

# Identidades

## no Contexto Escolar



# Identidades no Contexto Escolar



**Taís Ferreira (organizadora)**  
**Letícia Fonseca Richthofen de Freitas**  
**Rosa Maria Hessel Silveira**  
**Karla Saraiva**  
**Luciana Hartmann**  
**Lourdes Maria Bragagnolo Frison**  
**Sônia Maria Schio**



Realização: PIBID II – Humanidades / UFPEL  
Apoio: MEC/CAPES – Brasil

**Ministério da Educação (MEC) / Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB)  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**

**Presidente da República:** Dilma Rousseff  
**Ministro da Educação:** Aloizio Mercadante  
**Diretora da DEB:** Carmen Moreira de Castro Neves  
**Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério:** Hélder Eterno da Silveira

**Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) / Pró-Reitoria de Graduação (PRG)  
Diretoria de Projetos Educacionais e Estágios (DPEE) / PIBID II – Humanidades**

**Reitor da UFPEL:** Mauro Augusto Burkert Del Pino  
**Pró-Reitora de Graduação:** Fabiane Tejada da Silveira  
**Diretora do DPEE:** Rita de Cássia Tavares Medeiros  
**Coordenadores Institucionais do PIBID II – Humanidades:** Verno Kruger (2009-2010); Sônia Maria Schio (2011-2012); Vanessa Caldeira Leite (2013)  
**Coordenador de Gestão de Processos Educacionais:** Edgar Ávila Gandra (2012); Lourdes Maria Bragagnolo Frison (2013); Taís Ferreira (2009-2010)

**Projeto gráfico e impressão:** Observatório Gráfico

---

**CIP – Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**

119 Identidades no contexto escolar / organizado por Taís Ferreira ;  
Letícia Fonseca Richthofen de Freitas ... [et al.] – Porto Alegre :  
Observatório Gráfico, 2013.  
125 p.

ISBN: 978-85-65200-08-6

1. Educação. 2. Identidade. 3. Alteridade. 4. Mídia eletrônica. I. Ferreira,  
Taís, org. II. Freitas, Letícia Fonseca Richthofen de. III. Título.

CDD 370.19

---

Bibliotecária responsável  
Patrícia Mentz CRB 10/2143

## Sumário

### **Parte I – Olhares sobre as identidades e a educação**

1. Práticas identitárias e a construção das alteridades no contexto escolar, 11

*Leticia Fonseca Richthofen de Freitas*

2. Olhares interdisciplinares sobre a identidade

– discursos, álibis e possibilidades, 27

*Rosa Maria Hessel Silveira*

3. Identidades na Babel eletrônica, 43

*Karla Saraiva*

4. Narrativas audiovisuais e educação – registrando,  
criando e divulgando identidades, 63

*Luciana Hartmann*

### **Parte II – Olhares sobre o PIBID UFPel**

5. 1º Encontro do PIBID Humanidades UFPel

– identidades no contexto escolar, 91

*Lourdes Maria Bragagnolo Frison*

6. Reflexões sobre as ações realizadas pelo PIBID  
nas escolas e perspectivas futuras, 103

*Sônia Maria Schio*

7. PIBID UFPel: como estamos construindo-nos?, 113

*Taís Ferreira*



## **Parte I**

### **Olhares sobre as identidades e a educação**



**N**a primeira parte deste livro, que é resultado de um profícuo encontro entre alunos e professores da universidade, professores das redes estadual e municipal de ensino e convidados docentes-pesquisadores de instituições brasileiras de ensino superior, apresentamos textos que são extensões das palestras e mini-cursos realizados pelos convidados. As identidades na internet e nos meios de comunicação, as identidades infantis e de idosos, identidades raciais e étnicas, identidades religiosas, regionais, nacionais, no campo e na cidade, todas estas possibilidades atravessam as constituições identitárias que se constroem dentro dos muros da escola, que se fixam e que se reorganizam no contexto escolar.

Se espaços educacionais e pedagógicos podem ser considerados quase todos os espaços (da festinha de aniversário ao jogo de futebol, do clube ao sindicato, da igreja à televisão), a escola além de ser o espaço pedagógico e educacional por excelência, é lugar de promoção, reordenação e até de desqualificação a priori das identidades, tanto infantis como juvenis, de adultos e de bebês, de trabalhadores e de professoras. Ali, todos nós envolvidos com o ensino formal (licenciandos, professores em exercício, funcionários, pais, alunos e ex-alunos) somos constituídos e promovemos constituições identitárias: nas relações construídas no contexto escolar.

Os quatro textos que seguem, das professoras Letícia F. R. de Freitas, Rosa M. Hessel Silveira, Karla Saraiva e Luciana Hartmann trazem algumas das discussões que tiveram lugar durante os dias do 1º Encontro PIBID UFPel – Identidades no contexto escolar, tratando de escola, de metodologias edu-

cacionais, de relações da escola com a mídia, com as tecnologias da informação, com o mundo e com seus diferentes sujeitos e identidades, pensando uma educação que se constitui (e nos constitui) na diferença.

## 1. Práticas identitárias e a construção das alteridades no contexto escolar

LETÍCIA FONSECA RICHTHOFEN DE FREITAS<sup>1</sup>

A questão das identidades, e conseqüentemente da diferença, tem sido o foco de diversos estudos em diferentes áreas do conhecimento. Tal convergência é possível a partir de concepções teóricas que transcendem as fronteiras fixadas por determinados campos do saber. Este trabalho está alinhado a essa perspectiva, transitando no campo dos Estudos Culturais e da assim chamada Linguística Aplicada Transdisciplinar, debruçando-se sobre a questão identitária.

Mais especificamente, seu objetivo é discutir alguns dos sentidos atribuídos à identidade gaúcha que circulam no contexto escolar, discutindo as lutas em torno da busca de uma definição e de uma fixação de sentidos para a “gauchidade”. Estas lutas não acontecem no sentido de que se possa definir fronteiras e fixar conceitos, mas sim proporcionando o que Canclini chama de hibridação cultural, definida, segundo o autor, como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (Can-

---

<sup>1</sup> Professora adjunta Centro de Letras e Comunicação e do Programa de Pós-graduação em Letras – Mestrado da UFPel e pesquisadora associada do Núcleo de Estudos Sobre Currículo, Cultura e Sociedade (Neceso) do PPGEDU/UFRGS. Possui graduação em Letras, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação. Contato: leticia.freitas@ufpel.edu.br

clini, 2000, p. 2). Cabe ressaltar, ainda, que a análise que será empreendida aqui busca “sublinhar a necessidade de pensar as identidades como um processo permanente, de construção e desconstrução, em oposição aos paradigmas homogêneos, coerentes e estáveis da modernidade” (Skliar, 2000, p. 6).

Em um primeiro momento, o foco será o processo de construção das identidades, para, a seguir, traçar um rápido panorama da tentativa moderna de fixá-las e homogeneizá-las. Serão analisadas, então, as permanentes lutas e tensões que permeiam o sentido de uma chamada “identidade gaúcha”, levando em consideração o seu caráter híbrido, para, finalmente, considerar o papel do ambiente escolar, particularmente as escolas do Rio Grande do Sul, na circulação de tais conceitos e na produção de sentidos identitários.

### **Construindo identidades**

As identidades são entendidas aqui a partir da sua perspectiva não-essencialista (Woodward, 2000), a qual tem enfatizado o caráter fluido e não fixo das mesmas. Em primeiro lugar, é necessário considerar o fato de que a identidade é construída a partir da diferença, diferença esta que delimita o terreno entre o “nós” e os “outros”, entre o que é “nosso” e o que é “dos outros”. A identidade depende de algo que está situado fora dela: uma outra identidade. Assim, eu só sou gaúcha porque não sou mineira ou paulista. A constituição da identidade se dá na relação identidade-diferença, relação esta que se estabelece a nível discursivo, conforme nos mostra Silva:

(...) a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma coisa, considerada precisamente como “não-diferente”.

Mas essa “outra coisa” não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa “outra coisa”, o “não-diferente”, também só faz sentido, só existe, na “relação de diferença” que a opõe ao “diferente” (Silva, 1999, p. 87).

Esse processo de diferenciação é estabelecido, no caso das identidades nacionais e regionais, por uma marcação simbólica em relação a outras identidades: o hino, a bandeira, a indumentária, a culinária, são exemplos de artefatos que marcam simbolicamente uma nação ou região. Quando pensamos no chimarrão, logo o associamos à identidade gaúcha, assim como a bandeira norte-americana, espalhada em diversos lugares do planeta, está associada à hegemonia da cultura daquele país.

Edward Said (1990), em seu livro *Orientalismo*, ao estudar a invenção do Oriente pelo Ocidente, e a consequente constituição da identidade ocidental a partir do seu “Outro”, o Oriente, refere-se ao conceito de geografia imaginativa no que diz respeito à delimitação de espaços:

Um grupo de pessoas que vive em uns poucos hectares de terras estabelece fronteiras entre sua terra e adjacências imediatas e o território além, que chama “terra dos bárbaros”. (...) conseqüentemente, “eles” ficam sendo “eles”, e tanto o território como a mentalidade deles são declarados diferentes dos “nossos”. Desse modo, até um certo ponto, as sociedades modernas e as primitivas parecem derivar suas identidades negativamente. Um ateniense do século V, com toda probabilidade, sentia-se tão não-bárbaro quanto se sentia positivamente ateniense. As fronteiras geográficas acompanham as sociais, étnicas e culturais de um modo previsível (Said, 1990, p. 64).

Este tipo de geografia imaginativa também é uma forma de marcação simbólica; quando marcarmos simbolicamente regiões, territórios, identidades, delimitamos as fronteiras e, ao demarcá-las, fixamos quem pertence e quem não pertence a este espaço, seja ele cultural, territorial, regional. A marcação simbólica gera, portanto, também um tipo de exclusão que poderia ser chamada de social.

Maciel acrescenta que, no caso da marcação simbólica das identidades regionais, este processo de diferenciação, que homogeneiza o “nós”, a fim de diferenciá-lo dos “outros”, dá-se também, através de figuras emblemáticas, que “servem como modelo e que se expressam em “personagens” que pretendem representar a região e seus habitantes, evocando uma relação homem/território” (Maciel, 2000, p. 77). No caso específico do Rio Grande do Sul podemos falar da figura emblemática do gaúcho, tornada símbolo dos habitantes do Estado.

A constituição de uma identidade nacional ou regional é engendrada também a partir de várias narrativas, estórias e mitos, contados e recontados, produzindo-se assim uma unicidade para este espaço e esta identidade, fazendo com que os membros de um determinado grupo partilhem da ideia de nação ou região. Hall, ao analisar a produção de identidades na pós-modernidade observa que:

Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (Hall, 1997, p. 55).

As identidades, sejam elas nacionais ou regionais, por conseguinte, “não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*” (Hall, 1997, p. 53). Sendo assim, eu só posso me considerar gaúcha, se partilho da ideia de gauchidade, dos sistemas de representação que criam o gaúcho, com todas as suas práticas, discursivas e não-discursivas.

O conceito de representação é tomado com base na virada linguística, tão cara às Ciências Humanas e Sociais, e que parte do pressuposto de que a linguagem não é mais entendida como mediadora entre o pensamento e uma suposta realidade exterior, conforme nos ensinou toda uma tradição filosófica ocidental de origem platônica. De acordo com esta tradição, representar consiste em re-apresentar, tornar presente, da maneira mais perfeita possível, através da razão, algo ou alguma coisa do mundo dito “real”. Representar, nesse caso, quer dizer instituir significados, uma vez que, sob essa perspectiva, os significados não estariam presentes em uma realidade anterior ao discurso, pois é o ato de significar que cria a “realidade”. Os significados, portanto, são considerados na sua historicidade, sendo fluidos, contingentes, atrelados às nossas práticas linguísticas.

Os sistemas de representação, ao instituírem identidades, estão ligados a sistemas de poder, uma vez que quem tem o poder de representar, inventa identidades, determinando quem e o que pode ser nelas incluído e quem e o que deve ser delas excluído. Visto que as identidades são construídas no discurso, elas estão imbricadas em uma rede de relações de poder, no sentido foucaultiano, e é justamente por isso que, ao analisarmos como se constitui uma determinada identidade, mesmo havendo uma hegemonia de certos discursos, há também toda uma gama de outras produções discursivas que

buscam visibilidade e dizibilidade nesta produção de significados hegemônica.

Em relação à questão de poder, Foucault (1999) desenvolve a noção de microfísica do poder, presente na rede das relações sociais de forma capilar, sendo exercido em diversos pontos desta rede. Por isso, diz-se que o que existe são “práticas ou relações de poder” (Machado, 1999, p. XIV). O poder entendido a partir de práticas ou de relações implica também práticas de resistência, exercida também dentro desta rede de relações, e não a partir de um lugar privilegiado.

### **A modernidade e o mito do gaúcho**

Como foi discutido na seção anterior, a linguagem é entendida, a partir da virada linguística, como constituidora de todos os aspectos da vida social. Sendo assim, a produção de saberes está diretamente ligada à questão discursiva, ela se dá a partir do que Foucault denomina “regimes de verdade”, os quais permitem que determinadas coisas sejam ou não pensadas. O discurso da modernidade pode ser considerado um grande regime de verdade, o qual se baseia na supremacia da razão e no sujeito. O sujeito moderno, dotado de razão, seria capaz de atingir níveis cada vez mais elevados de conhecimento, o que, por sua vez, permite o desenvolvimento científico e tecnológico. É a crença no progresso e na ciência.

Este mito da modernidade, entretanto, não é tão natural quanto se nos quer fazer crer. Ao contrário, possui data de nascimento e endereço certos: surgiu no século XVII, na Europa. Segundo Giddens, “a ideia providencial da razão coincidiu com a ascensão do domínio europeu sobre o resto do mundo. O crescimento do poder europeu forneceu o

suporte material para a suposição de que a nova perspectiva sobre o mundo era fundamentada sobre uma base sólida que tanto proporcionava segurança como oferecia emancipação do dogma da tradição” (Giddens, 1991, p. 54).

Esta visão eurocêntrica fala da História como sendo a história européia, e faz com que os “outros” precisem da Europa para serem explicados e narrados. Aliás, a modernidade inventa o “outro”, inscrevendo-o em fronteiras de inclusão e exclusão, normatizando-o, usurpando o seu território, as suas fontes de produção, e, principalmente, os seus mitos.

Segundo Bhabha (1998), o processo principal do espaço colonial é a fixação do outro. Esta fixação é necessária para a constituição da identidade, pois, como foi demonstrado anteriormente, identidade e diferença não podem ser vistas separadamente, mas sim fazendo parte de uma relação, a qual, ao marcar a diferença, constrói o sentido identitário. Edward Said (1990) mostra como o Oriente foi inventado pelo Ocidente, e, sobretudo, como a ideia de Oriente e a sua identidade são cruciais para a construção da ideia de Ocidente e da sua respectiva identidade. Da mesma forma, o historiador Albuquerque Jr. analisa o processo de construção imagético-discursivo da região Nordeste do Brasil, entendendo-o como atrelado ao processo de construção do Sul e em contraposição a ele, sendo a região Nordeste “o exemplo do que o ‘Sul’ não deveria ser. É o modelo contra o qual se elabora a ‘imagem civilizada do Sul’” (Albuquerque Jr., 1999, p. 61).

Este processo de fixação do “outro” operado pelo espaço colonial faz com que a modernidade, de acordo com Castro-Gómez, seja “uma máquina geradora de alteridades que, em nome da razão e do humanismo, exclui do seu imaginário a hibridação, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência das formas de vida concreta” (Castro-Gómez, 2000, p. 145).

Atrelada à episteme moderna surge, no Rio Grande do Sul, no final do século XIX, início do século XX, a figura emblemática e mítica do gaúcho, utilizada, até os dias de hoje, como símbolo de todas as pessoas nascidas no Estado. A figura do gaúcho geralmente é associada à região do pampa, à paisagem rural, atribuindo-se a ele características como corajoso, destemido, rude, honesto, só para citar alguns exemplos. Jacks assim define o mito:

Do ponto de vista da história, “uma das características básicas é o enaltecimento de um passado guerreiro, onde o historiador busca nas lutas fronteiriças com os castelhanos vitórias grandiosas, lances de heroísmo e, dominando o cenário de pampa, ‘verdadeiro campo de batalha’, encontra-se a figura altaneira, viril e destemida do gaúcho, ‘centauro dos pampas’, ‘monarca das coxilhas’”. (Pesavento, 1984, p. 67). Esse mito engendrou um tipo, uma personalidade, que passou a identificar idealmente o gaúcho e impor-se como padrão de comportamento (JACKS, 1998, p. 21).

A figura emblemática e mítica do gaúcho, cuja representação ainda hoje circula em diversos discursos – da mídia, de peças publicitárias, nas instituições escolares, etc. – teve a sua constituição, a sua invenção, forjada graças a inúmeras condições históricas que possibilitaram o seu surgimento, tendo sido apropriada pelo discurso literário, político, etc. e é utilizada nos dias de hoje como símbolo de todas as pessoas nascidas no Rio Grande do Sul. Os discursos e dispositivos pedagógicos da escola, da mídia, e as comemorações e artefatos do nosso cotidiano, interpelam sujeitos, “convidando-os” a tornarem-se gaúchos e gaúchas de acordo com a representação contida nesta figura mítica.

Associada ao mito do gaúcho está a ideia de nação gaúcha, a qual obteve, durante o período da Revolução Farroupilha (1835-1845), uma concretude cuja visibilidade se estende até os dias de hoje. A nação gaúcha é uma formação discursiva que surgiu atrelada a uma história regional do Rio Grande do Sul, que narra algumas das lutas ocorridas no território sul-rio-grandense e descreve a região, seus aspectos físicos, geográficos e humanos como se fossem transcendentais. Ela, a nação, aparece narrada desde sempre como um prenúncio, uma promessa que “naturalmente” viria a ser cumprida.

A história regional “não leva em conta o fato de que uma época ou um espaço não preexistem aos enunciados que os exprimem, nem às visibilidades que os preenchem” (ALBUQUERQUE JR., 1999, p. 29). Central ao discurso historiográfico regionalista é o anúncio da figura mítica do gaúcho, este também narrado como uma promessa gloriosa, herói que atravessou altivamente guerras e adversidades, tipo humano rude, que assim se constituiu somente por uma necessidade imposta pelo meio. Um outro mecanismo de extrema relevância no que concerne a esta representação hegemônica do gaúcho é a criação dos Centros de Tradições Gaúchas (CTG) e, posteriormente, do Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG), os quais se apropriaram do mito, institucionalizando a identidade gaúcha e “legislando” sobre ela.

### **Hibridação: flexibilizando as fronteiras**

Embora haja todo um esforço para a fixação de uma identidade gaúcha homogênea, pode-se perceber toda uma variedade de produções discursivas que buscam espaço e desestabilizam um possível sentido único para a “gauchidade”. Como observou Oliven, a representação encerrada pelo mito do gaúcho mais exclui do que inclui:

Trata-se de uma construção de identidade que exclui mais do que inclui, deixando fora a metade do território sul-rio-grandense e grande parte de seus grupos sociais. Apesar do enfraquecimento da região sul do estado, da notável projeção econômica e política dos descendentes dos colonos de origem alemã e italiana que desenvolveram a região norte, da urbanização e da industrialização, o tipo representativo do Rio Grande do Sul continua a ser a figura do gaúcho da Campanha, como teria existido no passado.

Se a construção dessa identidade tende a exaltar a figura do gaúcho em detrimento dos descendentes dos colonos alemães e italianos, ela o faz de modo mais excedente ainda em relação ao negro e ao índio que comparecem no nível das representações de uma forma extremamente pálida (Oliveira, 1992, p. 6).

Haesbaert, em seu estudo a respeito da rede “gaúcha” na região de Barreiras (BA), formada por gaúchos e gaúchas que se estabeleceram no local em busca de trabalho e de terras, mostra, através de sua pesquisa, o confronto existente no contato entre as identidades “baiana” e “gaúcha”. O gaúcho diz-se superior, sendo-lhe atribuídas características como inteligência, ambição, limpeza, ordem. Segundo o autor:

Essa segregação, via mito da superioridade “gaúcha” (aquele que “veio pra decidir”), poderia ser atribuída apenas às classes privilegiadas que, por estarem muito mais integradas ao circuito capitalista, impõem-se sobre os nordestinos de uma maneira incontestável. Entretanto, vários exemplos demonstram que esse sentimento de superioridade permeia também as relações entre as classes subalternas, em grande

parte devido à identidade comum que acreditam partilhar, especialmente em relação a um atributo básico, de caráter étnico-cultural, que é a “descendência europeia” (Haesbaert, 1997, p. 166-167).

Este discurso a respeito da descendência europeia de grande parte dos gaúchos constitui um importante traço dentro do sistema de significados que buscam dar sentido à identidade gaúcha, sendo, inclusive, no contexto do oeste baiano, um elemento unificador. Se hoje em dia este traço é símbolo de “status”, agregando características forjadas no campo de significação que encerram positividade (amor ao trabalho, limpeza, organização, dedicação, honestidade), no século XIX, quando houve o início da imigração, os imigrantes também foram “objeto de um processo de estereotipia”.

Ao chegarem ao Rio Grande do Sul no século XIX os imigrantes foram estabelecidos em terras que não fossem ocupadas por áreas onde houvesse pecuária, fundando núcleos onde se dedicavam à agricultura, baseada na pequena propriedade familiar. Segundo Teixeira “no início, em relação à pecuária, a agricultura chegava a ser considerada degradante e era sentida uma situação socialmente inferior do “colono” em relação aos habitantes mais antigos, os “gaúchos” (apud Maciel, 2000, p. 89). O próprio termo *colono*, segundo o autor “significava, sobretudo, carência de certos atributos positivamente considerados. Colono remetia à noção de pessoa com carência de ambição, de traquejo social, de elegância, de postura corporal e comportamental, de senso de oportunidade e de progresso, de arrojo, de perspicácia, de sagacidade” (apud Oliven, 1990, p. 19).

Naquela época os “gaúchos” eram vistos pelos imigrantes como um tipo social superior, por estarem ligados à pecuária e pelo fato de o seu símbolo principal ser o cavalo, pois, segundo Oliven:

Na Europa, este animal era apanágio e marca de distinção da aristocracia rural; uma das primeiras providências dos colonos ao chegarem ao Brasil era adquirir esta montaria, assim que tivessem condições para fazê-lo. A identificação do “colono” com o “gaúcho” significava, portanto, uma forma simbólica de ascensão social (id. *ibid.* p. 20).

Com o passar do tempo os imigrantes aumentaram a sua participação na economia do Rio Grande do Sul, passando da atividade de subsistência para a produção e comercialização de excedentes, contribuindo mais tarde para a criação da indústria regional, e aumentando sua participação no cenário político do Estado.

Hoje em dia o fato de ser descendente de imigrantes não é mais motivo de vergonha, podendo, inclusive, ser um capital cultural bastante rentável. Aliás, conforme assinala Canclini, “estudar processos culturais, por isto, mais do que nos levar a afirmar identidades auto-suficientes, serve para conhecer formas de situar-se em meio à heterogeneidade e entender como se produzem as hibridações” (Canclini, 2000, p. 4). Hibridações estas que podem ser percebidas através destas disputas pelo estabelecimento de significados, pela instituição de regimes de verdade sobre a identidade gaúcha, que atravessam várias instâncias do corpo social.

### **O contexto escolar e a produção de identidades**

Ao finalizar, é necessário ressaltar o papel de destaque que a escola exerce, no sentido de ser uma instituição em cujo espaço são travadas diversas lutas e disputas em torno de todos estes – e outros tantos não mencionados neste trabalho – sentidos da gauchidade, seja através de conteúdos curricula-

res, seja por meio de festas ou comemorações. Nesse sentido, cabe sublinhar o fato de que

historicamente, a escola tem sido um *locus* privilegiado de criação e a reafirmação de algumas identidades, em especial daquelas ligadas ao âmbito do nacionalismo, para o qual são sempre apresentadas narrativas integradas a projetos políticos, devidamente equipadas de símbolos, apontando perspectivas de futuro a partir do estabelecimento de um passado fabricado/escolhido, marcando posições de sujeito a serem preenchidas pelos alunos e alunas (Silveira, 2000, p. 283).

Sendo esse *locus* privilegiado de circulação de discursos de identidade e da sua criação, e com base na noção foucaultiana de poder, a escola e o espaço escolar também são arenas de lutas e de embates pela produção dos mais diversos sentidos identitários. Nessa luta pela produção e pela fixação de sentidos temos, no caso do gauchismo, além dos discursos e das práticas que circulam na ocasião de determinadas festas cívicas, como o 20 de Setembro, por exemplo, data símbolo para os habitantes do Rio Grande do Sul, há toda uma produção de livros didáticos e de livros de literatura infantil que privilegiam essa representação do gaúcho ligada ao universo simbólico do gauchismo, conforme estudos de Freitas (2009, 2010). Dessa forma, sendo o espaço escolar também um espaço de construção de identidades, é importante que professoras e professores desnaturalizem certas práticas e certos regimes de verdade que buscam fixar as identidades, no sentido de desnaturalizar posições de exclusão e de preconceito.

## Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 1999.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CANCLINI, Néstor García. Notícias recientes sobre la hibridación. <http://acd.ufrj.br/pacc/artelatina/nestor.html>. (Consulta efetuada em 12/2000)
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de “invención del outro”. In: LANDER, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso, 2000.
- FAGUNDES, Antonio Augusto. *Curso de Tradicionalismo gaúcho*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1997.
- FREITAS, Leticia Fonseca Richthofen. Histórias de fadas, de prendas e de gaudérios: a literatura infantil e a produção de identidades. In: COENGA, Rosemar (org.). *Leitura e Literatura infanto-juvenil. Redes de sentido*. Cuiabá, MT: Carlini e Caniato, 2010. p. 211- 222
- \_\_\_\_\_. Lições de identidade presentes em livros didáticos de séries iniciais. *Educar em Revista*, n. 34, p. 201-213, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- HAESBAERT DA COSTA, Rogério. *Des-territorialização e identidade. A rede “gaúcha” no Nordeste*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1997.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage, 1997b.
- JACKS, Nilda. *Mídia nativa: indústria cultural e cultura regional*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998.
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999. p. VII-XXIII
- MACIEL, Maria Eunice de Souza. Apontamentos sobre a figura do gaúcho brasileiro. In: BERND, Zilá (org.). *Olhares cruzados*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 76-95
- OLIVEN, Ruben George. “O maior movimento de cultura popular do mundo ocidental”: o tradicionalismo gaúcho. *Cadernos de Antropologia*, n. 1. Porto Alegre: UFRGS/IFCH, 1990.

\_\_\_\_\_. A polêmica identidade gaúcha. *Cadernos de Antropologia*, n. 4. Porto Alegre: UFRGS/IFCH, 1992.

SAID, Edward. *Orientalismo. O oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “Ser gaúcho/a”, escola e Vinte de Setembro. In: AZEVEDO, José Clovis; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 277-287

SKLIAR, Carlos. Educación, exclusión y la (des)localización de las alteridades culturales. Porto Alegre, 2000, mimeo.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-7



## 2. Olhares interdisciplinares sobre a identidade – discursos, álbis e possibilidades

ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA<sup>2</sup>

*Pedro pergunta para a mãe:*  
– *Quem sou eu?*  
– *Você – responde a mãe – é meu filho.*  
– *E que mais?*  
– *Você também é um menino.*  
*“Filho, menino”, pensa Pedro.*  
*“E que mais?”*  
(Rodari, Gianni. Quem sou eu?)

É tomando de empréstimo as linhas iniciais de um livro para crianças, de conhecido autor italiano de literatura infantil, que inicio este texto<sup>3</sup>. “Quem sou eu?” pergunta o pequeno personagem e esta não é uma pergunta meramente infantil,

---

<sup>2</sup> Professora do PPGEduc UFRGS e do PPGEduc ULBRA, doutora em Educação, licenciada e mestre em Letras. Pós-doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Sobre Currículo, Cultura e Sociedade (Neccso) do PPGEDU/UFRGS, bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. Contato: rosamhs@terra.com.br

<sup>3</sup> Benefício-me, para a redação deste texto, de leituras e estudos feitos graças a Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Em muitas de suas passagens, perpassa a inspiração de textos de Carlos Skliar, em especial de Skliar e Larrosa (2001), e de trocas com a colega Iara Bonin, a quem agradeço.

mas, sim, tão adulta e filosófica que atravessou e atravessa todos os tempos históricos e contextos sociais e culturais. As sucessivas respostas obtidas pelo personagem ao inquirir diferentes pessoas, no livro aludido, respostas essas que vão se somando e compondo suas várias “identidades”, me inspiraram a abrir estas reflexões.

Quando fui convidada para participar da mesa sobre “Olhares interdisciplinares sobre a identidade”, debrucei-me sobre o título dela e abri minha participação a partir de três perguntas, que são retóricas, no sentido de que já tenho um ponto de vista sobre as mesmas. São elas:

- é possível um olhar disciplinar sobre a identidade?
- é produtivo falar em “a identidade” ou o uso do artigo definido *a* remete a um essencialismo já posto em xeque no pensamento contemporâneo?
- podemos falar em identidade(s), alienando-as) e separando-a(s) da(s) diferença(s)?

Se entendermos disciplina como campo de conhecimentos delimitado, que partilha visões definidas e constrói um tipo de objeto de estudo (a língua, a natureza, o espaço, a história...), é evidente que a resposta à primeira questão é negativa, uma vez que as identidades (e, ao usar o plural, já estamos implicando uma resposta para a segunda questão) envolvem várias dimensões pessoais, históricas, contextuais, psicológicas, enfim, dizem respeito a como nos movimentamos no mundo, em diferentes momentos, de uma maneira mais ampla do que permitiria compreender um enfoque único, preso a um único campo disciplinar. Já na segunda questão, este artigo definidor e assertivo (o *a*) aponta para uma pertença tão duradoura, completa e avassaladora do que seria o nosso “eu”, que raros são os sujeitos que discutem a educação contemporânea que assumiriam como produtiva essa

única, essencial e visceral identidade. O pequeno personagem de Rodari – voltemos à história infantil – termina seu questionamento às pessoas adultas do seu entorno, com o singelo rosário de identificações que fez:

“Olha só” – pensa Pedro. “O dia mal começou e eu já descobri que sou ainda mais uma coisa: filho-menino-irmão-neto-primo-aluno-pedestre-passageiro-telespectador-ciclista-amigo-freguês-leitor-cidadão-dorminhoco. Com tantas coisas para ser, é melhor levantar depressa!” (Rodari, 2005, s/p)

É singela esta lista infantil. Talvez nem se possa falar de identidades em relação a este rol, a menos que nele se insiram outros atributos que, certamente, já seriam “presupostos” pelo próprio personagem: homem, criança, branco, italiano, ouvinte, de classe média, não-deficiente... atributos que evocam, simultaneamente, o “outro”: o adulto, a mulher, o negro ou o indígena, as outras tantas nacionalidades, o surdo, o “pobre” etc. Com esta pequena digressão já respondemos à terceira questão introdutória: é impossível falar em identidade sem considerar a diferença; em cada afirmação do que “somos” (mulher, branca, heterossexual, canhota, idosa, por exemplo) está implícito o que não somos, a fronteira entre o ser e o não-ser. Aliás, talvez a emergência e existência de determinados nomes e adjetivos nas línguas estejam exatamente ligadas a essa intenção<sup>4</sup> de destacar determinados atributos e caracterís-

---

<sup>4</sup> Não estamos entendendo intenção – neste contexto – como uma disposição individual de sujeitos preconceituosos, mas como uma expressão de determinadas condições de possibilidade que vêm a marcar grupos de sujeitos como “diferentes”.

ticas, enquanto outros, não nomeados, passam despercebidos<sup>5</sup> e, em consequência, passam a “não existir”.

É a partir desses pressupostos, que abordaremos neste texto alguns tópicos que dizem respeito a identidades e diferenças em sua conexão com os espaços educativos (e quais não o são?). Sem pretender a originalidade do pensamento, pensamos antes em trazer questões atuais – muito atuais – que mostram a necessidade de uma reflexão contínua, não ingênua e equilibrada – na medida do possível – sobre as questões da identidade e da diferença.

### **Identidades, diferenças e escola**

Desenvolvemos nossa discussão a partir de dois tópicos. O primeiro seria a onipresença das questões de identidade e diferença na escola, ora de forma explícita (inclusive nos recursos curriculares estritos – textos verbais e imagéticos dos materiais didáticos, entre outros), ora de uma maneira bem mais sutil, fugidia, sorrateira e disfarçada do que às vezes aparenta (atitudes dos colegas, dos professores, dos funcionários; expectativas, pressupostos em relação a rendimento, à responsabilização por fatos negativos ou positivos etc.).

Com relação à presença explícita da estigmatização do diferente e da consagração de uma única identidade padrão, referência, nos materiais escolares, é inegável que, no Brasil, em especial com o estabelecimento de programas de distribuição de livros didáticos e de literatura (PNLD e PNBE) e a análise prévia desses materiais também sob critérios de ausência de

---

<sup>5</sup> Correndo o risco da redundância, relembro que uma leitura seminal sobre identidade e diferença é, justamente, a coletânea “Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais”, organizada por Tomaz Tadeu da Silva (ver indicação completa nas referências).

preconceitos, tem havido um abrandamento de manifestações racistas, sexistas e discriminatórias claras em tais materiais. E também é evidente que tais fatos se conectam e, de alguma forma, resultam de lutas de grupos tradicionalmente marginalizados (quando não invisibilizados) contra formas históricas de discriminação, pelo direito ao seu reconhecimento como plenos de identidade, como não “inferiores”, como responsáveis também pela sua auto-representação e mais: como detentores de iguais direitos de manifestação de sua identidade e cultura. Leis como a de número 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” ou, mesmo, outros regramentos que estabelecem cotas relativas à etnia, raça ou condição corporal em concursos vestibulares ou outras seleções públicas, são índices de tais mudanças, sem que, entretanto, possamos ser ingênuos sobre a efetiva repercussão dos mesmos nas representações que circulam pelo cotidiano, nas palavras e atitudes do dia a dia que, sem adquirirem o status da “palavra oficial” (como a letra dos livros didáticos) ou da “palavra legal” (como leis e regramentos), muito cedo já integram um repertório de interpretação social das crianças que frequentam as escolas brasileiras e que são, enfim, quase todas as crianças brasileiras.

É forçoso reconhecer que há limites para um trabalho reflexivo (e, mesmo, deliberativo) sobre as identidades e diferenças e para uma abordagem das mesmas no espaço escolar. Há limites, mas também há possibilidades. É comum ouvirmos as costumeiras alegações de que a escola pouco pode fazer para modificar o que os alunos trazem de “fora” dela e de suas vivências sociais mais amplas. Interessante, porém, é lembrar que a escola está *dentro* dessa mesma sociedade, que os atores que nela se movimentam e que a produzem enquanto institui-

ção viva não são ETs que vieram de outros espaços cósmicos, nem de outros países (na grande maioria das vezes), nem foram trazidos pelo túnel do tempo de remotas eras – afinal, professoras e professores de 30, 40 e 50 anos também vivem “este” tempo: usam celular, veem TV, usam a internet, usam roupas “da moda”, são pais e mães de crianças, adolescentes; ainda que não partilhem de todas as suas habilidades tecnológicas, dos seus gostos, de suas atitudes, dos saberes e interesses adolescentes. Mas, talvez, partilhem de muitas das suas atitudes frente a alguns “outros”, como adiante exploraremos.

Por outro lado, também é importante lembrar que as diferenças têm peso histórico e contextual variável – a norma, enfim, é móvel, se não de forma absoluta, ao menos em alguma proporção. Se, por exemplo, à velhice – em diferentes momentos históricos – corresponderam imagens sombrias associadas ao declínio físico e mental, também em algumas sociedades e épocas reconheceu-se no “mais velho” a prerrogativa da experiência e da sabedoria, e a sua imagem correspondia à do indivíduo que merecia respeito e consideração. O outro “velho”, aquele que os alunos não são e nem pensam – de maneira mais concreta – que venham a ser um dia, pode ser visto tanto como aquele que “deve” manter a qualquer custo a aparência juvenil (numa época assolada pelo signo da juvenilização abrangente, sob o qual as crianças devem logo se abrigar e do qual nunca os sujeitos deveriam sair) ou, se decidida e radicalmente velho, deve se esconder, não mostrar o “corpo-bagulho”, como referiram de forma significativa as crianças pesquisadas por Ramos (2009), mesmo que tenha uma grande vontade de ir à praia. Ou, ainda, conforme algumas comunidades do Orkut pesquisadas por Brandão e Silveira (2010), este velho deveria renunciar a dirigir automóveis (conforme se sugere na comunidade “Velho no volante

é uma merda”) ou, mesmo, renunciar a ocupar determinados espaços públicos ou privados (inclusive os virtuais, conforme apregoam as comunidades “Os velhos invadiram o Okut” ou a mais tradicional: “Odeio velhos no ônibus”).

Este é apenas um dos múltiplos exemplos que se poderia apontar para a variabilidade dos atributos imputados a diferentes identidades e diferenças. Uma expressão, como a ouvida por Martins (2006) de uma aluna de 4ª série, no trabalho de pesquisa para sua dissertação de mestrado – “Tudo, menos ser gorda” – revela, por exemplo, a força da estigmatização da “gordura” no estabelecimento de identidades nas sociedades ocidentais contemporâneas, atingindo também as crianças. Assim, não houve, pela menina enunciadora, referência à negritude, ao que se chamava de “feiúra” (até décadas atrás), à classe social (que parecem estar subsumidas pelo indefinido “tudo”), mas, sim, à centralidade dessa indesejável “alteridade” (o gordo /a gorda).

Por outro lado, deve-se lembrar que as identidades têm marcas – que podem ser visíveis (estáticas ou móveis), que podem ser audíveis, como os sotaques, as gírias, que são perceptíveis por outros sentidos, ainda. São marcas que adotamos ou que nos são impingidas para “mostrar” uma determinada identidade, como é o caso do vestuário – código carregado de significados, relativos a gênero, origem, ocupação, escola, idade, tribo, classe social, requinte, afinação com a moda, sensualidade etc. Podem ser também marcas que temos coladas ao nosso corpo e que realçamos ou escondemos ou transformamos ou “adquirimos”, como mostram as modificações corporais – plásticas, tratamentos estéticos, alisamentos, tatuagens, musculação intensiva – que cotidianamente se tornam mais radicais e, ao mesmo tempo, se espalham rizomaticamente por classes sociais e regiões geográficas, espalhando marcas identitárias que prescindem de laços mais próximos.

E tais marcas se visibilizam também na escola, nos seus corredores, escadas e salas de aula, apontando para comunhão de identidades e para a marcação da alteridade, para o mesmo e para o “outro”. E esta é apenas uma ilustração do fato de que, não obstante o currículo prescrito, os materiais previamente preparados, os exercícios sobre conteúdos, o tão famoso e propagado planejamento, nenhum professor pode se imaginar imune à possibilidade de confrontação ou de mediação de desacertos e confrontos entre identidades que circulam no espaço escolar. É sobre esses (des)encontros que passamos a falar.

### **Possibilidades de interação com o outro**

Várias são as possibilidades de atitudes e ações que temos frente àquele que, para nós, é o diferente, o outro (e que, na condição de outro, também eventualmente vivemos), e essas são também possibilidades que se concretizam (ou poderiam se concretizar) no cotidiano da escola.

Pensar no outro, no diferente — como pensá-lo? como enfrentar o desafio de, no silêncio do diálogo comigo mesmo, me perguntar sobre quem é ele; o diferente, o negro, o índio, o anão, o que veio de outro lugar, o “deficiente”, o albino... — e em como se constitui esta alteridade?

E, recorrendo de novo a um texto de literatura infantil, cito uma passagem de uma pequena história assinada por Telma Guimarães, sobre uma personagem menina que, chegando a uma sala de aula como aluna nova, é alvo de chacota por causa de seu cabelo estranho e sua roupa. E é a narradora, também menina, colega de aula, que pensa, à noite, depois do episódio escolar:

Enquanto eu jantava, fiquei pensando na menina, no penteado, na roupa e no que ela estaria comendo. Será que

comia algo estranho? Depois do jantar, comecei a fazer a lição e tornei, não sei por que, a pensar na menina da maria-chiquinha. “Será que a lição que ela faz é diferente da minha?” (Guimarães, 2009, p. 10)

Ainda que a trama se encaminhe posteriormente para um *final feliz*, as questões da menina narradora não são alvo de uma resposta direta da autora — ficam para a resposta do leitor, diríamos. E parece que ecoam, nessas reflexões ficcionais, muitos dos pensamentos que nos assaltam em relação ao outro e a que, de alguma forma e em outro registro teórico e tempo de escrita, Goffmann (1998, p. 15) aludiu ao afirmar: “Tendemos a inferir uma série de imperfeições a partir da imperfeição original (...)”.

Mas, para além do *pensar* no outro, que é uma forma de fugir à ação de ignorá-lo, também se pode *falar* de — sobre o outro. Com que palavras? De piedade, de zombaria, de desprezo, de galhofa? De quais histórias ele é protagonista? Em que situações seu nome é lembrado? Como ele se constitui em matéria prima para o humor, para as piadas e brincadeiras?<sup>6</sup>

E estas ações se mesclam, no cotidiano da escola e de tantos outros espaços, no *estar com o outro*, em que emergem várias reações que muito bem conhecemos e que iremos citando em tríades: medo, repulsa e nojo; curiosidade, piedade e pena; contrariedade, tolerância e desprezo; fuga, impaciência e desconfiança; enfado, dissimulação e indiferença. Se a expulsão e a exclusão de um “diferente” da comunidade escolar já é rara atualmente, as sutis e sistemáticas práticas de indiferença, de burocrática tolerância e de fria aceitação não parecem diminuir e mantêm sua impermeabilidade. Prender

---

<sup>6</sup> Para um exame mais aprofundado da utilização da linguagem na construção das desigualdades, ver Silveira (2002).

o outro em seu estereótipo, minorizá-lo, confiná-lo na jaula simbólica do “jeito de ser” ou do “laudo” que lhe atribuímos, é um desses caminhos. E é frequente que o infantilizemos ou reduzamos o outro – o surdo, o frágil, o cadeirante, o negro, o aluno com outra orientação sexual, à sua “falta”. Ela transborda, ela inunda a identidade deste aluno – já não se trata de Josué ou Raquel, de Nelcimar ou Marisbel... mas do estigmatizado, quando não do “problema”. E, na outra face, também nós podemos ser o “outro identitário”, aquele que é subjetivado por tais discursos e nele se encerra.

*Esquecer o outro* em relação às rodinhas de conversa, às brincadeiras, à hora do recreio, às apresentações ensaiadas para a família, às pequenas tarefas cotidianas da escola... também são ações que vão desenhando e apontando um lugar para essa identidade outra. E em outras cenas escolares, mais ligadas ao aprendizado formal, também pode ocorrer o “ignorar” o outro na sua especificidade – de ser lento, de ser diferente, estranho, difícil, problemático etc.

Quando e como poderemos nos abrir às outras identidades, deixando de ver nelas apenas a confirmação da nossa superioridade (ou da nossa negatividade, da nossa inferioridade, de nossa lacuna) para aprender com elas, para a negociação próxima?

## **Duas palavras sobre a mídia**

Se acima falamos em dois tópicos de abordagem, passemos rapidamente ao segundo, que diz respeito à mídia. Os confrontos identitários, os desacordos entre os diferentes, a intolerância e a agressão estão todos os dias na mídia, simultaneamente uma caixa de ressonância social e uma produtora de histórias e de verdades, onipresente na vida dos sujeitos

contemporâneos, dos alunos e alunas, dos professores e das professoras, na nossa, enfim.

Voltando-nos para ela, apenas no ano de 2010, é assombrosa e constante a presença de traços das lutas pelas identidades em notícias da mídia. Algumas manchetes – e nem é preciso citar suas fontes, tal sua circulação em diversos veículos – ilustram essa presença:

Conselho quer vetar livro de Monteiro Lobato em escolas (Parecer sugere que obra não seja distribuída sob a alegação de que é racista); Governo paulista desiste de construir estação do Metrô em Higienópolis (Estação do metrô em Higienópolis e sua gente diferenciada); Alunos universitários agridem colegas em “rodeio de gordas”; Eleição para centro acadêmico cria onda homofóbica em curso de Medicina de universidade federal; Jovem surdo de pequeno município é impedido de exercer cidadania plena (Preconceito e excesso de burocracia impediram o deficiente de abrir firma em cartório); Twitter: torcedora vai ser processada por preconceito contra nordestinos; Professoras impedidas de trabalharem por serem gordas...

Os fatos proliferam, ora enquadrados em argumentações racionais, em polêmicas nas quais especialistas em X, Y e Z são convocados a opinar, ora – pela sua violência irruptiva – são apenas “explicados” e condenados. É a negritude; é o estilo de ser e se movimentar das classes populares e “diferenciadas”, que não saberiam “se comportar”; é a orientação sexual diversa, usada (ainda!) como ofensa pessoal; é a surdez (e a inadequação das formas de comunicação que a lança nas ciladas verbais e burocráticas); é a origem geográfica, que se associa a incapacidade e a atraso; é a conformação corporal

que serve como combustível para o humor em lamentáveis cenas em que universitários encontram prazer “rindo de” outros (que não eles)... E a lista poderia prosseguir.

E o que tais fatos têm a ver com escola? Ora: se alguns deles não parecem ter ligação direta com o espaço escolar, certo é que foram protagonizados por sujeitos que tiveram larga trajetória nele, que ali não encontraram o questionamento para seus preconceitos (construídos no espaço familiar e social mais próximo) ou não foram suficientemente sensíveis a tal questionamento... E pode nos espantar o fato de que, em alguns casos, universitários que se submeteram a espartanas e numerosas horas de estudo (de áreas científicas e humanas) para vencer vestibulares acirrados, não revelem nem sequer a “tolerância”, atitude que, se hoje é contestada como reveladora de um sentimento de superioridade frente ao outro, constituiria um limiar mínimo da convivência com as outras identidades.

E no momento em que produzo a escrita deste texto no computador, não sucumbo à tentação de ver as “últimas notícias” em um site jornalístico e me deparo com uma manchete recente: “Morador de rua é espancado por jovens e está em estado gravíssimo”. O caso não foi na escola, mas seguramente os três rapazes que, conforme a notícia, agrediram (quase) até a morte o morador de rua também devem ter frequentado por muitos anos os bancos escolares. Nem as famílias, nem outras instâncias os dissuadiram de sua construção identitária como “superiores”, limpos, saudáveis e... infelizmente, perversos e soberbos no entendimento de que tudo podiam – sem limites – e de que a vida daquele outro, sujo, talvez desdentado, tartamudo e de aparência miserável, não era a mesma “vida” que cada um deles detém.

Atualmente, nos impressionamos ao ler relatos sobre indígenas brasileiros, desde o século XVI até o XX, em que

eles são taxados de “glutões”, dotados de “estupidez”, “incapazes de previdência e reflexão”, que “passam a vida sem pensar”, portando uma “inata rusticidade e barbaridade” etc<sup>7</sup>. Em que medida, as gordas, os pobres, os fora de moda, os pobres, os feios, os deficientes não são vistos e sentidos como seres também rústicos, atrasados, menos humanos, seres que devem se recolher aos espaços longe da nossa vista, da nossa locomoção, do nosso contato e da nossa vida, enfim?

### **Encerrando, com os álibis**

Para encerrar este breve percurso sobre questões que envolvem as identidades, a alteridade, a discriminação nos espaços escolares e fora deles, mas envolvendo quase sempre sujeitos que têm em suas vidas a marca da escolarização – por longo tempo, por vezes – trazemos uma palavra sobre a questão do que se pode chamar de “álibis”, neste “crime” da indiferença, da agressão, da expulsão simbólica, da exclusão...

Efetivamente, uma das possíveis lutas no enfrentamento do preconceito contra o outro consiste em mostrar a vacuidade e a fragilidade dos álibis que justificam a discriminação (de vários “outros”). E quantos desses “álibis” são apresentados, motivos de explanação e até de persuasão dos alunos no espaço escolar? A “natureza”, a “ordem pública”, a “lei”, a “moral”, a “meritocracia”, a “segurança”, a “estética”, a “igualdade de todos” (mesmo quando são eles diferentes em suas potencialidades, histórias e características), a “higiene”, a “tradição”, o “progresso”, a “ciência”, a “eficiência”, a “produtividade”, a “qualidade” e a conseqüente necessidade de se

---

<sup>7</sup> As expressões entre aspas foram retiradas de relatos de jesuítas e cientistas que estiveram na região amazônica nos séculos XVII e XVIII e foram citadas por Aguiar (2011).

“sair bem nas avaliações e nos rankings” ... são alguns desses poderosos rótulos que se invocam convenientemente – conforme a ocasião e as circunstâncias – para justificar a repulsa à alteridade, para justificar a consagração do padrão único correto, para – enfim – acalmar nossa consciência, em nome de um valor maior, que parece flutuar fora de nós, do nosso grupo restrito e, portanto, não é individual, não é “culpa nossa”, foge ao nosso controle... Virar tais álibis do avesso, mostrar a vacuidade, a fragilidade e a contingência de muitas de suas verdades, mostrar o relativismo de seu valor e o poder de seus discursos – isso não estaria, de alguma forma, ao nosso alcance dentro dos espaços escolares, fugindo à estreiteza da disciplinaridade cognitiva e intelectual dos escores avaliativos, dentro da lógica neoliberal ?

Nos espaços escolares, vivem-se conflitos identitários quase diariamente, como já mencionamos antes. Viver com o diferente – e/ou sermos “o diferente”, por outro lado, não é fácil, róseo e risonho, como o discurso multicultural de alguns produtos culturais para a infância nos faz crer... Afinal, a resposta à pergunta *O que fazer frente à identidade do outro, aquela que nos desafia e que nos confronta com nosso duplo, com nossos temores, como nossos fantasmas ?* parece não ser única, mas nossa expectativa e esforço é de que ela se multiplique nos contextos específicos, mas sempre sob o signo da generosidade e do acolhimento e sob a contestação dos estereótipos e dos álibis aparentemente tão racionais e lógicos.

Para nossa reflexão final, lembramos que Larrosa e Lara (1988, p. 8-9) nos levam a “ver como o olhar do louco, da criança, do primitivo, do marginalizado, do estrangeiro e do deficiente é capaz de inquietar o edifício bem construído de nossa razão, de nossa maturidade, de nossa cultura, de nossa boa socialização ou de nossa normalidade”. E esta inquieta-

ção pode ser o prelúdio de um encontro generoso e fecundo entre identidades que se traçam em oposições, mas cujas fronteiras podem ser transpostas e, mesmo, picotadas.

## Referências bibliográficas

- AGUIAR, José Vicente de Souza. *Povos indígenas e narrativas na Amazônia*. Tese de doutorado. Porto Alegre. UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS. 2011.
- BRANDÃO, Maria de Fátima; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. O Orkut e a velhice. In: COUTO, Edvaldo Souza; ROCHA, Telma Brito (orgs.) *A vida no Orkut: narrativas e aprendizagens nas redes sociais*. Salvador: EDUFBA, 2010. P. 165-187.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- GUIMARÃES, Telma. *Do jeito que você é*. São Paulo: Formato Editorial, 2009.
- LARROSA, Jorge; LARA, Núria Pérez de. Apresentação. In: COUTO, Edvaldo Souza; ROCHA, Telma Brito\_\_\_\_\_. (orgs.) *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MARTINS, Jaqueline. *Tudo, menos ser gorda : a literatura infanto-juvenil e o dis-positivo da magreza*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre. UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2006.
- RAMOS, Anne Carolina. O corpo-bagulho: ser velho na perspectiva das crianças. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, Faculdade de Educação, UFRGS. V. 34, n.2, mai/ago 2009. P. 239-260.
- RODARI, Gianni. *Quem sou eu? Tradução e ilustrações de Michele Iacocca*. São Paulo: Salamandra, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Textos e diferenças. *Leitura em Revista*. Ijuí. Ano 2, n. 03. Jan.junh 2002, p. 19-22. Disponível em <[http://www.ufrgs.br/neccso/downloads\\_pesquisadores.htm](http://www.ufrgs.br/neccso/downloads_pesquisadores.htm)>.
- SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (orgs.). *Habitantes de Babel – Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.



### 3. Identidades na Babel eletrônica

KARLA SARAIVA<sup>8</sup>

São 7h, e o celular avisa Fernando que é hora de acordar. Ainda sonolento, ele desliga o alarme e acessa o Facebook para checar novas postagens dos seus amigos. É avisado que é o aniversário de Ana, a garota com quem vem se comunicando há algumas semanas, e ele a felicita pelo seu mural. Depois passa pelo Twitter, vê que a morte de Amy Winehouse é o *top trend* do momento. Lembrando da cantora que tanto admirava, posta também uma mensagem em seu *microblog*. Só depois, levanta para tomar seu café. Faz isso já no seu computador, vendo se existe algum *e-mail* de trabalho e acessando o saldo de sua conta bancária. Em seguida, apronta-se para sair, coloca o *tablet* em sua mochila e vai escutando música no seu Ipod. Passará o dia conectado, receberá convites *on-line* para eventos, lerá as notícias do dia, fará compras em uma loja digital, pesquisará na Wikipedia, saberá pelo MSN que haverá no sábado um churrasco na casa de Marquinhos, acessará o Moodle para fazer as atividades de sua especialização cursada na modalidade à distância. Entrará no Facebook

---

<sup>8</sup> Doutora em Educação (UFRGS), mestre e bacharel em Engenharia Civil (UFRGS). Vem desenvolvendo pesquisas que buscam compreender as relações entre Educação e sociedade contemporânea, com destaque para as seguintes temáticas: tecnologias digitais, educação a distância, racionalidade neoliberal. É professora e pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Contato: karlasaraiva@via-rs.net

e no Twitter inúmeras vezes, talvez um flerte, certamente um jogo. Terá um bate-papo pelo Gmail com alguns amigos, falará com a irmã que mora longe pelo Skype. Marcará amigos em fotos e será também marcado. É possível que receba uma proposta de trabalho pelo LinkedIn. Certamente verá pelo menos um vídeo no YouTube. É possível que assine algum manifesto pelo Avaaz em prol de uma iraniana condenada à morte ou em protesto pelo aumento dos salários dos deputados.

O personagem da cena descrita anteriormente é fictício, mas ela bem poderia estar acontecendo com algum dos milhares de internautas que hoje se encontram conectados no mundo virtual por meio de diversas tecnologias. O acesso à internet torna-se cada vez mais abrangente não apenas pela inclusão de parcelas crescentes da população, como também pela multiplicação dos dispositivos móveis que permitem que se esteja conectado em qualquer lugar: além dos *notebooks* (que já têm sido considerados incômodos e pesados), também os *netbooks*, os *tablets* e os celulares possibilitam mobilidade no acesso à *web*. As fronteiras entre presencial e virtual, ambos aspectos constituintes do real contemporâneo, estão cada vez mais tênues nesse jogo de conexão permanente. O virtual e o presencial se imbricam, se superpõem e a distinção entre ambos torna-se cada vez menos nítida.

Ou seja: embora a história da internet seja relativamente curta, já é possível mapearmos importantes transformações desde seu aparecimento. Com isso, quero dizer que para falar dos seus efeitos, em especial no que toca aos processos identitários, já não é suficiente pensar apenas nas transformações que seu aparecimento provocou em um mundo sem tecnologias digitais, como também nas transformações da própria

tecnologia e de seus usos desde que foi iniciada sua comercialização, tornando-a disponível para o público em geral. Entendo que hoje já não seja possível pensar apenas na divisão entre os que têm e os que não têm acesso à internet, mas é preciso um olhar mais matizado, buscando entender as diversas formas de acessar, usar e se relacionar com o ambiente digital. Assim, não apenas é necessário dizer das diversas possibilidades que a internet oferece, como também sobre o modo como os diferentes usuários usam e significam esses recursos.

Frente a isso, tratar da questão das identidades na Babel eletrônica do mundo digital não é algo simples. São muitos os aspectos e muitos os movimentos. Desse modo, este texto vai mais no sentido de apresentar algumas possibilidades de análise do que efetivamente analisar os efeitos da internet, pretendendo deixar algumas pistas para fazer pensar. Na próxima seção, teço algumas considerações acerca dos modos de perceber o espaço e o tempo a partir da experiência de internauta. A seguir, faço algumas problematizações sobre como a internet vem se atravessando nos processos identitários contemporâneos, encerrando o artigo com alguns comentários que servem como conclusão provisória para o diálogo que busco estabelecer com meus leitores.

### **Internet, espaço e tempo**

A comercialização da internet no Brasil iniciou-se no final do ano de 1995. Nessa época, o acesso era feito por computadores ligados a linhas telefônicas. O recurso de comunicação que havia nos primeiros tempos era apenas o *email*, surgindo, em seguida, as páginas de *chat*. A produção de conteúdos era restrita, nessa época, apenas a empresas especializadas: ainda não havia

ferramentas para criação de *blogs*, nem redes sociais, nem qualquer recurso de fácil utilização para criação de conteúdo como os tantos que hoje estão disponíveis.

Nesses primeiros tempos de internet, o número de usuários era ainda pequeno, seja pelo alto custo dos equipamentos e serviços, seja pelo desconhecimento das possibilidades que o mundo digital oferecia. Contudo, se comparado com outros meios de comunicação, seu crescimento foi bastante rápido, assim como a evolução da tecnologia. Os recursos para interação e criação de conteúdo multiplicaram-se rapidamente. No meu entender, foram esses recursos, mais do que a disponibilidade de informações e de outros serviços, que impulsionaram a popularização da internet, principalmente entre os jovens.

Com o advento da *web* 2.0 e seus poderosos recursos de comunicação, os usos da internet vêm se ampliando e recobrando praticamente todos os aspectos da vida humana. E, mais importante do que isso, esses usos permitem que simultaneamente estejamos tratando de assuntos tão diversos quanto a realização de operações bancárias, comunicações de cunho profissional e trocas de mensagens com familiares e amigos, sendo que nossa posição física no momento do acesso pouco importa – podemos estar em casa, no escritório ou dentro de um ônibus. Essa desvalorização do posicionamento físico, junto com a mistura inevitável de assuntos que seriam imiscíveis sem *web*, vem promovendo um apagamento das fronteiras entre público e privado.

O borramento das fronteiras entre público e privado é um dos indícios que mostram que, desde o seu surgimento, a *web* promoveu transformações nos significados espaço-temporais. Outras transformações que considero também importantes são as novas percepções do que seja próximo ou distante e o crescente tensionamento das relações entre ausência e presença. Esse conjunto de

transformações reconfiguram nosso entendimento do mundo e nossa própria identidade. Afinal, como pensar distância e ausência quando se pode acessar informações e manter comunicação instantânea com indivíduos cuja localização geográfica pode ser até ignorada? Por meio da internet, a percepção da presença do outro e da distância que nos separa de lugares algures confundem-se nas tramas da rede. A possibilidade de comunicação sem a co-presença dos corpos leva a uma mistura dos polos antagônicos longe/perto e presente/ausente, pois se não existe o encontro corporal, existe um encontro comunicacional marcado pela instantaneidade.

Porém, esse tensionamento da presença e da noção da distância não foi inaugurado pela internet. Nesse sentido, a invenção da escrita poderia ser considerada como a tecnologia precursora desse fenômeno, ao permitir o transporte da informação, prescindindo do corpo do comunicante. As cartas, os livros, e depois os meios de comunicação em massa, o telégrafo e o telefone, formam um conjunto de tecnologias que suavizaram a distinção entre presença e ausência (Friedland; Boden, 1994). Porém, a internet aprofunda a dificuldade de estabelecer de modo claro a presença ou ausência, ao multiplicar as formas de comunicação e facilitar muito o acesso a indivíduos distantes e, até mesmo, a desconhecidos. Com a internet, temos cada vez mais a impressão de podermos nos comunicar com qualquer um e obter qualquer informação no exato momento que desejarmos. Os ausentes se fazem presentes hoje não apenas por meio de imagens geradas para serem vistas por uma multidão, em uma comunicação unidirecional<sup>9</sup>, ou por meio de vozes que dialogam por meio do

---

<sup>9</sup> Costuma-se chamar de mídias unidirecionais aquelas cuja comunicação se dá em um único sentido, a partir de um polo comunicante, atingindo diversos indivíduos. São as mídias convencionais em geral: jornais, revistas, TV, rádio.

telefone, mas também por imagens geradas sob medida pelas *webcams* para uma interação interpessoal imediata ou por mensagens trocadas pelos aplicativos de mensagens instantâneas que desencarnam ainda mais a comunicação.

Dentro desse quadro de comunicações instantâneas e independentes da posição espacial, fica a questão de como cultivar a paciência e a persistência na era das conexões *on-line*? Esse processo de desvalorização da distância espacial e da compactação do tempo já estava em curso desde o século XIX, com a invenção de meios de transporte cada vez mais velozes, desde o trem até o avião, e recursos de comunicação que prescindiam de um corpo para transporte da informação, como o telégrafo, o telefone, o rádio e a TV. Esse fenômeno, denominado por Harvey (2001) de compressão espaço-temporal, com a internet se potencializa a um grau inédito até então. Os indivíduos que habitam o mundo contemporâneo valorizam o movimento, aplaudem as altas velocidades e anseiam pelo apagamento absoluto dos tempos de espera. Temos dificuldade de reconhecer o passado e muitas vezes parece impossível planejar o futuro: vivemos um tempo esquizofrênico, que só reconhece o presente (Deleuze, 1992). A crescente presentificação da vida coloca o imperativo do aqui e do agora como valores supremos, negando as antigas virtudes da paciência, da perseverança e da conquista da sabedoria por meio da experiência. O sujeito virtuoso contemporâneo é aquele que se desloca com maior velocidade, seja no espaço físico do corpo, seja no espaço epistêmico do conhecimento, seja no espaço simbólico dos jogos e das tecnologias digitais, seja no espaço psíquico da subjetividade. Possivelmente também seja uma virtude o deslocamento veloz no espaço emocional dos relacionamentos. Da perseverança para a velocidade, tornamo-nos outros e muitas das instituições tradicionais,

com destaque para a escola, têm encontrado dificuldades para fazer face ao desafio de lidar com essa novidade.

As transformações dos significados espaço-temporais produzem efeitos nos modos de ser e estar no mundo. O uso da tecnologia não aponta para uma mera reformulação nos modos de ação dos sujeitos, mas modificam sua subjetividade. O uso da internet cria novos sujeitos e parece-me que pensar esses novos sujeitos seja mais importante do que pensar as novas tecnologias em si. Ou melhor, parece-me que só faz sentido pensar as novas tecnologias na sua relação com os indivíduos. Seja para o campo educacional ou para uma abordagem sociológica mais ampla, creio que hoje se deva pensar que novas subjetividades e identidades estão sendo produzidas a partir da reconfiguração do tecido social e da cultura pela entrada das tecnologias digitais, que surgem em artefatos separados, mas que apresentam uma clara tendência de convergência para uma única mídia integrada. As tecnologias digitais se disseminam por diferentes aparelhos, diferentes *gadgets*<sup>10</sup> e, segundo é possível perceber, estão se encaminhando para uma ubiquidade que as tornará ao mesmo tempo invisíveis e onipresentes em nossas vidas. As tecnologias digitais representam um papel de crescente importância na produção de identidades hoje.

### **Internet e processos identitários**

Os efeitos dos usos das tecnologias digitais nos processos identitários podem ser percebidos hoje, a meu ver, em pelo menos três aspectos. O primeiro deles já vem sendo ex-

---

<sup>10</sup> Têm sido chamados de *gadgets* (do inglês dispositivo) equipamentos eletrônicos digitais portáteis, como os *smartphones*, os *tablets*, os MP3 *players*. Também são chamados de *gadgets* pequenos aplicativos com fins específicos, que podem ser integrados ao sistema operacional do computador.

plorado há algum tempo por diversos autores<sup>11</sup>: são as identidades produzidas para serem exibidas e consumidas nos diversos ambientes da internet. São as identidades que estão no Orkut, no Facebook, nos *blogs*, nos álbuns digitais, nos jogos *on-line*, nos metaversos<sup>12</sup>, que são mostradas pelo MSN e pelo Skype. O segundo aspecto é, possivelmente, menos espetacular e parece-me que vem sendo menos problematizado: é a produção da identidade de usuário das tecnologias digitais, da posição de sujeito que está conectado, que tem o computador e, mais recentemente, o *smartphone* e o *tablet* como próteses de seu próprio corpo. Essas marcas identitárias de usuário são levadas a extremo por alguns, chamados *nerds* ou *geeks*, expressões recentes que remetem a indivíduos com grande afinidade com as tecnologias digitais, mas também são encontradas entre usuários sem tanta inserção na cultura digital. Por fim, também penso que seria importante explorar um pouco as identidades a partir das mobilizações políticas que vêm ocorrendo neste ano de 2011, que utilizam as redes sociais como principal forma de divulgação e organização.

Iniciamos esta discussão com o primeiro desses aspectos. A exibição da identidade em múltiplos espaços, parece-me um fenômeno característico desse nosso tempo, de uma sociedade que Debord (1997), nos anos 60 do século passado –uma época em que essa tendência apenas despontava–, já denominava de sociedade do espetáculo. Para Debord (1997, p. 12), “toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de pro-

---

<sup>11</sup> Existem inúmeros trabalhos sobre este tema e seria impossível mapeá-los de modo abrangente aqui. Destaco alguns que me parecem relevantes no contexto desta discussão: Sibilia (2008); Silveira (2006); Saraiva (2007); Fragoso, Rosário (2008); Garbin (2003).

<sup>12</sup> Metaversos são ambientes digitais que simulam um mundo onde se vive uma vida *on-line*. O principal exemplo é o *Second Life*. No âmbito do universo infantil, destaca-se o *Club Penguin*.

dução se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos”. Ele ainda acrescenta que “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens”. Desde então, podemos observar uma crescente espetacularização da vida, primeiro nas mídias unidirecionais, – como a TV, as revistas e o cinema – e, mais recentemente, na internet, uma mídia multidirecional, onde a comunicação é horizontalizada e organizada na forma de rede. Se as mídias unidirecionais promovem a exibição de uma legião crescente de celebridades instantâneas (que têm os 15 minutos de fama preconizados por Warhol), na internet cada um pode promover a si mesmo a celebridade. Cada um, pode produzir o seu próprio *show do eu* (Sibilia, 2008).

A exibição das identidades e sua espetacularização já pode ser percebida desde os primeiros tempos da internet comercial, apesar de nessa época os recursos serem ainda bastante limitados. Nos primeiros *chats*<sup>13</sup>, quando ainda não era possível trocar fotos e, muito menos, usar *webcams*, as mensagens trocadas entre desconhecidos nesse ambiente virtual frequentemente recaiam na necessidade de descrições, em especial em descrições corporais. A pergunta “como você é?” era a senha para cada um começar a falar de si, buscando, na melhor das hipóteses, sobrevalorizar suas qualidades, quando não efetivamente inventá-las.

Com o avanço das formas de comunicação e a ampliação das possibilidades do uso de imagens *on-line*, já não basta alterar a descrição de nossas características físicas. Agora, o que são alteradas são as próprias fotos, seja utilizando imagens que não são dos próprios corpos, copiadas de outros *sites*; seja

---

<sup>13</sup> Os *chats* ou salas de bate-papo são um recurso de comunicação *on-line* em que pessoas conectam-se a uma página, utilizando apelidos, para “conversarem” a partir da troca de mensagens escritas. Este recurso não exige nenhum tipo de identificação e garante anonimato para os participantes.

alterando as imagens de seu próprio corpo por meio de *softwares*, como o *Photoshop*. Essa prática, muito utilizada nas fotos de revistas e de publicidade, tem saído do estrito domínio dos profissionais da imagem, e vem sendo utilizada por um número crescente de indivíduos leigos, sobretudo mulheres jovens. Hoje, existem inúmeros tutoriais que tratam de como alterar características físicas com esse tipo de instrumento, inclusive uma série disponível no *site* da revista *Capricho*<sup>14</sup>, tratando de temas bem específicos: como disfarçar espinhas, como aumentar o busto, como afinar a silhueta e outros tantos.

Embora a exibição da imagem corporal seja um importante elemento dos processos identitários *on-line*, esse não é o único elemento da espetacularização das identidades. Também é necessário exibir nossos gostos e valores, nossa inteligência e nossa agressividade. Em quase todas as redes sociais somos instados a falar de nós mesmos, a produzir-nos como sujeitos e exibir nossas identidades. Dizer quem somos, do que gostamos, como vivemos e o que fazemos. As redes sociais são recortadas por infinitos grupos, onde indivíduos compartilham informações e ideias ao mesmo tempo em que esses grupos servem de marcadores identitários. São comunidades que se formam de modo extraterritorial, e não nos exigem fidelidade, não demandam compromissos de longo prazo. Ao contrário das comunidades tradicionais, aonde o sentimento de pertença era uma marca forte e duradoura, as comunidades que se formam no mundo virtual são caracterizadas pela volatilidade e volubilidade. Na esteira de Bauman (2003), considero que essas comunidades seriam comunidades estéticas, que funcionam principalmente pela força do número, e servem para nos confortar por meio da sensação de

---

<sup>14</sup> A revista *Capricho* é uma publicação quinzenal, voltada para meninas de 12 a 14 anos. <http://capricho.abril.com.br/diversao/dicas-infaliveis-mexer-photoshop-deixar-suas-fotos-perfeitas-416815.shtml>

encontrar outros que parecem ser como nós, dando uma aparência de consistência para as nossas identidades. As comunidades estéticas não pedem fidelidade, não nos impedem de fazermos outras escolhas e elegermos outras pertencas.

Entretanto, é importante notar que as descrições, declarações e escolhas que fazemos nas redes sociais não são um simples reflexo de um eu que já existiria, mas são construções de nós mesmos, são produções de identidades e também de subjetividades. Elas não apenas descrevem algo que já estaria lá, como também impulsionam que nos tornemos outros, nos interpelam e produzem efeitos sobre nós. Mesmo quando buscamos expressar um eu que seria verdadeiro, que entendemos como verdadeiro, a necessidade de produzir respostas nos produz como indivíduos, situa nossas identidades. O efeito das narrativas de si é a produção do eu. Narrar-se implica em examinar-se e julgar-se: a narrativa avalia e a partir da narrativa frequentemente buscamos caminhos para sermos outros (Larrosa, 1994). A espetacularização das identidades implica em efeitos sobre as subjetividades, implica em transformações de si.

Porém, sinceridade não está entre as qualidades em alta na internet. Pesquisas mostram que poucos são completamente sinceros em suas descrições: das pequenas mentiras (alguns centímetros a mais, alguns quilos a menos, escolhas de músicas e *hobbies* sofisticados, por exemplo) até as mentiras completas dos perfis *fake*<sup>15</sup>. As mentiras que contamos, porém, não são uma in-

---

<sup>15</sup> Perfis *fakes* são perfis falsos, criados com finalidades diversas: algumas vezes são indivíduos tentando se fazer passar por alguma celebridade, outras vezes o objetivo é apresentar-se alterando suas características físicas para tornar-se mais sedutor, e, em outros casos, são perfis utilizados para deixar no anonimato alguém que realiza práticas eticamente inaceitáveis, como casos de *bullying*, racismo e homofobia.

venção de um sujeito autônomo, fonte de toda autoria. As mentiras que contamos estão implicadas numa teia cultural complexa, que nos indica o que seduz e o que agride (Saraiva, 2007). E é a partir dessas representações que inventamos esses eus falsificados com um dado propósito.

Por meio das redes sociais, nos colocamos em um infundável jogo de visibilidades, onde todos veem e são vistos. As redes de social levam aquilo que Varela e Alvarez-Uria (1992) chamam de sociedade de cristal a um patamar inimaginável em tempos pré-internet. Afinal, o que estamos vivendo não confirma a ficção orwelliana<sup>16</sup>, pois já não se trata de um grande irmão que a tudo vê, mas em um contingente de indivíduos que vê tudo e dos quais tudo é visto (e que desejam serem vistos). Essa visibilidade ubíqua e incessante, ao contrário das previsões de Orwell, não nos incomoda, mas nos alegra. E é para esses infinitos olhos que exibimos nossas identidades.

O segundo aspecto que desejo discutir acerca da relação entre identidade e internet diz respeito ao fato de que o uso das tecnologias também produz efeitos sobre aquilo que somos e que pensamos que somos, sobre nossa subjetividade e sobre as identidades que portamos no mundo presencial, que exibimos sobre os nossos próprios corpos físicos. Se o corpo deve ser exibido na *web*, algumas vezes a *web* é exibida pelos corpos. Na nossa vida cotidiana, o uso da internet cria novas práticas, transforma a sociabilidade, produz outros hábitos. De modo geral, ser usuário da internet é um marcador

---

<sup>16</sup> Refiro-me a George Orwell, escritor da obra de ficção científica *1984*, romance publicado pela primeira vez em 1949. Neste livro, aparece o personagem nomeado como *Grande Irmão* (*Big Brother*), que controla um sistema de vigilância que invade até os recantos mais ínfimos da vida da população, por meio de teletelas instaladas em todos os lugares. Na ficção orwelliana, o futuro se apresentava como uma sociedade em que a liberdade e a privacidade haviam sido reduzidas a nada e onde cada um vivia em estado de medo permanente.

identitário importante. Contudo, atualmente as marcas identitárias são mais detalhadas que uma relação binária usuário/não-usuário, e relacionam-se com o tipo de uso que faço da *web*. Usar a internet para trocar *emails* e pagar contas e o Skype para economizar nas ligações profissionais são ações que não caracterizam, necessariamente, um usuário conectado, ligado na cultura digital, pois são ações que apontam para um uso utilitário e conservador da rede. Aliás, o uso de *email* hoje já vem se tornando uma característica de usuários mais velhos, visto que entre os jovens essa ferramenta é cada vez menos usada, sendo considerada ultrapassada e com insuficiente interatividade e instantaneidade. Usuários que se atêm a esse tipo de utilização não apresentariam uma forte inserção na cultura digital.

O uso de redes sociais certamente é um marcador identitário importante, bem como o uso de ferramentas de comunicação como o MSN. Hoje, é comum, principalmente entre jovens, que façam a seguinte promessa quando conhecem alguém: “vou te adicionar no meu *Face!*”<sup>17</sup>. E que surpresa esse sujeito terá se o interlocutor disser que não tem perfil cadastrado no Facebook ou, pior, que nem sabe o que é esse tal de *Face!*

Porém, se a internet tem se tornado um marcador identitário importante para muitos de nós, existe uma parcela que ainda confere mais importância a isso. São os indivíduos chamados de *nerds* e *geeks*. Embora não haja consenso na definição desses dois termos, penso que seja possível fazer uma distinção entre ambos a partir dos usos que encontramos em diversos *sites*. O termo *nerd* parece referir-se a usuários pesados de tecnologia, que também têm outros interesses intelec-

---

<sup>17</sup> *Face* é o modo coloquial como os usuários brasileiros se referem ao Facebook.

tuais –como leitura, matemática, física,...– e pouco interesse na sociabilidade presencial. Já os *geeks*, apesar de também serem apaixonados por *gadgets* tecnológicos, teriam uma sociabilidade ativa tanto em ambientes digitais, quanto em encontros presenciais, e apresentariam um comportamento “descolado”. Mas, de qualquer modo, *geeks* e *nerds* se definem pela alta prioridade que conferem ao uso de tecnologias digitais. São esses, por exemplo, que participam das chamadas *Campus Parties*, eventos cujo objetivo é o compartilhamento de conhecimentos sobre tecnologia.

Por fim, faço uma terceira abordagem da relação entre processos identitários e internet, considerando os recentes fenômenos de âmbito político que temos visto. As redes sociais, que em um primeiro momento consistiam em ferramenta ligada apenas ao lazer e ao lúdico, tiveram seu potencial logo depois reconhecido pelas empresas que passaram a habitá-las, divulgando produtos e mapeando opiniões. Contudo, até pouco tempo atrás, seu potencial para intervir nos destinos políticos era quase desconhecido. Creio que um indício da importância que as redes sociais podem vir a ter nesse campo seja a eleição do presidente Barack Obama, que mobilizou eleitores por meio de redes sociais, o que teria sido, de acordo com especialistas em política, decisivo para sua vitória. Porém, mais recentemente presenciamos algo ainda mais peculiar em relação às rebeliões no mundo árabe, tendo em vista que enquanto a mobilização de eleitores norteamericanos foi resultado de bem planejadas e caras campanhas de *marketing*, na chamada *Primavera Árabe* a mobilização partiu dos próprios indivíduos que acharam que era hora de revoltar-se contra regimes políticos totalitários e cruéis. Os protestos que se iniciaram em dezembro de 2010 na Tunísia, logo em seguida chegaram ao Egito e se espalharam por diversos países do Oriente Médio e Norte da África. Nesse caso, as redes sociais serviram como ferramen-

ta para alavancar rebeliões que fizeram cair ditaduras. Rebeliões diferentes daquelas que vimos até hoje: sem líderes, sem ligação com partidos políticos, sem uma ideologia claramente definida. Por meio das redes sociais foi possível que indivíduos solitários e com o desejo de fazer algo para mudar seu país soubessem que havia outros iguais a eles. As redes sociais serviram para aglutinar forças dispersas e, por meio do número, mostrar a possibilidade de fazer uma revolta popular. O papel das redes sociais ficou especialmente claro no caso do Egito, sendo que um dos ativistas de maior destaque era um executivo do *Google*, Wael Ghonim, que voltou para o país para participar dos protestos<sup>18</sup>. As redes sociais colaboraram, nesse caso, para transformar a política do país e a identidade de sua população, em especial a identidade daqueles que estavam lutando na Praça Tahir e em outros pontos do país e chegaram aí por meio da *web*. Desse modo, creio que seja possível dizer que a internet foi uma das condições que tornaram possível a chamada Primavera Árabe, conectando uma extensa rede de indivíduos, inclusive atravessando fronteiras nacionais, fomentando revoltas em diversos países. Evidentemente que prever o futuro é algo impossível, porém arrisco a pensar que movimentos como esses que temos visto no Oriente Médio possam estar apontando uma tendência mais ampla para o futuro.

Conforme muitos autores vêm assinalando, instituições surgidas na Idade Moderna como partidos políticos e sindicatos têm cada vez menos adeptos e são cada vez menos representativos. Essas instituições previam a reunião de indivíduos que compartilhassem as mesmas crenças, valores e objetivos. Com o avanço do individualismo, do qual a internet é ao mesmo tempo uma causa e uma consequência, podemos entender sua perda de prestígio como um desencaixe em relação às sub-

---

<sup>18</sup> Assista uma palestra de Wael Ghonim sobre a revolta egípcia em <http://www.youtube.com/watch?v=ugzHL4qA0eo>.

jetividades contemporâneas. Movimentos como aqueles que depuseram o ditador Hosni Mubarak não exigem fidelidade, não questionam crenças. São constituídos de individualidades que se juntam por uma determinada causa. São singularidades que se unem para um fim. Um exemplo disso é o caso de cristãos protegendo muçulmanos durante suas orações na Praça Tahir, sendo que alguns meses depois da deposição do ditador esses grupos voltam a ter conflitos. Parece-me que o conceito de multidão, criado por Hardt e Negri (2002) no início dos anos 2000 para expressar uma nova forma de ação coletiva não institucionalizada, seja adequado para descrever a ação desses insurgentes.

Na esteira dos movimentos da Primavera Árabe, outros movimentos horizontalizados, formados por redes de cidadãos sem suporte institucional formal e sem líderes facilmente identificados, têm acontecido ainda no ano de 2011. Revoltas contra as consequências da crise mundial aconteceram em diversos países europeus, com destaque para a Espanha e a Grécia, sendo que as redes sociais tiveram papel fundamental na organização. Na Inglaterra, jovens pobres e de periferia promoveram distúrbios e saques organizados por meio de redes sociais e, logo depois, por meio de mensagens trocadas por celulares Blackberry, tendo em vista que a codificação desses aparelhos impede o rastreamento das mensagens, dificultando a ação policial<sup>19</sup>. Até mesmo nos EUA, surgiu o movimento *Occupy Wall Street*, também organizado por meio das redes sociais, que clama por uma outra organização político-econômica sem tanta desigualdade. Esse movimento, iniciado em Nova Iorque, espalhou-se não apenas pelo país, mas ressoou também em outros países do mundo. No Brasil,

---

<sup>19</sup> A polícia britânica apelou para que a empresa Blackberry ajudasse, querendo a codificação das mensagens, tendo sido atendida.

têm acontecido protestos nacionais contra a corrupção nos mesmos moldes.

Ou seja: penso que seja possível dizer o mundo está assistindo em 2011 um movimento gigantesco e globalizado, clamando por mudanças que tornem os países lugares melhores para se viver, que tem como uma das condições que o tornam possível o uso das redes sociais. Desse modo, penso que as redes sociais estejam se atravessando na produção de identidades não apenas pela espetacularização das vidas individuais ou pelas marcas identitárias que conferem a seus usuários, como também pelo potencial que têm mostrado em aglutinar indivíduos para produzirem protestos, movimentos e manifestações em prol de mudanças políticas. Ainda é cedo para conhecermos os efeitos e a extensão desses movimentos<sup>20</sup>, mas creio que somente por terem existido já desempenharam um papel transformador no modo como entendemos a participação popular nos processos políticos.

### **Um final provisório**

A partir dos elementos que eu trouxe neste artigo, e que são apenas uma parte ínfima do que a internet vem produzindo na sociedade contemporânea, é possível percebermos as profundas mudanças que hoje ocorrem articuladas a essa tecnologia. Os artefatos digitais já não estão restritos a uma certa cibercultura. Ou melhor, talvez possamos dizer que a cultura do mundo contemporâneo está ela toda se converten-

---

<sup>20</sup> No momento que escrevo este artigo, em outubro de 2011, estamos vendo o crescimento dessas manifestações, ao mesmo tempo em que se está constatando falta de clareza nas reivindicações e de propostas claras, o que poderá levar os movimentos a um rápido esvaziamento. Os desdobramentos só poderão ser conhecidos daqui a algum tempo.

do em cibercultura. Pois mesmo aqueles que não usam computadores e não acessam a internet, de um modo ou outro, serão atingidos pelos efeitos das tecnologias digitais: sejam como usuários do metrô ou do caixa automático para sacar o dinheiro do bolsa-família, seja como reconhecendo-se como alguém que se nega deliberadamente a entrar no universo digital, seja como alguém que deseja ardentemente entrar no universo digital. Na nossa sociedade, principalmente nos centros urbanos, é quase impossível estar-se totalmente imune aos efeitos da cibercultura. E é por isso que penso que a internet já está em quase todas as salas de aula: senão por meio de equipamentos conectados, pelo menos por meio de sujeitos desejantes de conexão. E com o crescimento dos *smartphone* com tecnologia 3G, os equipamentos estão chegando mesmo sem que a escola preveja. Se na antiga sociedade disciplinar, o imperativo era de interditar a comunicação, nas sociedades atuais o controle (Deleuze, 1992) prefere a comunicação ininterrupta. Estaríamos hoje sob o imperativo da comunicação, o que possivelmente esteja fazendo com que nunca a conexão possa ser cortada. Assim, estaríamos deixando de ser os silenciosos e estáticos sujeitos da disciplina para tornarmos-nos os tagarelas e dinâmicos sujeitos do controle.

### **Referências bibliográficas**

- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- FRAGOSO, Suely; ROSÁRIO, Nísia. Melhor que eu: um estudo das representações do corpo em ambientes gráficos multiusuário *online* de caráter multicultural. *Interin*, n.6, 2008. Disponível em <[http://www.utp.br/interin/EdicoesAnteriores/06/revista\\_interin.htm](http://www.utp.br/interin/EdicoesAnteriores/06/revista_interin.htm)>. Acesso out. 2011.
- FRIEDLAND, Roger; BODEN, Deirdre. NowHere: an introduction to

space, time and modernity. In: \_\_\_\_\_. *NowHere: space, time and modernity*. Berkeley (EUA): University of California, 1994.

GARBIN, Elisabete Maria. Cultur@s juvenis, identid@des e internet: questões atuais. *Revista Brasileira de Educação*. 2003, n.23, p. 119-135. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200009&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso out. 2011.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2001.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

SARAIVA, Karla. A fabricação dos corpos nos chats. In: WORTMANN, Maria Lúcia et al. (org.). *Ensaio em Estudos Culturais em Educação e Ciência*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 53-76.

SIBILIA, Paula. *O show do eu*. A intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Identidades para serem exibidas: breve ensaio sobre o Orkut. In: SOMMER, Luís Henrique & BUJES, Maria Isabel (Orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006 (p. 137-150).

VARELA, Julia. ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.6, 1992.



#### 4. Narrativas audiovisuais e educação – registrando, criando e divulgando identidades

LUCIANA HARTMANN<sup>21</sup>

*Mas prá que vai levar tanta foto? Prá esparramar pelo mundo?*  
(Seu Romão Alves da Costa – 82 anos –  
contador de histórias de Uruguaiana/RS)

*Bueno*, como diria Seu Romão, vamos começar a história. Mas antes – e agora sou eu dizendo – gostaria de começar esse momento de troca que um artigo sugere situando de onde eu falo, ou seja, quem sou e qual minha trajetória de trabalho, pesquisa e dedicação.

Há muitos anos “descobri” e me encantei pela sabedoria performática dos contadores de histórias, mulheres e homens, em geral idosos, que possuem uma forma especial de transmitir vivências e construir conhecimentos. O encantamento surgido no Teatro, durante minha formação no Curso de Artes Cênicas, acabou derivando em um mestrado e um doutorado em Antropologia Social. E logo no início de minhas incursões etnográficas na região peculiar da fronteira entre Brasil, Argentina e Uruguai, entendi que não poderia desenvolver qualquer pesquisa significativa com esses con-

---

<sup>21</sup> Doutora e mestre em Antropologia (UFSC), bacharel em Artes Cênicas (UFRGS). Professora do Depto. de Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB) e do Programa de Pós-Graduação em Arte (UnB). Contato: luhartm@yahoo.com.br

tadores utilizando apenas lápis e papel (o famoso diário de campo). Recorrer aos equipamentos audiovisuais colocou-se, desta forma, como uma necessidade, uma premência. Desde então minha trajetória tem sido marcada pelo aprendizado e prática contínua de uso dos equipamentos, recursos e da linguagem audiovisual. Ao longo dessa jornada fui desenvolvendo algumas reflexões sobre esta que é uma ferramenta metodológica, mas que também pode – e eu diria, deve – ser utilizada em seu potencial epistemológico.

Nesse sentido, esse artigo – resultado de convite feito a partir de minha participação no 1º Encontro PIBID da Universidade de Pelotas<sup>22</sup> – procura propor uma compreensão do audiovisual como linguagem(técnica, ética e estética), no contexto da produção de identidades. E como estamos trabalhando no registro da Educação e da formação de professores, também propõe alternativas que coloquem alunos e educadores como potenciais criadores e divulgadores de identidades através de obras audiovisuais, e não apenas como receptores destas.

O texto é dividido em três partes. A primeira apresenta um breve histórico do cinema, tecendo algumas considerações sobre o documentário contemporâneo; a segunda procura apresentar e refletir sobre as diversas formas pelas quais o audiovisual vem sendo utilizado em sala de aula; e finalmente a terceira expõe, baseada em minha experiência etnográfica, exemplos práticos de pesquisa, produção de imagens e de narrativas audiovisuais.

Por que “narrativas”? Porque percebendo que narrativas orais e audiovisuais se entrelaçavam, resolvi procurar

---

<sup>22</sup> Agradeço à Profa. Taís Ferreira, que gentilmente me convidou para participar desta coletânea e, com isso, a desenvolver por escrito essa reflexão que já venho realizando de forma oral em debates e mini-cursos como o que ministrei no Encontro do PIBID da UFPel.

entender melhor as semelhanças e as diferenças entre os processos de construção destas. Richard Bauman, um antropólogo que foi e ainda é grande referência para meu trabalho, lembra que contamos histórias, entre outros motivos, como formas de construir e negociar nossas identidades sociais (1986, p. 113). Nesse sentido, penso a narrativa visual como uma história que contamos uns aos outros, construindo e negociando identidades.

Tomaz Tadeu da Silva, no texto que serviu de referência às discussões travadas no âmbito do mencionado Encontro do PIBID/UFPeI, trata da necessidade de se problematizar os mecanismos de produção da identidade e da diferença e de situá-los em numa discussão política, de poder. Identidade e diferença, segundo ele, precisam de representação, e esta implica em relações de poder. Podemos pensar aqui na imensa capacidade de representação envolvida nos mecanismos de produção audiovisual. Quem produz? O que? Para que? E, fundamentalmente, quem e o que é representado?

Utilizo essas indagações para introduzir uma reflexão que convido o/a leitor/a a fazer a partir de um breve histórico do cinema – não apenas considerando este como a Sétima Arte, mas também como a grande indústria de produção e promoção de imagens. Vamos entender que imagens são essas e, em alguns casos, quem e o que elas pretendem representar.

### **Breve histórico do cinema e do gênero documentário**

Episódio emblemático da história mundial, o dia 28 de dezembro de 1895 ficou marcado pela primeira exibição pública de cinema, no Grand Café Du Boulevard des Capucines, promovida pelos irmãos Lumière. Os franceses Auguste e Louis eram filhos de um fotógrafo e proprietário de indústria

de filmes e papéis fotográficos. Após alguns anos desenvolvendo pesquisas sobre os processos fotográficos, eles desenvolveram um aparelho de projeção de imagens ao qual deram o nome de cinematógrafo. A grande novidade dessa projeção, que a princípio pareceu menos espetacular do que enfadonha para a audiência, foi o fato de proporcionar uma reprodução da realidade deslocada de seu contexto espaço-temporal. Os primeiros filmes dos Lumière tinham menos de 3 minutos e exibiam cenas do cotidiano, como as famosas *Saída dos operários da fábrica Lumière* e *Chegada de um trem à estação*. Esta última, como aponta o título, mostrava um trem se aproximando da estação. Relatos da época contam que o público, não familiarizado com essa forma de reprodução de imagens em movimento, à medida que o trem se aproximava teria se levantado para sair da sala, com receio de ser atropelado. O cinema, aponta Metz (1972), um dos mais importantes teóricos do cinema do século XX, causa uma “impressão da realidade” que, além de produzir um sentimento de credibilidade, produz no sujeito movimentos identificatórios.

Existem inúmeras produções bibliográficas que dão conta de historicizar com a devida profundidade esse momento de surgimento do cinema<sup>23</sup>, no entanto, o que quero guardar para nossa discussão é a questão de que o cinema surge, inicialmente, como uma ferramenta técnica de (pretensão) registro da realidade. Para os irmãos Lumière, o cinema era um invento científico e eles, declaradamente, não tinham a pretensão de que se tornasse entretenimento, muito menos uma forma de arte. Num momento em que a sociedade europeia louvava seu desenvolvimento tecnológico/industrial, substituindo a mão-de-obra humana pela máquina, a possibilidade de obter ima-

---

<sup>23</sup> Ver Aumont (1995), Carriere (1995), Mascarello (2006), Xavier (1983).

gens sem a intervenção direta de um sujeito (ao menos assim se pensava na época) representava um grande avanço para a ciência – e era isso que os Lumière faziam: ciência. Assim que testaram seu experimento eles enviaram emissários a diversos pontos do mundo para registrar cenas do cotidiano local e depois exibirem ao curioso público francês, sedento por “descobrir” os usos e costumes de seus, em muitos casos, povos colonizados. Lembremos que o final do século XIX foi o auge das empresas colonialistas europeias e a invenção do cinema veio a calhar, naquele momento tão significativo, para que os europeus pudessem conhecer, sem necessariamente se deslocar geograficamente, seus domínios nos demais continentes.

A história do cinema possivelmente fosse outra se não houvesse entrado um novo personagem, também francês, chamado George Méliès (1861-1938). Responsável por mudar o destino do cinema, Méliès foi ator, diretor, mágico e ilusionista. Ele assistiu a primeira apresentação dos Lumière e imediatamente propôs aos irmãos a compra de um cinematógrafo, proposta que os irmãos recusaram por acreditar que sua obra se tratava de uma experiência científica e não de uma ferramenta para entretenimento. Impactado pelo que havia visto na tela, Méliès não desiste e acaba desenvolvendo seu próprio cinematógrafo. Utilizando sua experiência com o teatro e o ilusionismo, ele começa a fazer experimentos de corte da película e de montagem, de fusão, exposição múltipla, truques óticos e uso de maquetes que permitem, por exemplo, que um personagem desapareça da tela. Em um de seus filmes clássicos, *Viagem à Lua*, de 1902, ele explora algo que, em pouco tempo, permitiu que se passasse a identificar o cinema como “A Sétima Arte”: o potencial estético e narrativo da linguagem cinematográfica.

Essa brevíssima apresentação do surgimento do cinema permite que possamos adentrar na discussão que nos

interessa nesse momento: a compreensão do cinema, por um lado, no âmbito da ciência, como aparelho de registro da realidade, e por outro lado, no âmbito da arte, como produtor de ficções. Não é à toa que uso realidade no singular e ficções no plural, pois é dessa forma que os conceitos parecem, por vezes, se apresentar. Ficções são muitas, a realidade única. Mas será que é isso mesmo? Tenho a convicção de que, se abandonarmos essa dicotomia, o debate pode se tornar muito mais produtivo. Se adotarmos um referencial composto menos de opostos e mais de complementaridades podemos começar construir o primeiro degrau do que proponho chamarmos “autonomia” na leitura e compreensão de imagens. Assim, voltando aos nossos precursores, não poderíamos pensar que *A Saída dos Operários da Fábrica Lumière* tem sua parcela de ficção, ao forjar uma impressão de realidade através da projeção de um número X de fotografias por segundo? Sim, pois o cinematógrafo não registrava as imagens em movimento, mas uma sequência de fotografias que, projetados em determinada velocidade transmitiam a sensação de movimento. A adoção de 24 quadros por segundo (qps) foi padronizada apenas em 1929. No período dos Lumière as projeções oscilavam entre 16 e 20 qps, o que transmitia diferentes sensações de “realidade”. Num outro sentido, não é pertinente refletirmos sobre o referencial de realidade que todo o filme chamado de ficção sempre inclui? Há atores reais, há uma equipe real, há interações reais. A maior parte dos efeitos são colocados posteriormente, na montagem. Todo filme de ficção envolverá, portanto, algum tipo de relação com a realidade. É esse aspecto que permitirá que ele seja assimilado, compreendido. Bill Nichols, documentarista e professor de cinema na San Francisco State University resume a questão de forma contundente:

Todo filme é um documentário. Mesmo a mais extravagante das ficções evidencia a cultura que a produziu e reproduz a aparência das pessoas que fazem parte dela. Na verdade, poderíamos dizer que existem dois tipos de filme: (1) documentários de satisfação de desejos e (2) documentários de representação social. Cada tipo conta uma história, mas essas histórias, as narrativas, são de espécies diferentes. (2005, p. 26)

Da mesma forma, E. Shoat e R. Stam (2006, p. 263) também trazem novas contribuições para o debate:

A teoria pós-estruturalista nos lembra que habitamos no interior da linguagem e da representação, e que não temos acesso direto ao “real”. Mas as construções e codificações do discurso artístico não excluem referências a uma vida social comum. Ficções cinematográficas inevitavelmente trazem à tona visões da vida real não apenas sobre o tempo e o espaço, mas também sobre relações sociais e culturais.

Interessados na realidade – e nas narrativas – que todo filme (ou, na atualidade, todo vídeo) pode construir ou representar, entraremos agora no campo do documentário, pensando esse gênero como potencialmente rico para o trabalho com pesquisa e produção audiovisual nas escolas.

Embora muitos tratem os primeiros filmes dos irmãos Lumière como documentários, a noção de “documentário” como gênero só vai surgir muitos anos depois, no final da década de 20, sobretudo a partir do trabalho do inglês John Grierson, que implementou, na Inglaterra, o patrocínio governamental na produção de documentários. O aparato institucional, no entanto, é apenas um dos quatro ângulos a par-

tir dos quais Nicholls, em seu livro *Introdução ao Documentário* (2005), procura definir o gênero: o das instituições – segundo ele, só o fato de Grierson chamar seu filme *Correio Noturno* de documentário ou o Discovery Channel classificar um programa de documentário, já os legitimada como tais; o dos profissionais – documentaristas “falam a mesma língua”, atuam no mesmo campo, utilizam técnicas semelhantes, disputam os mesmos financiamentos e, entre outras coisas, compartilham problemas que os distinguem de outros cineastas; o dos filmes – há normas e convenções que permitem que se diferencie o documentário de outros gêneros, tais como o uso de comentário com a voz over, ou voz de Deus, as entrevistas, as gravações de som direto, a inserção de imagens extras para exemplificar uma situação relatada e o uso de pessoas em suas atividades cotidianas como personagens principais do filme); e finalmente o dos espectadores – quando o espectador, de acordo com sua experiência histórica-cultural com o gênero, acredita na relação indicial que uma imagem ou som tem com sua fonte, ou seja, acredita que o que está sendo representado é a realidade.

A linguagem do documentário, como parte da linguagem cinematográfica, tem suas especificidades, mas estas também foram se alterando ao longo do tempo. Vamos passear um pouquinho mais pela história do gênero antes de entrarmos, definitivamente, na sala de aula.

Considerado o “pai” do documentário<sup>24</sup>, Robert Flaherty dirigiu a instigante e divertida luta de uma família Inuit pela sobrevivência em seu ambiente, o Ártico. *Nanook, o esquimó*

---

<sup>24</sup> É importante observar que em 1917, no Brasil, o Major Thomaz Reis, que integrava a Comissão Rondon, já realizava o filme *Rituaes e festas Bororo* que, de acordo com Fernando de Tacca (2001), tem expressiva importância para a história do filme etnográfico.

(1922) tornou-se um grande clássico do gênero e um sucesso de público ao revelar ao mundo (ocidental, ao menos), entre outras coisas, os procedimentos de caça de focas, de construção de iglus e a ingenuidade de Nanook ao escutar a reprodução de uma música em uma vitrola (ele morde o disco ao tentar descobrir de onde vem o som). A revelação da realidade exótica dos inuit dá sequência, de certa forma, ao projeto dos Lumière de fazer um grande inventário dos diferentes povos – ou, poderíamos dizer, dos povos “diferentes”. Voltemos agora ao nosso mote de discussão: que identidade, afinal, era essa que estava em questão nestes primeiros documentários? Como diz Tomaz Tadeu da Silva, identidade e diferença devem ser vistos como processos performativos. Poderíamos dizer que através de uma determinada performatividade fílmica Nanook foi identificado como um corajoso, risonho e bondoso “primitivo”. Era a realidade de Nanook que estava sendo representada ou a realidade que Flaherty e seu patrocinador, RevillonFreres, queriam representar ao seu público? Anos depois da exibição de *Nanook, o esquimó*, se soube que grande parte do filme foi realizado através de encenações, como na cena da caçada, em que a foca já estava morta pois seria impossível filma-la em tempo real com a pequena autonomia que as câmeras da época dispunham em termos de metros de película. A família de Nanook também não era sua família real e a linda cena em que todos dormem no iglu só pôde ser filmada através do artifício da construção de um meio iglu, pois do contrário não haveria iluminação suficiente para a captação das imagens. Essas estratégias, que de maneira alguma tiram o mérito do filme de Flaherty, podem ser conferidas em um belo filme, de 1994, que mistura realidade e ficção, dirigido por Claude Massot, intitulado *Kabloonaké*, no qual são evidenciadas as relações de amizade entre

o documentarista e o esquimó Nanook (que também não se chamava assim). Com base nesta e em diversas outras situações semelhantes na história deste cinema que se pretende amalgamado ao real que o sociólogo Paulo Menezes (2004, p. 31) faz a provocante afirmação: “filmar o ‘verdadeiro’ não parece ser o melhor caminho para se atingir o verossímil”. De certa forma, o audiovisual, como linguagem, era adaptado no intuito de parecer real. Para o professor de antropologia Paul Henley (2001, p. 27) esse processo se configura num paradoxo que se coloca para todos os documentaristas, entre a necessidade de manipular suas tomadas no momento da edição, de maneira que estas já não compõem mais uma narrativa literal da realidade, e ao mesmo tempo procurar manter a ilusão de realidade na narrativa fílmica gerada.

Essa representação do outro como exótico e a exaltação da diferença como absoluta foi questionada, a partir do final da década de 40, pelo antropólogo e cineasta francês, Jean Rouch que realizou dezenas de filmes no continente africano, nos quais explorou incrivelmente o potencial da linguagem cinematográfica e, sobretudo, o potencial da linguagem documental e etnográfica<sup>25</sup>. Iniciando seu trabalho em um período marcado pela crítica ao colonialismo e pelo processo de emancipação das nações africanas, Rouch inaugurou uma forma de pesquisa e produção audiovisual na qual a câmera era utilizada não como instrumento de registro de uma dada realidade, mas como ferramenta de comunicação entre os sujeitos que compõem essa realidade. Ao adotar uma postura de trabalho que privilegiava a subjetividade e a relação entre os sujeitos da filmagem (incluído aí o cineasta), Rouch desen-

---

<sup>25</sup> Consideramos aqui filme etnográfico como aquele produzido a partir de pesquisas de campo, de cunho etnográfico, realizadas por antropólogos ou não.

volveu uma “antropologia compartilhada”, na qual os pontos de vista em questão eram sempre explícitos. A voz over do cineasta, no caso de Rouch, não procura explicar ou descrever a realidade para o espectador, mas conduzi-lo poeticamente pelas imagens em sequência na tela. Nas palavras dos antropólogos Andréa Barbosa e Edgar Teodoro da Cunha (2006, p. 37-38):

Herdeiro por um lado de Flaherty, no que tange a uma câmera participativa, integrada no cotidiano dos sujeitos, e, por outro, do russo Dziga Vertov, que defendia a presença do autor como construtor da realidade ou da verdade fílmica, Rouch construiu um método de trabalho calcado na provocação, na negociação e na criação.

Como se pode perceber, a antropologia compartilhada estabelecida por Rouch foi precursora em diversos aspectos técnicos, éticos e estéticos, e teve inúmeros seguidores. Na atualidade o cinema documentário e etnográfico está em expansão, o que pode ser percebido, no Brasil, pela grande quantidade de Festivais e Mostras anuais específicas. Para finalizar essa parte, gostaria ainda de mencionar algumas características dos documentários na atualidade, no sentido de fornecer subsídios para a análise, reflexão sobre a filmografia existente e, sobretudo, para estimular a produção de novos filmes e vídeos do gênero.

Em seu livro *Filmar o Real*, as professoras de cinema e realizadoras Consuelo Lins e Cláudia Mesquita (2008) apontam algumas características da produção de documentários brasileiros contemporâneos. São elas: o foco maior em entrevistas, com menor ênfase para o cotidiano dos sujeitos; a pequena exploração dos potenciais da linguagem; o desenvolvimento

de uma relação mais explícita e visível com o pesquisador/diretor, como no caso dos filmes de Eduardo Coutinho<sup>26</sup>; e o fato de que estão entrando com força no circuito comercial. Esses são aspectos importantes para pensar quais realidades estão sendo construídas através da linguagem audiovisual e, conseqüentemente, quais identidades estão sendo registradas e criadas.

### **O audiovisual na escola: possibilidades**

Nesta segunda parte do texto vamos explorar as inúmeras possibilidades de uso do audiovisual em sala de aula, procurando enfatizar o potencial de alunos e professores como produtores, autores, criadores e realizadores e não apenas como espectadores. Embora devamos estimular e viabilizar o acesso de nossos alunos à diversidade da produção cinematográfica mundial, quero defender aqui a ideia de que ao conhecer os procedimentos técnicos da linguagem audiovisual estaremos contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos e autônomos em relação ao que vêem e ao que podem produzir e representar.

A arte-educadora Eloísa Gurgel, em um interessante artigo em que reflete sobre a experiência audiovisual nos

---

<sup>26</sup> Eduardo Coutinho talvez seja um dos maiores documentaristas brasileiros. Diretor de mais de 20 filmes, entre os quais *Cabra Marcado para Morrer* (1984), *Santo Forte* (1999), *Edifício Master* (2002), *O Fim e o Começo* (2005) e *Moscou* (2009), Coutinho tem uma trajetória pontuada pela constante experimentação da linguagem documental, inaugurando um “minimalismo estético” que, nas palavras de Lins e Mesquita (2008: 18), será a marca do diretor, como no uso que faz do sincronismo entre imagem e som, da ausência de narração over, de trilha sonora e de imagens de cobertura. Saliendo que as autoras optam por utilizar “voz over” ao invés de “voz off” pois a primeira remeteria à sobreposição de vozes externar às imagens, enquanto a segunda pertenceria à cena comentada. Para maiores informações sobre a obra de Coutinho ver Lins (2007).

espaços educativos, procura contextualizar o discurso áudio-imagético dentre da experiência histórico-cultural, indicando um reposicionamento das poéticas tecnológicas, no qual procura inserir a técnica no universo da cultura. Essa questão da inserção da técnica no universo da cultura me chamou especialmente atenção, pois a autora contempla um aspecto ainda pouco explorado, creio, nesse campo, que é o da mídia eletrônica como um fato da cultura, “que exprime nossa complexidade e nossas contradições” (2010, p. 287).

Segundo a autora, o sistema escolar tradicional se estabeleceu a partir da legitimação de uma forma exclusiva de construção e transmissão de saber, que pressupõe todos os seus processos interacionais baseados nos relacionamentos face a face e na palavra escrita. Ela problematiza o fato de que a atual introdução da produção audiovisual nos espaços escolares traz elementos perturbadores às disciplinas clássicas, considerando, no entanto, que essa “turbulência” pode gerar uma renovação: “Cabe-nos indagar sobre os processos de apropriação e resignificação dos códigos audiovisuais nas expressões e manifestações culturais dos espaços educativos; as novas leituras e escrituras daí advindas.” (2010: 283) Nesse processo é fundamental a problematização dos processos de construção e transmissão desses novos saberes, incluindo aí a necessária discussão sobre a alfabetização midiática, ou seja, o ensino-aprendizagem da leitura, escrita e, eu acrescentaria, manipulação da mídia. Educar para as mídias e não pelas mídias é o que defende a autora, numa perspectiva, com a qual estou plenamente de acordo, de que somente pela apropriação crítica das linguagens, técnicas (e éticas) dos diferentes meios que nossos alunos poderão desenvolver uma verdadeira autonomia na interpretação, compreensão e interlocução produtiva através do audiovisual. Nas palavras da autora:

No contexto da educação para as mídias, a produção não é um fim em si. Os jovens se apropriam da linguagem midiática para expressar suas ideias e sentimentos de forma criativa ou por meio da Arte. Usam a mídia também para comunicação, sem reduzir esse fazer a um treinamento técnico, sendo necessário o estabelecimento de uma relação dialógica entre professor e aluno e entre os próprios alunos numa permanente negociação. Há também a preocupação em compreender a linguagem audiovisual não como um sistema fechado, mas processual, por meio do qual são construídas as representações e onde acontecem interações – espaço aberto a múltiplas leituras. O aluno é contextualizado como produtor e espectador de sua própria mensagem, visto como sujeito histórico, social e cultural, e não apenas como interlocutor, mas como sujeito criativo, transformador (2010, p. 288).

Encontramos aqui um elemento fundamental que pretendo reforçar e defender com esse artigo: não podemos nos deixar levar pelo caminho mais fácil, tentador e frequentemente estimulado pelas políticas públicas no âmbito da educação, que apostam na inclusão da tecnologia audiovisual em sala de aula como elemento democratizador, que por si só representaria a inserção dos alunos no universo das mídias. Disponibilizar computadores, aparelhos de televisão e DVDs nas escolas não significa, de forma alguma, que estamos formando cidadãos preparados para lidar com essas ferramentas comunicacionais. É claro que podemos – e devemos – utilizar filmes, vídeos, programas de TV para proporcionar um acesso diferenciado a um dado conteúdo relativo à história do Brasil ou à evolução das espécies, por exemplo, mas com essa estratégia estaremos apenas acessando determinados conteúdos de maneira mais interessante ou divertida. O que estamos procu-

rando fomentar nesse trabalho, diferentemente, são estratégias de acesso às formas através das quais a linguagem audiovisual se configura. De maneira alguma estamos considerando, no entanto, jovens e crianças como vítimas da mídia, que deveriam ser protegidos da mesma. Ao contrário, e me inspiro novamente no trabalho de Gurgel, um novo paradigma para a educação que emerge deste contexto midiático aponta para um caminho no qual os processos de ensino-aprendizagem participam de descobertas estimulantes e criativas, onde alunos e professores atuam como co-autores nas produções oriundas deste diálogo técnico, ético e estético: “Longe de ser uma forma de proteção, a educação midiática é uma forma de preparação, que desenvolve nos jovens a compreensão e a consciência social de pertencimento dentro de um determinado universo cultural” (op. cit. p. 292).

Nos deparamos novamente, portanto, com a noção de pertencimento e, porque não dizer, de identificação. A utilização das ferramentas audiovisuais auxilia, nesse sentido, não somente na observação dos processos de identificação dos “outros” mas, sobretudo, de descoberta, construção e, quiçá, transformação, de nós mesmos.

No sentido de orientar os primeiros passos para esse entendimento da imagem forneço abaixo breves descrições dos principais processos técnicos presentes na produção audiovisual:

**Cena:** Sequência comunidade de lugar e tempo.

**Corte:** interrupção de uma cena.

**Decupagem:** descrição e divisão de uma cena em planos. A decupagem é fundamental para o processo de edição ou montagem.

**Edição ou montagem:** a primeira se refere ao trabalho com

vídeo e a segunda ao trabalho com cinema. Consistem no processo de seleção, ordenamento e ajuste dos planos de um produto audiovisual. É um processo de pós-produção (realizado depois das filmagens) e, em geral, obedece a um roteiro. Enquadramento: limite lateral, superior e inferior da cena filmada. É a imagem que aparece no visor da câmara ou no monitor externo.

**Plano próximo:** enquadramento da figura humana da metade do tórax para cima.

**Plano médio:** plano que mostra uma pessoa enquadrada da cintura para cima.

**Plano geral:** plano que mostra uma área de ação relativamente ampla.

**Plano detalhe ou primeiríssimo plano:** mostra apenas um detalhe, como, por exemplo, os olhos do ator, dominando praticamente todo o quadro.

**Panorâmica:** diz-se da câmara que se movimenta, de um lado para outro, geralmente em exteriores, mostrando-o ou sondando-o.

**Roteiro:** texto que serve de guia tanto para o processo de filmagem quanto para o processo de edição do filme ou vídeo.

Essas e muitas outras informações técnicas estão disponíveis em diversos livros, artigos e sites na internet, mas insisto em fornecê-las, ainda que sucintamente, no sentido de estimular a familiarização com os termos, importante para aqueles que pretendem se aventurar em produções audiovisuais.

## **Usos do audiovisual em uma pesquisa sobre “contadores de causos”**

Finalmente, tomando por base as discussões levantadas acima, situo neste momento meu campo de pesquisa e os procedimentos metodológicos que utilizei para desenvolver o estudo e o registro audiovisual das performances narrativas de “contadores de causos” da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai.

Primeiramente devo contextualizar esta zona de fronteira: durante os diversos anos de minha pesquisa etnográfica pude constatar que a população que aí reside possui fortes laços de identificação entre si, fortalecidos pela intensa convivência estabelecida ao longo de sua história. Esta convivência persiste, atualmente, nos âmbitos mais diversos, como nos laços de parentesco, na educação, no lazer, no comércio, no trabalho, etc. Neste contexto, as narrativas orais, que transitam “sem-fronteiras” – nem mesmo de idioma – funcionam como um importante instrumento na afirmação e na transmissão destes vínculos e deste imaginário comum.

Em minha pesquisa de campo procurei acompanhar, através da rede existente entre os contadores de histórias dos três países fronteiriços, os caminhos percorridos pelas narrativas orais. Meu campo foi, assim, itinerante: viajei através das fronteiras à procura das histórias e dos sujeitos que as contam. A cada encontro com um novo contador, com uma nova narrativa, com uma nova paisagem, registrei imagens e sons com equipamento de vídeo, áudio e foto. A prática da “observação participante”, clássico método de pesquisa antropológico, fez com que, em diversas ocasiões, eu tivesse de me tornar também uma “contadora de causos”<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Um maior aprofundamento sobre minha abordagem metodológica e sobre a importância de ter me inserido nas “rodas de causos” por vezes como contadora, por vezes como ouvinte, ver Hartmann, 1999.

Minha etnografia revelou não apenas um conjunto de histórias e performances narrativas características como também uma maneira de ver e de se ver “da fronteira”. É este ambiente de diálogo, de troca de conhecimentos, de criação e, sobretudo, de reflexão, potencializados na pesquisa antropológica realizada com recursos audiovisuais, que procuro abordar aqui.

Ao iniciar a pesquisa de campo, circulando principalmente pelas zonas rurais da fronteira – caracterizadas pela existência de grandes estâncias de criação extensiva de gado – uma das questões que logo despontou foi de que meu papel em meio ao grupo definia-se, justamente, a partir do manejo dos equipamentos audiovisuais: me vendo um dia sem a filmadora nem a máquina fotográfica em punho, um peão da estância onde eu estava hospedada me perguntou “*A senhora não vai trabalhar hoje, Dona Luciana?*”

Paul Henley traz contribuições sobre as implicações éticas e a importância da escolha do momento correto no qual usar a câmera:

Há ocasiões e circunstâncias nas quais a presença da câmera pode ser inibitória ou ainda comprometedor, política ou eticamente, para os protagonistas e inclusive para o cineasta. É evidente que sob essas circunstâncias a câmera não tem lugar. Porém a câmera também pode servir para dar ao antropólogo uma “razão de ser” mais compreensível para seus anfitriões. Um antropólogo fazendo um filme está obviamente trabalhando; uma pessoa vagando por aí com um caderno, fazendo anotações ocasionais, pode ser suspeita (2001, p. 32)<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Tradução minha.

Assim como minha presença no local se justificava por minha dedicação ao audiovisual, o produto de meus registros também foi significativo para a compreensão dos códigos e regras que organizam a cultura local. Desta forma, ao reconhecer um amigo numa foto, por exemplo, o contador indiretamente indicava também o alcance de sua “comunidade narrativa” (Lima, 1985), justificando a incidência de narrativas orais semelhantes ao longo de toda a fronteira.

Meu trabalho entre os contadores de causos/*cuentos* da fronteira foi, portanto, sempre pautado pelo audiovisual. Durante meu processo de pesquisa os recursos audiovisuais são utilizados, em primeiro lugar, como meio de registro de eventos complexos, as performances narrativas, que apenas a linguagem verbal não permite apreender: “Ao que é impossível descrever, torna-se indiscutível a prioridade da imagem, por sua capacidade de reproduzir e sugerir, por meios expressivos e artísticos, sentimentos, crenças e valores.” (Leite, 1998, p. 44).

Em segundo lugar, uma seleção representativa dos registros fotográficos é mostrada aos participantes da pesquisa, que fazem a exegese das imagens. Comentários e interpretações a respeito destas imagens/sons contribuem para a compreensão das peculiaridades do contexto: atitudes, posturas corporais, vestimentas, o uso de objetos, que identificam os habitantes de cada microrregião e que são utilizados como importante fonte de informações sobre a relação que os sujeitos estabelecem entre a visão do outro e visão de si mesmo.

Em terceiro lugar, estes registros permitem que a análise das expressões vocais e corporais, especialmente, e dos eventos narrativos como um todo, incluindo o local, a audiência, os ruídos, as luzes, as cores, etc., seja realizada detalhadamente, através da possibilidade de manipulação ilimitada deste material, já fora da situação de campo.

Em quarto lugar, uma seleção de fotos de cada contador e de suas famílias são distribuídas a estes, como forma de retribuição por sua colaboração. Finalmente, uma seleção destes registros foi utilizada na construção de trabalhos escritos e de vídeos etnográficos relativos à pesquisa.

Minha perspectiva de análise privilegia, portanto, *como* os recursos audiovisuais interferem, estabelecem e estimulam as relações em campo, em detrimento de *porque* o fazem. Assim, a partir da descrição de episódios-chave, representativos da importância do uso destes recursos no desenvolvimento da pesquisa, analisem outros trabalhos<sup>29</sup> suas implicações para o trabalho antropológico, tanto no seu âmbito mais analítico (“científico”) quanto criativo (“artístico”).

No início de minha pesquisa de campo compareci a um grande almoço (um “churrasco”) que reunia moradores das cidades de Rivera/Uruguai e Santana do Livramento/Brasil. Ao entrar na roda de conversas que se formava ao redor da churrasqueira, conheci um dos assadores, um senhor já idoso, todo pilchado (isto é, trajado com a vestimenta tradicional do gaúcho/*gaucho*: botas, bombachas, chapéu e lenço no pescoço), muito simpático. Ao saber que eu queria “ouvir histórias”, ele logo se manifestou dizendo que poderia me contar muitas. Pedi-lhe, então, permissão para buscar a filmadora, ao que ele respondeu enfaticamente: *“Pero yosólohablo si hay una grabadora!”*. Sua resposta me surpreendeu pois, ao invés de uma reação constrangida ou desconfiada, o contador inseriu o próprio equipamento como condição necessária à sua atuação. Esta inteligência na apropriação dos equipamentos por parte dos contadores foi uma constante durante toda a pesquisa.

---

<sup>29</sup> Hartmann 2007a, 2007b, 2009a, 2009b, 2011.

O comentário do contador nesta situação vai ao encontro da observação de Novaes (2004, p. 12) de que:

Por meio de imagens uma sociedade constrói, sobre si, um discurso visual. Esta construção deve ser entendida num sentido amplo. Se, por um lado, ela é obra daquele que capta as imagens ou do diretor do filme, por outro lado, no caso de filmes em que não há atores profissionais, como aqueles feitos por antropólogos (...) esse discurso visual é também obra dos próprios ‘informantes’.

Assim como o ato de filmar foi apropriado por Don López, em outras ocasiões também foi o motor para a realização de performances. Um jovem arrendatário de uma estância em Barra do Quaraí/BR, por exemplo, ao me ver com a filmadora, contou que um há algum tempo um amigo da família quis filmar um dos peões. Assim que percebeu, o peão ficou imóvel, parado como uma estátua, esperando pela filmagem. O homem, no entanto, queria registrar um comportamento mais “natural” e pediu que ele se movimentasse um pouco. O peão então começou então a se mexer bem lentamente, com pernas e braços afastados, mas sem sair do lugar. Segundo o narrador, “parecia um astronauta!”

Essa narrativa, além de contada através de uma hábil performance (o rapaz levantou-se para representar o gestual do peão), revela as diferentes expectativas criadas em torno desta forma de registro. Enquanto para o peão aquela era uma situação anti-natural, daí sua postura incerta e desconfortável, para o homem que filmava o registro deveria dar conta da realidade, mesmo que para isso tivesse que forjá-la (já que, afinal de contas, a postura “natural” do peão não foi compatível com a sua proposta).

Embora enquanto filmasse eu nunca tenha enfrentado uma situação semelhante, no momento de fotografar era praxe os contadores assumirem uma postura sóbria, de extrema seriedade, o que muitas vezes contrastava com os momentos animados que havíamos passado durante a conversa. Minha reação frente a essas atitudes, no entanto, foi sempre de respeito, procurando reconhecer na expressão de cada contador a projeção que esses sujeitos fazem de si, de como desejavam ver-se e mostrar-se.

Ao longo de toda minha pesquisa de campo, que foi realizada entre os anos de 1997 e 1998, no Mestrado, e entre 2001 e 2002, no Doutorado, me deparei com diversas situações semelhantes, nas quais o uso do audiovisual impulsionava a manifestação de identidades pessoais e coletivas. Na busca por ampliar a visibilidade das ricas performances narrativas dos contadores de causos gaúchos e *gauchos* resolvi retomar a pesquisa e, em 2010, dirigi dois vídeos etnográficos, intitulados *Causos e Cuentos de Fronteira* (26 min.) e *Palavras sem Fronteira* (24 min.). Graças a editais de fomento na área do vídeo etnográfico e documentário<sup>30</sup>, pude reencontrar alguns dos principais contadores que conheci durante o trabalho, procurando valorizar ainda mais a imagem que eles gostariam de ver transmitida a respeito de si próprios, já que podia contar, naquele momento, com recursos técnicos e profissionais mais aprimorados. Além desses recursos, os editais foram importantes porque propiciaram a veiculação dos vídeos em televisões educativas, possibilitando que não apenas os contadores, mas toda uma população mais ampla, tivessem acesso direto ao

---

<sup>30</sup> Edital Entrefronteras (<http://foroentrefronteras.org/>) e Edital Etnodoc (<http://www.etnodoc.org.br/>)

vídeo<sup>31</sup>. Embora eu continue apenas “aprendiz de cineasta”, acredito que, na medida em que nos esforçamos para compreender melhor a linguagem audiovisual suas especificidades técnicas, éticas e estéticas, podemos construir e utilizar com maior responsabilidade e autonomia os produtos audiovisuais, como vimos, tanto dentro como fora da sala de aula.

*Mas prá que vai levar tanta foto?*, perguntou Seu Romão. Eu respondo: para “esparramar” suas imagens, suas performances, sua força e sua criatividade pelo mundo<sup>32</sup>.

## Referências Bibliográficas

- AUMONT, Jacques (et al.) *A estética do filme*. Campinas/SP: Papirus, 1995.
- BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro da. *Antropologia e imagem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- BAUMAN, Richard. 1986. Story, Performance and Event – contextual studies of oral narrative. Cambridge, Cambridge University Press.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- GURGEL, Eloísa. A Experiência Audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre Educação e Comunicação. LEITE, Míriam L. M. “Retratos de Família: imagem paradigmática no passado e no presente”. In: SAMAIN, E. (Org.) *O Fotográfico*. São Paulo: HUCITEC/CNPq, 1998, pp. 35-40.
- HARTMANN, Luciana. Audiovisual e Antropologia – um casamento possível entre arte e ciência? In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). *Arte, Educação e Cultura*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007a.p. 41-61.
- \_\_\_\_\_. As Narrativas pessoais e a constituição dos contadores de casos como sujeitos. In: FISCHMAN, Fernando; HARTMANN, Luciana (orgs.). *Donos da Palavra: autoria, performance e experiência em narrativas*

---

<sup>31</sup> Fundamental para que os vídeos documentários, sobretudo os curtos e médias metragens, possam ter uma audiência para além do circuito de Mostras e Festivais do gênero, a abertura dos canais educativos e institucionais para a inclusão destes em sua programação mereceria uma reflexão mais profunda, infelizmente impossível neste momento.

<sup>32</sup> Dedico esse artigo ao Seu Romão (em memória) e a todos os contadores de casos que generosamente colaboraram com essa pesquisa.

orais na América do Sul. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007b. p. 95-229.

\_\_\_\_\_. Do vídeo etnográfico, ou de como contar histórias com imagens. *Sociais e Humanas*. v. 22, p. 55-63, 2009a.

\_\_\_\_\_. Contando histórias com imagens. *Doc On-line – Revista Digital de Cinema Documentário*, v. 06, p. , 2009b.

\_\_\_\_\_. *Gesto, Palavra e Memória – performances narrativas de contadores de causos*. Florianópolis, Ed. Da UFSC, 2011.

HENLEY, Paul. Cine etnográfico: tecnología, práctica y teoría antropológica. *Desacatos –Revista de Antropología Social*. CIESAS – Mexico – DF, v. 8, p. 17-36, 2001.

LIMA, Francisco Assis de Sousa. *Conto Popular e Comunidade Narrativa*. Rio de Janeiro: FUNARTE/ Instituto Nacional do Folclore, 1985.

LINS, Consuelo. *O Documentário de Eduardo Coutinho – televisão, cinema e vídeo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

LINS, Consuelo; MESQUITA, Cláudia. *Filmar o real – sobre o documentário brasileiro contemporâneo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MASCARELLO, Fernando (org.). *História do Cinema Mundial*. Campinas/ SP: Papyrus, 2006.

MENEZES, Paulo. O Cinema Documental como Representificação: verdades e mentiras nas relações (im)possíveis entre Representação, Documentário, Filme Etnográfico, Filme Sociológico e Conhecimento. In: NOVAES, Sylvia Caiuby ([et al.] Orgs.) *Escrituras da Imagem*. São Paulo: FAPESP/Editora da Universidade de São Paulo, 2004, pp. 21-48.

MENEZES, Paulo. “O Cinema Documental como Representificação: verdades e mentiras nas relações (im)possíveis entre Representação, Documentário, Filme Etnográfico, Filme Sociológico e Conhecimento”. In: NOVAES, Sylvia Caiuby ([et al.] Orgs.) *Escrituras da Imagem*. São Paulo: FAPESP/Editora da Universidade de São Paulo, 2004, pp. 21-48.

METZ, Christian. *À respeito da impressão de realidade no cinema*. In: A significação no cinema. São Paulo: Perspectiva, 1972.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

NOVAES, Sylvia Caiuby. Imagem em Foco nas Ciências Sociais. In: NOVAES, Sylvia Caiuby ([et al.] Orgs.) *Escrituras da Imagem*. São Paulo: FAPESP/Editora da Universidade de São Paulo, 2004, pp. 11-18.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

TACCA, Fernando de. *A imagética da Comissão Rondon*. Porto Alegre: Papyrus, 2001.

XAVIER, Ismael (org.). *A Experiência do Cinema*. Rio de Janeiro: Edições-Graal/Embrafilme, 1983.

## **Parte II**

### **Olhares sobre o PIBID UFPel**



Os textos que integram esta parte do livro foram escritos por três coordenadoras do PIBID da UFPel, professoras Lourdes M. B. Frisson, Sônia M. Schio e Taís Ferreira, e refletem acerca das práticas do PIBID nesta instituição federal de ensino superior.

Nesse sentido, as análises e proposições dos artigos buscam pensar o PIBID enquanto um espaço de constituição de identidades docentes. Sendo o programa muito novo em todo o país, estando em vigência na UFPel desde 2009 (sob a coordenação do professor Verno Kruger), percebemos que somos ainda um grupo de trabalho em construção, em permanente estado de devir, que paulatinamente encontra traços referenciais de aproximação e distanciamento, linhas de diálogos entre as quatorze licenciaturas, os mais de 300 bolsistas e os diferentes sujeitos alunos e professores que compõem este conjunto múltiplo e instigante de docentes e futuros docentes.

O intuito principal da publicação destes artigos é refletir acerca de nossas práticas e de nossa constituição identitária como pibidianos, além de registrar o início de um programa (PIBID/CAPES/MEC) que pretendemos ver florescer e frutificar por muitas décadas no Brasil, incentivando a formação qualificada de docentes comprometidos com o ensino básico e estimulando, desta forma, o crescimento efetivo e desenvolvimento sadio de nossa cidade, nossa região, nosso estado e de nosso país.



## 5. 1º Encontro do PIBID humanidades UFPEL – identidades no contexto escolar

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON<sup>33</sup>

O 1º Encontro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Humanidades/UFPEL – teve como foco principal o tema “Identidades no contexto escolar”, realizado em agosto de 2011, coordenado pela professora Lourdes Maria Bragagnolo Frison, responsável pelo subprojeto da Pedagogia. O evento foi organizado em uma ação colaborativa com os coordenadores dos diversos cursos que compõem o grupo do PIBID Humanidades/UFPEL, especificamente, Sociologia, História e Filosofia, Letras: Português e Literaturas, Arte-Teatro e Pedagogia.

Este evento teve como foco destacar um dos principais objetivos do PIBID Humanidades/UFPEL que é o de incentivar os universitários de diferentes licenciaturas a atuarem na docência da educação pública. Através dele, buscou-se aproximar os professores da rede pública aos acadêmicos que se preparam para exercer a docência. Desta forma, o PIBID Humanidades/UFPEL promoveu a articulação entre a educação superior, os sistemas de educação pública e a escola, organizando e implementando estratégias de atuação com gestores, professores, pais, alunos e pibidianos. Ao destacar que um dos objetivos do PIBID Humanidades é incentivar o exercício da

---

<sup>33</sup> Doutora em Educação, coordenadora do subprojeto PIBID/Pedagogia/2010. Docente da Universidade Federal de Pelotas nos cursos de Pedagogia e pós-graduação em Educação. Contato: lfrison@terra.com.br

docência na Educação Básica, reforça-se a ideia de que, através deste programa, os acadêmicos dos cursos de licenciatura têm contato direto com o futuro local de trabalho. Esta aproximação com a escola estimula a articulação da teoria com a prática escolar efetiva, bem como sua sistematização, contemplando as três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/UFPel acredita em um trabalho interdisciplinar e busca estimular que cada um dos subprojetos contemple em suas ações a interdisciplinaridade. Desta forma, a ênfase do trabalho do PIBID Humanidades/UFPel encontra-se justamente na contextualização do espaço escolar, o que permite compreender a realidade, buscando desencadear ações e práticas efetivas que possam mediar a aprendizagem dos alunos envolvidos. Portanto, os projetos interdisciplinares tem como eixo norteador a temática “Identidade no contexto escolar”. Com isso, reforça-se o que destaca Fazenda (1993, p. 40) “não se pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano”. E para fazer este trabalho da forma como o PIBID almeja pressupõe-se uma ação colaborativa, partilhada e integrada entre os alunos bolsistas das diferentes áreas do conhecimento, articulando ações, envolvendo alunos, professores, supervisores e coordenadores.

Assim, este evento contribuiu para solidificar as ações previstas no projeto do grupo PIBID Humanidades/UFPel, que teve início em 2010 e pode, através deste evento, propiciar momentos para unir as reflexões dos pibidianos que já concluíram suas atividades em 2009, oportunizando a troca de experiências decorrentes das práticas realizadas. Além disso, os bolsistas ingressantes no PIBID III, os quais adentraram ao

programa de 2011, puderam compreender o desenvolvimento das ações realizadas pelos dois grupos que os antecederam, planejando e projetando futuras intervenções com os grupos com os quais irão atuar.

Frente ao exposto, destaca-se que houve momentos de diálogo, de troca e de partilha sobre o trabalho que foi e está sendo desenvolvido. Pode-se dizer que este encontro se revelou como uma verdadeira oportunidade para pensar a docência, a escola, a sala de aula, possibilitando a construção e a reconstrução de conhecimentos relacionados à prática pedagógica. Também discutiu e elaborou estratégias que poderão estimular o desenvolvimento dos processos de ensinar e de aprender de todos os envolvidos.

Identities no contexto escolar, portanto, foi o tema deste evento. Para atender esta ousada proposta, apresentou-se, anteriormente ao evento, a proposta de estudar, analisar e refletir o texto ‘A produção social da identidade e da diferença’ de Tomaz Tadeu da Silva (2000), com o qual todos os pibidianos envolveram-se. Com este texto, buscou-se refletir e compreender a identidade pibidiana, considerando cada pibidiano um sujeito singular, mas, ao mesmo tempo, um sujeito plural, que se forma e se constitui na relação com os outros envolvidos, com professores e alunos nas diferentes escolas em que o Pibid atua. O respeito para com a diversidade e a diferença que marcam este grupo, tornam-se uma ação essencial em sua configuração. Neste sentido, Tomaz Tadeu (Silva, 2007, p. 76) destaca que

a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e

sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

O autor argumenta também que “identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem” (idem).

A reflexão sobre essa temática encaminhou para a compreensão de que a identidade é um problema social e, por consequência, educacional. Isto implica a questão do direito à diferença e a torna também um problema pedagógico e curricular. Ao se referir a uma sociedade em que se interage e aprende na relação com o outro e que, nesta relação interpessoal, também se aprende, são problematizadas as características de crianças, jovens, adultos. A escola é a grande responsável pelo aprender. A relação com o outro desencadeia aprendizagem. O 1º Encontro do PIBID Humanidades/UFPel foi um grande encontro social, no qual momentos de contato e de diálogo oportunizaram aprofundar a compreensão sobre as diferenças existentes em todos os grupos sociais.

Tratamentos preconceituosos e discriminatórios ainda hoje existem nas escolas. Está faltando pensar sobre tais fatos, buscar ações que mobilizem a reflexão sobre os problemas que surgem no contato direto de um sujeito com o outro. Respeitar as diferenças não significa ser igual ao outro, mas saber que o outro tem características próprias, que cada um está revestido de identidade própria. Os universitários bolsistas, na avaliação final do evento, relataram ter podido refletir bastante sobre este tema e assim melhor compreendê-lo.

Neste evento, não se poderia deixar de incluir todos os pibidianos como sujeitos ativos, partícipes, que pensam sua história e sua participação na coletividade. O conjunto de identidades e de diferenças forma sem dúvida – a identidade

pibidiana. Assim, este encontro foi pensado para ser construído de forma participativa e colaborativa, estabelecendo parcerias entre bolsistas, supervisores, coordenadores, diretores e professores, destacando sempre a importância dos estudantes com os quais se trabalha nas escolas. Previu-se ouvir, nesta oportunidade, as vozes de todos os que atuam no PIBID. Iniciou-se com as palavras da representante da Capes, seguida das vozes de coordenadores, supervisores e diretores de escola. Ouviu-se, em especial, os pibidianos, que teceram suas considerações sobre o andamento do trabalho desenvolvido desde março de 2010. Ao longo da semana, juntaram-se a estas vozes as dos bolsistas do PIBID de 2008 e as dos bolsistas do PIBID de 2011, que ouviram atentamente as vozes dos palestrantes convidados. O conjunto das falas oportunizou pensar sobre novas possibilidades de atuação.

O 1º Encontro do PIBID Humanidades/UFPel foi encerrado no sábado, depois de uma semana de intensa programação. Chegou-se ao final com júbilo, e a convicção de que uma teia de saberes e de relações foi constituída, aproximando mais intensamente os PIBID da UFPel entre si e com as escolas e seus colaboradores. De fato, aqui a união fez toda a diferença. Unidos pode-se fazer a diferença também na escola, na educação e na sociedade. Segundo Tomaz Tadeu

é no movimento literal, concreto, de grupos em movimento, por obrigação ou por opção, ocasionalmente ou constantemente, que a teoria cultural contemporânea vai buscar inspiração para teorizar sobre os processos que tendem a desestabilizar e a subverter a tendência da identidade à fixação (Silva, 2007, p. 78).

Percebeu-se que as ações realizadas permitiram transgredir as estratégias do pensado, do explorado, que tendem

a colocar a diferença como algo igual e conhecido. A atuação dos pibidianos ultrapassa o cristalizado, possibilitando que o outro seja ele mesmo e desenvolva ações voltadas para a reflexão acerca dos saberes necessários à prática docente. Em cada uma das modalidades de trabalho realizadas e apresentadas, notou-se que os pibidianos, ao relatarem suas experiências em sala de aula, na universidade, mostram aos demais colegas uma nova realidade, encaminhando alguma reflexão e contribuindo efetivamente para a ampliação do processo de formação. O desenvolvimento do PIBID Humanidades/UFPel tem possibilitado a ampliação das questões pautadas nos subprojetos dos diversos cursos, contribuindo para que os conhecimentos de universitários e professores sejam ressignificados, enriquecendo tanto a formação inicial como a continuada.

A identidade emerge das intersecções entre a educação e os demais campos do conhecimento como: literatura, cinema, antropologia, filosofia da diferença, estudos culturais, estudos foucaultianos, por isto o evento contemplou diferentes temáticas oriundas de diversos 'lugares'. Os professores articulistas deram uma contribuição especial ao encontro, proferindo palestras, coordenando minicursos e agora apresentando, nesta obra, seus depoimentos e alguns dos conhecimentos emergidos do evento. Espera-se que esta publicação impulse os pibidianos e os demais envolvidos no 1º Encontro do PIBID Humanidades/UFPel a implementarem ações fundamentadas em teorias aqui discutidas.

A temática das identidades em sua intersecção com a educação perpassou as atividades desenvolvidas no evento do PIBID Humanidades/UFPel, sua escolha visou instrumentalizar e qualificar os projetos interdisciplinares desenvolvidos nas escolas, por ser ela uma constante nos diversos grupos

em que o PIBID atua. Para ampliar o conhecimento sobre este assunto e a discussão sobre ele, foram convidados profissionais de diversas universidades brasileiras, que, aceitando o convite, aqui estiveram contribuindo para a qualificação das ações pibidianas, através de palestras e minicursos.

Após a abertura oficial do evento que teve a coordenação da professora Lourdes Frison, o coordenador institucional da UFPel, professor Verno Kruger, fez sua saudação inicial e leu o *e-mail* enviado pela professora Carmen Moreira de Castro Neves (08/08/2011), diretora de Educação Básica Presencial/CAPES, convidada para proferir a conferência de abertura, porém impossibilitada de comparecer. Em suas palavras ela destacou que:

O PIBID em abril de 2009, tinha pouco mais de 200 bolsas. Hoje, somam-se aproximadamente 25.000 bolsas. Destas, cerca de 21.000 são de iniciação à docência e 3.000 para professores supervisores de escolas públicas. Incluídos os dados do Edital 2007, em dois anos de desenvolvimento, o Pibid já alcançou 29.392 concessões de bolsas. Sendo que, a meta é alcançar 45.000 bolsas em 2012.

A professora Carmen referiu também que mais do que números, estão sendo alcançados resultados qualitativos, como:

- valorização da formação de professores e da educação básica como um tema nobre nas universidades, conferindo novo *status* para as licenciaturas na comunidade acadêmica;
- elevação da autoestima dos licenciandos;
- articulação entre teoria e prática e entre universidades e escolas básicas;
- renovação e enriquecimento dos currículos das licenciaturas, abrindo-os a metodologias, tecnologias e temas contemporâneos;

– presença crescente de trabalhos dos bolsistas em eventos científicos, no país e no exterior.

A referida professora ainda realçou os avanços do PIBID, como a negociação de acordos de cooperação internacional para oferecer aos bolsistas do PIBID a oportunidade de vivenciar experiências educacionais em outros países. Ela relatou que em setembro (2011), um grupo de supervisores do Pibid – professores de Física – irá a Genebra- Suíça, para participar de um curso. Disse que tudo isso se torna possível devido ao compromisso, à dedicação, à competência, à seriedade e à responsabilidade social com que o programa vem sendo desenvolvido.

Ao encerrar suas palavras, ela registrou uma frase de Anísio Teixeira como incentivo às discussões e às construções do encontro que aborda o riquíssimo tema das identidades no contexto escolar:

Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância. Sou a favor de uma educação voltada para o desenvolvimento, que realmente habilite a juventude brasileira à tomada de consciência do processo de autonomia nacional e a aparelhe para as tarefas materiais e morais do fortalecimento e construção da civilização brasileira. (O Jornal, 15/04/58)<sup>34</sup>.

Na sequência, houve a mesa-redonda intitulada ‘Reflexões sobre as ações realizadas pelo PIBID nas escolas e sobre o que ainda pode ser feito até o final do programa’, a qual foi

---

<sup>34</sup> Resposta do prof. Anísio Teixeira ao memorial dos bispos do Rio Grande do Sul – Escola primária em 6 anos para as zonas urbanas e 4 para a zona rural.

assistida por todos os participantes do encontro . Compuseram esta mesa a prof<sup>ª</sup>. Sônia Maria Schio, atual coordenadora institucional da UFPel; a prof<sup>ª</sup>. Magda Rosane Nunes Corrêa, supervisora do PIBID I, do Colégio Estadual de 1o e 2o Graus Dom João Braga; a prof<sup>ª</sup>. Deisi Moura Rodrigues, supervisora do PIBID II, da Escola Nossa Senhora de Lourdes; a prof<sup>ª</sup>. Valesca Auge, diretora do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. No final da explanação de cada professora, efetivou-se profícuo debate, no qual foram refletidas os temas colocados em pauta.

Na continuidade, os pibidianos participaram de uma das rodas de conversa, escolhida de acordo com seus interesses. Nesta rodas de conversa, que eram temáticas, foram debatidos temas relacionados aos projeto que estão sendo desenvolvidos nas escolas. Os temas das rodas de conversa foram:

**Roda 1** – PIBID e o ensino: experiências que contribuem para a construção de um novo modelo;

**Roda 2** – Estratégias didático-pedagógicas utilizadas nas atividades realizadas nas escolas;

**Roda 3** – Projeto interdisciplinar: relações entre as áreas de conhecimento como eixo organizador de práticas pedagógicas;

**Roda 4** – Dificuldades para aprender – alternativas possíveis de sua superação;

**Roda 5** – Ações positivas e ações que precisam melhorar: uma avaliação;

**Roda 6** – Projetos de ensino: relato das ações que mobilizaram a participação de alunos e professores.

A síntese das rodas, da qual constaram os depoimentos dos alunos, foi apresentada pelas professoras Maria Inês Zambonato, da Escola Sylvia Mello e Elenice Botelho Antunes, do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil.

Durante dois dias consecutivos, o evento oportunizou seis minicursos. Cada pibidiano participou de um deles, de acordo com a escolha feita no ato de inscrição. Os minicursos versaram sobre: Narrativas audiovisuais e educação: registrando, criando e divulgando identidades, Dra. Luciana Hartmann/UNB; Os diferentes/deficientes na literatura infantil – histórias, imagens e lições, Dra. Rosa Hessel/UFRGS; A constituição da identidade e da diferença sob a perspectiva dos Estudos Culturais, Dra. Letícia Freitas/UFPL; Identidades na Babel Eletrônica, Dra. Karla Saraiva/ULBRA; Filmes, desenhos animados e História: limites e possibilidades na era da reprodutibilidade técnica, Dr. Alexandre Valim/UFSC; Políticas de Inclusão – (im)possibilidades da Pedagogia da/na Diferença, Dra. Madalena Klein/UFPEL. Os participantes elogiaram o desenvolvimento dos minicursos.

No último dia, foi realizada uma mesa-redonda intitulada **‘Olhares interdisciplinares sobre as Identidades’**, da qual participaram a dra. Luciana Hartmann/UnB, a dra. Rosa Hessel/UFRGS, a Dra. Karla Saraiva/ULBRA, o dr. Alexandre Valim/UFSC. Esta mesa configurou-se como importante contribuição para melhor entendimento das questões relativas à identidade apresentadas pelos palestrantes do encontro. Conforme avaliações recebidas, o evento foi considerado um sucesso e altamente produtivo para futuras ações da docência.

## Referências bibliográficas

FAZENDA, I.C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 73-102.



## **6. Reflexões sobre as ações realizadas pelo PIBID nas escolas e perspectivas futuras**

SÔNIA MARIA SCHIO<sup>35</sup>

O 1º Encontro do PIBID da UFPel, contando com todos os coordenadores, supervisores e bolsistas, tanto do PIBID I, como convidados, assim como do PIBID II e III, esses últimos como ingressantes interessados em conhecer e “entender” o Programa. O evento contou também com a presença de professoras representando a Coordenadoria Regional de Educação – CRE/Pelotas, autoridades universitárias, Diretoras de escolas, assim como professoras e outras pessoas interessadas. O Evento iniciou com uma exposição introdutória realizada pela Coordenadora do Evento, Profa. Lourdes Frison, seguida pelo Prof. Verno Krüger. Em seguida, formou-se a mesa com quatro professoras. O objetivo era tratar do tema: Reflexões sobre as ações realizadas pelo PIBID nas escolas, e sobre o que ainda pode ser feito até o final do Programa.

A primeira a expor foi a Profa. Sônia Schio, como coordenadora da área de Filosofia do PIBID II. Ela esboçou em rápido histórico do PIBID II: as atividades de elaboração do Projeto Geral, assim como o de área, que iniciaram em outu-

---

<sup>35</sup> Doutora e mestre em Filosofia, licenciada em História e em Filosofia, professora do mestrado e da graduação em Filosofia da UFPel e do mestrado profissionalizante em Ensino de Ciências e Matemática da UFPel, coordenadora institucional do PIBID UFPel Humanidades e coordenadora do PIBID/ Filosofia. Contato: soniaschio@gmail.com

bro de 2009, momento em que os professores coordenadores de área ainda não sabiam exatamente do que se tratava, ou seja, o que deveriam exatamente fazer, o que era esperado, o que se deveria atingir. Com a coordenação geral do Prof. Verno, e um esforço reiterado de todo o grupo, o projeto, tanto o geral como os de área, foram elaborados e aprovados pela CAPES. Em abril de 2010 ocorrem as seleções para professores supervisores e para os bolsistas. O projeto iniciou em maio de 2010 de forma lenta, pois “tudo estava por fazer”.

Com o início das atividades, os bolsistas foram chamados, e cada área principiou, de forma autônoma, suas atividades. A área de Filosofia, por exemplo, começou com os estudos de revisão da área: a História da Filosofia, seus principais temas e autores. Em seguida, passou-se ao estudo de textos pedagógicos. Após, à leitura dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais. Ocorreram, concomitantemente, reuniões entre os coordenadores – o geral e os de área. As áreas que compunham o Projeto são: Filosofia, Ciências Sociais, História, Letras, Pedagogia e Teatro. Aos poucos, os supervisores passaram a acompanhar tanto as reuniões quanto os encontros para estudos.

Os bolsistas, entretanto, estavam ansiosos para irem às escolas. Quando os encontros passaram a ocorrer também na escola, em forma de reuniões das cinco áreas nas quatro escolas estaduais, e duas áreas nas duas escolas municipais, houve a percepção do despreparo para “encarar a sala de aula”. Começou-se, então, o diagnóstico para conhecer a escola, ainda de forma disciplinar. Após, os encontros entre os pibidianos para se conhecerem e se integrarem com as outras áreas, e, em seguida, a formação de comissões para a elaboração do projeto interdisciplinar.

As expectativas, em agosto de 2011, são pela execução do projeto interdisciplinar em cada escola, por um lado, e pelo

início “prático” da iniciação à docência, isto é, pelo acompanhamento do professor em sua sala de aula, por outro. Até novembro de 2011, o PIBID irá se desenvolver nas escolas, pois após as atividades interdisciplinares, haverá a elaboração do relatório e a continuidade das atividades de “apoio à docência”. Com o término do ano letivo, os bolsistas, junto aos coordenadores e supervisores, retornarão à Universidade para a elaboração dos materiais didáticos, oriundos de suas experiências nas escolas, e darão continuidade às atividades programadas: cursos, palestras, estudos até a elaboração do relatório final em abril de 2012. Para finalizar, foi enfatizada a importância da participação e do empenho dos supervisores, assim como do apoio da Direção e dos setores da escola.

A Profa. Magda Corrêa, supervisora do PIBID I e selecionada para atuar novamente no PIBID III, por ser professora de Biologia, e estar lotada no Colégio Estadual Dom João Braga, falou em nome da supervisão do PIBID I. Ela afirmou que o PIBID I ultrapassou os “muros da escola”, pois suas atividades foram relevantes, e os alunos da escola que dele participaram, além de aproveitar as atividades e as monitorias para seu aperfeiçoamento, gostaram de fazer algo diferente na escola. Ela enfatizou, também, que foi positiva a atuação dos bolsistas respeitando a escola. Isto é, em momentos anteriores, pessoas ligadas à universidade adentravam no ambiente escolar com o intuito de “ensinar” os professores, propor “coisas novas”, não levando em conta a estrutura da escola, os saberes e as experiências de cada professor, seus anseios, dificuldades, por exemplo. O PIBID, por seu turno, possui como um de seus objetivos que os pibidianos interajam com os professores da escola, aprendam com eles, os auxiliem a partir de suas necessidades, de seu programa de ensino, das características de cada turma, entre outros.

A profa. Magda frisou, inclusive, que o Projeto PIBID I beneficiou tanto os alunos da universidade quanto os da escola, o que é muito importante em um trabalho conjunto, de parceria. A limitação que mais se fez sentir, segundo ela, foi a da impossibilidade do bolsista entrar em sala de aula, junto ao professor atuante. Porém, ela está satisfeita ao saber que essa diretriz da CRE foi modificada, pois houve uma alteração no entendimento dos gestores, que compreenderam a necessidade da experiência de sala de aula para uma melhor formação do futuro professor. Ela lembrou que não existe uma participação unânime e homogênea na escola, pois essa apresenta suas especificidades, suas características próprias que devem ser consideradas, valorizadas e respeitadas. Entretanto, quem participou do PIBID I, com certeza, aproveitou, e bem, a oportunidade, de forma que os alunos passaram a perguntar quando haveria a efetivação de novas atividades do “alunos da universidade”.

Quanto à própria participação como supervisora do projeto, realizando a “ligação” entre o Programa e a escola, segundo ela, é preciso conhecer o projeto e suas atribuições, pois do contrário o professor supervisor não conseguirá exercer bem o seu papel. O PIBID motiva o professor supervisor a interagir com todo o grupo, que é numeroso, pois envolve a direção da escola com seus setores e professores, os alunos da escola e os bolsistas da universidade, os outros supervisores da escola e os coordenadores do projeto. Mas o resultado é positivo, pois há uma aprendizagem expressiva também ao supervisor.

A profa Deisi Moura Rodrigues, representando as supervisoras do PIBID II, e atuando na Escola Nossa Senhora de Lourdes, afirmou que o PIBID se envolve e ao mesmo tempo elabora uma “cultura na escola”, pois permite que haja um “tempo para pensar”, no âmbito escolar, no que se está

fazendo, para que isso está sendo feito, assim como permite refletir sobre o que se quer fazer, atingir, em nível de atividade docente na escola. O PIBID na escola precisa elaborar algo significativo, pois há espaço para isso, podendo colaborar para a integração e a comunicação no âmbito interno da mesma.

Ela enfatizou, também, a possibilidade que o PIBID permitiu de estudos, como o dos PCN's, os quais chegaram à escola, mas devido ao excesso de atividades que o professor possui para exercer sua função, eles não foram “trabalhados” com a devida atenção. Dessa forma, os PCN's não haviam provocado as discussões e as ações que eles demandam, e que vêm em apoio e serve como motivação para o aperfeiçoamento da prática docente e a efetivação dos objetivos da educação, que é oportunizar ao aluno uma formação que lhe permita tornar-se um ser humano integral. O trabalho com as diversas áreas, ou seja, com os alunos de diversos cursos, interdisciplinarmente, também contribuiu para o aprimoramento profissional e humano do supervisor.

A profa. Deisi lembrou que o grupo do PIBID II, embora heterogêneo, tornou-se coeso em torno das propostas contidas no Projeto. As características singulares de cada um que compõe o grupo não podem ser obliteradas pelo grande grupo, mas também não pode ser motivo para que as atividades necessárias não se efetivem. E essa vivência da diferença também é uma aprendizagem que o PIBID proporciona aos seus participantes. Nesse viés da novidade do projeto e de suas propostas, assim como de suas tarefas e exigências, muitas dúvidas surgiram, e a todo o momento, pois não há um modelo prévio a ser aplicado e seguido, e que garanta o sucesso do empreendimento. As questões que surgem, então, fazem parte do movimento, que as deve englobar e aproveitar como possibilidade de aprendizagem.

Em seguida, a profa. Valesca Auge, Diretora da IEAB – Instituto de Educação Assis Brasil, expôs sua perspectiva de diretora sobre a atuação dos PIBID's na escola, tendo em vista que o Assis Brasil tem recebido todos os projetos: o PIBID I, o PIBID II e o PIBID III da UFPel. Para tanto ela fez uma retrospectiva histórica: em 2007, as diretrizes do Governo Estadual eram diferentes dos anseios da Escola, do IEAB, por exemplo, porém o PIBID I, não. Dessa forma, ele pode colaborar com a efetivação das metas da escola, em especial em duas atividades: as monitorias para os alunos do noturno, as quais ocorriam no horário vespertino, e os cursos para os surdos.

A professora continuou lembrando uma reunião da CRE-Pelotas, na qual o Prof. Verno também participou, e na qual o assunto versava sobre as diretrizes da educação e a “entrada” do PIBID na escola estadual. O Assis possui cerca de 2000 alunos, sendo uma das maiores escolas estaduais da cidade, e tendo em vista as características do alunado, o auxílio à aprendizagem em forma de monitorias é uma das formas de manter o aluno do noturno, menos motivado a permanecer na escola, a fazê-lo, pois seu rendimento aumenta, assim como seu desejo de findar o ano letivo e obter a aprovação.

Ela enfatizou também a escolha pela atividade docente, com suas dificuldades e satisfações, sendo que há alunos da escola que concluem o Ensino Médio e ingressam no curso superior, com a possibilidade de retornar à Escola como bolsistas do PIBID, o que demonstra a importância desse “intercâmbio” entre a escola e a universidade, e após, como professor efetivo. Nesse sentido, ela lembrou da importância da atuação do professor-supervisor, pois a ele cabe organizar as atividades do projeto na escola, tendo em vista que a conhece, sabendo de seus limites e possibilidades. À ele cabe “funcionalizar” o Projeto de acordo com as necessidades e as

características da Escola. Ele tem contato com os professores, alunos e direção, por um lado, e com o Projeto, de outro. Sem a atuação ativa do supervisor, o Projeto não tem a possibilidade de atingir os seus objetivos, de sistematizar e efetivar suas atividades, beneficiando a comunidade escolar e os pibidianos.

Nessa perspectiva, nada do que ocorreu durante a parceria entre a escola e o PIBID é entendido por ela como negativo: tudo o que ocorre são aprendizagens, e como tal devem ser acolhidos, para que se repita o que foi pertinente e produtivo, e que se evite o que se mostrou ineficaz. Esse movimento conjunto, segundo a diretora, deriva de um “sonho” compartilhado, de um desejo colocado em prática, com estudo, esforço e empenho, qual seja, a aspiração de uma escola melhor.

Após as exposições, passou-se para os questionamentos dos ouvintes, os quais, devido a sua relevância, serão expostos brevemente. À professora Magda foi dirigida a pergunta de “como” fazer para ter sucesso no PIBID. Ela respondeu de forma sintética, o que, segundo ela, é uma característica da “área de exatas”: com organização, seriedade e comprometimento, e justificou essas assertivas. Em seguida, houve uma questão sobre a interdisciplinaridade. A respostas versou sobre o tema do “tudo tem a ver com tudo” na vida humana, o que não é diferente quanto ao conhecimento. Por isso, é um “desafio”, e precisa ser uma “construção” conjunta, para que todos possam aprender com o trabalho em grupo, e ao mesmo tempo aperfeiçoar-se enquanto pessoa, cidadão, acadêmico e futuro docente. Além disso, os projetos devem ser elaborados a partir das necessidades da escola e das diversas áreas envolvidas. Continuando, de certa forma a questão anterior, foi questionado sobre qual é esse “desafio”. A resposta foi: equacionar o trabalho em equipe com a quantidade e a diversidade de leituras necessárias para a elaboração do proje-

to interdisciplinar. Nesse viés, a maior “dificuldade” é a de coordenar experiências múltiplas em um texto único, com o objetivo de solucionar ou diminuir os problemas percebidos na escola, e ao mesmo tempo instrumentalizar o pibidiano à percepção de problemas, ao trabalho em conjunto, à elaboração de projetos, à execução dos mesmos, não se deixando enfraquecer pelas dificuldades ou limitações que surgem no percurso.

A questão proposta a seguir versou sobre a aceitação do PIBID no âmbito escolar. A Diretora Valesca, brevemente, respondeu que ele é uma necessidade na Escola, pois há demandas, espaços, que a escola não consegue abranger e atuar. A Professora Deisi afirmou que o PIBID é uma “novidade” para a escola, e que normalmente o professor em atuação é mais resistente que o aluno, pois o novo o “assusta” mais do que ao aluno. A professora Magda lembrou que o “sucesso” do PIBID na escola depende de uma atuação a partir do fato de que o projeto foi aceito na escola e de que ele precisa de um acompanhamento comprometido com as diretrizes de uma educação autêntica e com a seriedade dos envolvidos em sua efetivação. O pibidiano José Roberto expôs sua experiência como monitor em sala de aula, junto ao professor responsável pela turma: se por um lado é preciso que haja amizade entre o aluno e o professor, por outro, nessa relação, há necessidades pessoais, emocionais, em especial do aluno, ainda adolescente, que exigem uma postura adequada, de um cuidado por parte do pibidiano, naquilo que ele faz e diz, pois pode ser interpretado erroneamente pelo aluno em fase de formação, de dúvida, de questionamentos. A professora Lourdes, Coordenadora do Evento, salientou o valor dessa exposição, pois o bolsista não pode perder esse “cuidado” de seu horizonte de atuação.

Finalizando o evento, ocorreram alguns depoimentos: a “desacomodação” que o PIBID tem levado para a escola é

algo a se destacar, pois as atividades realizadas na escola têm se mostrado válidas com o passar do tempo, e têm deixado “sementes” de mudança, expressou a professora Carla, Diretora da Escola Sylvia Mello. A Professora Silvia expôs também a importância da parceria estabelecida entre a escola e o Projeto. A pibidiana Nairana afirmou que há, entre os bolsistas, nesse momento do Encontro, um certo “pânico” com relação à execução do projeto, mas que ela acredita que será superado com a aplicação das oficinas propostas. Lembrou, também, que os bolsistas devem perder a pretensão de “querer salvar o mundo” com as suas ações, mas não deixar de contribuir, a partir de suas possibilidades, para com esse mundo. Afirmou, também, que outra dificuldade sentida pelos bolsistas refere-se à atuação em horário inverso dos alunos, pois esses nem sempre colaboram nas atividades quando essas ocorrem fora de seu turno normal de estudo. Por fim, a professora Magda lembrou que quem participou do PIBID, gostou e aproveitou, mas que, na primeira versão, isto é, no PIBID I, houve pouca participação, o que se espera ampliar no PIBID III, que está iniciando, e no qual ela será novamente supervisora.

Apesar da densidade das exposições, o tempo reservado a elas foi suficiente, o que permitiu que as questões dos espectadores fossem expostas, que os depoimentos pudessem ocorrer, que a coordenação do evento pudesse expor as informações necessárias sobre a continuidade das atividades. Além disso, porém, é necessário salientar a qualidade das apresentações, as quais não foram repetitivas, pois buscaram ser complementares, ao enfocarem o PIBID sob diversas óticas, tanto passadas quanto presentes e futuras. Esse momento inicial do Encontro permitiu a elaboração de um panorama geral sobre o PIBID, no qual os bolsistas do II – Humanidades puderam lembrar seus anseios e dúvidas, refazendo

o processo e podendo avaliar suas aprendizagens, suas dificuldades e êxitos. Aos novos pibidianos, isto é do PIBID III, foi permitido vislumbrar o percurso trilhado pelos colegas, as principais dificuldades e possibilidades, sempre com a ênfase de que o PIBID foi pensado, desde a sua origem, como tendo o licenciando em primeiro lugar, sua formação, permanência e conclusão do curso de Graduação, assim como a sua futura prática docente, mais eficaz e satisfatória, tanto para si, como para aqueles que dela participarão, e que, com certeza, poderá contribuir para a melhora do país em que se vive, mas em especial, de um mundo mais humano como se espera.

## 7. PIBID UFPel: como estamos construindo-nos?

TAÍS FERREIRA<sup>36</sup>

### Contexto do PIBID UFPel: quem somos? Onde estamos?

Trato, no texto que segue, acerca de experiências vivenciadas e questionamentos suscitados a partir destas experiências, no âmbito do PIBID/UFPel, que neste biênio 2011-2012 conta com dois projetos institucionais em andamento concomitante, um intitulado pelos participantes Humanidades (formado pelas licenciaturas em Pedagogia, História, Letras, Filosofia, Ciências Sociais e Teatro) e outro que se pretende como continuidade do primeiro grupo intitulado Ciências e Matemática (que atuou nos anos de 2008 e 2009, composto pelas licenciaturas em Matemática, Química, Física e Biologia) e a introdução de novas licenciaturas, no coletivo que chamamos de GeoArtes (integram este grupo as licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Geografia).

A finalidade desta divisão, já que todos somos parte de um mesmo programa vinculado à CAPES e a Pró-Reitoria de Graduação da UFPel, é otimizar a coordenação, a logística e

---

<sup>36</sup> Professora das licenciaturas em dança e teatro da UFPel, graduada em artes cênicas pela UFRGS e mestre em educação pelo PPGEdU da UFRGS. É coordenadora de gestão de assuntos educacionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/ PIBID UFPel e co-coordenadora do PIBID Teatro UFPel. Contato: taisferreirars@yahoo.com.br

a formação de grupos interdisciplinares que se construam ao longo dos 24 meses de vigência dos projetos. Tendo em vista que o total de componentes do PIBID UFPel hoje é composto por 298 bolsistas, entre alunos, supervisores e coordenadores, e que ainda contamos com o envolvimento de equipes diretivas das escolas, professores colaboradores da universidade e alunos voluntários, somamos diretamente envolvidas em torno de 350 pessoas. Esse número expressivo não possibilitaria reuniões e debates coletivos mais aprofundados, portanto optou-se pela subdivisão interna, a fim de operacionalizar os trabalhos.

Apresentados os grupos de trabalho, começamos pela pergunta inicial: o que é o PIBID, sigla que invade as universidades, as escolas e os eventos acadêmicos da educação de todo o país? Trata-se de um dos maiores programas de fomento às licenciaturas do Brasil, lançado pelo MEC/CAPES em 2007, tendo seus primeiros projetos bianuais aprovados em 2008 e abrangendo praticamente todas as IFES brasileiras, além de universidades estaduais, municipais e privadas que possuam cursos de licenciatura, ou seja, que se dediquem à formação de professores do ensino básico.

O programa é institucional, portanto, os subprojetos, elaborados e executados por cada área (ou licenciatura), deverão estar em consonância com o projeto institucional, que organiza e rege as ações e atividades a serem empreendidas pelos grupos. As ações devem ser voltadas à formação de excelência dos alunos licenciandos, a sua capacitação, bem como à elaboração de atividades didáticas, projetos de ensino e metodologias inovadoras nas diversas áreas de conhecimento do ensino básico. Para a execução de tais ações, os alunos deverão inserir-se no contexto escolar, em um diálogo ativo com direções, coordenações pedagógicas, professores, funcionários,

alunos e comunidade escolar. Assim sendo, um dos objetivos do programa é criar laços, pontes e caminhos que possibilitem ao aluno futuro professor conhecer realidades escolares diversas e preparar-se para nelas inserir-se de forma criativa, engajada e crítica.

A UFPel, no ano de 2011, possui dois grupos do PIBID em andamento e teve seu primeiro grupo concluído no mês de fevereiro. O *PIBID 1 – Ciências e Matemática* encerrou suas atividades, que foram realizadas em quatro escolas estaduais do município (junto ao Ensino Médio) e estas áreas contempladas no PIBID 1 retornaram através de aprovação em novo edital no mês de agosto de 2011 com o *PIBID 3*, que conta com dois grupos: Ciências e Matemática e GeoArtes, como citado logo acima. Em funcionamento desde maio de 2010 e em plena execução de projetos disciplinares e interdisciplinares nas escolas parceiras encontra-se o PIBID 2 – Humanidades.

Cada área conta com um coordenador e algumas também com co-coordenadores, professores da universidade em exercício nas licenciaturas, que têm a tarefa de elaborar os projetos, coordenar sua execução, selecionar e orientar os alunos bolsistas e a área como um todo. Há também a figura dos supervisores, professores da rede de ensino atuantes nas escolas parceiras nas áreas dos subprojetos, que constroem a ligação direta entre pibidianos (universidade) e contexto escolar (escola, seus espaços e seus sujeitos).

Atualmente, o PIBID UFPel possui nove escolas parceiras em Pelotas, sete da rede estadual de ensino e duas da rede municipal de ensino, algumas na região central, outras descentralizadas, escolas grandes, escolas pequenas, que atendem a diferentes públicos. Vários níveis da educação básica são atendidos: séries iniciais e finais do ensino fundamental,

ensino médio, ensino técnico, educação de jovens e adultos, educação especial (surdos) e magistério. Essa diversidade deve-se à opção de que diferentes realidades escolares sejam apresentadas, debatidas e questionadas pelos alunos licenciandos. São nossas parceiras as seguintes instituições escolares: Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora de Lourdes, Colégio Estadual Dom João Braga, Escola Estadual de Ensino Técnico Professora Sylvia Mello, Escola Estadual de Ensino Médio Areal, Escola Estadual Santa Rita, Escola Estadual Monseñor Queiroz, Escola Municipal de Ensino Fundamental Núcleo Habitacional Getúlio Vargas e Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Fernando Osório.

É importante contextualizar Pelotas, que é um município de porte médio (350.000 habitantes), com amplas redes de ensino público (municipal, estadual e federal, em torno de 150 escolas públicas, nas zonas urbana e rural) e privado (grandes colégios privados que oferecem educação básica), cidade “universitária”, já que conta com várias instituições de ensino superior, algumas de grande porte como a UFPel e a UCPel. O ensino técnico também é destacado e o IFSul seu principal pólo. No entanto, o município, infelizmente, figura com alguns dos índices mais baixos de IDEB no ensino fundamental e médio do estado. É de conhecimento geral que o Rio Grande do Sul possui uma “metade” rica e industrializada, composta pela região metropolitana, pela Serra Gaúcha e Vales do Sinos e do Taquari, e uma “metade” pobre e agropastoril, na qual enquadram-se a Região Sul (onde está situada Pelotas) e a Campanha. Ainda que dona de larga tradição cultural e intelectual, a cidade hoje conta com uma ampla população que trabalha na prestação de serviços, no comércio e no funcionalismo público, fazendo com que as rendas familiares sejam

bastante baixas e o acesso a bens culturais escasso e difícil. Há zonas de extrema pobreza no município e isso pode ser decisivo na formação escolar básica de crianças e jovens. Ainda que não possamos sozinhos reverter estes índices baixos nas diversas escolas da cidade, é objetivo central do PIBID é qualificar cada vez mais os professores do ensino básico para que sejam agentes destas mudanças necessárias ao quadro educacional da região Sul do estado e do Brasil em termos gerais.

### **O que fazemos? Como fazemos?**

#### **E, finalmente: por que fazemos como fazemos?**

Podemos perceber, pela exposição inicial, que as relações que o PIBID pretende ensejar são dialógicas: escola e universidade, professores em exercício e futuros docentes, alunos da universidade e alunos das escolas, todos em relação, na construção de diálogos que os constituam. São também polifônicas, pois se pretende que diversas vozes se façam ouvir, levando-se em conta os complexos meandros que constituem o campo educacional: mais uma vez, escola e universidade devem falar, licenciandos e professores devem dialogar, alunos de lá, alunos de cá, todos deverão se colocar e agir para que as ações empreendidas sejam estopim para a construção de significados e de sentidos, de sensações e de impressões, de aprendizagem cognitiva, sensível e significativa. Obviamente este dialogismo e esta polifonia se dão à custa de alguns embates, de dolorosas descobertas, de abrir mão e descentra-se de nossas certezas mais propositivas, mais confortáveis, mais “nossas”, enfim.

O projeto institucional PIBID/ UFPel – Humanidades incentivando a docência iniciou suas atividades efetivamente no mês de maio de 2010, ainda que o grupo interdisciplinar de

professores coordenadores tenha se reunido periodicamente (em reuniões semanais) desde outubro de 2009, liderados pelo coordenador institucional.

Cumpre notar que uma característica desejada e que tem tido ampla adesão das diversas áreas/ licenciaturas componentes no PIBID da UFPel é o trabalho contínuo, dialógico e interdisciplinar. Para tanto, a organização interna do programa tem acontecido desde seu início de forma colegiada, na qual um Colegiado do PIBID/UFPel, composto pelo coordenador institucional, coordenadores de área, supervisores e representantes dos alunos delibera, de forma coletiva e democrática, acerca de todas decisões de caráter prático, teórico e metodológico do programa.

É importante salientar ainda que, no universo das escolas públicas parceiras, todas as licenciaturas envolvidas nos projetos do PIBID em andamento atuam de forma disciplinar e interdisciplinar, ou seja, através de planejamento e execução de ações que contemplem o diálogo efetivo entre as áreas e também as especificidades de atuação pretendidas por cada subprojeto.

Além de reuniões periódicas do colegiado do PIBID (possuímos três colegiados em funcionamento, um de cada grupo citado no início deste texto), salientamos a ocorrência de reuniões de área (internas) semanais entre coordenadores de área, supervisores da área e bolsistas e reuniões interdisciplinares semanais nas escolas, sempre coordenadas por um dos coordenadores de área. A partir destas reuniões, compuseram-se grupos de estudos (disciplinares e interdisciplinares), registrados como projetos de ensino junto à PRG da UFPel e ações específicas já empreendidas nas escolas (nos níveis de ensino fundamental, ensino médio, magistério e EJA) e junto à comunidade acadêmica da UFPel ao longo de 2010, registra-

das como projetos de extensão na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPel.

Ficou dividida conforme listas abaixo a coordenação do trabalho interdisciplinar nas escolas, realizadas pelos coordenadores de área (que além da área, coordenam os trabalhos nas escolas, dos grupos interdisciplinares).

Grupo PIBID Humanidades:

Coordenação Ciências Sociais – Colégio Estadual Dom João Braga;  
Coordenação Filosofia – Instituto Estadual de Educação Assis Brasil;

Coordenação História – Escola Técnica Estadual Sylvia Mello;  
Coordenação Letras – Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes;  
Coordenação Pedagogia – E.M. Fernando Osório e E.M. Getúlio Vargas.

Grupo PIBID GeoArtes:

Coordenação Artes Visuais – Instituto Estadual de Educação Assis Brasil;  
Coordenação Dança – Escola Estadual Monsenhor Queiroz;  
Coordenação Música – Escola Estadual Santa Rita;  
Coordenação Geografia – Escola Estadual de Ensino Médio Areal.

Grupo PIBID Ciências e Matemática:

Coordenação Matemática – Escola Técnica Estadual Sylvia Mello  
Coordenação Biologia – Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes;  
Coordenação Química – Instituto Estadual de Educação Assis Brasil;  
Coordenação Física – Colégio Estadual Dom João Braga.

Contamos com dois coordenadores institucionais e uma coordenadora de gestão de processos educacionais. O grupo do PIBID Humanidades é coordenado pela professora Sônia Schio e as ações pedagógicas do PIBID 3 tem o professor Verno Kruger como coordenador do grupo Ciências e Matemática e a professora Taís Ferreira como coordenadora do grupo GeoArtes.

Tendo em vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio foram os documentos referência para os estudos iniciais dos bolsistas e também norteadores da elaboração de ações nas escolas, cumpre notar que análises aprofundadas destes textos, debate acerca de suas propostas e um diagnóstico das escolas participantes e da situação (física e simbólica) de cada área em cada escola são as ações iniciais que compõem os projetos do PIBID nesta instituição. O intuito é promover o debate disciplinar nos grupos de estudos das áreas e construir relações interdisciplinares nos grupos que atuam conjuntamente em cada uma das escolas. Os diagnósticos, por exemplo, são uma primeira ação coletiva dos grupos interdisciplinares nas escolas, bem como a realização de seminários para a apresentação dos estudos dos PCNs de cada área para as demais, com a finalidade de iniciar a construir as possíveis conexões e elos de ligação entre os estudantes de diversos cursos e as futuras ações pedagógicas e metodologias educacionais a serem empreendidas.

Nesses percursos apresentados, de estudos e investigação empírica sobre as realidades escolares, professores coordenadores e supervisores assumiram suas funções de orientação e também desenvolveram profícuo diálogo na constituição dos complexos mecanismos logísticos e epistemológicos que estão envolvidos em processos de ensino-aprendizagem

dialógicos e interdisciplinares, como estes empreendidos e já em pleno andamento no PIBID/UFPel.

Neste momento da explanação sobre o PIBID e suas construções, é importante diferir interdisciplinaridade de dilettantismo: não estamos propondo, nas ações interdisciplinares do PIBID, que os alunos “saibam tudo de todas as áreas”. Estamos, sim, interessados em fomentar o início da apropriação da palavra e da ação do outro, ou seja, da construção de um vocabulário (oral, gestual, conceitual, actancial) comum, que possa viabilizar o dialogismo desejado e a polifonia necessária ao andamento produtivo de um projeto interdisciplinar. Por que esta afirmação? Pois é muito fácil confundir a interdisciplinaridade com o ativismo não fundamentado em diferentes áreas de conhecimento. Penso que, ao fim e ao cabo, desejamos promover a convivência e o aprendizado com o outro, a capacidade de escuta e de deslocamento do *ethos* único e intransferível de uma disciplina, a contaminação saudável e instigante pelo saber que constitui o outro e pode, também, me constituir sem que eu destrua os “meus saberes”. Destarte, desejamos atuar na constituição das identidades docentes que estão sendo forjadas nestes anos de graduação nas licenciaturas da UFPel. Assim como almejamos tocar as identidades dos professores já em atuação nas escolas, colaborando com os processos de constituição docente nos quais estão envolvidos. Não há campos ou sujeitos puros, mas assumir os processos de hibridação e contaminação, compreendê-los como fecundos e instigantes, exige alguma maturidade e muito esforço.

Dando prosseguimento à contextualização de nossas ações pibidianas, além das supracitadas, podemos incluir a seguinte sequência de atividades realizadas pelo PIBID/UFPel Humanidades :

- a) Iniciou-se o processo de construção de referenciais teóricos sobre os ensinamentos das áreas de linguagens, de ciências humanas e de pedagogia, tomando os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (PCNs) como referente de nossas atividades e também sobre interdisciplinaridade, enquanto fundamento para a elaboração de projetos interdisciplinares.
- b) Foram oportunizados momentos para que os alunos se apropriassem coletivamente dos estudos e das discussões feitas tanto nos grupos disciplinares como interdisciplinares. Esta socialização ocorreu em seminários gerais.
- c) Foram coletados e sistematizados dados sobre os contextos nos quais se desenvolverão as atividades, isto quer dizer, as características das escolas parceiras do PIBID/UFPel. Também foram desenvolvidas pesquisas sobre a realidade escolar. Há diagnósticos detalhados de todas as áreas em todas as escolas participantes.
- d) Os alunos envolveram-se na organização e no desenvolvimento de seminários gerais e nos grupos PIBID.
- e) Houve a participação de alunos e professores do PIBID em congressos e seminários da área da educação e do PIBID, com a divulgação dos resultados alcançados neste projeto.
- f) Durante todo o primeiro semestre de 2011, no âmbito dos grupos das escolas, cada instituição de ensino parceira construiu um projeto interdisciplinar, a partir

de pesquisas, leituras e debates entre coordenadores, supervisores, alunos bolsistas e comunidade escolar, sendo que no momento possuímos seis projetos interdisciplinares que serão executados nas escolas no segundo semestre de 2011.

- g) Houve integração dos grupos interdisciplinares, com estabelecimento de metas e objetivos comuns para a construção de projeto interdisciplinar.
- h) Foi realizado de 09 a 13 de agosto de 2011 o *1º Encontro do PIBID UFPel – Identidades no contexto escolar*, no qual, através de mesas redondas, rodas de conversa e mini-cursos, pode-se debater e avaliar as realizações do PIBID/UFPel até o presente momento e qualificar as ações dos bolsistas para a execução dos projetos interdisciplinares, com a presença de professores convidados de diversas áreas e universidades brasileiras, que ministraram cursos e proferiram palestras acerca da questão das identidades e da educação, tema este que perpassa todos projetos interdisciplinares elaborados pelos grupos pibidianos das escolas.
- i) Cada grupo interdisciplinar, após elaboração de projeto interdisciplinar específico, empreendeu e colocou em ação as atividades planejadas durante todo o semestre 2011/02.
- j) Ações específicas de cada área como oficinas, palestras e monitorias disciplinares foram realizadas nas escolas.
- k) A partir dos registros destas experiências disciplinares e interdisciplinares junto às escolas e seus sujeitos, os

alunos redigem, no momento, relatórios de atividades e constroem textos acadêmicos relatando e refletindo acerca das experiências docentes vivenciadas.

Já os bolsistas dos grupos do PIBID 3, Ciências e Matemática e GeoArtes, que iniciaram os trabalhos em agosto de 2011, empreenderam estudos específicos de suas áreas, estudos pedagógicos, estudos dos PCNs, o diagnóstico das escolas parceiras e agora começam a elaboração de projetos interdisciplinares e as ações específicas disciplinares nas escolas. Cumpriram uma primeira etapa de capacitação e preparação em 2011 e agora em 2012 efetivam ações nas escolas parceiras.

Assim, podemos concluir que ao longo de 2010 e 2011, de forma paulatina e gradual, este grande grupo de estudantes bolsistas inseriu-se e conheceu de forma aprofundada os universos escolares no qual estão atuando, desenvolveram estudos e debates contínuos em suas áreas de atuação e viveram experiências que propiciaram a constituição de suas identidades docentes e a reflexão acerca de suas áreas nas escolas e das possibilidades interdisciplinares desejadas.

A partir desta contextualização mais geral do programa, dos objetivos e das ações do projeto institucional na UFPel, podemos seguir tecendo reflexões acerca dos limites entre as disciplinas e as possibilidades e dificuldades da interdisciplinaridade, mas este é um debate que terá espaço em outros escritos.

A pretensão deste breve texto foi tão somente apresentar o funcionamento deste programa na instituição e servir como registro dos primeiros anos de um trabalho que pretendemos que se estenda, qualifique e consolide e que reverbere na sociedade, mais especificamente nas comunidades que serão atendidas pelos egressos de nossas licenciaturas, almejando, também, que todas as universidades e cursos de licenciatura

ra deste país contem com a qualificação e a valorização do licenciando que um programa como o PIBID pode oferecer, se encarado de forma séria e consciente por alunos graduandos, gestores, professores das redes e professores universitários.

### **Referências bibliográficas:**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais (todos os livros) Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC /SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : Ensino Médio (todos os livros) Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC /SEF, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCNs + : Ensino Médio/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC /SEF, sem data.

BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.135 p. : il.

KRUGER, Verno (org). *PIBID UFPel: projetos interdisciplinares*. Pelotas: Editora da UFPel, 2011.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13 n. 39 set./dez. 2008.





**\_OBSERVATÓRIO-GRÁFICO\_**

*Edições de livros, revistas e peças gráficas*

51 3226-3560 / 84963690

[observa@ig.com.br](mailto:observa@ig.com.br)