se de um vitalismo caracterizado como uma atenção permanente ao que vem; aos modos de viver, mas especificamente, as formas em que a Vida se quer a si mesma. Deste modo, temos uma aproximação do pensamento reichiano à ontologia vitalista deleuziana. Nossa modo de entender a perspectiva reichiana se aproxima tanto da possibilidade de deleuziana de adotar conceitos em novas coordenadas histórias e com isto trazer uma leitura reichiana e perspectiva vitalista atualizada as questões contemporâneas. Bem como se vincular a uma noção vitalista de liberar a vida daquilo que a aprisiona e diminui sua potência. Em busca de um pensamento que vá ao limite do que pode a vida – de afirmação da Vida, em lugar de um conhecimento que se opõe a fluidez e potencia da vida<sup>16,17,18</sup>.

Os laços do pensamento reichiano com uma educação para a afirmação da Vida são visíveis em seus escritos<sup>19,20</sup>. O celebre educador inglês A.S. Neil adotou conceitos reichianos para fundamentar a prática pedagógica libertária da Escola de Sumerhill no século passado. Aqui no Brasil podemos ver diversos estudos que trazem à tona diversas contribuições do pensamento reichiano no campo educacional<sup>19,20,21,22</sup>.

Esta pedagogia da Vida não se atém às exigências acadêmicas e profissionais do mercado de trabalho, ou da própria normativa da cidadania crítica do ensino universitário, pois trata da Vida Viva, é formação humana. É um apelo contra a acentuada fragmentação do conhecimento, a tecnificação dos procedimentos profissionais, o desperdício da experiência – da intensidade de sensações e dos sentidos que validam singularidade da Vida –, a flagelação da Vida e da miséria social – contra o desvio básico da Vida – que para Reich era o encorajamento, o enrijecimento que tendia a estagnação, limitando a fluidez natural da Vida. Esta pedagogia busca o humano em uma singularidade que desenraizado da natureza (vida em potencia) por um estreitamento acentuado do horizonte da educação, necessita de religar-se de modo mais profundo e íntegro com si mesmo. Busca-se caminhos de “fuga” da prisão, ou, melhor dizendo, o enraizamento na natureza humana de pura fluidez, através de caminhos de reconciliação com a Vida<sup>1</sup>.

Por centrar-se na própria Vida em si mesmo não descrevemos procedimentos rígidos de trabalho, no entanto sinalizamos três intencionalidades do educador que contribuem para que a Vida possa fluir nas relações educativas e na própria realidade da existência. 1) A construção de vínculo seguro – que permite a relação educativa fluir com liberdade e profundidade; 2) O trabalho corporal reichiano e loweniano (pós reichiano) como recurso de acesso a experiência profunda de si mesmo, e; 3) Espaço protegido de partilha e integração das experiências que permite a intensidade da experiência seja elaborada, produzindo sentidos e potencia para a própria Vida em sua fluência<sup>1</sup>.

### **O testemunho como método de Pesquisa**

É no século XX que o testemunho vem ocupando um significativo valor, “elementar” (para tomar de empréstimo o termo adotado por Seligmann-Silva) para narrar a experiência humana em situações traumáticas e de catástrofes (Seligmann-Silva<sup>23,24,25</sup>) como o fez Primo Levi<sup>26</sup> acerca de sua experiência no campo de concentração nazista (Agamben<sup>27</sup>).

Porém, o testemunho nos serve para evidenciar não apenas a resistência à violência da guerra e da intolerância humana, mas como aponta Pierron<sup>28</sup>, também serve para atestar a “resistência nestes tempos de paz em que o sistema técnico se impõe como um novo destino em escala mundializada”<sup>28</sup>(p.257).

Nas palavras de Pierron<sup>28</sup>, o testemunho é um modo de “certificação existencial” quando o vivido já não permite que nos refugiemos “sob um estatuto profissional, relacional ou mesmo confessional, que lhe garantiria uma identidade imutável e definitivamente estabelecida”<sup>28</sup> (p.12).

No campo da educação, o testemunho foi utilizado por Georges Gusdorf em sua obra “Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia”. Neste trabalho Gusdorf<sup>29</sup> procura resgatar que considera de fundamental na educação – a singular relação dialógica de mestre-discípulo. Ele nos diz que “o meio direto é solicitar o testemunho” daqueles que despertam “pelo acaso de um encontro, para uma nova e mais autêntica consciência de si mesma”.<sup>29</sup>( p. 73).

Neste sentido, esta pesquisa não quer evidenciar um evento catastrófico nos termos de literatura de *Shoah*. Mas, ao destacar eventos da “normalidade catastrófica” da vida dos educandos, o espaço da universidade transforma-se em um território de transformação de si mesmo no qual a fluência da Vida leva tais educandos a caminhos (in)desejáveis de potencia. Tornamos sensíveis para perceber no encontro com o outro, desde si mesmo, o sofrimento (com maior ou menor intensidade) da “normalidade” do corpo encoraçado, lócus de vida estagnada. Nossa ênfase é na resistência humana, é na fluência que irrompe da relação educativa e que faz contraponto diante da hipervalorização da formação técnica. O testemunho é assertivo, mesmo

com sua aporia, narra nos limites do inarrável, o estridente e silencioso martírio face aos processos produtivistas e utilitaristas de atravessam as instituições educadoras de nosso tempo. Esta posição justifica-se por estarmos vivendo dentro de um sistema educacional que acentua as dimensões que contribuem para a tecnificação da formação, desqualificando, muitas vezes, o valor da experiência humana em sua integralidade por um estreitamento e empobrecimento da formação humana e do horizonte da educação no contexto universitário.

O iremos focar no testemunho que se segue é o movimento de uma existência. Mas particularmente a transmissão desta pedagogia na, Vida que se revela com suas dispersões e contradições em um contínuo processo de fluir desde si mesmo, ainda que se des-construa, re-faça e (in)deseje, vemos uma potência, e, talvez mesmo uma “coerência” na ambiguidade que marca a própria Vida em fluência.

Nossa análise neste modo, baseia-se nesta dimensão de transmissão do testemunhosinalizada por Pierron<sup>28</sup>. A *transmissão testemunhal* procura fazer entender as questões que contam enquanto questões vivas, destacando a interrogação e a intuição que faz depender o acesso à verdade de um trabalho formativo sobre si mesmo. Nesta direção, no próprio pensamento freireano é possível localizar um acento na transmissão testemunhal, quando o autor destaca a necessidade do educador corporificar as palavras pelo exemplo: “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que re-diz em lugar de desdizê-lo”<sup>30</sup> (p. 34).

Deste modo, o que analisamos no testemunho a seguir é o que foi transmitido nesta relação pedagógica, o que conta, na Vida da testemunha, desta experiência educativa. Iremos destacar as três intenções de nossa pedagogia (o vínculo seguro o trabalho corporal e a integração da experiência) e o que elas produziram na Vida do educando.

O testemunho foi feito por um educando que pode vivenciar o trabalho baseado em nossa pedagogia da Vida. Como sinalizado pela testemunha, tivemos dois encontros durante sua graduação em atividades curriculares. O convite para escrever um testemunho textual foi feito por um dos pesquisadores e foi coletado cerca de três anos depois da última atividade relatada em seu texto. Esta comunicação entre pesquisador e testemunha foi através de rede social e correio eletrônico. Por se caracterizar em uma pesquisa que emergiu espontânea e contingencialmente na prática profissional docente e que buscamos preservar o anonimato do educando tanto omitindo seu nome, o curso de graduação em saúde que realizou, como também alterando algumas informações referentes a período/contexto que estudou tais disciplinas. Por estes motivos, baseados na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do CNS (Conselho Nacional de Saúde) não foi necessária a submissão ao Comitê de Ética em pesquisa.



Passemos ao testemunho do educando que nos ajuda a compreender o modo como nossa pedagogia esforça-se para trazer potência à Vida integrando a vida íntima/pessoal e profissional. Mauro (nome fictício) testemunha como a experiência educativa o ensina no cuidado de si mesmo. Abaixo segue seu texto enviado com o objetivo de colaborar com este estudo.

Decidi cursar uma das disciplinas optativas que estavam sendo ofertadas. A disciplina era tanatologia e achei interessante, além de importante, discutir um pouco sobre o processo do morrer em nossa sociedade. Sabia que lidaria com a situação da morte diversas vezes em minha vida profissional e era necessário começar a vivenciar aquilo tudo. Não sabia, mas haveria ali algo que me encantaria: a bioenergética<sup>17</sup>. Foi apenas um encontro durante toda a disciplina, mas foi mais marcante do que eu imaginava. Para começar eu não fazia ideia do que se tratava, nunca tinha ouvido falar de bioenergética e não sabia o quanto aqueles encontros mudariam minha vida.

O encontro se iniciou de maneira calma, eu testemunharia uma mulher, adulta e mãe voltar aos braços de alguém chorando em posição fetal por recordar histórias de seu passado. Não sei descrever o que senti naquele momento, mas com certeza foi algo entremeado pelo encantamento, pelo espanto e pelo medo. O fato é que naquele mesmo dia, terminei a noite ao lado de um grande amigo (que sempre teve enorme dificuldade de lidar com seus sentimentos) sentados à mesa de um bar, vendo aquele homem chorar na minha frente e tomar decisões que foram fundamentais em sua vida.

Algum tempo depois iniciei uma outra disciplina que abordaria as Práticas Integrativas e Complementares (PIC). Optei por me adentrar um pouco mais no mundo da bioenergética. Eram os momentos onde o peso que eu carregava durante toda a semana seria descarregado.

E quão bem aqueles momentos me fizeram. Ali ao lado de várias colegas vi histórias do passado serem recontadas, aflições sendo revividas, momentos de felicidade sendo recontados. Vi pessoas se reencontrando consigo próprias. Mas algo em mim ainda precisava ser vivido. Ao fim de tudo contribuímos com um trabalho belíssimo que estava sendo realizado com senhoras hipertensas no serviço público de saúde. Foi lindo ver como aquelas mulheres se entregaram à proposta que levávamos. Como tecnologias tão leves eram capazes de trazer tanta transformação para a saúde das pessoas.

Entretanto, o momento mais marcante de todos esses espaços e que jamais esquecerei aconteceu em um de nossos encontros. Até esse dia, todos os exercícios, posições e *groundings*<sup>18</sup> (confesso não me recordar de todos os nomes com clareza... rsrs) conseguiam me relaxar, me deixar mais leve, me fazer rir e me deixar mais feliz. Nenhum dos momentos ainda havia ativado dentro de mim algo maior ou mais complexo. Sempre via as outras meninas chorando, vivenciando algo aparentemente mágico e especial, mas comigo isso não acontecia. Naquela noite foi diferente. As posições trabalhadas naquela noite buscavam trabalhar com nossa sexualidade, e foi em uma dessas posições que aconteceu. Lá estava eu deitado, braços estendidos ao lado do corpo, pelve elevada, quando o tremor característico de todas as aulas começou a tomar conta de mim, mas daquela vez de forma muitíssimo mais intensa. Meu corpo todo tremia e de repente lágrimas começaram a querer cair dos meus olhos. Eu não sabia o motivo, eu (ao menos conscientemente) não estava pensando em nada,

---

<sup>17</sup> Bioenergética ou Análise Bioenergética é a denominação de uma abordagem de Psicologia Somática desenvolvida pelo médico M.D. Alexander Lowen, em um enfoque neo-reichiano.

<sup>18</sup> O *grounding* (enraizamento) é um conceito central na teoria loweniana. É compreendido igualmente como uma postura corporal (estar com os pés no chão, em contato com a terra, apoiado em suas próprias pernas e pés) e uma disposição diante de si e do mundo (estar em contato e conectado com a realidade de si mesmo e do mundo).

mas a vontade era cair desesperadamente no choro. Foi quando o professor perguntou se eu queria interromper e descansar um pouco ou queria continuar. Fiquei tão assustado no momento que optei por parar sem sequer pensar no que estava acontecendo. Passei o restante do encontro calado e só algum tempo depois consegui compreender o quanto a questão da sexualidade me atingia. Sou gay e naquela época ainda estava enfiado dentro do armário, sem compreender que haveria possibilidade de felicidade aceitando minha orientação. E, só depois que me aceitei, percebi o quanto me tornei extremamente mais feliz, o quanto um nó foi desfeito em minha vida e o quão mais fácil se tornou simplesmente “viver”. O fato é que aqueles momentos foram de fundamental importância para mim. Tanto pessoal quanto profissionalmente.

Podemos ver no testemunho de Mauro a importância de nossa relação pedagógica em sua Vida. Encantamento, espanto, medo, descarga de pesos, leveza, relaxamento, tremores, tristeza, choro, felicidade e riso são algumas das sensações e sentimentos relatados por ele. Viver tais sensações e emoções de modo consciente, percebendo-os no próprio corpo, podendo expressá-lo e reconhecendo os motivos de emergência delas é o que substancialmente nos leva a uma formação de si mesmo conduzida pela fluência da vida que há no próprio corpo (si mesmo). Esta nos parece ser a base transmissional de nossa pedagogia – o acesso a si mesmo.

Entretanto, para que este acesso possa ocorrer temos uma estruturação de um vínculo seguro que suportará toda esta intensidade de Vida emotiva e sensitiva expressa pela verdade do corpo, no qual as potências pedagógicas se permitam expressar dando a coragem necessária para olhar e reconhecer o próprio medo de si mesmo. Neste ambiente educativo, que presa pela ausência de julgamentos e por uma fala pessoal (a partir de si mesmo), os processos educativos podem ocorrer com fluidez uma mulher, adulta e mãe pode voltar aos braços de alguém chorando em posição fetal, as pessoas podem reconectar-se com experiências do passado, podem expressar emoções e sensações que outrora foram contidas ou reprimidas por não se sentirem em ambiente seguro e acolhedor.

O trabalho corporal é uma segunda intencionalidade transmitida. No testemunho é visível quando se relata os exercícios, posturas, posições e “*groundings*” realizados. Lowen e Lowen<sup>31</sup> comenta: “*grounding* representa o contato de uma pessoa com as realidades básicas de sua existência” (p. 23). Estar em *grounding*, essencialmente falando, é estar conectado com si próprio e o mundo de modo íntegro, trabalhando as cisões e a sobrecarga da vida em si mesmo. Por mais simples e óbvio que este conceito de *grounding* possa parecer, o que Lowen nos diz, assim como constatamos em nossa experiência de trabalho, é que é muito comum as pessoas estarem desconectadas de seus corpos apesar de existirem neles, bem como do próprio chão que pisam e que dá sustentação para toda vida humana. Por este motivo os exercícios tem a finalidade de estimular a conexão com si mesmo. Este trabalho não é feito mecanicamente, nem de forma estereotipada, é simplesmente, um convite de movimentar o corpo com cuidado e respeito por si

mesmo, deixando que a fluência da Vida no corpo nos conduza. As expressões emocionais irrompem espontaneamente ao longo do trabalho são acolhidas. O exercício apresenta uma dimensão expressiva e tem uma compreensão atualizada da noção de catarse com base nos efeitos evidenciados no campo das neurociências que pontuam dois benefícios: uma que trata do efeito de purificação e outra que evidencia a causa e o processo de tal purificação.

Juntas, elas [as duas ênfases] levam em conta a emergência dramática na consciência (insight): o processo que traz algo do início/de dentro (transtorno emocional) até o final/para fora/ para a superfície (expressão). Também, levam em conta a mudança nas cargas quantitativa e qualitativa (liberação da tensão e renovação espiritual). Assim, a catarse é um conceito que envolve vários processos distintos e diferentes<sup>32</sup> (p. 232).

Deste modo, nosso trabalho evita o risco de uma educação acentuadamente intelectual que dissocia o exercício mental das sensações e emoções do corpo. Tal como Reich<sup>33</sup> já sinalizava “a atividade intelectual pode ser estruturada e dirigida de maneira a parecer um hábil aparelho, cujo fim é precisamente evitar a cognição, isto é, assemelha-se a uma atividade que nos afasta da realidade”<sup>33</sup> (p. 285).

Reich<sup>33</sup> já ressaltava que a função intelectual é uma atividade vegetativa (viva de movimento fluído) e tem uma carga de afeto vivo similar a um impulso dito meramente afetivo.

Um exercício intelectual objetivista dissociado do afetivo necessita justamente de uma disciplina corporal dolorosa, que bloqueia as sensações e emoções do corpo ao exigir poucos movimentos nos ambientes de sala aula, encurtar a respiração e desqualificar qualquer expressão emocional ou sensação mais intensa. Subordina igualmente o pensamento criativo a uma atividade mecanizada e repetitiva, de modo que a Vida seja apenas expressa em seu aprisionamento, e não em sua potencia de fluência. Lowen<sup>34</sup> reforça esta afirmação:

Pensar objetivamente quando o corpo se encontra num estado de dor, ou não está tendo prazer, só é possível mediante o seu amortecimento, a fim de que se reduza a sensação dolorosa. Esse “amortecimento” dissocia a mente do físico fazendo com que a qualidade seja mecânica ou computadorizada. O pensamento criativo, que depende do fluxo livre de ideias conscientes, ocorre apenas quando o corpo está mais ativo e aliviado. Não podemos deixar de concluir que a qualidade do pensamento e, provavelmente, seu conteúdo, também não podem ser totalmente divorciados do tono emocional do corpo<sup>34</sup> (p. 128).

Aprofundando ainda suas colocações, Lowen vai nos dizer que conhecimento e movimento são uma unidade e compreende que “o pensamento deriva do movimento”<sup>34</sup> (p.126), afirmando que “a maior capacidade de pensar do homem vem, em última instância, da maior extensão de movimentos de que ele é capaz”<sup>34</sup> (p.126). Sob este aspecto, é inestimável o valor da

expressividade e da mobilidade do corpo para o desenvolvimento de um pensamento íntegro e enraizado na realidade de si mesmo.

Com estes apontamentos chegamos ao terceiro aspecto da transmissão que podemos ver no testemunho, que se refere a integração das experiências. Quando Mauro se refere o trabalho educativo contribuiu tanto para sua vida pessoal como profissional – se tornou mais fácil simplesmente “viver”. Entendemos que o educando afirma que ao trabalhar as dores inevitáveis da realidade da vida (incluindo o sofrimento diante da morte de familiares, das diferenças sexuais e de toda uma dimensão de violência que circunda a sociedade), quando reconhecidas, aceitas e cuidadas geram uma potencia de uma Vida que flui com maior liberdade. Neste sentido, formação profissional e pessoal estão integradas – estamos em um horizonte educacional mais amplo que trata da formação do humano. Nesta pedagogia integrar o humano e o profissional faz-se via a integração do corpo com a mente, da cabeça com o coração, das sensações, emoções e pensamentos.

Vivenciar em um ambiente de formação experiências de contato profundo consigo mesmo, bem como suportar e acolher tais experiências em grupo, ofertam um ensinamento necessário para desenvolver a capacidade de amparo humano diante de situações similares tão recorrentes no cotidiano do profissional de saúde. Entendemos que o profissional de saúde quando não desenvolve esta habilidade de escuta e reconhecimento de si mesmo fica limitado para ofertar amparo adequado às pessoas em sofrimento que demandam tal atenção.

Este conhecimento profundo que Mauro atinge acerca de sua Vida, e que o torna mais livre para ser si mesmo é, em certa medida, o mesmo que confere sensibilidade e sabedoria para escutar a experiência de sofrimento, bem como formular possibilidades de cuidado em seu exercício profissional.

## **Considerações Finais**

O testemunho, como lembra Pierron<sup>28</sup>, aponta uma verdade “frágil” a mercê da suspeição e da contraprova. Frágil por ser inclusive uma ação pessoal, de um homem fragilizado e vulnerável em nosso mundo.

Entretanto, o testemunho tem seu valor na validação existencial da verdade, ou melhor dizendo, na validação de uma verdade com que se possa viver vivamente. Esta validação revela-se por vezes na Vida estranhamente mais certa do que a argumentação racional de uma cultura dominada pela racionalidade tecnocientífica<sup>28</sup>.

Com isto dito, pensamos ter atingido o objetivo principal deste artigo que foi apontar para uma pedagogia da Vida que sinaliza uma concepção de educação integral em saúde de base

reichiana<sup>1</sup>, que apesar de privilegiar a formação em saúde no contexto profissional e universitário brasileiro, amplia-se ideativamente para uma formação humana que se ocupa com a Vida na própria Vida que é tecida por laços e experiências educativas.

O maior impacto nas relações pedagógicas neste estilo é o de contribuir para uma formação de si mesmo, busca preservar e reparar a integridade humana na Vida, e, com isto, não dissociar uma formação profissional e científica, de uma formação humana, nem cindir o corpo da mente, a natureza da cultura. Igualmente revela a importância de escutar, cuidar e deixar-se ser guiado pelas sensações e emoções que brotam de forma espontânea de nosso corpo. Isto não significa uma abertura a qualquer tipo de expressão, mas sim uma abertura a Vida em sua potência, na expressão e reconhecimento de si mesmo.

Aqui as três intencionalidades transmitidas (o vínculo seguro, o trabalho corporal e a integração das experiências) servem de guia para uma jornada de aprendizado e cuidado de si mesmo.

### **Referencias Bibliográficas**

1. Barreto, A. F. Pedagogia da vida: um testemunho de formação humana. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.
2. Reich W. O Éter, Deus e o Diabo. 1a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
3. Keleman, S. S. Anatomia emocional: a estrutura da experiência. São Paulo: Summus, 1992.
4. Reich W. O Assassinato de Cristo. 5a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
5. Reich W. A Função do Orgasmo. 19a ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
6. Reich W. A Revolução Sexual. 8a ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
7. Boadella, D. Nos caminhos de Reich. 2a ed. São Paulo: Summus, 1985.
8. ALBERTINI, P. Na Psicanálise de Wilhelm Reich. São Paulo: Editora Zagodoni, 2016.
9. Albertini P. Reich: História das ideias e Formulações para a educação. 1a ed. São Paulo: Àgora, 1994.
10. Bergson, H. Memória e Vida: textos escolhidos por Gilles Deleuze. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
11. Johnson, D.H. Transformative Body Practices and Social Change: The Intersection between Spirituality and Activism. Integral Review. Volume 8, n01, p.35-42. Kings Mill: Ohio/USA, 2012.
12. Johnson, D.H. Transpersonal Dimensions of Somatic Therapies. In: Hartelius, G., Friedman, H. (Org.). The Wiley - Blackwell Handbook for Transpersonal Psychology. USA: Wiley-Blackwell, 2013.
13. Lowen A. Narcisismo: negação do verdadeiro self. 9a ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

14. Lowen, A. A espiritualidade do corpo: Bioenergética para a Beleza e a Harmonia. São Paulo: Summus, 1995.
15. Avila, D.C. Reich, Espinosa e a Educação. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, 2010.
16. Deleuze, G. L'immanence: une vie. *Philosophie*, n. 47, p. 3-7, 1995.
17. Landaeta, P.; Rojas B.; Cristi, A. M. Un vitalismo deleuziano: bosquejos sobre el diagrama Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 29, n. 46, p. 73-94, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1980-5934.29.046.DS04>
18. Canavera, J. El vitalismo de Gilles Deleuze. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, nº 66, 2015, 135-150. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/194431>
19. Sampaio Z. Educação e Liberdade em Wilhelm Reich. 1a ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
20. Matthiesen SQ. A educação em Wilhelm Reich: da psicanálise à pedagogia econômico-sexual. 1a ed. São Paulo: UNESP, 2005.
21. Galves IC, Sass O. Wilhelm Reich e a Educação. *PublICa (Natal)*. 2009; 5(1): 07 – 21.
22. Oliveira, IO. Prazer! Reich! A base de uma educação livre [dissertação]. Uberlândia (MG): Universidade Federal de Uberlândia; 2008.
23. Seligmann-Silva M, organizador. História, Memória, Literatura. O testemunho na Era das Catastrofes. 1a ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
24. Seligmann-Silva M. Testemunhos e a Política da Memória: O tempo depois das catástrofes. *Proj. História (São Paulo)*. 2005; (30): 71-98.
25. Seligmann-Silva M. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. *Psicol. clin. (Rio de Janeiro)*. 2008; 20(1): 65-82.
26. Levi P. É isto um homem? 1a ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
27. Agamben G. O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III). 1a ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
28. Pierron JP. Transmissão: Uma filosofia do testemunho. 1a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
29. Gusdorf G. Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
30. Freire, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
31. Lowen A, Lowen L. Exercícios de Análise Bioenergética: Caminho para uma saúde vibrante. 8a ed. São Paulo: Ágora, 1985.
32. Reich W. Análise de Caráter. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

33. Klopstech, A. Catarse e autorregulação revisitadas: considerações científicas e clínicas. Em: CLAUER, V.H. (Org.). Múltiplos saberes em psicologia corporal: Análise Bioenergética (Volume 2). Recife: Libertas, 2015.
34. Lowen, A. Prazer: Uma Abordagem Criativa da Vida. 1ª ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1970.

#### 4-MEMES DE INTERNET, AÇÃO DISCURSIVA E LETRAMENTO CRÍTICO NA ESFERA PÚBLICA DIGITAL

#### MEMES OF THE INTERNET, DISCURSIVE ACTION AND CRITICAL LITERACY IN THE DIGITAL PUBLIC SPHERE

#### MEMES DE INTERNET, ACCIÓN DISCURSIVA Y LETRAMIENTO CRÍTICO EN LA ESFERA PÚBLICA DIGITAL

Úrsula Cunha Anecleto<sup>19</sup>

**Resumo:** Este artigo, de abordagem teórico-conceitual, tem como objetivo apresentar reflexões sobre a emergência de novos gêneros discursivos, a exemplo dos memes de internet, potencializados pelas esferas públicas digitais. Nessa perspectiva, atenta-se para a análise desses textos, de forma crítica e fundamentada argumentativamente, a partir do estabelecimento de ações discursivas, levando-se em conta características do gênero e a sua funcionalidade comunicativa. Espera-se com esse estudo contribuir para a reflexão de professores da Educação Básica, no sentido de compreender e, assim, ampliar práticas de ensino em que gêneros discursivos da esfera digital façam parte de práticas letradas, de forma crítica, nas salas de aula.

**Palavras-chave:** Memes de internet. Ação Discursiva. Letramento Crítico. Esfera Pública Digital. Gêneros Discursivos.

**Abstract:** This article, with a theoretical-conceptual approach, aims to present reflections on the emergence of new discursive genres, such as internet memes, powered by digital public spheres. From this perspective, we analyze the analysis of these texts, in a critical and argumentatively based way, from the establishment of discursive actions, taking into account characteristics of the genre and the communicative functionality. It is hoped that this study will contribute to the reflection of teachers of Basic Education, in the sense of understanding and, thus, expanding teaching practices in which discursive genres of the digital sphere are part of critical literacy practices in classrooms.

---

<sup>19</sup> Doutora em Educação e docente no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED/UNEB), no Mestrado em Estudos Linguísticos (MEL/UEFS) e no Departamento de Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB /campus XIV), Conceição do Coité – Bahia – Brasil. E-mail: [ursula.cunha@hotmail.com](mailto:ursula.cunha@hotmail.com).



**Keyword:** Memes of the internet. Discursive Action. Critical Literature. Digital Public Sphere. Discursive Genres.

**Resumen:** Este artículo, de enfoque teórico-conceptual, tiene como objetivo presentar reflexiones sobre la emergencia de nuevos géneros discursivos, a ejemplo de los memes de internet, potenciados por las esferas públicas digitales. En esta perspectiva, se atenta para el análisis de estos textos, de forma crítica y fundamentada argumentativamente, a partir del establecimiento de acciones discursivas, teniendo en cuenta características del género y de la funcionalidad comunicativa. Se espera con ese estudio contribuir a la reflexión de profesores de la Educación Básica, en el sentido de comprender y, así, ampliar prácticas de enseñanza en que géneros discursivos de la esfera digital formen parte de prácticas letradas, de forma crítica, en las aulas.

**Palabras clave:** Memorias de Internet. Acción Discursiva. Lector Crítico. Esfera Pública Digital. Géneros Discursivos

### **Considerações Iniciais**

A pluralidade marca a vida em sociedade. A multiplicidade está presente no sistema econômico, político e cultural, pairando em toda a dinâmica social. Isso não quer dizer que em tempos mais antigos não existia a diversidade. Ocorre que junto com o progresso e as transformações sociais que englobam as relações pessoais, condições de trabalho, os modos de produção, de consumo vieram outras possibilidades de desenvolvimento e ascensão do sujeito, estreitando as suas relações com o outro e com novos artefatos sociais. O modo de interagir, trocar informações e produzir conhecimento passou por mudanças que culminaram em formas de comunicação mais dinâmicas e coletivas.

A diversidade está presente, também, em esferas públicas comunicativas e nas manifestações linguísticas ali presentes. Em constante transformação, consideram-se as esferas como o lugar da interação, do debate, da problematização e da formação da opinião pública. Nesse cenário, predomina a diversidade de opiniões, ideias, valores e crenças do sujeito, que pode manifestar-se também através de múltiplas linguagens. Em uma sociedade cada vez mais conectada, a noção de esfera pública (HABERMAS, 1997) passou por uma ampliação. Além de assembleias, manifestações populares em grandes centros urbanos, congressos, até mesmo encontros de amigos, reuniões familiares, por exemplo, surgiram as esferas públicas digitais, como as redes sociais, que possibilitam a formação de espaços democráticos para formação da opinião pública ao proporcionar a manifestação e problematização de ideias dos sujeitos.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) conectadas à internet, a partir de suas potencialidades interativas, intensificaram o surgimento de outras esferas públicas, legitimando esses espaços enquanto redes de comunicação de conteúdo, informação, opinião etc. (HABERMAS, 1997) entre as pessoas. Nesse contexto, também, propagaram-se novos gêneros discursivos, a exemplo de memes de internet, que têm estreita relação com a rápida disseminação de informações nos espaços virtuais.

Assim, as TIC assumem um papel de destaque para o surgimento e desenvolvimento de esferas públicas. Através dessas esferas, os sujeitos podem agir comunicativamente uns com os outros, problematizando e emitindo opiniões sobre diversos temas, mediatizados por uma gama de gêneros discursivos que fazem parte do processo textual multifacetado da atualidade.

Nesse cenário, é notória a importância de, na educação básica, atentar-se para o surgimento das esferas públicas e das textualidades presentes nessas novas oportunidades de interação social. Entende-se que os estudantes precisam ler, compreender e produzir textos que circulem nesses espaços, caracterizados pela multimodalidade e multisssemiose, ampliando, assim, suas ações discursivas, de forma crítica.

Diante dessas considerações, este artigo apresenta uma análise teórico-conceitual sobre essas novas configurações discursivas da atualidade, encontradas nas esferas públicas digitais, com o objetivo de apresentar características dos memes de internet enquanto gênero discursivo e suas funcionalidades comunicativas. Espera-se, com este trabalho, contribuir para a reflexão de professores da Educação Básica, no sentido de compreender e, assim, ampliar práticas de ensino em que gêneros discursivos da esfera digital façam parte de práticas letradas, de forma crítica, na sala de aula.

### **Memes de internet enquanto gêneros discursivos: aportes teóricos**

A concepção bakhtiniana de gêneros discursivos aponta que o texto é muito mais que materialidade linguística. Bakhtin (1997) buscou analisar o aspecto social da linguagem, ultrapassando os limites dos estudos formais que consideravam apenas os aspectos morfosintáticos, lexicais e fonológicos dos textos e, para isso, alguns conceitos foram reavaliados.

Assim, os textos, materializados pelos gêneros, são definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1997), caracterizados pela dinamicidade e adequação. Dessa forma, eles podem aparecer tanto na modalidade oral, como escrita, com registros formais e informais. Partindo da relação dos gêneros com a perspectiva social da linguagem, é possível compreender por que não se estabelece uma quantidade de gêneros encontrados nas esferas de

comunicação. Eles surgem ou se adequam de acordo com as transformações sociais, as relações pessoais, os modos de produção textual e de conhecimento, as relações de trabalho e novas formas de comunicação mais interativas e participativas.

No entanto, evidencia-se que essa dinamicidade não representa desordem, com a noção de que se pode fazer o que quiser com os gêneros. A partir da função comunicativa, eles conservam certa essência, mantendo então um equilíbrio entre os elementos que o caracterizam e a integração de novas peculiaridades. Bakhtin (1997, p. 279) explica os três elementos que constituem os gêneros:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

A construção dos sentidos dos enunciados dá-se a partir da fusão desses três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Analisá-los separadamente seria um equívoco, pois é na vinculação desses fatores, associados a uma esfera de comunicação (literária, jornalística, jurídica etc.), que o gênero discursivo se concretiza. Dessa forma, estilo refere-se às

[...] escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (“vontade enunciativa”), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser do léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), do registro linguístico (formal/informal, gírias) etc. (BARBOSA; ROJO, 2015. p. 92).

Durante a produção dos enunciados, o autor faz uma seleção das formas linguísticas que considera mais adequadas ao seu texto, a partir das suas intenções comunicativas, o que ele pretende comunicar, quem são seus interlocutores, quais as informações que serão implícitas e explícitas do enunciado. O estilo está diretamente relacionado ao contexto sociointeracional, ao gênero discursivo e à esfera de comunicação verbal em que os interlocutores estão inseridos. Dessa forma,

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.) O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado. Isso não equivale a dizer, claro, que o estilo linguístico não pode ser objeto de um estudo específico, especializado. Tal estudo, ou seja, uma estilística da língua, concebida como uma descrição autônoma, é possível e necessário. Porém, para ser correto e produtivo, este

estudo sempre deve partir do fato de que os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero e deve basear-se no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade (BAKHTIN, 1997, p. 284).

A construção composicional está associada à organização do gênero, “[...] ao que a teoria textual chama de “(macro/super) estrutura” do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto” (BARBOSA; ROJO, 2015. p. 94). Já o conteúdo temático “[...] não é o assunto específico de um texto, mas o domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2016, p. 69).

A combinação desses elementos dará forma ao gênero, colaborando para a construção dos sentidos do texto. Isso também permite que sejam identificados pelos interlocutores criando uma expectativa da temática e da função comunicativa do enunciado. A partir da perspectiva bakhtiniana de gênero discursivo, levanta-se uma discussão sobre a configuração de novos gêneros que têm disseminados no ciberespaço como, por exemplo, os memes de internet.

Dessa forma, os memes de internet configuram-se como gêneros discursivos híbridos que são compartilhados em aplicativos de mensagens e redes sociais, caracterizados pela leitura rápida, criatividade e dinamismo do espaço virtual. Enquanto enunciados, possuem materialidade linguística bastante peculiar, sendo produzidos por sujeitos imersos em diferentes contextos sociais, culturais e históricos.

### **Gênero discursivo memes de internet**

Os gêneros discursivos vistos no espaço virtual são marcados pela capacidade criativa dos sujeitos que navegam pelo ciberespaço. Atualmente, os memes de internet ganharam destaque nas redes sociais e aplicativos de mensagens, despertando não só a curiosidade, mas discussões importantes sobre como esses gêneros espalham-se, chegando tão rapidamente aos meios digitais. Sujeitos interconectados são capazes de transformar notícias diárias, fatos cotidianos, cenas de filmes, novelas, séries ou conversas informais em memes que aguçam a imaginação dos usuários da rede, seja provocando o riso ou problematizando questões sociais.

O conceito de meme não é novo. Na década de 70, Richard Dawkins criou o termo baseando-se na teoria da evolução das espécies e comparou a evolução cultural com a evolução genética. O meme seria o gene da cultura que é perpetuada pelas pessoas (RECUERO, 2009). Tratam-se de vídeos, imagens estáticas ou em movimento, piadas, jogos, frases que são compartilhados nas esferas públicas digitais de forma bastante rápida. A multimodalidade e multisssemiose são características inerentes. É muito comum combinar imagens (pessoas famosas,

animal, cena de filme, objetos) com frases curtas, utilizando sites especializados em gerar memes ou aplicativos de celular.

Recuero (2009) relaciona a difusão de informações nas redes sociais à criação e à propagação de memes. Entende-se que as publicações feitas nas esferas públicas digitais não acontecem de forma casual, mas são motivadas pela percepção de valor que as informações divulgadas possuem. Como enunciado dotado de sentidos, a criação e o compartilhamento dos memes ocorrem de forma diversificada, de acordo com os valores que apresentam e como podem influenciar as interações sociais na rede.

Nesse sentido, associa-se a criação de memes com o capital social. O capital social seria “[...] um valor constituído a partir das interações entre os atores sociais” (RECUERO, 2009, p. 45). “[...] Refere-se à conexão entre indivíduos – redes sociais e normas de reciprocidade e confiança que emergem dela” (PUTNAM apud RECUERO, 2009, p. 45).

A presença de memes é relacionada ao capital social, na medida em que a motivação dos usuários para espalhá-las é, direta ou indiretamente, associada a um valor de grupo. Por exemplo, as pessoas que espalham os recados com imagens acreditam estar fazendo algo positivo, que deixará aquele que recebeu a mensagem contente. Logo, há intencionalidade na construção/aprofundamento de um laço social, que é ultimamente explicado pela necessidade de capital social (RECUERO, 2009, p. 130).

Dessa forma, ao criar um meme, o sujeito pretende interagir e entender-se com o outro, sendo que o enunciado criado por ele atende a interesses de grupos que curtem, compartilham e comentam determinados memes. Existem páginas na internet que publicam memes relacionados à cultura nordestina, por exemplo; atrai um público que se identifica e compartilha os memes criados com a intenção de fortalecer e divulgar costumes do povo nordestino, desde a culinária, músicas, dança e identidade linguística.

Em seguida, a autora cita alguns valores e motivações com o objetivo de entender a sua relação com os capitais sociais representados nos memes. O valor da autoridade indica aqueles sujeitos que possuem uma influência significativa nas redes sociais. Os blogueiros são exemplos bem atuais de influenciadores nas redes, podendo inspirar práticas esportivas, tendências de moda e beleza, debates políticos etc. “[...] Se este blogueiro colocar um link no Twitter e disser “vejam que legal”, é bastante provável que vários atores cliquem no link devido à influência do blogueiro” (RECUERO, 2009, p. 131).

Também são valores à reputação de um ator social, sua popularidade e visibilidade. Os memes têm maior repercussão quando publicados em páginas com grande número de visitação, representadas por pessoas públicas ou com grande notoriedade no espaço virtual (RECUERO, 2009). Esses valores contribuem para a criação e propagação dos memes, fazendo com que

viralizem na rede, a partir de cópias ou réplicas que podem permanecer por muito tempo nos espaços virtuais. Obviamente, o compartilhamento dependerá das intenções comunicativas dos sujeitos e do fluxo de informações no ciberespaço.

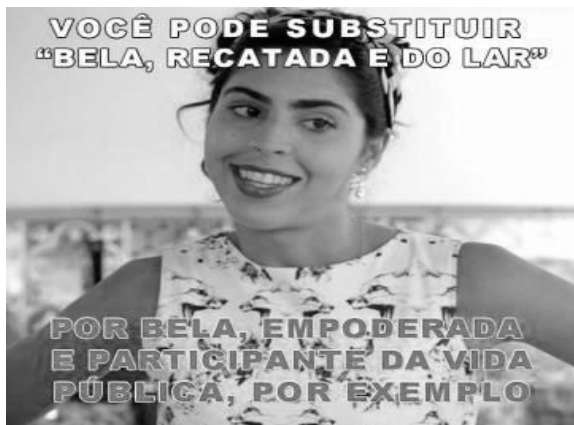
Essas propriedades mostram que os memes de internet, enquanto gênero discursivo, não podem ser considerados apenas como materialidade linguística. Os sentidos implícitos e explícitos nos memes são constituídos graças a um conjunto de fatores. É preciso entender os memes enquanto enunciados portadores de valores e discursos sociais. O criador dos memes manifesta no texto seus posicionamentos discursivos, relacionados a aspectos sociais, culturais e históricos que são materializados através de linguagem multimodal e multissemiótica.

Os memes possuem algumas características comuns e, a partir delas, Recuero (2009, p. 124) propõe uma classificação interessante:

A longevidade é a capacidade do meme de permanecer no tempo. A fecundidade é sua capacidade de gerar cópias. Por fim, a fidelidade é a capacidade de gerar cópias com maior semelhança ao meme original. Ressalte-se que a propagação dos memes é cíclica e nem sempre implica a reprodução fiel da ideia original. Ao contrário, as mudanças e transformações são frequentes e comparadas, em sua abordagem, às mutações genéticas: essenciais para a sobrevivência do meme. Assim, as diferenças através das quais as pessoas repetem as ideias são, por definição, parte do meme.

Um determinado meme, ao ser publicado na internet, pode permanecer por um longo período nas páginas virtuais. E costuma ser inspiração para a criação de vários outros memes que podem ou não conservar a ideia original. Por exemplo: em 2016, uma revista de grande circulação nacional publicou uma matéria sobre a esposa do então vice-presidente do Brasil com o seguinte título na capa: “Bela, recatada e do lar”. A matéria gerou uma série de críticas e debates sobre a imagem da primeira-dama e, principalmente, sobre o papel da mulher na sociedade. Esse fato motivou a produção de vários memes nas redes sociais. Os usuários criaram textos, inclusive com as próprias fotos, ironizando a matéria publicada na revista. Além de apresentar ilustrações diversas, o enunciado passou por mudanças, como “bela, recatada e do bar” e outros exemplos. Mesmo com todas essas variações, os memes não abandonaram a frase original da matéria, fazendo, assim, referência ao enunciado original.

**Figura 1:** Meme publicado nas redes sociais



**Fonte:** El País. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/20/politica/1461175399\\_885009.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/20/politica/1461175399_885009.html). Acessado em: 01 março 2018.

**Figura 2:** Meme publicado nas redes sociais



**Fonte:** El País. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/20/politica/1461175399\\_885009.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/20/politica/1461175399_885009.html). Acessado em: 01 março 2018.

No meme da figura 1, associa-se a palavra “bela” com a apresentadora de televisão Bela Gil. O criador do meme selecionou uma cena em que a expressão facial da personagem dialoga com o texto verbal. Destaca-se e coloca entre aspas a famosa frase “bela, recatada e do lar” e propõe uma nova versão do enunciado, distinguindo-o com a cor vermelha, numa tentativa de chamar a atenção do leitor. Nesse caso, a definição das cores é importante para não camuflar as frases curtas que caracterizam esse tipo de meme.

Na figura 2, diferentemente do anterior, o meme foi construído a partir de uma cena do cotidiano sem recorrer a figuras de pessoas famosas. Trata-se de uma mulher assumindo uma função muito comum entre pessoas do sexo masculino, contrariando a ideia de que serviços como operar máquinas e equipamentos não podem ser exercidos por mulheres. A imagem não está

muito colorida e percebe-se que o texto verbal não foi digitado. Aparentemente foi manuscrito com a ajuda de algum recurso. Essas características mostram pouco cuidado estético, o que também é muito comum entre os memes que são publicados e compartilhados nas redes sociais e aplicativos.

Nesses exemplos, é possível perceber as principais características dos memes. Essas versões foram criadas baseando na ideia original. Mostram mulheres em situações reais do cotidiano, promovendo assim uma crítica ao papel da mulher na sociedade. Tratam-se de memes criados a partir de outros memes e que são bastante difundidos, mantendo-se fieis à ideia inicial e que podem ser encontrados e difundidos pelo espaço virtual graças aos recursos digitais.

Enquanto enunciado dialógico, observam-se os discursos que atravessam os memes citados. Um enunciado que remete a vários outros enunciados e discursos disseminados socialmente. Nos memes das figuras 1 e 2, nota-se o confronto entre duas concepções sobre a figura feminina no meio social. Há um embate entre o enunciado original, que caracteriza a primeira dama como uma mulher exemplar, recatada, que não se envolve em escândalos, aparenta ser boa esposa, sendo confrontada pelo papel da mulher que participa da vida pública, em condições de empoderamento, que pode exercer qualquer função no mercado de trabalho e frequentar lugares antes considerados inadequados para uma mulher, a exemplo de um bar.

Nota-se a presença dos dois enunciados numa condição de enfrentamento. Os criadores dos memes partiram da ideia original para apresentar seu ponto de vista sobre a concepção difundida na reportagem. O leitor poderá questionar a partir daí o que representa uma mulher exemplar para a sociedade tradicional e novas concepções da figura feminina e os lugares que podem ocupar no cenário social.

A polifonia aparece nesse embate. Percebe-se a presença da voz de quem escreveu a reportagem com seu discurso conservador, a voz de quem critica e traz uma nova versão do enunciado “bela, recatada...” Podemos inferir que o enunciador que criou o meme contrapõe as concepções conservadoras sobre os papéis que a mulher pode assumir no cenário social, evidenciando a possibilidade de maior participação na política e no mercado de trabalho, por exemplo.

Quanto à fidelidade, os memes podem ser replicadores. Eles têm pouca variação e são mais fieis à cópia original. Os metafóricos passam por mais mudanças quando são compartilhados e não mantêm muitas características do enunciado original. Os miméticos costumam manter a mesma estrutura da versão original, mas ocorrem algumas mudanças para adaptarem-se aos novos espaços em que são publicados (RECUERO, 2009). A mesma expressão de uma pessoa pública, a exemplo de uma atriz de novela ou de um personagem caricaturado, pode ser usada para compor memes. O seu criador pode alternar e incluir frases curtas, criando memes diferentes.



Referindo-se à longevidade, os memes são persistentes quando são replicados por um longo período; porém, podem desaparecer por um tempo e reaparecer na internet. “Memes persistentes parecem associar-se com memes replicadores e miméticos, pois há pouca ou nenhuma variação. Por conta disso, podem ser identificados em um largo espaço de tempo” (RECUERO, 2009, p. 127). Os voláteis não duram muito tempo e facilmente podem desaparecer ou ser transformados em outro meme.

“A persistência do meme indica pouco a respeito do tipo de valor que ele constrói, mas indica apenas que existe a valorização. Quanto mais tempo um meme permanece, mais valor está agregado à sua difusão” (RECUERO, 2009, p. 127). Nesse sentido, pode existir maior interesse pelo seu compartilhamento, tratar de temas que atraem os sujeitos interconectados ou podem ser motivação para debates e uma forma de exposição de ideias e capacidade criativa.

O critério fecundidade dá origem a três tipos de memes: epidêmicos, globais e locais. Os memes epidêmicos se propagam com maior intensidade. Para Recuero (2009, p. 128), “todos memes são potencialmente fecundos e necessitam gerar descendência para sobreviver, mas têm graus diferentes de fecundidade.” Assim, não se pode estabelecer uma padronização relacionada ao surgimento de memes e determinar exatamente o seu alcance, se serão muito compartilhados nas redes sociais, se darão origem a muitos memes ou esquecidos facilmente pelos usuários da rede.

Os globais “[...] são memes que alcançam nós que estão distantes entre si dentro de uma determinada rede social, não sendo necessariamente fecundos. Eles simplesmente aparecem em pontos não próximos” (RECUERO, 2009, 128). Os locais são memes difundidos com maior proximidade entre as pessoas sem muita repercussão nas mídias.

Como gênero discursivo, os memes de internet passam por processos como motivação, criação e compartilhamento. É importante atentar para sua funcionalidade comunicativa, pois é uma oportunidade de agir na esfera social. Ao criar, comentar ou publicar esses textos na rede, os indivíduos têm oportunidade de agir discursivamente, expondo suas concepções, participando de debates e formação de opinião pública através de múltiplas linguagens. Frases de estrutura linguística simples ou imagens aparentemente desprezíveis podem, em um contexto sócio-histórico, tomar grandes proporções e estreitar diálogos através das redes.

Os memes mais comuns são formados por imagem estática acrescida de uma frase curta. Os recursos linguísticos podem ser variados: usa-se uma linguagem popular, muitas vezes sem se preocupar com aspectos ortográficos, de pontuação e concordância. Normalmente, o texto verbal é disposto sem tirar o protagonismo do texto não verbal.

Para tratar sobre diversos assuntos e atingir determinado sentido, quem cria o meme pode apelar para diversos recursos linguísticos, como metáforas, ironia, abreviações, gírias, sinais de

pontuação que dão ênfase ao enunciado, a exemplo da exclamação, aspas e fonte caixa alta. Também podem ser usados símbolos, signos e outros elementos que caracterizam o meme como um gênero discursivo multimodal e multissemiótico. A organização desses elementos, tanto verbais como não verbais, vai colaborar para a formação de um enunciado coerente. Os leitores que compartilham e comentam os memes poderão associar elementos externos à linguagem, percebendo a funcionalidade comunicativa dos textos que são criados a partir de um contexto culturalmente marcado.

Os memes são gêneros que representam costumes, valores, hábitos, pretensões da sociedade. Através de uma leitura rápida, é possível identificar elementos comuns aos leitores. Com seu poder de criação e difusão, os memes podem impulsionar debates significativos sobre assuntos que geram interesse de forma geral. Assim, torna-se uma forma de agir socialmente. Entende-se que

[...] a Internet possibilita a cooperação mútua, a construção coletiva de conhecimento, fomentando os debates e ampliando, assim, o campo de evolução dos “memes”. Os textos mêmicos carregam em si mensagens que são decodificadas pelos cérebros receptores, analisadas, interpretadas, adotadas e, por vezes, replicadas, tal que, ao se familiarizarem com a linguagem contida no componente a ser replicado, estarão dialogando de certa maneira com o criador do “meme”, ou mesmo com os partícipes das mesmas interações de transmissão de ideias. É a linguagem enquanto fenômeno social, como prática de atuação interativa (SOUZA, 2013, p. 134).

Entretanto, os memes não se limitam a simples recepção, interpretação e compartilhamento de mensagens rápidas e engraçadas. Por ser um gênero discursivo sócio-historicamente situado, imerso em um contexto cultural específico, oferecem ao sujeito possibilidades de ação no espaço virtual. Ao criar e também ao comentar memes, o sujeito pode emitir opiniões, nas esferas públicas digitais, sobre vários assuntos, participando de debates, questionando e atribuindo novos sentidos aos textos e às situações que eles podem apresentar, de forma crítica e fundamenta.

### **Memes de internet, letramento crítico e esferas públicas digitais**

Os gêneros discursivos vistos no espaço virtual são marcados pela capacidade criativa dos sujeitos que navegam pelo ciberespaço. Atualmente, os memes de internet ganharam destaque nas redes sociais e aplicativos de mensagens, despertando não só a curiosidade, mas discussões importantes sobre como esses gêneros espalham-se, chegando tão rapidamente aos meios digitais. Sujeitos interconectados são capazes de transformar notícias diárias, fatos cotidianos, cenas de

filmes, novelas, séries ou conversas informais em memes que aguçam a imaginação dos usuários da rede, seja provocando o riso ou problematizando questões sociais.

Dessa forma, essas novas textualidades devem fazer parte das aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, tendo em vista a atuação do professor no sentido de contribuir com a leitura crítica e reflexiva desse gênero discursivo. A ideia de aliar os conhecimentos didático-pedagógicos construídos à análise do discurso digital se constitui em uma proposta instigante e desafiadora ao docente. Entretanto, esta integração de conhecimentos, embora desejável, necessita estar acompanhada de fundamentos que possam, de fato, nortear as ações dos professores para que sejam bem-sucedidas.

Neste sentido, um movimento teórico que pode auxiliar a concepção da criticidade dos professores e dos estudantes se encontra nos fundamentos do Letramento Crítico. A composição do Letramento Crítico contempla uma forma de pensar a prática educacional oriunda de vários campos do conhecimento como a educação, a linguística, a sociologia, os estudos políticos, culturais e filosóficos (BRASIL, 2006; JORDÃO, 2007).

Os conceitos apresentados pelo Letramento Crítico sugerem entendimentos importantes para o ensino de Língua Portuguesa, respaldados na noção de língua, discurso e poder, em especial, destacando o entendimento do que vem ser “o sujeito crítico”. Jordão (2007, p. 5) explica-nos que esse tipo de letramento tem como premissa a formação de sujeitos críticos, “que são capazes de examinar os pressupostos e as implicações das diferentes formas de pensar e agir”.

O Letramento Crítico pode ser entendido como um projeto de leitura de mundo conectado aos novos formatos culturais de usar a linguagem na contemporaneidade. No processo do ato crítico de ler, a leitura visa reconhecer a linguagem como uma prática sociocultural. A educação, por sua vez, neste entender, tem a tarefa de atuar para o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos na interpretação de mundo.

Considerando que, na atualidade, os discursos digitais estão sendo produzidos e utilizados em larga escala pelas comunidades, sua introdução na vida escolar necessita de muitos investimentos. Em relação à formação dos professores, para uma atuação efetiva na relação com o discurso digital de seus alunos, faz-se necessária a busca orientada desta competência. Sendo assim, nota-se a importância de se considerar o Letramento Crítico no âmbito das reflexões contemporâneas sobre os letramentos, visto que é um referencial que defende um projeto de educação que objetiva aprender/ensinar a linguagem através do seu aprendizado reflexivo.

Essa compreensão passa pelo ensino-aprendizagem dos mais variados gêneros discursivos presentes na vida social. Para isso, as aulas de Língua Portuguesa precisam se constituir em espaços de presença, leitura e estudo dos mais variados textos, desde os cânones aos mais

recentes, da literatura popular, das fotografias, das letras de canções aos posts, tweets, memes de internet etc.

Concebemos o letramento crítico como a capacidade de ler textos de modo ativo, reflexivo, a fim de compreender melhor relações de poder, de desvelar desigualdades e atos ou discursos de injustiça. O desenvolvimento das capacidades de letramento crítico promove a compreensão dos diferentes textos presentes no mundo contemporâneo. Portanto, ler textos sob essa ótica implica a reflexão crítica que permite uma tomada de posição sobre os discursos também presentes no gênero textual memes de internet.

### **Considerações finais**

O estudo sobre memes de internet é uma tarefa bastante desafiadora por diversos motivos: os memes são textos que acompanham a dinâmica das Tecnologias da Informação e Comunicação; apresentam uma grande variedade de estilos, organização estrutural e uma versatilidade inerentes às textualidades da esfera digital; pressupõem uma leitura crítica e contextualmente embasada. Podem ser criados a todo momento, as versões ganham ou perdem evidência muito rapidamente e também podem apresentar nova configuração de forma repentina.

O desafio é ainda maior quando pensamos em levar esses textos para as aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, com o objetivo de estimular o desenvolvimento de novas habilidades de leitura e de escrita, de novos letramentos, de forma crítica, em espaços democráticos de interação verbal. As esferas públicas digitais proporcionam um processo comunicativo mais ágil e multifacetado que contam com a participação de sujeitos críticos e reflexivos capazes de transformar informações em conhecimento. Assim, ressaltamos a importância de tratar das esferas digitais na escola, compreendendo as novas textualidades provenientes desses novos espaços.

Os memes de internet, enquanto gênero híbrido, proporcionam nova possibilidade de trabalho com a multimodalidade, estimulando a criatividade dos estudantes, além de desenvolver outras práticas leitoras, explorando diversos temas de interesse geral. A partir do que foi discutido, reforçamos a necessidade de pensar os estudantes como sujeitos que atuam nas esferas públicas digitais, que podem ler e produzir textualidades presentes nesses novos espaços, valendo-se da linguagem para expressar opiniões e disseminar informações.

### **REFERÊNCIAS**

- BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.
- BRASIL, Secretaria da educação básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio, 1).
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 21-83.
- HABERMAS, Jürgen. O papel da sociedade civil e da esfera pública política. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Vol. II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, p. 57-113.
- JORDÃO, Clarissa Menezes de. As Lentes do Discurso. **Letramento e criticidade no mundo digital**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 19-29, jan.-jun. 2007.
- LEVY, Pierre. O ciberespaço ou a virtualização da comunicação. In: \_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000, p. 85-107.
- RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SOUZA, Carlos Fabiano de. Memes: formações discursivas que ecoam no ciberespaço. **VÉRTICES**, Campos dos Goytacazes/ RJ, v.15, n. 1, p. 127-148, jan./abr. 2013.
- VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. **A leitura de textos multissemióticos**: novos desafios para velhos problemas. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

## 5-VARIAÇÃO LEXICAL DO PORTUGUÊS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O ATLAS LINGUÍSTICO-ETNOGRÁFICO DE PORTUGAL E DA GALIZA E ATLAS REGIONAIS BRASILEIROS

João Irineu de França Neto<sup>20</sup>

### Resumo

O presente artigo abordou as variações linguísticas no nível do léxico da língua portuguesa, estabelecendo comparações entre variedades do português europeu e do português brasileiro, tendo como base empírica os dados dos atlas linguísticos. Para tanto, foram selecionados o Atlas Linguístico-Etnográfico de Portugal e da Galiza (ALEPG), Atlas Linguístico da Paraíba (Alpa), Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS). O problema de pesquisa foi o seguinte: existem convergências entre as variantes lexicais levantadas no Atlas Linguístico-Etnográfico de Portugal e da Galiza, no Atlas Linguístico da Paraíba e no Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil? Se existem, tais variantes permitem a constatação de áreas dialetais de encontro entre o português europeu e o português brasileiro? Nesta perspectiva, o principal objetivo da investigação foi o seguinte: estabelecer comparações diatópicas entre as variantes lexicais dos conceitos comuns ao atlas delimitados. A metodologia da pesquisa foi de caráter quantitativo, utilizando-se o Excel para sistematização e análise dos dados, além de se realizar uma discussão qualitativa dos itens lexicais. Utilizamos como referencial teórico autores da dialetologia e Sociolinguística, como Cardoso (2010), Álvarez Pérez (2012), Labov (2008), Tarallo (2002), dentre outros. Os resultados da pesquisa pretendem contribuir na elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua materna na Educação Básica, fundamentados cientificamente nos dados empíricos das variedades lexicais que são faladas na região onde os educandos se situam socioculturalmente, levando-se em consideração as variedades locais do português.

Palavras-chave: Dialetologia. Variação. Português. Léxico.

### Abstract

The present article dealt with the linguistic variations in the level of the lexicon of the Portuguese Language, establishing comparisons between European Portuguese and Brazilian Portuguese varieties, based on empirical data from the linguistic atlases. Therefore, the Linguistic-Ethnographic Atlas of Portugal and Galicia (ALEPG), Linguistic Atlas of Paraíba (ALPA), Linguistic-Ethnographic Atlas of Southern Region of Brazil (ALERS) were selected. The research problem was as follows: Are there any convergences between the lexical variants raised in the Linguistic-Ethnographic Atlas of Portugal and Galicia, in the Linguistic Atlas of Paraíba and in the Linguistic-Ethnographic Atlas of Southern Brazil? If they do exist, do these variants allow the verification of dialectal areas of encounter between European Portuguese and Brazilian

---

<sup>20</sup> Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (2005), especialização em Psicopedagogia, mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2008) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Atualmente é professor de linguística da Universidade Estadual da Paraíba - Campus III.

Portuguese? In this perspective, the main objective of the research was: to establish diatopic comparisons between the lexical variants of the concepts common to the delimited atlases. The methodology of the research was quantitative, using Excel for systematization and data analysis, in addition to a qualitative discussion of lexical items. We use as theoretical references authors of dialectology and sociolinguistics, such as Cardoso (2010), Álvarez Pérez (2012), Labov (2008), Tarallo (2002), among others. The results of the research are intended to contribute to the elaboration of didactic materials for the teaching of mother tongue in Basic Education, scientifically based on the empirical data of the lexical varieties that are spoken in the region where the students are socio-culturally, taking into account the local varieties of the Portuguese.

Key-words: Dialectology. Variation. Portuguese. Lexicon.

## **Introdução**

A Dialectologia, desde sua criação no final do século XIX, tem avançado na descrição da variação das línguas, nos seus diversos níveis – fonético-fonológico, morfossintático, lexical e semântico, por meio das pesquisas empíricas, nas quais ocorre o levantamento de um *corpus* de língua falada, possibilitando a categorização de fenômenos linguísticos, com base na concepção da heterogeneidade da língua. Desse modo, a concepção de que tudo na língua varia tem sido a grande contribuição teórica dessa vertente epistemológica da Linguística.

Nossa pesquisa abordou as variações linguísticas no nível do léxico da língua portuguesa, estabelecendo comparações entre variedades do português europeu e do português brasileiro, tendo como base empírica os dados dos atlas linguísticos. Para tanto, foram selecionados o Atlas Linguístico-Etnográfico de Portugal e da Galiza (ALEPG), Atlas Linguístico da Paraíba (Alpa), Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS).

Levando em consideração que a comparação entre o ALEPG e Atlas Regionais Brasileiros não havia sido empreendida, nosso estudo constituiu-se como uma investigação inovadora do ponto de vista da descrição teórica da variação linguística em nível lexical. Neste sentido, relatamos no presente artigo uma análise de dados coletados no Estágio de Pós-doutorado em Dialectologia, realizado no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa – CLUL – entre 2015 e 2016.

O problema de pesquisa que norteou nossa investigação constituiu-se dos seguintes questionamentos: existem convergências entre as variantes lexicais levantadas no Atlas Linguístico-Etnográfico de Portugal e da Galiza, no Atlas Linguístico da Paraíba e no Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil? Se existem, tais variantes permitem a constatação de áreas dialetais de encontro entre o português europeu e o português brasileiro?

Nesta perspectiva, os objetivos da investigação foram os seguintes: Geral - Estabelecer comparações diatópicas entre as variantes lexicais dos conceitos comuns ao Atlas Linguístico-Etnográfico de Portugal e da Galiza, ao Atlas Linguístico da Paraíba e ao Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil; Específicos: analisar as ocorrências de variantes lexicais com base nas respostas obtidas nos pontos de inquérito dos referidos atlas; identificar semelhanças geolinguísticas que aproximem as áreas dialetais portuguesas às áreas dialetais brasileiras; constatar indícios de variação estável e ou mudanças linguísticas no léxico do português nas diferentes áreas dialetais.

As Hipóteses da investigação são as seguintes: há uma elevada convergência entre as variantes lexicais dos conceitos dos Atlas Linguísticos analisados; há isoglossas convergentes entre regiões do território português e do território brasileiro.

Os resultados desta pesquisa pretendem contribuir, *a posteriori*, na elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua materna na Educação Básica, fundamentados cientificamente nos dados empíricos das variedades lexicais que são faladas na região onde os educandos se situam socioculturalmente, levando-se em consideração as variedades locais do português bem como as de outras regiões geográficas.

## **1 Dialetoologia, Sociolinguística e Variação Lexical**

Os estudos dialetológicos tradicionalmente abordam a variação linguística, nos diversos níveis de realização da língua – fonético-fonológico, morfossintático, lexical e semântico, sob a perspectiva diatópica, isto é, a variação em áreas geográficas específicas. Por isso, a variação diatópica é chamada de geolinguística ou dialetal. “A fala em diferentes regiões possui características próprias. A Dialetoologia é a disciplina que as procura descobrir e descrever, tentando identificar áreas mais ou menos coesas, assim como determinar os fatores que levaram à sua formação” (BARROS FERREIRA *et al*, 1996, p. 480).

A Dialetoologia se constituiu como um campo científico dos estudos linguísticos “que tem por tarefa identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica” (CARDOSO, 2010, p. 15). Tradicionalmente, este ramo linguístico, desde sua criação na primeira metade do século XIX, tem-se voltado para a criação dos chamados atlas linguísticos, os quais são constituídos de cartas geográficas acerca dos fenômenos das línguas em determinadas regiões de um estado, país ou continente.

Embora considere fatores sociais como escolaridade, idade, sexo dos falantes da língua, a



Dialetologia, segundo a autora supracitada, tem como base a descrição da localização espacial dos fenômenos linguísticos, “configurando-se, dessa forma, como eminentemente diatópica” (CARDOSO, *Op. cit.*, p. 26). Desse modo, a categoria de variação abordada pela Dialetologia é a variação diatópica, variação conforme a localidade ou região geográfica em que a língua se situa.

A Sociolinguística, ainda que estabeleça a intercomparação entre dados diferenciados do ponto de vista espacial, centra-se na correlação entre os fatos linguísticos e os fatores sociais, priorizando, dessa forma, as relações sociolinguísticas (CARDOSO, *Op. cit.*, p. 26).

Neste sentido, conforme a descrição acima e toda a literatura científica da área, a Sociolinguística enfoca a temática da variação da língua sob uma perspectiva diastrática, enquanto que a Dialetologia descreve a variação diatópica. Entretanto, a tendência mais atual dos estudos no campo da Dialetologia é de uni-la à Sociolinguística, no que se convencionou chamar de pesquisas geossociolinguísticas.

Estas pesquisas estão no campo da Dialetologia Pluridimensional, que visa conciliar aspectos diatópicos e diastráticos, uniformizando o número de informantes, conforme critérios sociolinguísticos de sexo, faixa etária e escolaridade. Os Atlas Linguísticos que selecionamos para nossa investigação foram construídos com base na Dialetologia Monodimensional, a qual tem como foco o aspecto diatópico. Dos três atlas, o Atlas Linguístico da Região Sul do Brasil – ALERS – é o único que aborda também aspectos sociolinguísticos, além do caráter dialetológico. Contudo, ainda não chega a se constituir como um atlas da Dialetologia Pluridimensional.

O conceito de variação linguística repousa no fato de uma língua possuir “diversas maneiras alternativas de dizer ‘a mesma’ coisa” (LABOV, 2008, p. 21). Seguindo esta esteira, Tarallo (2002, p. 9) conceitua as variantes linguísticas de uma comunidade de fala como “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de ‘variável linguística’”. Estuda-se, desse modo, a variação nos contextos do vernáculo falado, que se trata do “veículo linguístico de comunicação usado em situações naturais de interação social” (TARALLO, *Op. cit.*, p. 19).

A língua, na sua modalidade oral, varia em todos os níveis: fonético-fonológico, morfossintático, lexical e semântico. Nossa pesquisa realizou um levantamento das variações linguísticas no nível do léxico. Sobre tal nível linguístico, Villalva e Silvestre (2014, p. 23) estabelecem a seguinte definição:

O léxico de uma língua é, pois, uma entidade abstrata que se obtém por acumulação: às palavras em uso por cada falante, no seio de uma dada comunidade de falantes, juntam-se as palavras em uso por outras comunidades linguísticas falantes da mesma língua; às palavras em uso na contemporaneidade, somam-se as que estiveram em uso em sincronias passadas, de que temos notícia pela documentação escrita e que, por vezes, ressurgem; aos dados da escrita, unem-se os dados da oralidade, quando é possível apreendê-la, dada a muito maior fluidez da oralidade face à escrita.

Como observa-se acima, a formação do léxico envolve muitas forças, tanto na modalidade oral quanto escrita da língua. Interessou-nos na presente pesquisa documentar as unidades lexicais em seu processo de variação na oralidade, que foram acumuladas por diversas gerações e formam um conjunto lexical nas comunidades de falantes e são usadas por estes para fins de designação do mundo e dos contextos socioculturais em que estão inseridos.

Enquanto parte da gramática, o léxico pode ser visto como o lugar onde reside toda a informação que não é derivável, todas as propriedades idiossincráticas das línguas. É nesse papel que o léxico se distingue da sintaxe, da semântica e da fonologia, módulos que se encarregam da mecânica e da interpretação de enunciados frásicos, formados a partir da matéria-prima lexical, mas também se distingue da morfologia, a quem cabe a estruturação das palavras, igualmente formadas a partir de matéria-prima lexical (VILLALVA & SILVESTRE, *Op. cit.*, p. 28).

Desse modo, as variantes lexicais levantadas serão entendidas como variantes pelo fato de poderem substituir outras ou serem substituídas por outras na designação de um dado referente, sem que se altere a significação do referente, numa perspectiva de coexistência de variantes lexicais num momento sincrônico da língua, isto é, na contemporaneidade dos usos da língua. Corroboramos com o conceito de variação lexical estabelecido por Barros Ferreira *et al* (1996, p. 480), que consiste no “uso de palavras diferentes por diferentes comunidades para designar os mesmos conceitos”, itens lexicais diferentes para se referirem a mesma significação.

## 2 Metodologia

A sistematização dos dados do *corpus* da pesquisa embasou-se no método comparativo, tendo como material de análise os dados lexicais do Atlas Linguístico-Etnográfico de Portugal e da Galiza (ALEPG), os quais encontram-se em uma base de dados digital, organizados cartograficamente de acordo com as regiões do território português onde foram documentadas; bem como as cartas léxicas do Atlas Linguístico da Paraíba (Alpa) e Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS).

Nesta perspectiva, os procedimentos metodológicos da investigação foram a seleção e o levantamento dos conceitos convergentes nos dados do ALEPG, do Alpa e do ALERS, de acordo com cada campo semântico; bem como a organização de tabelas comparativas entre as variantes lexicais de cada conceito. A análise dos dados é de caráter quantitativo, mediante a utilização do Excel e a Base de Dados do ALEPG. O primeiro *software* foi utilizado na sistematização dos dados dos três atlas investigados, na perspectiva da produção de dados quantitativos, bem como representações desses dados na forma de gráficos. Assim, para cada conceito dos atlas, foram levantadas as variantes lexicais que os expressam em cada ponto de inquérito, sendo quantificadas nas planilhas do Excel. A referida Base de Dados foi utilizada para consulta e sistematização do *corpus* analisado, além da produção de mapas linguísticos.

As localidades do Atlas Linguístico da Paraíba (Alpa) são 25 municípios do referido estado: João Pessoa, Mamanguape, Belém, Guarabira, Itabaiana, Esperança, Campina Grande, Umbuzeiro, Barra de Santa Rosa, Picuí, Soledade, Cabaceiras, Taperoá, Serra Branca, Congo, Monteiro, Patos, Catingueira, Catolé do Rocha, Pombal, Princesa Isabel, Sousa, Itaporanga, Cajazeiras e Conceição (Cf. ARAGÃO, 1985, p. 17).

Os informantes foram escolhidos com base nos seguintes critérios:

    pessoa nascida na localidade ou no município; pertencente à faixa etária entre 30 e 75 anos; nível de instrução variando entre analfabeto e primário completo; não ter saído da localidade por mais de um ano; filhos de pais nascidos na região; possuir boas condições de saúde e de fonação; homens e mulheres; ter profissões variadas, por ser o questionário geral; trabalhar naquela produção específica, no caso do questionário específico (ARAGÃO, 1985, p. 17).

As variantes lexicais dos conceitos, registradas no (Alpa), sobre as quais tecemos nossas análises comparativas, são aquelas referentes ao questionário geral, que é constituído de 289 questões. Este questionário encontra-se organizado em torno dos seguintes campos semânticos: a terra, o homem, a família, habitação e utensílios domésticos, aves e animais, plantação, atividades sociais (Cf. ARAGÃO, 1985, p. 18).

A rede de pontos de inquérito do Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil – ALERS está dividida da seguinte forma: 100 pontos no Paraná, 80 pontos em Santa Catarina e 95 pontos no Rio Grande do Sul, totalizando 275 pontos em áreas rurais dos três estados, com finalidade de documentação da variação diatópica. Além dessas localidades, há 19 pontos de inquérito em centros urbanos, que tiveram uma finalidade sociolinguística mais específica, isto é, no concernente à variação diastrática. Desse modo, a rede de pontos do ALERS é constituída ao todo de 294 localidades (Cf. ALERS, 2011, p. 26; 59).

No tocante ao Questionário Semântico-Lexical (QSL), o ALERS possui 644 itens (*lemas*), que tem a finalidade do estabelecimento dos conceitos. Foram publicados 374 mapas, a partir de uma seleção dos lemas do QSL (Cf. ALERS, 2011, p. 26; 30).

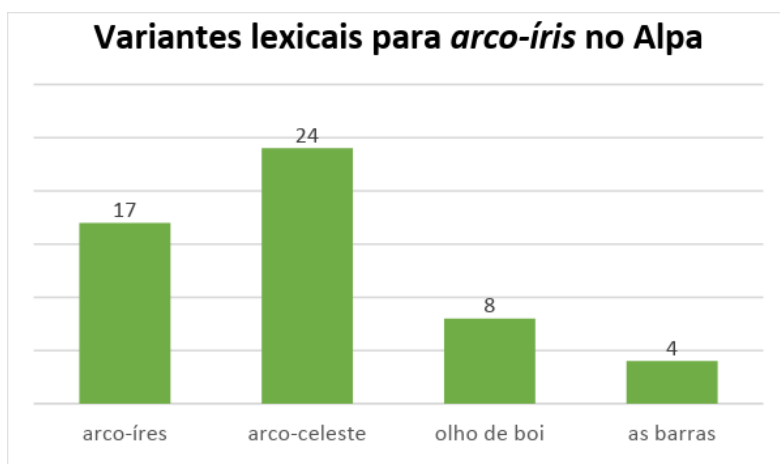
Foi realizado um levantamento dos conceitos presentes no Atlas Linguístico-Etnográfico de Portugal e da Galiza (ALEPG), que coincidem com aqueles presentes no Atlas Linguístico da Paraíba (Alpa). Em seguida, foi realizado o levantamento dos conceitos do ALERS, tendo por base o primeiro procedimento comparativo, isto é, o confronto entre os conceitos do ALEPG e do Alpa.

### **3 Resultados e discussões**

Neste tópico, apresentamos algumas análises parciais dos resultados que obtivemos mediante as sistematizações dos dados do ALEPG, Alpa e ALERS. Ressaltamos que a quantidade de dados levantados servirá de base para diversos artigos de descrição dialetológica da língua portuguesa, quer numa perspectiva sincrônica quer numa perspectiva diacrônica, lançando-se mão de dados de outras épocas para este segundo percurso de pesquisa. Desse modo, as discussões que seguem são análises comparativas das variantes lexicais de apenas alguns dos conceitos identificados nos três atlas que foram alvo de nossas investigações.

#### **3.1 Variantes lexicais para o conceito de *arco-íris***

Para a designação do conteúdo conceptual de arco-íris, foram registradas, no Atlas Linguístico da Paraíba (Alpa), 10 variantes lexicais, totalizando 60 ocorrências nos 25 pontos de inquérito ao longo do Estado da Paraíba. Dessas variantes lexicais, as que apresentaram maior número de ocorrências são as que estão representadas no gráfico abaixo:



**Fonte:** Produzido pelo autor, com base nos mapas e quadros do Alpa.

A variante lexical “arco celeste” foi documentada em 24 pontos de inquérito do Estado da Paraíba, o que corresponde a quase totalidade dos pontos do Estado, não aparecendo apenas no ponto 5 – Itabaiana. Tal variante, neste sentido, revelou-se a mais produtiva nas respostas para expressar o conceito de *arco-íris*, correspondendo a 40% do total de ocorrências, seguida da variante “arco-íris” que é de 28,3%, aparecendo em 17 pontos de inquérito. Tal resultado desconstrói uma ideia pré-estabelecida no pesquisador de que a variante lexical que mais irá aparecer nas respostas dos informantes é o item lexical que designa o conceito, isto é, que foi postulado como o lema daquele conteúdo semântico.

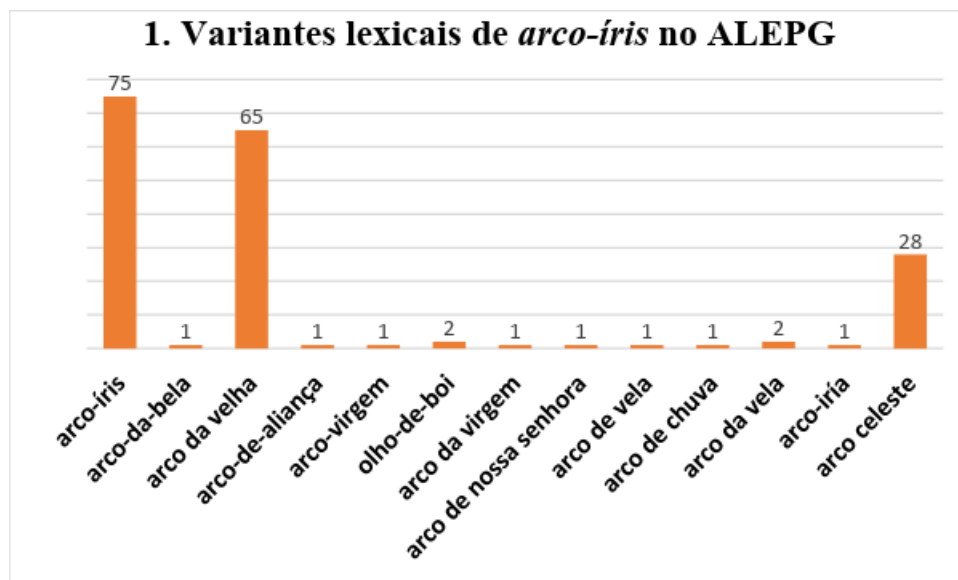
A variante “olho de boi” não aparece documentada no ponto 4 dos dados do Alpa – Guarabira. Entretanto, registramos tal variante linguística em uma entrevista dialetológica com um informante do sexo masculino, 57 anos de idade, analfabeto, residente em Tananduba, zona rural do referido município. O que isto pode revelar? Um acréscimo no repertório lexical? Seria um indício de um processo de mudança linguística no nível do léxico? São questões que ficam em aberto, posto que não possuímos dados suficientes para afirmar categoricamente uma conclusão sobre tal fato. Desse modo, esta incerteza quanto a um processo de mudança linguística e o registro da variante na região constituem-se como um degrau para uma investigação posterior, com um caráter mais sociolinguístico ou etnolinguístico.

Sobre a variante “as barras”, verifica-se que esta não foi documentada na fala de pessoas do litoral paraibano. As quatro ocorrências da lexia situam-se nos pontos 6 (Esperança), 14 (Serra Branca), 17 (Patos) e 21 (Princesa Isabel), o que nos leva identificá-la diatopicamente como uma variante linguística da região do Brejo, Cariri e Sertão paraibano.

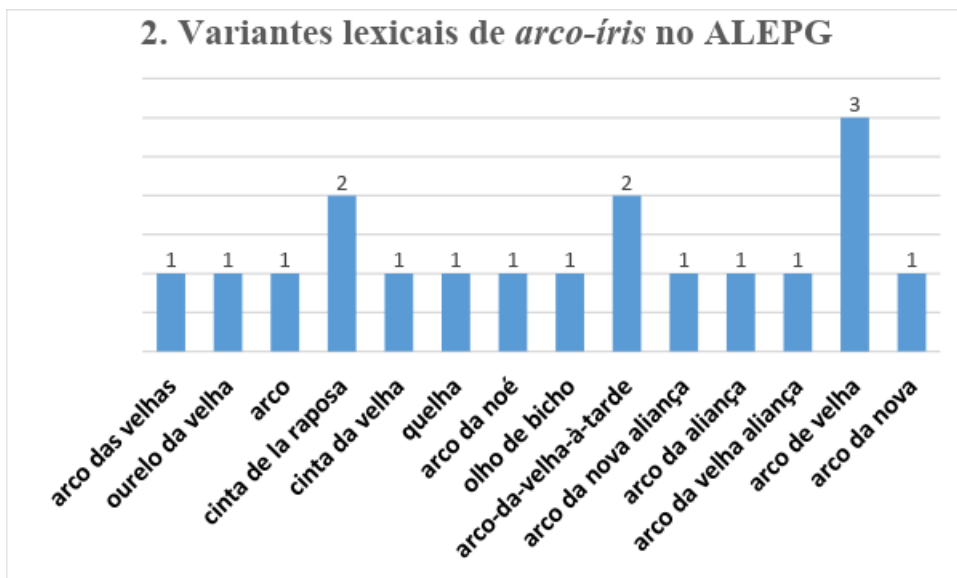
As demais variantes lexicais documentadas no tocante ao referido conceito foram: “as torres” (2 ocorrências) e “sub-dourada”, “os vieiras”, “arco”, “cu de boi” e “os véus”, cujas documentações foram em apenas um ponto de inquérito.

A lexia “arco”, pelo que se observa, consiste numa redução morfológica das lexias compostas “arco-íris” ou “arco-celeste”, cuja permanência do elemento substantivo, ao invés do adjetivo na construção do lexema simples “arco”, evidencia a função lexical primordial que é nomear os referentes.

As variantes “cu de boi” e “os vieiras” consistem em lexias complexas, tendo sido a primeira documentada no ponto 21 (Princesa Isabel) e a segunda no ponto 24 (Cajazeiras), o que demonstra serem especificidades diatópicas dessas localidades. Um estudo sobre as motivações semânticas dessas designações lexicais demandaria uma imersão nos contextos extra-linguísticos dos usos empíricos nas localidades onde foram registradas. Caso não haja registros dessas motivações nas respostas ao questionário aplicado na época da pesquisa de campo, fica para os investigadores da Linguística uma lacuna de conhecimento léxico-semântico, que demanda o seu preenchimento com uma pesquisa de caráter linguístico-etnográfico, tendo como foco apenas essas variantes lexicais, no concernente aos sentidos que os usuários da língua da região do sertão atribuem a essas formas linguísticas.



Fonte: Produzido pelo autor, com base nos dados do ALEPG.



Fonte: Produzido pelo autor, com base nos dados do ALEPG.





Com base nos dados dos atlas, a variante léxica “arco-celeste” (maior em ocorrência no Alpa, 3ª maior em ocorrência no ALEPG, com apenas dois registros no ALERS) demonstra uma maior semelhança diatópica de áreas linguísticas do léxico entre o português da Paraíba e o português europeu, ao invés deste com o léxico da Região Sul do Brasil, no tocante ao conceito analisado.

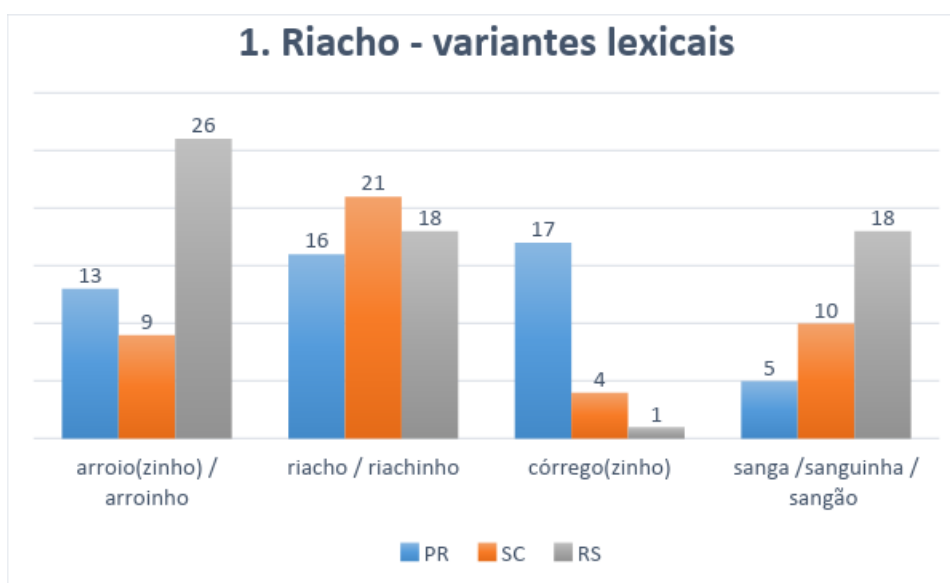
A variante “as barras” só aparece documentada no Alpa, o que evidencia o caráter diatópico desta lexia como pertencente ao português paraibano, sem registros na língua falada na Região Sul do Brasil. Entretanto, não é possível afirmar categoricamente que a referida variante seja exclusiva da Paraíba, pois seria necessário avaliar a documentação de outros atlas linguísticos regionais brasileiros para se tirar conclusões mais precisas acerca da existência deste item lexical em outras regiões do país; ou, como é salutar na construção científica, para se levantar dúvidas que demandem a recolha de novos dados mediante novas investigações de campo, a fim de se construírem novos saberes.

### **3.2 Variantes lexicais para o conceito de córrego**

Os conceitos para os Atlas Linguísticos são estabelecidos a partir de um lema, que consiste numa forma lexical padrão, que permite agrupar variantes (Cf. ALVAREZ *et al.*). Nesta perspectiva, a lematização de um conceito trata-se do estabelecimento da variável léxico-semântica ou semântico-lexical, com vistas a uma delimitação do referente contextual ou extralinguístico, para o qual serão empregados lexemas ou itens lexicais, que são denominadas de variantes lexicais.

Nos três Atlas Linguísticos investigados, esse processo de lematização é realizado com denominações diferentes para um mesmo conceito, o que já evidencia um processo de variação linguística, ao se buscar um lexema para constituir-se como a variável que irá agrupar as variantes lexicais, ou seja, todas as possibilidades de realização léxica para determinado conceito. Assim, no ALEPG, encontra-se o conceito de *regato*, que corresponde ao mesmo conceito de *córrego* no Alpa e ao conceito de *riacho* no ALERS. Além disso, o ALERS possui o conceito de *arroio*, que é um desdobramento semântico de *riacho*.

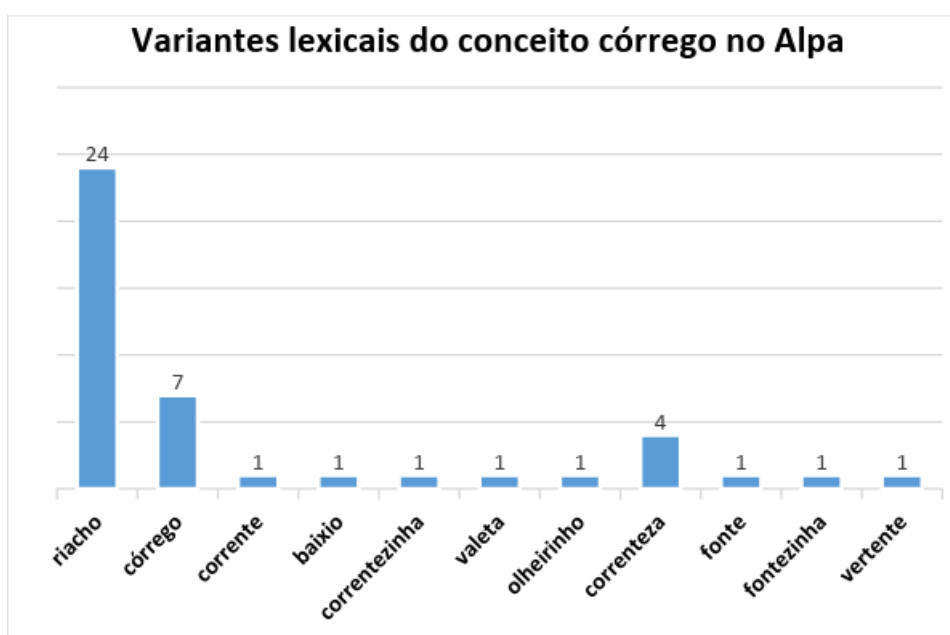
No tocante ao conceito de *riacho*, com base nos dados do ALERS, a variante lexical “arroio”, que morfologicamente também foi registrada no diminutivo, nas formas “arroyinho” e “arroiozinho”, aparece mais frequentemente no Estado do Rio Grande do Sul, conforme gráfico abaixo:



**Fonte: Produzido pelo autor, com base nos mapas e quadros do ALERS.**

No Paraná, as variantes mais frequentes, respectivamente, são “córrego” e “riacho”. Na Paraíba, com base nos dados do Alpa, não se constata o registro da variante “arroio” em nenhum dos pontos de inquérito, o que comprova a espacialização do item lexical, constituindo-se como uma variante diatópica dos Estados da Região Sul do Brasil e mais caracteristicamente do Rio Grande do Sul, em virtude da elevada frequência de sua documentação neste Estado.

Para designação do conceito de córrego, a variante lexical que teve um maior número de ocorrências nos pontos de inquérito do Alpa, foi “riacho”, conforme o gráfico abaixo:



**Fonte: Produzido pelo autor, com base nos mapas e quadros do Alpa.**

A ocorrência da variante “riacho”, cuja documentação consta de 55,8% do total das realizações que se encontram representadas no mapa, demonstra o uso frequente desse lexema quanto à designação do conceito supracitado no cotidiano da língua falada do Estado da Paraíba. O item lexical “córrego”, estabelecido para a lematização do conceito, aparece em segundo lugar, no número de ocorrências, em apenas 7 pontos de inquérito. No entanto, sua distribuição regional aparece em todas as regiões do estado, exceto no Piemonte da Borborema (nome da microrregião na década de 1980, época em que o atlas foi produzido). Atualmente é denominada como microrregião de Guarabira.

#### **4 Considerações Finais**

Fica explícito pelos dados do ALERS que a denominação popular, expressa nas variantes lexicais, parece contrariar a designação postulada pelos pesquisadores desse atlas no processo de lematização do conceito, posto que no conceito analisado a variante com maior frequência de registro não é a forma lematizada.

Nos dados do Alpa, em conceitos como arco-íris e córrego, os itens lexicais que denominam o conceito não foram documentados nas respostas dos informantes como as variantes lexicais de maiores ocorrências, o que revela como a dinâmica da língua falada muitas vezes transgride os processos de estabelecimento de uma norma a partir da escrita.

Destacamos que as análises realizadas, neste artigo, possuem um caráter parcial, posto que englobam apenas dois conceitos referentes às variedades lexicais nos atlas investigados. Entretanto, os dados linguísticos descritos poderão tornar-se elementos para palestras e discussões pedagógicas destinadas a professores e alunos das escolas públicas, no concernente à temática da variação lexical em territórios diferentes onde é falada a língua portuguesa.

Caminhemos, pois, enquanto romeiros da esperança por um ensino público gratuito de maior qualidade, com a socialização dos saberes dialetais, que nos constituem como sujeitos históricos, cidadãos e com direito a um uso cada vez mais competente de nossa língua materna, nas suas múltiplas faces léxicas, fonéticas, morfossintáticas e semânticas.

## Referências

- AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org.). **A geolinguística no Brasil: caminhos e perspectivas**. Londrina: Eduel, 1998.
- ALTENHOFEN, Vilson Cléo; KLASSMANN, Mário Silfredo (Org.). **Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil – Cartas Semântico-lexicais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.
- ÁLVAREZ PÉREZ, Xosé Afonso; SARAMAGO, João António das Pedras. “Áreas lexicais galegas e portuguesas: um novo olhar para a proposta de Cintra”. *Estudis Romànics*, XXXIV, 2012, p. 55-97.
- ÁLVAREZ, Rosário *et al.* Presentación de un corpus digital de léxico tradicional: el tesouro do léxico patrimonial galego e portugués. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30874856/FD\\_texto.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30874856/FD_texto.pdf).
- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de.; BEZERRA DE MENEZES, Cleusa P. **Atlas Linguístico da Paraíba**. Brasília: UFPB/CNPq, Coordenação Editorial, 1984; v. 1, 2.
- BARROS FERREIRA, Manuela Barros *et al.* “Variação linguística: perspectiva dialectológica”. In: FARIA, Isabel Hub *et al.* **Introdução à Linguística Geral e Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 1996.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **A geografia linguística no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- LABOV, Willian. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno *et al.* São Paulo: Parábola, 2008.
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2002.
- VILLALVA, ALINA; SILVESTRE, João Paulo. **Introdução ao estudo do léxico: descrição e análise do Português**. São Paulo: Vozes, 2014.

## 6-A REPRESENTAÇÃO DOS VAQUEIROS NAS IMAGENS PRODUZIDAS PELO GRUPO JORNADAS FOTOGRÁFICAS DO VALE DO SÃO FRANCISCO

Priscilla Maria de Souza Silva<sup>21</sup>  
Carla Conceição da Silva Paiva<sup>22</sup>

### Resumo:

O Semiárido é tema de várias produções midiáticas e literárias, que retratam essa região pelo clima seco e um lugar difícil para sobrevivência, destacando apenas a seca e o sofrimento populacional como foco. Paralelo a isso, surgiram discussões sobre a Educação Contextualizada para "Convivência com o Semiárido" como ferramenta de ensino, visando benefícios sociais e pensando em políticas públicas que, realmente, estejam adequadas as características das localidades semiáridas. A partir dessa perspectiva e considerando a forma como era/é, apresentado o Semiárido pelas representações de pessoas de fora desse território e, analisando agora a visão de quem está convivendo diretamente nesse espaço, surgem outros grupos culturais, como o Jornadas Fotográficas do Vale do São Francisco, por exemplo, que por meio das suas imagens pretendem retratar uma nova cultura, tradições e história de parte desse território. Este artigo pretende analisar uma parte dessa produção imagética, especificamente, investigando como o vaqueiro é fotografado, a partir das concepções sobre análise da imagem descritas por Martine Joly (2012).

**Palavras-chave:** Representação, Jornadas fotográficas, Vaqueiros.

### Abstract:

The semi-arid region is the subject of several media and literary productions that portray this region due to the dry climate and a difficult place for survival, highlighting only the drought and the population suffering as a focus. Parallel to this, discussions about Contextualized Education for "Living with the Semi-Arid" emerged as a teaching tool, aiming at social benefits and thinking about public policies that, in fact, are adequate the characteristics of semi-arid areas. From this perspective and considering the way it was, the Semi-Arid is presented by the representations of people from outside the territory, and analyzing now the vision of who is living directly in this space, other cultural groups, such as the Photographic Days of the Valley of the San Francisco, for example, who through their images intend to portray a new culture, traditions and history of part of that territory. This article intends to analyze a part of this imagery production, specifically investigating how the cowboy is photographed, from the conceptions about image analysis described by Martine Joly (2012).

**Key words:** Representation, Photojournalism, Cowboys.

---

<sup>21</sup> Graduanda em Comunicação Social – Jornalismo em Multimeios pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus III. E-mail: [priscillasouza-s2@hotmail.com](mailto:priscillasouza-s2@hotmail.com)

<sup>22</sup> Graduada em Comunicação Social - Relações Públicas pela Universidade do Estado da Bahia (1998), mestre em Educação e Contemporaneidade pela mesma universidade, possui doutorado em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas (2014) e aperfeiçoamento em Intensivo de Cinema Digital pela Academia Internacional de Cinema (2012). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: [ccspaiva@gmail.com](mailto:ccspaiva@gmail.com)

## **Resumen:**

El Semiárido es tema de varias producciones mediáticas y literarias, que retratan esa región por el clima seco y un lugar difícil para la supervivencia, destacando sólo la sequía y el sufrimiento poblacional como foco. Paralelo a eso, surgieron discusiones sobre la Educación Contextualizada para "Convivencia con el Semiárido" como herramienta de enseñanza, visando beneficios sociales y pensando en políticas públicas que, realmente, estén adecuadas las características de las localidades semiáridas. A partir de esa perspectiva y considerando la forma como era / es, presentado el Semiárido por las representaciones de personas de fuera de ese territorio y, analizando ahora la visión de quien está conviviendo directamente en ese espacio, surgen otros grupos culturales, como el Jornadas Fotográficas del Valle del San Francisco, por ejemplo, que por medio de sus imágenes pretenden retratar una nueva cultura, tradiciones e historia de parte de ese territorio. Este artículo pretende analizar una parte de esa producción de imágenes, específicamente, investigando cómo el vaquero es fotografiado, a partir de las concepciones sobre el análisis de la imagen descritas por Martine Joly (2012).

**Palabras clave:** Representación, Jornadas fotográficas, Vaqueros.

## **INTRODUÇÃO**

O Semiárido Brasileiro - SAB, com maior concentração na região Nordeste do país, é conhecido pelas representações midiáticas que criam uma imagem de seca e sofrimento atribuído às pessoas que vivem nesses locais. Em sua maioria, vemos em filmes, novelas, jornais, literatura, etc. imagens distorcidas ou limitadas do que é o Semiárido, um espaço de clima quente, que apresenta pouca mudança durante o ano; chuva em pouca quantidade e que não são bem distribuídas.

Paralelo ao que é divulgado, nessa região, curiosamente, há o maior índice de chuva do planeta, e as consequências da chuva ou da falta dela não ocorre de forma uniforme. Devido à força do sol e do vento, como também da falta de plantas e a evaporação, surge à necessidade de construir lugares que reservem essa água. (RESAB, 2004)

Essas contribuições são fruto dos discursos que começam a aparecer relacionados ao Semiárido a partir de uma outra visão, a perspectiva da convivência, que trazem agora um olhar de quem presencia as mudanças do clima nesse espaço e sabe das reais dificuldades encontradas em uma região semiárida. Uma proposta que pensa não o "combate à seca", mas a "Convivência com o Semiárido" que tem a liderança de movimentos sociais, setores da Igreja Católica e organizações internacionais não governamentais. Para Carvalho (2011), essas contribuições pensam "(...) criticamente na invenção do passado

para a construção da História Oficial, questionando tais narrativas, e nesse exercício trazer outros ângulos” (p.14).

Nesses estudos, voltados para a convivência, nota-se que existem semiáridos plurais, levando em conta não só a oferta de água como outras características também essenciais para a determinação desse clima.

(...) não existe um único território Semiárido, pois do ponto de vista de sua cartografia, este território é demarcado por fronteiras muito fluidas, que atendem aos diferentes interesses dos atores sociais, das leis e agências de desenvolvimento em vigor, bem como, das próprias compreensões sobre as características da natureza semiárida (CARVALHO, 2011, p.19).

A lógica da convivência também agrega abordagens diferentes de acordo com locais específicos, considerando que é preciso pensar formas adequadas para viver nesse meio, no longo prazo, visando melhorias e desenvolvimento. Conviver passa a ser, portanto, um outro modelo de relação do homem com a natureza, que busca formas alternativas de "sobreviver" de acordo com cada local. As ações, agora condizentes com a região, ajudam os moradores a

obter mais vantagem do que possuem e o incentivo a captação de água da chuva é um bom exemplo de aprendizado ligado a essa lógica da Convivência com o Semiárido.

Para tanto, faz-se necessário aprender e ensinar diversos saberes locais como também universalizar práticas já desenvolvidas por alguns segmentos dos movimentos sociais. Assim, também surgiu a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido - ECSAB, que é uma nova forma de educar, compreendendo que é preciso ver e viver nesse espaço visando os seus limites e capacidades. Nesse sentido, a contextualização da educação busca relacionar o conhecimento a realidade.

(...) a contextualização é um processo facilitador da compreensão de sentido das coisas dos fenômenos e da vida, enfatizando informações que o estudante tem e encorajando a busca de novas informações a partir dessas. Enfim, contextualizar implica problematizar o objeto de estudo a partir dos conteúdos, dos componentes curriculares, fazendo a vinculação com a realidade, situando-os no contexto e retornando com um novo olhar (CARVALHO,2011, p. 24)

Assim, as pessoas inseridas nesse contexto vão poder aplicar o que aprendem buscando melhorias nas condições de vida de acordo com o seu espaço.

Nesse contexto, as discussões com pessoas de todas as idades sobre a Convivência com o Semiárido ajudam a conscientizar a todos sobre "(...) a falta de políticas públicas apropriadas para o Semiárido, considerando seu povo, sua história e seu clima" (CARVALHO, 2013, p. 20), bem como a identificar o que precisa ser melhorado para afetar o saber, a cultura, a tecnologia e os procedimentos usados pelas pessoas dessas localidades. Defende-se que com ações adequadas, a qualidade de vida e a permanência nesses lugares são mais viáveis, principalmente, abolindo a necessidade que alguns moradores tinham de sair da sua terra para procurar meios de sobrevivência em outras regiões, fato comum durante a década de 1980, quando essas pessoas iam para o Sudeste do país.

Esse processo de migração era comum, em um Nordeste, como descreve Albuquerque Júnior (1999), no livro "A invenção do Nordeste", baseado na tradição e na saudade. Ele destaca que o modo político como a região é vista, mostrando algumas alternativas dadas pelo governo que não supriam as necessidades do povo de acordo com as características da região colaborava ainda mais para essa prática.



No segundo capítulo do referido livro, a abordagem do Nordeste como "Espaço da Saudade" mostra a forma estereotipada que essa região é relatada nas várias obras brasileiras de diferentes seguimentos, como o cinema, o jornalismo, a música e a literatura. Afirmando que "O nordeste dos 'regionalistas e tradicionais' é uma região formada por imagens depressivas, de decadentes, como os presentes nas obras de José Lins do Rego. Imagens evocativas de um passado de tradição que estava se perdendo." (p. 80), Albuquerque Júnior deixa evidente como os estereótipos ajudam não só a firmar esse conceito de passado sobre o Nordeste, mas influência também na construção do futuro.

A memória tradicionalista nada mais é que a "vontade de prolongar o passado para que o presente e, quem sabe, fazer dele também o futuro" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2003, p. 81). Sendo esse um espaço considerado apenas para uma volta as raízes, para que as pessoas que foram "obrigadas" a sair da sua terra para "sobreviver" possam visitar e manter as suas lembranças.

Essas características colaboraram também para a construção de alguns personagens como típicos representantes dos nordestinos, por exemplo, o vaqueiro. Assim, mesmo sendo comum em outras áreas do Brasil, a representação do vaqueiro sempre é ligada ao Nordeste. Apresentado nas produções como rude, forte e resistente, por exemplo, o vaqueiro é agigantado e ao mesmo tempo tratado como desajeitado nessas narrativas, uma "figura associada umbilicalmente ao sertanejo" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2003, p. 211).

Considerando essas questões, este artigo apresenta uma análise das imagens dos vaqueiros registradas na saída 75º do Grupo Jornadas Fotográficas do Vale do São Francisco, realizada no dia 17 de dezembro de 2017, disponível no site do referido coletivo. Para tanto, utilizou como procedimento metodológico a análise de imagem a partir da perspectiva de Martine Joly (2015), que defende uma abordagem racional da imagem, ajudando os espectadores a entender melhor a fotografia como forma de comunicação e como ela pode transmitir mensagens, de acordo com os nossos conhecimentos.

### **Jornadas Fotográficas do Vale do São Francisco: outra visão do Semiárido**

A fotografia é um dos meios mais fieis de retratar uma realidade. Expressa por meio dela cultura, costumes, espaços e ideologias que já se tornaram uma prática comum, uma representação. Com essa visão, surgiram grupos produtores de imagens com o intuito de

mostrar as experiências dos seus locais de convívio. Um exemplo disso é o Jornadas Fotográficas do Vale do São Francisco, que, por meio de um blog oficial, expõe os resultados de saídas fotográficas em busca de registros em eventos ou lugares importantes para a representação da região.

O grupo é uma iniciativa de Marcus Ramos, paulista, professor da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, que convidou alguns amigos para fotografar alguns locais que chamavam atenção na cidade. "A Parada da Diversidade" que aconteceu em Petrolina-PE, em 2010, foi à primeira saída do grupo. Os encontros ocorrem desde então com o intuito de valorizar o povo e as culturas do Vale do São Francisco, mas partindo de análises feitas com a ajuda de algumas obras sobre as representações culturais da região Semiárido e alógica da Convivência, surge à necessidade de investigar se, de fato, esse objetivo do grupo está sendo alcançado.

Para Denise Jodelet (2001): "Quanto mais gerais são as interpretações, mais especulativas e menos fiéis são as representações mentais ou públicas particulares de que fazem a síntese." (p. 99). Por isso, a importância de se estudar as representações sociais, buscando uma imagem coletiva mais adequada para as pessoas de cada contexto. A maneira como é transmitida cada representação conta muito sobre as formações de pensamentos relacionados a um determinado espaço, assim "As mutações são fenômenos certamente importantes, mas raros. Ao contrário, as representações tendem a ser transformadas, mais do que reproduzidas exatamente, cada vez que são transmitidas." (p. 100), por isso precisam acontecer de forma consciente.

## As representações dos vaqueiros no Jornadas Fotográficas



Figura 1 - Produção de GUSTAVO MATOS

A primeira imagem (Figura 1) selecionada para a análise não registra a presença do personagem nordestino em análise, mas em seu enquadramento mais fechado, sombras quentes e contrastes bem marcados, é possível indicar uma visão do fotógrafo, a partir do que aponta Joly (2012): "interpretar uma mensagem, analisá-la, não consiste certamente em tentar encontrar ao máximo uma mensagem preexistente, mas em compreender o que essa mensagem, nessas circunstâncias, provoca de significações" (p. 44). O vaqueiro não aparece, contudo, pode-se observar o local onde, normalmente, registra-se culturalmente sua atuação.

A imagem apresentada tem as características, normalmente, descritas para denominar a região semiárida enquanto sertão, o que alguns autores denominam de Sertão semiárido. A foto em sépia, tom usado para escurecer cores como amarelo e marrom, remete ao passado, atribuindo um caráter de envelhecimento, sempre usado para fazer relação com outra época, quando se representa o Nordeste. O enquadramento fechado é, normalmente, usado para centralizar um único objeto na composição, contudo na Figura 1, pode-se observar mais de um elemento centralizado na composição das massas, duas árvores e o cercado de uma propriedade rural. Ao compor a foto com galhos e sombras, Gustavo Matos parece se

remeter a outras imagens de seca já presente no imaginário e nas mídias e o sentimento de que esse lugar é sempre denominado de alguma forma como sem vida, fato acentuado pela presença de um único animal, uma galinha que no jogo de luz e sombras, fica "camuflada" entre as duas árvores, quase não aparecendo.



Figura 2 - Produção de GUSTAVO MATOS

A segunda imagem analisada (Figura 2), com tons de verde, marrom e branco, agrega uma mistura de sensações representadas por essas cores. O verde, em último plano, transmite a sensação de abundância, e contrasta com os tons de marrom que aparecem nos planos à frente, que faz lembrar “passado nordestino”, associado sempre à melancolia. O branco é um pouco mais alarmado na imagem devido à forma como a luz foi distribuída na fotografia, mesmo sendo, vista como uma cor que representa pureza e simplicidade, associado à luz faz perceber mais que isso, o tom estourado reflete a falta de algo, que por ser sertão é atribuído a falta de vida, nesse espaço, e que faz associação ao sol forte e solo seco.

Na composição da Figura 2, nota-se ainda que o assunto ficou no plano do meio, o objetivo é deixar centralizado e evidente os vaqueiros em meio a caatinga, como sendo uma cena comum da região. Esse tipo de composição, com o uso do tom marrom em primeiro plano, tendo uma cor parecida com o objeto central os trajes dos vaqueiros, traz a sensação de complemento, já fazendo pensar no vaqueiro como personagem típico do sertão desde o passado. O verde, como último plano, agrega uma imagem que normalmente não é comum para representação desse espaço, assim como aparece também em outros planos, mesmo quando próximo ao assunto.

Com o ângulo usado para composição, os vaqueiros ganham ainda mais destaque, visto que o primeiro plano, o cercado e o segundo plano, a cabeça do cavalo, estão desfocados levando o olhar do espectador direto para os protagonistas da imagem.



Figura 3 - Produção de GUSTAVO MATOS

Uma foto em close up é assim que a Figura 3 se apresenta, com o intuito de dar detalhes dos trajes usados pelos vaqueiros, reforçando a simbologia de personagem tradicionalmente característico do Semiárido. Segundo Joly (2012), tem-se um signo que “pode constituir um ato de comunicação quando é destinado intencionalmente (uma saudade, uma carta) ou me fornecer informações”. Simplesmente porque aprendi a decifrá-lo (uma postura, um tipo de roupa, um céu cinza) (p. 33).

A Figura 3 está em ângulo normal, a foto foi retirada na altura da câmera, com um enquadramento dentro do outro, ou seja, o fotógrafo colocou o assunto em segundo plano e o desfoque do primeiro plano forma um outro enquadramento. Tanto o primeiro quanto o segundo plano trazem o símbolo das vestes dos vaqueiros, uma imagem a muito tempo construída pela mídia. Joly (2012) fala da imagem fabricada e registrada, mas ambas como forma de representação.

Não se deve esquecer, que, se qualquer imagem é representação, isso não implica que ela utilize necessariamente regras de construção. Se essas representações são compreendidas por outras pessoas além das que a fabricam, é porque existe entre elas um mínimo de convenção sociocultural, em outras palavras, devem boa parcela de sua significação a seu aspecto de símbolo, segundo a definição de Peirce (p. 40).

Desse modo, o símbolo, mesmo criado, já é comum e se comunica com os espectadores, que pelo uso do imaginário o reconhece como característica do lugar, mas que precisam de uma representação mais adequada.



Figura 4 - Produção de JANNIFER LEE PALMER

Em sua produção, a fotógrafa Jannifer Lee Palmer, autora da Figura 4, por sua vez, utilizou o enquadramento mais fechado, destacando o cavalo, muito utilizado pelo vaqueiro, como objeto central na regra dos terços, porém deixou um pouco de espaço na imagem para o céu. Uma forma de representação poucas vezes vista pela variação de cores apresentadas. A fotografia foi retirada no plano normal (na linha do olho), deixando em evidência também a árvore que apesar dos tons de cinza dos galhos, dar o seu destaque para o tom verde das folhas.

Ressalta-se que tanto a Figura 4 como a 5 trazem mais cores consideradas com as anteriores, dando a sensação de que, na sua edição, foi usado o modo HDR, que destaca mais as cores da imagem. Os tons de verde, relacionados à natureza e representados em abundância, transmitem a esperança de que, nesse espaço, haja vida e o azul que, na maioria das vezes, não prende tanto a atenção, ligado a região semiárida,

oferece um sentido de leveza, já que o céu não está com o sol tão forte a ponto de deixar a luz da foto estourada.

Além dessas cores, mesmo quando é retratada a vida daquele local, ainda se nota a presença de alguns tons clássicos como o marrom, presente em quase todos os planos como o cercado, os detalhes dos acessórios do cavalo, a terra que aparece ao fundo, que remete a falta da vegetação. Essas duas últimas fotografias analisadas (Figura 4 e 5) faz pensar como a representação formada sobre esse espaço, mesmo quando possui tons mais fortes, temperatura mais fria, e variadas cores, ainda carrega características estereotipadas.

A textura das duas imagens (Figura 4 e 5) transmite ainda a impressão de que podem ser tateáveis, isso acontece devido a qualidade da imagem que nos dar a sensação de uma terceira dimensão, quando a cena tem uma marcação visível quanto a luz e o contraste, por exemplo.



Figura 5 - Produção de JANNIFER LEE PALMER

Ainda é importante destacar que, em seu enquadramento largo, a Figura 5, feita na horizontal, passa a sensação de descanso ou estabilidade. Percebe-se que o objeto central, o assunto, são os vaqueiros, que, em meio a caatinga, cavalam, aparentemente, com mais calma, porque o movimento dos cavalos é captado pela câmera com bastante nitidez.





Figura 6 - Produção de JANNIFER LEE PALMER

Com o vaqueiro como assunto central em primeiro plano, a Figura 6 tem os tons presentes na maioria das fotografias feitas pelo Grupo Jornadas, quando esse personagem é o tema da saída fotográfica. Por isso o marrom é predominante devido a características das vestes do vaqueiro e do seu cavalo.

Uma representação que colabora para a afirmação do Nordeste sempre no passado, o espaço da saudade descrito por Albuquerque Junior (1999). O enquadramento na horizontal, porém mais fechado, e a existência de uma capela em segundo plano também reforçam essa significação remetendo a fé desse personagem como algo característico do sertão.



Figura 7 - Produção de MARCUS RAMOS



Figura Produção de 8 - MARCUS RAMOS



Figura 9 - Produção de MARCUS RAMOS

As Figuras 7, 8 e 9 têm aspectos parecidos, que necessariamente não estão ligados ao fato de serem imagens do mesmo fotógrafo, Marcus Ramos. As três imagens carregam uma edição em preto, branco e cinza. Esses são tons que logo o espectador atribui, pelo imaginário, assim como os tons em sépia, o envelhecimento, o aspecto de velho ou ultrapassado. O uso de silhueta para destaque dos acessórios, como o chapéu de couro, sempre na cabeça dos vaqueiros; enquadramentos fechados, que deixam o objeto mais ampliado; bem como a textura de contraste marcado e sombras que agregam cenários bidimensionais, o que algumas vezes pode deixar o ambiente confuso e desordenado em uma fotografia, também são características muito comuns nessas fotos analisadas.

O preto, o branco e o cinza são cores neutras e diplomáticas que, principalmente juntas, são facilmente ligadas à depressão e sentimentos relacionados à tristeza, bem como o passado. Os planos que demarcam os galhos secos e as vestes dos vaqueiros ressaltam as típicas representações sobre os sertanejos. Por fim, uma temperatura quente na edição das três imagens remete as visões criadas pela literatura, cinema, etc, de maneira geral, do que é Nordeste.

### **Considerações Finais**

Em uma visão geral do site do Jornada e das atividades do grupo, das 77 saídas, 14 estão ligadas de alguma forma ao vaqueiro, como personagem característico do sertão. E, as fotografias de eventos culturais, como as imagens analisada aqui, destacam muitas vezes os acessórios dessa figura tida como protagonista da ideia do Nordeste como um lugar da saudade e da tradição.

Marcus Ramos, que deu início ao Grupo Jornadas Fotográficas do Vale do São Francisco, afirma em entrevista que “É impossível pensar em estereótipos quando se conhece um pouco melhor a região. É claro que sempre nos deparamos com aquelas imagens clássicas e perpetuadas no imaginário das pessoas (...)”. Entretanto, de fato, quando o assunto é o vaqueiro encontram-se no site do Jornada várias fotografias que remetem ao que é trazido pela mídia como representação desse personagem, não podendo ignorar que, às vezes, até involuntariamente, uma imagem se torna muito presente no imaginário social sendo quase impossível ressignificá-la.

Segundo Joly (2012),

As imagens mudam os textos, mas os textos, por sua vez, mudam as imagens. O que lemos ou ouvimos a respeito das imagens, a maneira como a literatura, a imprensa, a sinalização apropriam-se delas, trituram-nas e apresentam-nas determina necessariamente a abordagem que fazemos delas (p. 131).

Assim, a construção de um novo imaginário precisa de modificações de acordo com a nossa realidade, por meio de novos estudos e análises que, quando levadas para prática possam desmistificar os textos e imagens divulgadas durante toda uma vida, só assim pode-se construir uma nova representação, mesmo que o caminho seja longo.

Nas imagens do Grupo Jornadas, apesar de existir a preocupação em ver a cultura nordestina de um outro ângulo, ainda é muito presente características e personagens como o vaqueiro, de forma tradicional, em tons cinza e contrastes marcados. O intuito do grupo é mostrar belezas encontradas nessa região e a diversidade cultural, mas a presença de um Nordeste da saudade no imaginário parece ainda contar bastante na construção das representações imagéticas desses fotógrafos.

Sendo assim, com a análise das imagens do grupo, levando em conta o que é dito por Marcus Ramos, professor de iniciativa do grupo, como finalidade de “combater estereótipos que nada contribuem para a valorização e o desenvolvimento da região” nota-se que o objetivo em criar uma representação mais adequada está em construção.

## Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Ed. Massangana, São Paulo: Cortez, 1999.

REIS, Edmerson; CARVALHO, Luzineide; SILVA, Maria Luciana (Orgs.). **Educação e Convivência com o Semiárido: Reflexões por dentro da UNEB**. RESAB: Juazeiro-BA, 2013.

JODELET, Denise. **Representações Sociais: Um domínio em expansão**. EdUERJ, Rio de Janeiro. 2001.

JOLLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, São Paulo:Papirus, 1996. JORNADAS, fotográficas do Vale do São Francisco. Disponível em: <http://jornadasfotograficas.blogspot.com.br/>.

RESAB, Secretaria Executiva. **Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas**. Juazeiro: Secretaria Executiva da Rede Educação do Semi-Árido Brasileiro, 2004.

## RESENHA

### A ECOLOGIA MÍSTICA DE UM YOGI INSONE

João José Borges. Juazeiro-BA: SABEH, 2017.

*“Sempre que a natureza é convidada de honra para dançar com o Espírito, uma ecologia mística se faz pulsar”.*

*(João José Borges)*

Edilane Ferreira da Silva<sup>23</sup>

Na introdução de *Ecologia mística*, obra lançada em novembro de 2017, o yogi e professor Dr. em Ciências Sociais, João José Borges determina: “Pois que nasça, livro a ser lido por meus pares. Que estes não me cobrem acadêmicos rigores: o inverno, aqui, é azul. E estamos cansados de distantes e neutros esforços intelectuais” (BORGES, 2017, p. 17-18). Ele faz essa afirmativa após esclarecer que a obra em questão diz respeito a um canto em três vozes, expressas na introdução, mas percorrendo todo o trabalho, a saber: uma que desempenha um exercício etnográfico, referente a uma etnografia de si mesmo; outra cujo tom é teórico, transitando, interdisciplinarmente, pela sociologia, pela filosofia e pela antropologia; e uma última, que expõe ensinamentos práticos da vivência do autor, com yoga e meditação. Ao esclarecer tal polifonia e ao tecer uma crítica à ciência moderna, que bifurca sujeito e objeto, Borges se isenta de qualquer questionamento referente à conceitualização da ecologia mística alinhada a uma pretensa imparcialidade científica, ao passo que assume um lugar de fala: o dos que defendem – e praticam – uma ciência que se irmana com a poesia da linguagem, do divino transcendental, do mundo e do ser.

A ecologia mística que o autor se propõe a abordar, portanto, vai se constituindo a partir do arsenal de teóricos/as que caracterizam a sua memória de leitura; e, especialmente, com base na sua experiência com o yoga. João José Borges é professor do curso de Jornalismo em Mídias da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde desenvolve um projeto de pesquisa e extensão, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) até 2015, e, atualmente, pela própria

---

<sup>23</sup> Doutoranda no Programa de Estudos Literários, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). É, também, integrante do Grupo Mare&Sal Estudos e Pesquisas Interdisciplinares, realizando pesquisa com ênfase em autoria feminina, gênero e ecologia, sob o viés da ecocrítica feminista.

universidade, denominado Corpoética: yoga como atividade educomunicativa nas escolas, cujas atividades resultaram na publicação do livro *Corpoética: Yoga nas escolas*, em 2017. Também é de sua autoria *Árvores e Budas: alternativas do misticismo ecológico*, lançado em 2015. Esse último trabalho está vinculado à sua tese de doutorado, defendida no Programa de Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e é nele que indicia a reflexão acerca do misticismo ecológico, já que o cerne da sua pesquisa foram as relações entre visão de mundo, estilo de vida e atitude política desse movimento. *Ecologia Mística* é, pois, um desdobramento desse primeiro passo, com um olhar escrutínio do conceito em si.

Embora expresse que sua intenção não é o ineditismo e a sistematização do conceito, uma vez que ele já foi mapeado, Borges apresenta, no decorrer do trabalho, uma série de formulações que permite traçar um perfil do que ele entende por ecologia mística: “um cuidado existencial com o sentido profundo da vida” (BORGES, 2017, p. 20); o “[...] encontro entre o transcendente e o imanente, entre o noema e o noesis, entre o microcosmos e o macrocosmos, entre o ser humano e a sua casa planetária” (BORGES, 2017, p. 33); o “cuidar de si, cuidar do outro, cuidar do mundo” (BORGES, 2017, p. 47); “[é] a dança sufi, a meditação budista, os rituais xamânicos, os ritos do ayahuasca, certas formas de umbanda, a mística cristã e a teologia de um Leonardo Boff, entre tantas outras manifestações” (BORGES, 2017, p. 126), citando apenas algumas. Essa última proposição, particularmente, comprova a abertura do autor na compressão da ecologia mística. Ainda que veja o yoga como uma perspectiva indispensável para essa formulação e privilegiada para a vivência místico-ecológica, não desconsidera a experiência dos indígenas, dos afrodescendentes, dos povos de terreiro, dos daimistas e de outras vertentes do yoga.

A obra é composta por nove capítulos, e o primeiro deles, intitulado *Ruminações conceituais: a expansão do presente* - que pode ser considerado mais denso teoricamente -, trata, diretamente, do conceito de ecologia mística, cuja complexidade é demonstrada a partir da noção de conceito de Gilles Deleuze, o qual leva em consideração a história. Nesse âmbito, a historicidade da ecologia mística, basicamente, intersecciona Ocidente (ecologia) e Oriente (espiritualidade). O autor dialoga, ainda, com Boaventura de Sousa Santos, no sentido da crítica que esse intelectual faz à racionalidade dominante. A ecologia mística, segundo Borges, “surge como um contraponto à racionalidade instrumental”, discutida por Adorno e Habermas. E, ao contradizê-la, tal ecologia concebe não apenas o imanente, mas, de igual modo, o

transcendente. Ainda baseando-se em Santos, que critica a racionalidade por contrair o presente e expandir o futuro, sinaliza o yoga e, de modo mais amplo, a Ecologia Mística como propiciadores da dilatação do presente, a qual se materializa como a própria experiência mística, afinal, a conexão carece da presentificação.

Tendo em vista o caráter imanente/transcendente da ecologia mística, Borges legitima o tantra yoga como um campo de imanência, uma vez que o corpo tântrico se engaja no mundo, sem, contudo, deixar de transcendê-lo. Nas palavras dele, “[...] uma ecologia mística não poderia se firmar sem o apelo ao imanente: Deus é natureza; a Mãe Divina é a Mãe Terra. O sagrado se presentifica no corpo. Daí uma ecologia pautada na experiência do Ser-no-mundo” (BORGES, 2017, p. 53).

A abordagem do corpo adquire centralidade: “A Ecologia Mística consiste, portanto, em um conjunto de princípios e práticas oriundos das diversas tradições espirituais do planeta que, em síntese, entendem o corpo como a morada fundamental e o mundo como extensão dessa morada fundamental” (BORGES, 2017, p. 54). Ao tratar do corpo, o autor argumenta que o trabalho do yoga com os chakras, i. e., os centros energéticos de consciência, é um ato ecológico. Em linhas gerais, os chakras, no corpo, comprovam a conexão entre os planos físico, emocional, energético e mental. Além disso, as posturas físicas (ásanas) alinham o yogi e a yogini à natureza. Há posturas que simulam a árvore e uma vastidão de animais.

No segundo capítulo, *O pensamento místico: traduções*, de forma breve, Borges reforça a integração entre corpo e meio ambiente promovida pelo yoga: durante os ásanas, os chakras são atuados, e, concomitantemente, as glândulas, a disposição mental e, por fim, a ação do/a praticante é alterada, em relação aos seres e ao mundo. Ainda nessa parte do trabalho, o autor dedica uma atenção maior ao yoga enquanto universo de estudo. Ele traça uma tipologia dos modos de acesso a essa prática milenar. Nesse sentido, há yogis – ou aspirantes – dogmáticos, utilitaristas, hermenêuticos e fenomenológicos; além de curiosos, praticantes e adeptos.

Toda essa abordagem em torno do yoga e do tantra faz de *Ecologia Mística* um rico material para quem busca se aprofundar não somente nessa perspectiva ecológica espiritualizada, mas no próprio yoga. Especialmente nos capítulos três, *Autoanálise por uma ecologia mística na busca do Si-mesmo*; seis, *Os ásanas para o Yoga: significações*; sete, *Mestres*; oito, *Fragmentos de um diário: a primeira viagem à Índia*; e nove, *O Buddhi Yoga*, há nomes de escolas (Ashtanga Vinyasa Yoga, Tantra Yoga, Raja Yoga, Hatha Yoga, Yoga Integral etc.), de mestres e instrutores (Sri Aurobindo, A



Mãe, Paramahansa Yogananda, Ananda Murti, Krishnamacharya, Iyengar, De Rose, Pedro Kupfer, entre outros), além de um sem-número de expressões do campo semântico yogi, como: ásanas, pranayamas, sádhana, samádhi, kundalini, karma samskara e dharma. Mais do que isso, esses capítulos demonstram a relação vivencial do yogi e acadêmico com a ecologia mística, a partir de uma interação profunda e ética com o yoga.

O último capítulo, inclusive, é a síntese da trajetória de Borges pelo yoga e por outros caminhos. O seu *Buddhi Yoga* é a semantização do seu corpo e da sua consciência atentos e acessíveis às conexões. Ele é um yogi insone - tomando de empréstimo um adjetivo seu para caracterizar o místico -, disposto em posturas ora de equilíbrio, ora de força, ora de flexibilidade, para identificar e experienciar aquilo que se comunica com o seu misticismo ecológico. O *Buddhi Yoga* é o yoga místico-ecológico do autor, espiritual, transdisciplinar e multidimensional. No seu sádhana, interagem o *Astanga Vinyasa Yoga*, o *Tantra* e a sua percepção dos chakras, a meditação *Vipássana*, o *Hatha Yoga*, o *Yoga Shakti* e o *Vinyasa Krama*. Nesse yoga versátil, o almejado samádhi é “[...] uma forma de conhecer o mundo pela identidade” (BORGES, 2017, 160). Transcendência e imanência, aí, se confundem. Os conceitos de karma e dharma também são fundamentais para uma ecologia mística – e são eles que encerram o capítulo –, já que “[...] ao praticar Yoga e libertar-se dos condicionamentos, o indivíduo enxerga a si mesmo, enxerga o seu dharma – sua posição – no mundo e, ao mesmo tempo, encarna sua missão para com o Todo” (BORGES, 2017, p. 164).

O capítulo quatro, *Uma estrada essencial: a travessia acadêmica*, também traz uma personalidade, porém, referente à formação acadêmica e às experiências do autor enquanto professor universitário. Ele próprio contra-argumenta a sua exposição: “Não faria sentido falar de Ecologia Mística se, em algum momento, eu não me aventurasse por esse caminho mais autoral” (BORGES, 2017, p. 107). E complementa: “Se é possível transcender à personalidade, ao ‘ego’, através de uma ecologia mística, deve-se fazê-lo muito bem calcado na história pessoal. Ou seja, para transcender ao ego, é preciso curá-lo” (BORGES, 2017, p. 107) Como ele também antecipa, nesse caminho profissional, o yoga e a ecologia mística estiveram sempre presentes, na ação pessoal, nas pesquisas e nos projetos. *Ecologia Mística* é o retrato dessa intersecção.

O capítulo cinco, *Ecologia Mística: relatos*, é iniciado com o registro de dois retiros espirituais dos quais o autor participou. Conforme esclarece, trata-se de uma experiência místico-ecológica que surge do entrecruzamento do acadêmico, do

existencial e do espiritual. Em seguida, Borges discorre sobre a ascese, a partir de citações de diferentes mestres/as e yogis, concluindo que, em planos físicos e/ou sutis, a ecologia mística interage com a natureza. A ecologia tratada por ele é, explicitamente, a ambiental. Contudo, em inúmeras passagens, outras ecologias ganham expressividade e se inter-relacionam com a ecologia mística, ainda que não haja uma referência a termos específicos, com exceção da ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos e das ecologias do corpo, da alma e do espírito, de Juracy Marques. Nesse sentido, cabe expor o fragmento: “Relatos biográficos de mestres como Sivananda, Sri Aurobindo, Ananda Murti, Gopi Krishna e tantos místicos ocidentais retratam modos diferenciados de lidar com a mente, o corpo, os sentidos, a morte, o outro e o mundo” (BORGES, 2017, p. 115).

São interações com diversas ecologias, as quais, em conformidade com Félix Guattari (1990), poderiam ser referidas como ecologia ambiental, social e das subjetividades humanas (i. e., as três ecologias). A ecologia social, vale mencionar, pulsa no discurso crítico do, também, cientista social, quando, por exemplo, ele aborda as ruas pobres da Índia e do Brasil, bem como o utilitarismo do yoga e o acesso elitista a essa prática, no Ocidente. Essa dimensão está na própria preocupação com o coletivo, nutrida pelo yoga. Quanto à ecologia das subjetividades humanas, Borges pode servir de modelo, na medida em que revela os seus “territórios existenciais de subjetividade” (inclusive, em fragmentos de poesia), para usar um conceito de Guattari.

São muitos os conceitos de ecologia mística dissolvidos nos capítulos, impregnados de subjetividade, mas a escolha metodológica do autor, claramente exposta, legitima isso. Uma delas, em especial, parece conveniente para o fechamento deste escrito, por sua beleza e utopia:

O simbolismo da Ecologia Mística não seria mais encabeçada pelo OM, ou por árvores, ou por uma pessoa sentada em posição de lótus, mas, sim, por uma mandala feita de pessoas em meio a um arvoredor: seus pés juntos se voltam para o centro de um círculo formado por seus corpos deitados no chão, em reverência ao céu e à terra” (BORGES, 2017, p. 128).

A imagem poética foi lançada. Resta corporificá-la.

## **Referências**

BORGES, João José. *Ecologia Mística*. Juazeiro-BA: SABEH, 2017.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas-SP: Papyrus, 1990.