

REVISTA IΦ-SOPHIA

2023/1





IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

ORGANIZADA POR:



Instituto Federal do Paraná – IFPR – Assis Chateaubriand

EDITADA E PUBLICADA POR:



JPJ Editor

PARCEIROS FORMAIS E INFORMAIS:





IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR – Reitor –

Odacir Antônio Zanatta

Pró-reitor de Extensão, Pesquisa, Pós-graduação e Inovação – Marcelo Estevam

Diretor Geral do campus IFPR – Assis Chateaubriand – Vicente Estevam Sandeski

Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão – Alex Miyamoto Mussi

Grupo de pesquisas Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR – Assis Chateaubriand

– Coordenação Geral - José Provetti Junior e **Vice Coordenador –** Daniel Salésio Vandresen

Coordenação de Publicações - Claudia Dell'Agnolo Petry

Editor-Chefe – Daniel Salésio Vandresen

Comissão Editorial - Claudia Dell'Agnolo Petry; Keyla Christina Almeida Portela;
Daniel Salésio Vandresen

Diagramador - Daniel Salésio Vandresen; Felipe da Silveira Mafessoni (aluno voluntário)

Revisor do periódico - Lucas Sidnei Carniel; Keyla Christina Almeida Portela

CONSELHO EDITORIAL

Me. Alan Rodrigo Padilha (doutorando UNIOESTE) – IFPR – Umuarama – Brasil.

Ma. Cláudia Dell'Agnolo Petry – IFPR – Assis Chateaubriand – Brasil.

Dr. Daniel Salésio Vandresen – IFPR – Coronel Vivida – Brasil.

Dr. Frederico Fonseca da Silva – IFPR – Curitiba – Brasil.

Dr. Ivan Eidt Colling - UFPR - Curitiba - Brasil.

Dra. Jessica Paula Vescovi – IFPR – Coronel Vivida – Brasil.

Me. José Provetti Junior (doutorando UNIOESTE) – IFPR – Assis Chateaubriand – Brasil.

Esp. Katia Cristiane Kobus Novaes - IFPR - Assis Chateaubriand - Brasil.

Dra. Katyúscia Sosnowski – IFPR – Coronel Vivida – Brasil.

Dra. Keyla Christina Almeida Portela - IFPR - Assis Chateaubriand - Brasil.

Me. Lucan Fernandes Moreno – IFPR – Coronel Vivida – Brasil.

Dr. Luiz Fernando Dias Pita – UERJ – Rio de Janeiro/ AERJ – Rio de Janeiro – Brasil.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Me. Rafael Egidio Leal e Silva - IFPR - Umuarama - Brasil.

Dr. Vicente Estevam Sandeski – IFPR – Assis Chateaubriand – Brasil.

Dr. Hélio Camilo Rosa - IFNMG - Januária - Brasil.

Me. Euliene da Silva Gonçalves - IFRO - Porto Velho - Brasil.

Dr. Genivaldo de Souza Santos - IFSP - Birigui - Brasil.

Dr. Joel Cesar Bonin - UNIARP - Caçador - Brasil.

Dr. Raphael Guazzelli Valerio - UFPE - Recife - Brasil.

Dr. Ricardo Pereira de Melo - UFMS - Campo Grande - Brasil.

Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo – UNESP – Marília - Brasil.

CONSELHO INTERNACIONAL

Dra. Catarina Pombo Nabais - Universidade de Lisboa - Lisboa - Portugal.

Dra. Claudia Arcila Rojas - Facultad de Educación - Universidad de Antioquia -
Medellín - Colombia.

Dr. Cristián Soto - Universidad de Chile - Santiago - Chile.

Dr. José Luis Rubio de Lucas - Universidad Autónoma de Madrid - Madrid - Espanha.

Dra. Maria Nancy Ortiz Naranjo - Facultad de Educación - Universidad de Antioquia -
Medellín - Colombia.

Dr. Pablo Rafael Kreimer - Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) - Buenos Aires -
Argentina.

Dr. Vicente Manzano-Arrondo - Universidad de Sevilla - Sevilla - Espanha.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

AVALIAÇÃO POR PARES CEGA

Pareceristas *ad hoc*

Dr. George Leonardo Seabra Coelho - Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Dr. Hélio Camilo Rosa - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – Januária.

Dra. Katyuscia Sosnowski – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Coronel Vivida.

Dra. Claudia Arcila Rojas - Universidad de Antioquia – Medellín/Colombia.

Dr. Gabriel Kafure da Rocha - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – Campus Petrolina Zona Rural.

Dr. Silvério Becker – Escola Municipal Funei – Itapiranga-SC.

Me. Lucas Sidnei Carniel - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Coronel Vivida.

Ma. Karime Klingelfus Moreira - Prefeitura Municipal de Paranaguá

Me. André Wallas da Silva Sousa - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Coelho Neto.

Ma. Tatiane de Oliveira – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Cuiabá-MT.

Capa – Daniel Salésio Vandresen

A imagem de capa é de autoria da estudante Maria Eduarda Nogueira da Silva, do 1º ano do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPR/Campus Avançado Coronel Vivida. A ilustração foi escolhida em um processo de seleção registrado no SEI/IFPR nº 23411.011581/2020-21.



IF-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Editoração eletrônica – Daniel Salésio Vandresen

CATALOGAÇÃO NA FONTE

PROVETTI JR, José (Org.); VANDRESEN, Daniel Salésio (Ed.). **IF-Sophia: revista eletrônica de investigações filosófica, científica e tecnológica**. Ano IX, Volume IX, nº XXV (1º. semestre 2023) – Assis Chateaubriand e Coronel Vivida: JPJ Editor; Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR, 2023.

Semestral
ISSN - 2358-7482

1. Filosofia – Periódicos. I. Grupo de pesquisas Filosofia, Ciência e Tecnologias - IFPR.

Endereço eletrônico

<https://revistas.ifpr.edu.br/index.php/ifsophia>

Endereços para correspondência

A/C Daniel Salésio Vandresen

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – *campus* Avançado

Coronel Vivida

PR 562, Flor da Serra – Coronel Vivida/PR - Brasil

CEP - 85.550-000

Tel.: (46) 3232-2960

Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologia – IFPR

Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR

Av. Cívica, 475 – Centro Cívico – Assis Chateaubriand/PR - Brasil

CEP – 85.935-000



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

SUMÁRIO

EDITORIAL

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM FOCO - Daniel Salésio Vandresen 09-11

DOSSIÊ: A pesquisa e o ensino técnico-científico na educação tecnológica12

MAPAS CONCEITUAIS APLICADOS AO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO - Gislane Martins S. de Abreu; Domingo S. Agüero-Martinez e Kelson Aires 13-27

SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO PARA SERVIDORES PÚBLICOS: diagnóstico e proposições para institutos federais de educação - Sergio Fernando Maciel Correa e Silvana Ferreira Pinheiro e Silva 28-51

A IMPORTÂNCIA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA DURANTE A GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA EM GESTÃO DE TURISMO - Gabryela Martins Ghirotti; Natalya Reis da Silva e Rodrigo Ribeiro de Oliveira 52-73

VARIAÇÕES E PERSPECTIVAS DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: uma revisão sistemática de literatura - Aline Lubyi; Diovana Aparecida Carvalho da Silva e Camila Juraszeck Machado 74-92

ARTIGOS.....93

SUBJETIVIDADES EN CONSTRUCCIÓN DE YOIDAD: una relación biográfica con la virtualidad como un afuera para pensar la experiencia del drama humano - Claudia Arcila Rojas 94-116

NIETZSCHE: superação da metafísica - André Walllas da Silva Sousa 117-129

A FENOMENOLOGIA COMO POSSIBILIDADE DE RETORNO À QUESTÃO DO SENTIDO DO SER EM GERAL EM HEIDEGGER - Antonio Joel Lima da Silva 130-154

ESTRATÉGIAS DE METACOGNIÇÃO NA LITERATURA E MÚSICA SOB A ÓTICA DA ANDRAGOGIA - Irapuru Haruo Florido; Tânia M. Mazon Barreto; José Simão de Paula Pinto e Marco Antonio do Socorro Marques Ribeiro Bessa 155-180



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

**REALISMO MÁGICO NA RELAÇÃO ENTRE O VERBAL E O PICTÓRICO
NO CONTO “UM SENHOR MUITO VELHO COM ASAS ENORMES”** - Eduardo
Alves dos Santos e Lucas Sidnei Carniel..... 181-197

**PANDEMIA E ACELERAÇÃO DOS PROCESSOS DE SOCIABILIZAÇÃO
VIRTUAL: uma discussão sobre a nova configuração do “mundo real”** - Delton
Mendes Francelino e Caren Ferreira Siqueira 198-211

**TERMOGRAFIA DAS EMOÇÕES: Um estudo sobre o comportamento térmico
da face humana diante de diferentes sentimentos** - Aparecida Pereira Gomes; Irene
Andrade de Almeida Barbosa e Marcelo Ludvich 212-230



EDITORIAL

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM FOCO

Dr. Daniel Salésio Vandresen¹

A presente edição da Revista Eletrônica IF-Sophia, nº XXV do 1º semestre de 2023, propõe discutir a temática “A pesquisa e o ensino técnico-científico na educação tecnológica”.

O objetivo dessa edição é abrir espaço para divulgar trabalhos que abordam pesquisas, experiências, projetos e práticas de ensino que contribuam para aprimorar o funcionamento e as discussões em torno da educação tecnológica. Um dos desafios permanentes na educação técnico-científica é a reflexão sobre sua relação com a formação humanística, problematizando os princípios e perspectivas de constituição de sujeitos que objetivamos formar. Isto porque, segundo Alvaro Vieira Pinto (1960) educar para o desenvolvimento implica a formação de um sujeito que sente a existência e os desafios que a realidade lhe impõe.

E com a modificação do cenário político do governo federal em 2023, renova-se a expectativa de retomada da ampliação dos investimentos na estrutura física, no financiamento da pesquisa científica e de recursos humanos da educação profissional e tecnológica no país. Especialmente a retomada dos princípios de política pública já anunciado em 2010 pela Setec/MEC, em um documento sobre o projeto de educação tecnológica pensada para os institutos federais:

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Marília – SP. Docente do Instituto Federal do Paraná – IFPR, *campus* Coronel Vivida – PR. Vice-coordenador do Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR e Editor-chefe da Revista “IF-Sophia: revista eletrônica de investigações Filosófica, Científica e Tecnológica”. Integrante dos Grupos de Pesquisas: ENFILO - Grupo de estudos e pesquisa sobre o ensino de filosofia (UNESP/Marília) e NEDIH - Núcleo de Educação em Direitos Humanos (IFPR/Coronel Vivida). Coordenador do Projeto de Pesquisa "O ensino de filosofia e a escrita de si como experiência existencial" (PIBIC-Jr IFPR/CNPq, aprovado em edital em cinco edições desde 2019). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de filosofia, subjetividade, técnica, Michel Foucault. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6662-4703>. E-mail: daniel.vandresen@ifpr.edu.br

**IF-Sophia**Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

[...] um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (BRASIL, 2010, p. 18).

Diante disso, dentre os diferentes artigos que compõe a presente edição procurou-se contribuir para divulgar as pesquisas e práticas de ensino sobre a educação tecnológica. Por isso, na presente edição da Revista IF-Sophia o leitor encontrará onze artigos (dez nacionais e um internacional). Na primeira parte, reunimos quatro textos relacionados com a temática proposta pelo dossiê, os quais tratam sobre temas ligados a pesquisas e/ou experiências na educação profissional e tecnológica. Na segunda parte, estão disponíveis sete textos que abordam temas diversos, entre eles, ligados a filosofia, a literatura e psicologia, estes que são textos de fluxo contínuo relacionados ao escopo multidisciplinar da revista.

Também nessa edição continuamos com a ação de interação da revista com a comunidade por meio da criação de uma imagem de capa com a temática da presente edição. A ação ocorreu por meio de um projeto de extensão (Processo SEI nº 23411.011581/2020-21), coordenado por mim e pela professora Dr. Katyuscia Sosnowski, e contou com a participação de duas propostas, sendo que a escolha da imagem ocorreu por meio de votação pública, divulgada pelas redes sociais. A imagem escolhida com com 58,4% dos votos foi da aluna Maria Eduarda Nogueira da Silva, estudante do 1º. ano do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPR/Campus Avançado Coronel Vivida.

Enfim, com essa temática da edição XXV da Revista IF-Sophia queremos propiciar um espaço de publicização de pesquisas, experiências e práticas que fortaleçam a importância da educação profissional e tecnológica para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país.

Desejo a todos uma ótima leitura.

Coronel Vivida, 24 de julho de 2023.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um novo modelo de educação profissional e tecnológica - concepção e diretrizes. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. Consciência e realidade nacional – consciência ingênua. Rio de Janeiro: MEC/ISEB, 1960.

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

DOSSIÊ:

A pesquisa e o ensino técnico-científico na educação tecnológica



Fonte: A imagem é de autoria do estudante Eduardo Gambin, do 1º. ano do Curso Técnico em Cooperativismo Integrado ao Ensino Médio do IFPR/Campus Avançado Coronel Vivida. A presente ilustração participou da seleção da imagem da capa da presente edição, a qual foi regido pelo processo registrado no SEI/IFPR nº 23411.011581/2020-21.



Recebido em: 14/02/2023

Aprovado em: 13/07/2023

Publicado em: 24/07/2023

MAPAS CONCEITUAIS APLICADOS AO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO

CONCEPTUAL MAPS APPLIED TO PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

KONCEPTAJ MAPOJ APLIKATAJ AL PROFESA KAJ TEKNOLOGIA EDUKADO

Gislane Martins S. de Abreu²Domingo S. Agüero-Martínez³Carlos de Salles Soares Neto⁴

Resumo

Os mapas conceituais têm se mostrado uma ferramenta bastante utilizada no ensino para a construção do conhecimento humano. Este trabalho busca tratar sobre a relação entre mapa conceitual e sua aplicação no ensino técnico e tecnológico integrado ao curso de

² Profissional da área de T.I com graduação concluída em Bacharelado em Sistemas de Informação pelo Instituto de Ensino Superior da Paraíba (2011) e graduação em Tecnologia em Web Design e Programação, pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2010). Pós-Graduação Lato Sensu em Tutoria em Educação à Distância (2015), Big Data (2020), Mestre em Administração Pública (Dez/2016), Doutorado em andamento em Simulação Computacional no Cimatec/Senai na Bahia. Experiência na área de Administração, com ênfase em Administração Pública. Servidora Federal do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). E-mail: gislaneabreu1@gmail.com

³ Possui graduação em Engenharia Civil - Universidad Nacional de Ingeniería (1988), mestrado em Geotecnia pela Universidade de Brasília (2004) e doutorado em Modelagem Computacional e Tecnologia Industrial - SENAI - Departamento Regional da Bahia (2021). Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Tem experiência na área de Engenharia Civil, com ênfase na construção civil, atuando principalmente nos seguintes temas: modelagem numérica e probabilística, algoritmos de otimização, calibração automática multiobjetiva, solos não saturados. E-mail: domingostalin@ifba.edu.br

⁴ Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Maranhão (2000), mestrado e doutorado em Informática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2003 e 2010). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Maranhão onde atua como coordenador dos Laboratórios TeleMídia/MA e do LAWS (Laboratório de Sistemas Web Avançados). É pesquisador associado do Laboratório TeleMídia da PUC-Rio. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Hipermídia, atuando principalmente nos seguintes temas: aplicações multimídia, engenharia de documentos multimídia e análise de dados educacionais. Foi Coordenador da Comissão Especial de Sistemas Multimídia e Web da Sociedade Brasileira de Computação (2015-2016) e é atualmente membro de seu Comitê Gestor. E-mail: carlos.salles@ufma.br



edificações em um instituto federal de educação. O objetivo deste trabalho é avaliar a eficiência dos mapas conceituais como metodologia ativa de aprendizagem. Para isso foi usado um estudo de caso em aulas remotas que versam sobre as disciplinas de construção civil. A metodologia adotada consiste no estudo de caso que envolveu três turmas com estudantes do curso integrado em edificações do ensino tecnológico. A partir dessa experiência, foram avaliados os conhecimentos dos alunos em relação aos mapas conceituais nos temas das aulas remotas da disciplina. Foram utilizados e a ferramenta *cmaptools* e questionários estruturados durante as aulas, para uma análise quantitativa e qualitativa dos resultados. Como conclusão, destaca-se que houve uma expansão da aprendizagem em sala de aula, bem como, um ganho de conhecimento em relação às metodologias tradicionais de aulas presenciais. No que se refere às pesquisas futuras, sugere-se novos estudos de caso relacionado à aplicação do mapa conceitual como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo.

Palavras-chave: Educação. Mapas conceituais. Metodologia ativa. Ensino tecnológico.

Abstract

Concept maps have been shown to be a widely used tool in teaching for the construction of human knowledge. This paper seeks to address the relationship between the conceptual map and its application in technical and technological secondary education integrated to the building course in a federal education institute. The objective of this work is to evaluate the efficiency of concept maps as an active learning methodology. For this, a case study in remote classes that deal with the disciplines of civil construction was used. The adopted methodology consists of a case study that involved three classes with students from the integrated course in technological education buildings. From this experience, the students' knowledge in relation to concept maps in the subjects of remote classes of the discipline was evaluated. The *cmaptools* tool and structured questionnaires were used during the classes, for a quantitative and qualitative analysis of the results. In conclusion, it is noteworthy that there was an expansion of learning in the classroom, as well as a gain in knowledge in relation to traditional methodologies of face-to-face classes. With regard to future research, new case studies related to the application of the concept map as a tool for cognitive development are suggested.

Keywords: Education. Concept maps. Active methodology. Technological education.

Resumo

Konceptaj mapoj pruviĝis esti ilo vaste uzita en instruado por la konstruado de homa scio. Ĉi tiu laboro serĉas trakti la rilaton inter koncipa mapo kaj ĝia apliko en teknika kaj teknologia instruado integrita al la kurso de konstruaĵoj en federacia instituto de edukado. La celo de ĉi tiu laboro estas taksita la efikecon de konceptmapoj kiel aktiva lernadmetodaro. Por tio, kazesploro estis utiligita en malproksimaj klasoj kiuj traktas civilkonstruajn disciplinojn. La metodaro adoptita konsistas el kazesploro kiu implikis tri klasojn kun studentoj de la integra kurso en teknologiaj edukaj konstruaĵoj. Surbaze de tiu sperto, la scio de la studentoj pri koncipaj mapoj en la temoj de malproksimaj klasoj de la subjekto estis taksita. La *cmaptools*-ilo kaj strukturitaj demandaroj estis uzitaj dum klasoj por kvanta kaj kvalita analizo de la rezultoj. Konklude, oni elstarigas, ke estis plivastigo de lernado en la klasĉambro, kaj ankaŭ gajno de scio rilate al tradiciaj



metodikoj de vizaĝ-al-vizaĝaj klasoj. Koncerne al estonta esplorado, novaj kazesploroj rilataj al la aplikado de la konceptmapo kiel ilo por kognativa evoluo estas proponitaj.

Ŝlosilvortoj: Edukado. Konceptmapoj. Aktiva metodiko. Teknologia edukado.

INTRODUÇÃO

Um dos desafios contemporâneos é fazer com que o processo de ensino acompanhe a velocidade do progresso tecnológico e das mudanças sociais em que todos estamos inseridos. Especialmente, após as mudanças ocorridas no ano de 2020, ocasionadas pela pandemia de Covid-19 que trouxe a necessidade das aulas se adaptarem rapidamente aos novos cenários da crise sanitária e dessa forma buscar alternativas para incentivar o aprendizado e favorecer a qualidade do ensino a distância. “[...] Considerando que a maior parte da educação formal tradicionalmente se dá em sala de aula, modificar esse ambiente significa alterar as estruturas consagradas por décadas de uso.” (SILVA JUNIOR. et al., 2015, p 16). Manter a motivação dos alunos para aprender tornou-se um desafio ainda maior no modelo de ensino híbrido. Os professores buscam motivar os alunos por meio da inovação no ensino, da utilização de novas estratégias e recursos de aprendizagem (HANSEN et al., 2021, p 05). Segundo destaca BIANCHINI *apud* MOREIRA e MASINI (1982) “[...] à medida que transcorre a aprendizagem significativa, conceitos são construídos e praticados em virtude de sucessivas interações, o que conduz à distinção progressiva e à recomposição integrativa.” (BIANCHINI, 2006, pg.03).

Conforme apresenta HANSEN (2021), independentemente da teoria educacional escolhida para explicar o processo de ensino e aprendizagem, professores e alunos desempenham um papel fundamental nesse processo. Os alunos são participantes ativos na produção do conhecimento e os professores são os estimuladores desse processo.

[...] É importante para o aluno compreender como sua mente se organiza, como realiza seu trabalho, processa o seu aprendizado, internaliza informações novas apresentadas em sala de aula, especialmente, como integraliza no conjunto que carrega consigo e como esta nova porção se transforma em conhecimento [...] (BIANCHINI, 2006, p. 15).

A Metodologia Ativa envolve o uso de conceitos de ensino simulado ou de experiência real (KRUMMENAUER, 2012, p. 22). O objetivo é melhorar a capacidade dos alunos de resolver problemas em diferentes ambientes de prática social ou profissional (BIANCHINI, 2006), além de fornecer “[...] formação positiva, crítica,



reflexiva e moral dos indivíduos por meio de uma aprendizagem significativa, e dessa forma, estabelecer que indivíduos se comprometam com seu conhecimento.” (Hansen et al, 2021, p. 19).

Conforme argumenta KRUMMENAUER (2012), “[...] colocar os alunos no centro do processo de aprendizado e estimular salas de aula mais dinâmicas e motivadas é um propósito constante para o ensino. (KRUMMENAUER, 2012, p. 05). Os alunos devem ter a oportunidade de ampliar sua autonomia na construção do conhecimento e vivenciar os benefícios de sua participação nesse processo. Para promover a autonomia na aprendizagem, “[...] O educando deve ter um compromisso pessoal, vivenciar uma relação de proximidade com o professor e ter disciplina para a melhoria do desempenho por meio das atividades propostas.” (EVANGELISTA, 2021, p.07).

Segundo CAÑAS *et al*, (2004), utilizar mapas conceituais como estratégia de metodologia ativa de ensino tem demonstrado ser um meio eficaz de representar e comunicar conhecimento. “[...] Tais ferramentas são fruto da pesquisa de aprendizagem para a construção da cognição e o conhecimento humano”. (CAÑAS *et al*, 2004, p.12). Nesse sentido, os mapas conceituais representam ferramentas gráficas baseadas na relação entre conceitos e proposições para a construção de gráficos bidimensionais para organizar e representar o conhecimento. (NOVAK, 2008, p.02).

Objetivo

Neste trabalho o objetivo é avaliar a inserção dos mapas conceituais na aprendizagem significativa em aulas remotas síncronas e assíncronas de alguns dos componentes básicos e curriculares do curso integrado em edificações de uma instituição de ensino federal. A importância do trabalho consiste em pesquisar sobre as possibilidades de utilização de métodos ativos no aprendizado com base em mapas conceituais, pois são muitas as possibilidades de utilização dessas práticas de ensino, que vem se expandindo gradativamente, com significativo potencial para uso em salas de aula e cursos online. (AMORETTI, 2000, p.11).

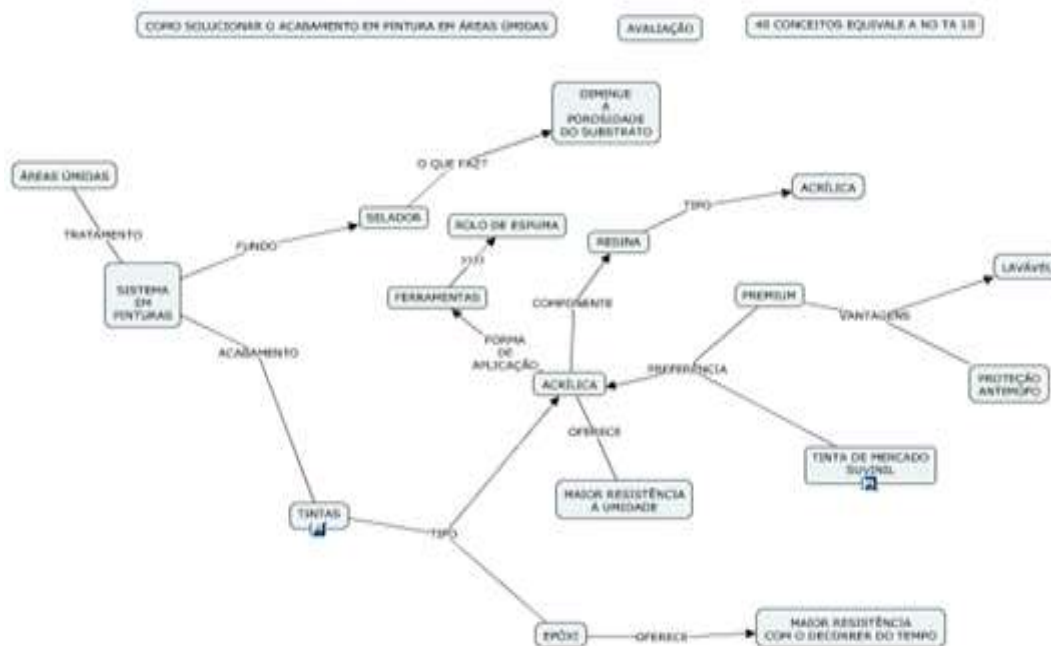
O mapa conceitual, em sua essência, foi constituído para promover a aprendizagem significativa. “Ao observar que os alunos são os construtores de seus conhecimentos e os implementam por meio de uma metodologia ativa de



aprendizado[...]" (EVANGELISTA, 2021, p. 07), estabelecendo uma relação entre o que estão aprendendo e o que já sabem, sendo que a principal tarefa do professor é desenvolver uma estratégia para permitir o acesso aos conhecimentos. Vale ressaltar como “[...] Referencial da metodologia para construção de um mapa conceitual a divisão hierárquica em classes e subclasses.” (HANSEN, 2021, p. 19).

Mapas conceituais são representações gráficas semelhantes a fluxogramas, representando as relações entre os conceitos para abordar um problema ou tema de pesquisa de modo a fornecer aos alunos um estímulo visual (KRUMMENAUER, 2012, p.04). Destaca-se que na atividade com mapas conceituais ocorre o estímulo à promoção da subjetividade, bem como o incentivo ao diálogo e o relacionamento entre pares (discente/discente) e entre docente/discente. (EVANGELISTA, 2021, p.15).

Figura 1 – Exemplo de mapa conceitual utilizado na pesquisa



Fonte: os autores (2022).

DESENVOLVIMENTO

A metodologia adotada consiste em análise bibliográfica sobre mapas conceituais, seguido do estudo dos casos, realizado por meio de uma intervenção pedagógica, que foi produzida no primeiro semestre de 2021 com estudantes do curso integrado em edificações em uma instituição de ensino técnico e tecnológico Federal do



estado da Bahia. HANSEN *apud* THIOLENT (2009), destaca que as pesquisas do tipo intervenção pedagógica necessita produzir mudanças ou solucionar um problema, além de dispor de um caráter aplicável, demandar um diálogo com referencial teórico e incentivar a produção de conhecimento. (HANSEN, 2021, p. 17), ou seja, a intervenção de ensino envolve o planejamento, implementação das atividades e a avaliação de seu impacto.

As intervenções pedagógicas foram aplicadas nas disciplinas de Materiais de Construção I e Tecnologia das Construções 2, correspondentes aos alunos de primeiro ano e de quarto ano, respectivamente. A disciplina de Materiais de Construção I (que daqui em diante será chamada de MACO 1) possui 108 horas-aula e a Tecnologia das Construções 2 (que a partir de agora será chamada de TECON 2) tem 54 horas-aula. Essas aulas por motivo da pandemia foram distribuídas em aulas síncronas remotas e assíncronas atribuindo atividades para serem desenvolvidas em casa, por meio de encontros de periodicidade semanal. No decorrer das aulas, os estudantes devem relacionar conceitos teóricos de construção civil, soluções a problemas construtivos, conhecimento de tópicos específicos e de especialidade em construção civil.

Ao ministrar essas disciplinas do estudo de caso vivencia-se que os alunos costumam apresentar certa dificuldade em interligar os conceitos teóricos com as partes práticas, daí a escolha deste estudo de caso se mostrou apropriado para a metodologia proposta. No primeiro semestre de 2021 na turma 1 da disciplina de MACO 1 houve 26 estudantes matriculados, sendo que destes 25 participaram efetivamente da pesquisa. A turma 1 da disciplina de TECON 2 obteve 12 estudantes matriculados, sendo que destes 5 participaram efetivamente da pesquisa. A turma 2 da disciplina de TECON 2 houve 12 estudantes matriculados, dos quais 11 participaram efetivamente da pesquisa.

As dinâmicas das aulas geralmente são realizadas de forma gradual, com ou sem supervisão do professor. Em ambos os casos, quando os alunos enfrentam o desafio de fazer uso de novos recursos ou habilidades para encontrar soluções, de forma autônoma, de maneira geral, eles encontram dificuldades significativas. Em função disso, busca-se como resultado desta metodologia que o uso de mapas conceituais ajude os alunos a encontrar soluções para os desafios propostos, começando pela identificação dos



recursos necessários para o processo e alcançando resultados por meio de relacionamentos e conexões.

Em todas as turmas, a intervenção desenvolveu-se a partir da comparação entre a autoavaliação dos alunos após a aula expositiva dialógica convencional, para logo em seguida, ser apresentado aos alunos atividades nas quais eles deveriam confeccionar seus respectivos mapas conceituais utilizando o software *cmptools*. Tal ferramenta foi escolhida por dispor de código aberto, licença *open source* e fácil usabilidade, o que favorece o aprendizado. Foi previamente exposta a metodologia para a confecção de mapas conceituais para os estudantes, de forma a especificar os objetivos, potenciais conteúdos de aprendizagem, e permitir a operacionalização e organização dos mapas conceituais de referência de acordo com o tema de aula.

Nesta fase, as questões dos alunos sobre como preparar o mapa e quais ferramentas técnicas a organização pode usar foram esclarecidas, incluindo dúvidas sobre os conceitos e a aplicação da metodologia do mapa conceitual e aprendizagem da ferramenta computacional *cmptools*. Em seguida, os alunos foram convidados a construir individualmente os mapas conceituais em relação a um problema sobre construção civil posto em aula. Como instrumento de avaliação das intervenções pedagógicas nas três disciplinas, foi utilizado um formulário de avaliação das aulas e apresentadas descrições detalhadas.

Foi utilizado a “Ficha de Avaliação de Aula” elaborada por Almeida e Gomes (1997) (Figura 2) composta por sete perguntas produzidas com a finalidade de incorporar os três princípios básicos citados, e aplicadas aos alunos por meio do formulário eletrônico responsivo armazenado na nuvem e acessível por dispositivos móveis e navegadores a fim de facilitar o acesso por parte dos alunos. A Ficha de avaliação de aula é constituída por sete perguntas, onde os alunos devem escolher dentre valores ponderados entre 1 (para desmotivado), 2 (para menos motivado), 3 (para motivado), 4 (mais motivado) e 5 (para totalmente motivado).



Figura 2 - Ficha de avaliação de aula

P1. Meu estado de espírito quando cheguei hoje para a aula era:										
0,0	0,5	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0
P2. Durante a aula posso dizer que me senti:										
0,0	0,5	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0
P3. O assunto desenvolvido na aula de hoje quanto à relevância para mim foi:										
0,0	0,5	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0
P4. Considerando meu esforço pessoal, minha avaliação sobre meu trabalho na aula foi:										
0,0	0,5	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0
P5. O resultado que alcancei na aula de hoje, quanto à aprendizagem foi:										
0,0	0,5	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0
P6. Na minha opinião a atuação do professor para o meu aprendizado foi:										
0,0	0,5	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0
P7. A atuação da turma para o meu desenvolvimento pessoal e profissional foi:										
0,0	0,5	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0

Fonte: Almeida e Gomes (1997)

À medida que os alunos preencheram o formulário de avaliação das aulas, após cada intervenção de ensino, foi possível realizar a comparação entre diferentes turmas do mesmo curso, bem como comparar as opiniões dos alunos sobre as diferentes disciplinas e cursos envolvidos.

Dessa forma, foi possível destacar os aspectos positivos e negativos da aplicação da metodologia de ensino ativa especialmente focada em mapas conceituais nas turmas pesquisadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, a característica marcante se refere ao grau de complexidade no conteúdo de disciplinas técnicas e dificuldade decorrente, geralmente descritas pelos alunos, fator que exige uma alta curva de aprendizagem, por se tratar de disciplinas específicas da construção civil, o que por sua vez tende a gerar excessiva apreensão e ansiedade. Tal característica é mais marcante em alunos de primeiro ano, pois esses são iniciantes no aprendizado em um instituto de tecnologia, requerendo dessa maneira, mais tempo de dedicação do que outras disciplinas básicas.

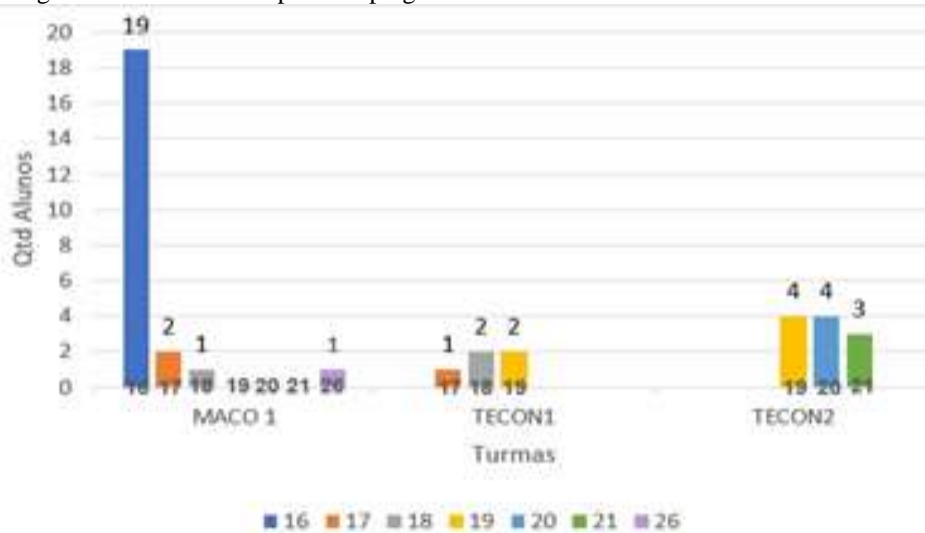
Nos períodos de regência dessas disciplinas, observa-se que a dificuldade dos alunos não está no conteúdo em si, mas na relação de conhecimentos prévios. Tal fato é



bem mais perceptível entre os alunos do quarto ano, pois nesse estágio do curso, o grau de dificuldade das disciplinas de especialidade técnica está diretamente relacionado a assimilação de conhecimentos previamente abordados nas disciplinas de pré-requisitos anteriores, o domínio desses conhecimentos é fundamental para um melhor aproveitamento dos conceitos trabalhados. Quando a maioria dos alunos entra na disciplina, seu conhecimento apresenta lacunas e as habilidades são reduzidas. Nesse sentido, o desafio da aprendizagem é orientado pelo professor, por meio das ações ordenadas do programa da disciplina, partindo de um problema real, mostrando as etapas e operações até que o resultado seja alcançado.

A figura 3 apresenta a pergunta relacionada sobre as idades dos alunos das turmas envolvidas. O gráfico 2a indica que MACO 1 têm como maioria a idade de 16 anos comparado aos gráficos 2b e 2c TECON 2 possuem maior incidência na idade de 18 e 20 anos, respectivamente. Outro ponto de destaque observado no perfil dos alunos é que, devido à idade, a maioria não exerce atividade remunerada em tempo integral, o que define uma dedicação exclusiva aos estudos.

Figura 3 - Gráfico de respostas à pergunta da idade dos alunos das turmas envolvidas



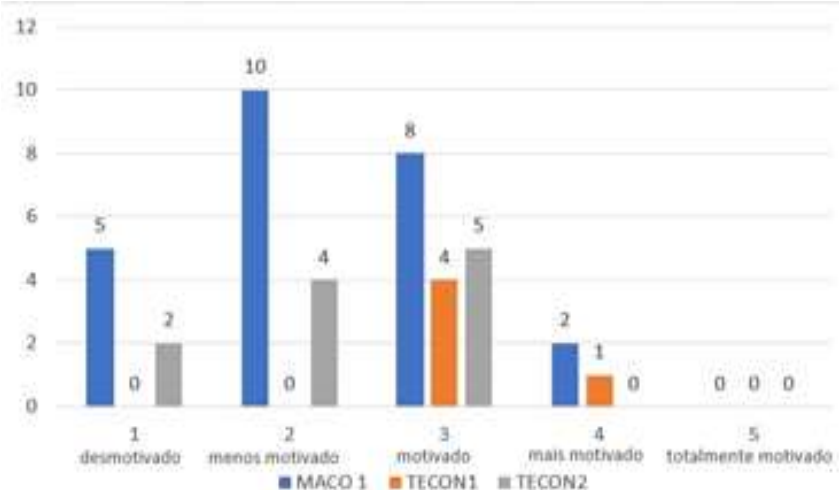
Fonte: os autores (2022).

A Figura 4 descreve a pergunta do estado de espírito quando o aluno chegou para a aula antes da utilização dos mapas conceituais de parte do professor. Conforme a figura 4, MACO 1 apresentou maior quantidade de alunos com pouca disposição ao



aprendizado, destacados pelas 9 respostas (36%) para o índice 2, observa-se uma apreensão quanto à adoção de nova metodologia, quando os alunos foram informados que a aula utilizaria uma nova ferramenta de mapas conceituais.

Figura 4 – Gráfico sobre o estado de espírito quando o aluno chegou para a aula antes da utilização dos mapas conceituais



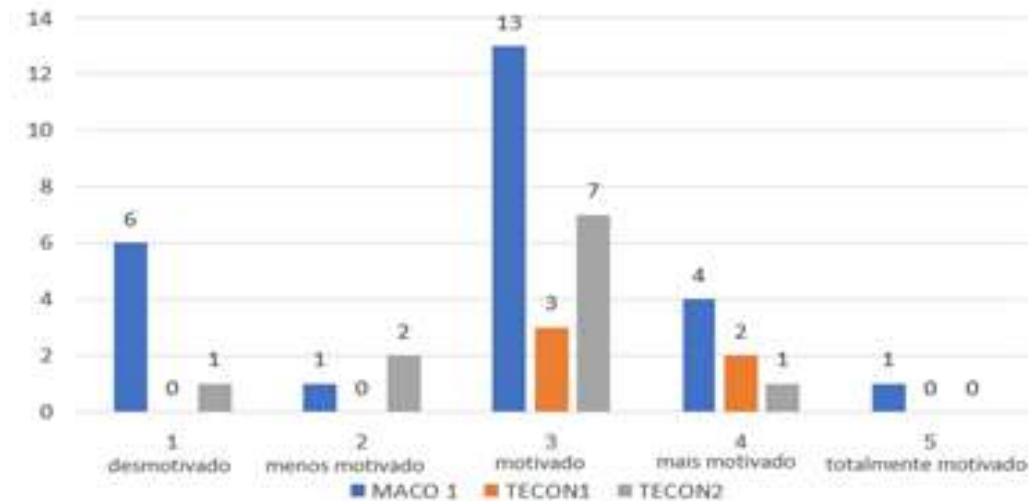
Fonte: os autores (2022).

Desse modo, corrobora-se o receio dos alunos do primeiro ano aos novos desafios de métodos de aprendizado. Já os alunos TECON 2 mostraram maior confiança nos novos desafios, apresentados pela maior quantidade de respostas ao índice 3. Tal fato se deve à confiança obtida mediante a experiência adquirida, pois estão cursando o último ano e tem uma maior vivência dentro da instituição de ensino.

A figura 5 versa sobre como o aluno se sentiu durante a aula no decorrer do trabalho com mapas conceituais. Dessa figura deduzimos que os alunos do primeiro ano ainda mostraram expectativa durante a ministração da aula. Desta vez os alunos do quarto ano das duas turmas mostraram também expectativa, mesmo que no começo (como indicado da figura 4) eles apresentam mais confiança no começo da aula.



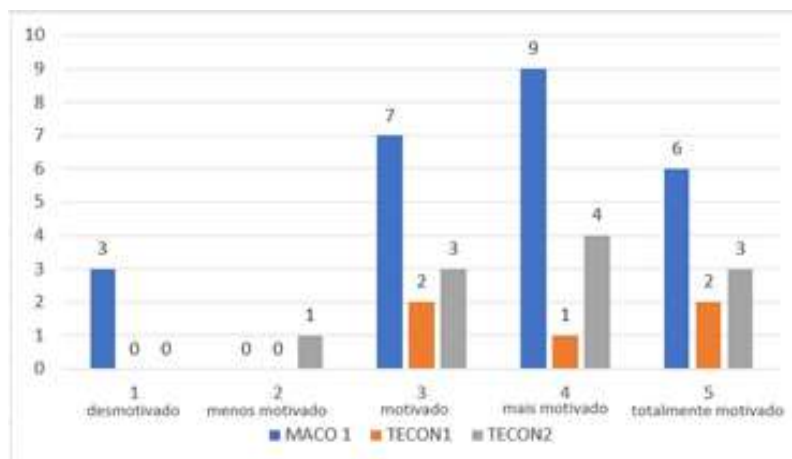
Figura 5 – Gráfico relacionado ao estado de ânimo do aluno durante a aplicação da ferramenta de mapas conceituais



Fonte: os autores (2022).

A figura 6 relaciona a satisfação dos alunos durante o processo de aprendizagem em relação à avaliação dos mapas conceituais desenvolvidos em classe. Dessa análise é possível inferir que as três turmas demonstram uma alteração significativa na motivação dos alunos durante a construção dos mapas conceituais e na avaliação posterior correspondente aos seus esforços dedicados ao trabalho de produzir os referidos mapas utilizando uma nova ferramenta de ensino (conforme indicado pela escolha do índice 4 (mais motivado), da figura 6).

Figura 6 – Gráfico que relaciona a satisfação dos alunos em relação à avaliação em relação aos mapas conceituais

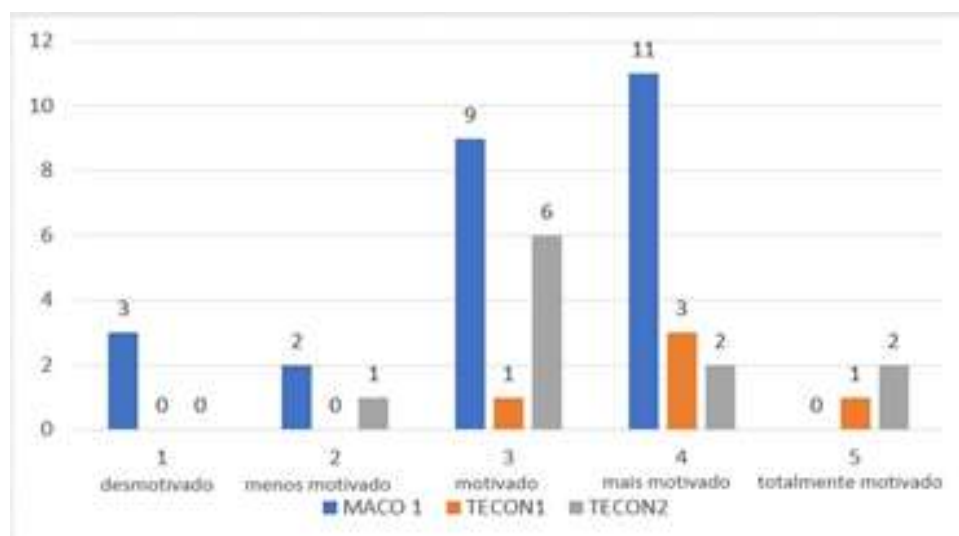


Fonte: os autores (2022).



A figura 7 indica o reconhecimento do aluno ao aprendizado em relação ao uso dos mapas conceituais. A maior escolha dos alunos segundo a figura 7 incide nos índices 3 e 4, (motivado e mais motivado), respectivamente. Observa-se que os desafios do uso da ferramenta de mapas conceituais foram superados pelas turmas, uma vez que se sentiram com maior confiança no uso dessa nova ferramenta.

Figura 7 - Gráfico que indica o reconhecimento do aluno ao aprendizado em relação ao uso dos mapas conceituais

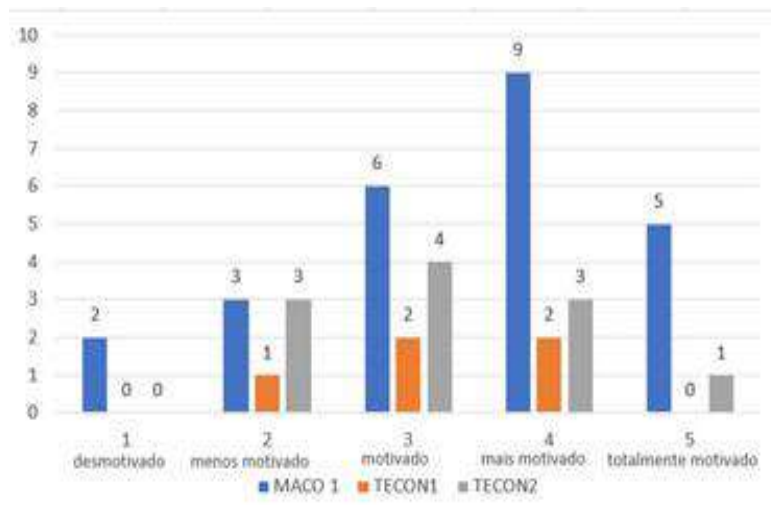


Fonte: os autores (2022).

A figura 8 apresenta os resultados de respostas dos alunos em relação à pergunta sobre a atuação do professor no aprendizado utilizando a ferramenta dos mapas conceituais. Infere-se que tanto os alunos do primeiro ano quanto do quarto ano receberam as instruções de maneira adequada sendo assimiladas pelas turmas (escolha dos índices 3 e 4 da figura 8).



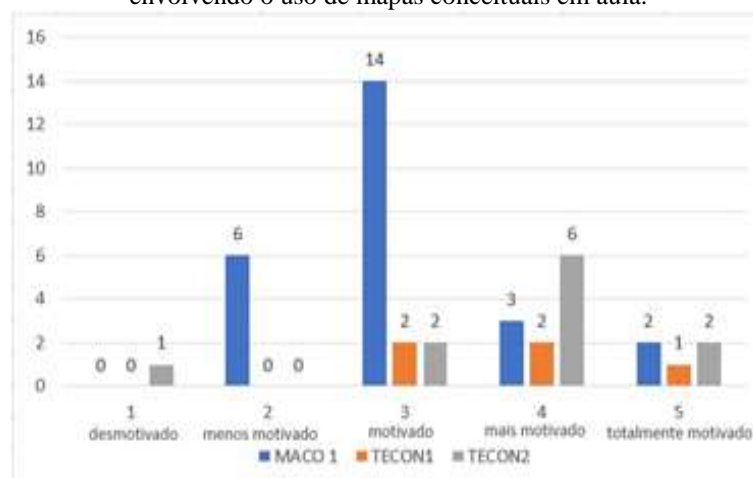
Figura 8 - Gráfico que relaciona a atuação do professor ao aprendizado utilizando o mapa conceitual



Fonte: os autores (2022).

A figura 9 descreve a pergunta que relaciona a atuação da turma para o desenvolvimento pessoal e profissional envolvendo o uso de mapas conceituais em aula. A escolha dos índices 3 e 4 da figura apresenta uma maior quantidade de alunos sentindo-se motivados com a parceria de colegas da turma. No entanto, aparece uma parcela de alunos da turma de primeiro ano que não se sentiram motivados, seja pela falta de ajuda de colegas ou por considerar complexo o novo método de ensino. Tal observação demonstra que os alunos do primeiro ano ainda não estão plenamente integrados, pois são provenientes de diferentes unidades escolares.

Figura 9 – Gráfico que relaciona a atuação da turma para o desenvolvimento pessoal e profissional envolvendo o uso de mapas conceituais em aula.



Fonte: os autores (2022).



CONCLUSÃO

Observa-se que a utilização de mapas conceituais é um fator positivo como ferramenta para a construção de conhecimento humano. Destaca-se que houve um ganho de conhecimento relacionado aos estudos de casos. Podemos observar que uma das principais vantagens na utilização do mapa conceitual como ferramenta de apoio ao conhecimento é a oportunidade, por parte do aluno, de focar mais rapidamente às ideias principais da matéria em aprendizado, bem como, observar que os alunos foram mais habilidosos em manusear a ferramenta de mapa conceitual por pertencer a uma geração de nativos digitais. A utilização de métodos de ensino inovadores e eficientes amplia o desempenho dos professores, proporciona aos alunos aulas de alta qualidade.

No que se refere a pesquisas futuras, destaca-se a possibilidade de novas pesquisas relacionadas à aplicação do mapa conceitual como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo do aprendizado e para exposição visual das atividades.

REFERÊNCIAS

CAÑAS, A. J; NOVAK, J. D; GONZÁLEZ, F. M. Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. of the First Int. **Conference on Concept Mapping**. Eds. Pamplona, Spain 2004. Disponível em:

<http://cmc.ihmc.us/cmc2004Proceedings/cmc2004%20-%20vol%201.pdf>. Último acesso: 12/02/2023.

BIANCHINI, David. Franceschinelli, Adriana L. Guedes, Carlos E, Muniz, Eberson F. Mapas Conceituais como Método de Pesquisa para Estudo da Resolução de Problemas em Engenharia: Um Estudo de Iniciação Científica. Anais do **XXXIV Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia**. 2006.

HANSEN, Betina. Lehn, Daniel N. Eckhardt, Rafael R. Metodologias Ativas no Ensino de Engenharia: Ênfase na Utilização de Mapas Conceituais na Aprendizagem Significativa. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 40, p. 15-27, 2021 – ISSN 2236-0158. Disponível em: <http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/viewFile/1812/1013>. Último acesso: 12.01.2023.

EVANGELISTA, Tatiane da Silva. Mapas Conceituais: Ferramenta Didática no Ensino de Álgebra Linear para Engenheiros. In: **Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia e Simpósio Internacional de Educação em Engenharia**, Salvador - BA. Anais. Salvador: Associação Brasileira de Educação em Engenharia (ABENGE), set. 21). Disponível em: <http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/viewFile/1812/1013>. Último acesso: 10.02.2023.

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

KRUMMENAUER, Wilson L. Mapas Conceituais Como Instrumentos de Avaliação em uma Disciplina de Física no Curso de Engenharia de Produção. **Revista espaço acadêmico**, nº 131, 2012. <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/274>. Último acesso: 13.02.2023

NOVAK , Joseph D; Cañas, Alberto J. The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. **Technical Report IHMC CmapTools** 2006-01 Rev 2008-01. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/215439441_The_Theory_Underlying_Concept_Maps_and_How_to_Construct_Them. Último acesso: 19.01.3023

SILVA JÚNIOR, C. A. P. Engenharia de Transportes no Ensino de Graduação: Competências, Habilidades, Processo de Ensino-Aprendizagem e Avaliação. **Tese (Doutorado em Planejamento e Operação de Sistemas de Transporte)**. Escola de Engenharia de São Carlos-USP. São Carlos, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18144/tde-10092014-164601/publico/CarlosAlbertoPradodaSilvaJr.pdf>. Último acesso: 14.01.2023.



Recebido em: 18/05/2023

Aprovado em: 07/06/2023

Publicado em: 24/07/2023

SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO PARA SERVIDORES PÚBLICOS: diagnóstico e proposições para institutos federais de educação⁵

HEALTH AND QUALITY OF LIFE AT WORK FOR PUBLIC SERVANTS: diagnosis and proposals for Federal Institutes of Education

SANO KAJ LABORA VIVKVALITO POR ŜTATAJ OFICISTOJ: diagnozo e proponoj por federaciaj edukaj institutoj

Sergio Fernando Maciel Correa⁶Silvana Ferreira Pinheiro e Silva⁷

Resumo

Este estudo parte de um tema pertinente tanto para servidores, quanto para gestores públicos: a importância da promoção da Saúde e da Qualidade de Vida no Trabalho – QVT. O tema é relevante para a formação adequada do gestor público e para a sua atuação, pois de um lado é preciso zelar pela prestação de serviços públicos de qualidade aos cidadãos, sem perder de vistas o bem-estar dos servidores públicos. O objetivo geral do artigo consiste em analisar ações que promovam a saúde e a QVT no âmbito dos Institutos Federais de Educação. Com esse direcionamento, optou-se por uma metodologia qualitativa, através da análise documental de quatorze Institutos Federais localizados no Sul e no Sudeste do Brasil. Tão importante quanto a coleta e a discussão de dados, foi a apropriação da literatura especializada. Partiu-se de ponderações críticas, passando pelo debate sobre a importância da QVT até a sua especificidade no serviço público, especificamente na área da educação. A discussão dos dados permitiu construir cinco categorias de ação relacionadas à QVT: saúde, cultura, lazer, esporte e convivência. O resultado final do artigo permite uma reflexão sobre a atuação e a formação do gestor público para a área de Gestão de Pessoas. Do mesmo modo cria outras possibilidades de pesquisas acadêmicas e pode ter um efeito positivo na QVT de servidores que possam usufruir de alguma de suas ações.

⁵ Este artigo é o resultado do Trabalho de Conclusão de Curso da Pós-Graduação em Gestão Pública na Educação Profissional e Tecnológica realizado no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC.

⁶ Professor de Humanidades no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Catarinense - IFC, Campus de Videira-SC; Pós-doutorando em Epistemologia e Filosofia da Linguagem pelo PPGF da PUC-PR. E-mail: fer.ser29@gmail.com

⁷ Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Florianópolis. Doutora em Administração (UFSC). E-mail: silvana.fpinheiro@gmail.com

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Palavras-chave: Qualidade de Vida no Trabalho. Análise Documental. Institutos Federais.

Abstract

This study is based on a relevant topic for both public servants and public managers: the importance of promoting Health and Quality of Life at Work - QLW. The theme is relevant for the adequate training of public managers and for their performance, because on the one hand, it is necessary to ensure the provision of quality public services to citizens, without losing sight of the welfare of public servants. The general objective of the article is to analyze actions that promote health and QWL within the Federal Institutes of Education. With this direction, a qualitative methodology was chosen, through the documentary analysis of fourteen Federal Institutes located in the South and Southeast of Brazil. As important as the collection and discussion of data, it was the appropriation of specialized literature. It started from critical considerations, going through the debate on the importance of QWL to its specificity in the public service, specifically in the area of education. The discussion of the data made it possible to build five categories of action related to QWL: health, culture, leisure, sport and social living. The final result of the article allows a reflection on the performance and training of the public manager for the People Management area. Likewise, the study creates other possibilities for academic research and can have a positive effect on the QLW of public servants who can take advantage of any of their actions.

Keywords: Quality of Life at Work. Documentary analysis. Federal Institutes.

Resumo

Tiu ĉi studo ekiras el temo apartenanta kaj al ŝtataj oficistoj kaj al publikaj manaĝeroj: graveco de promocio al Sano kaj Labora VivKvalito (LVK). La temo gravas por trafa instruado de la publika manaĝero kaj por ĝia agado, ĉar unuflanke estas grave oferi kvalitajn publikajn servoj al civitanoj, oni ne rajtas neglekti la bonfarton de ŝtataj oficistoj. La ĝenerala celo de la artikolo kuŝas je analizo de agoj promociantaj sanon kaj LVK ene de la Federaciaj Edukaj Institutoj. Laŭ tiu direktivo, oni elektis kvalitan metodologion, pere de dokumenta analizado el dek kvar Federaciaj Institutoj lokitaj en Suda kaj Sudorienta regionoj de Brazilo. Tiom grava kiel kolekto kaj diskutado de la datumoj estis alproprigo de specifa literaturo. Oni ekiris el kritikaj komentoj, pasis tra la debato pri graveco de LVK ĝis ties specifeco en la publikaj servoj, pli detale en la edukiga fako. Diskutado de la datumoj permesis al ni starigon de kvin kategorioj pri agado rilata al LVK: sano, kulturo, libertempado, sporto kaj kunvivado. La fina rezulto de la artikolo permesas pripensadon pri agado kaj formado de la publika manaĝero por la fako “Personara Manaĝerado”. Sammaniere ĝi kreas aliajn eblecojn por akademiaj esploroj kaj povas pozitive efiki je la LVK de ŝtataj oficistoj kiuj povu sin servi el iu el ties agadoj.

Ŝlosilvortoj: Labora VivKvalito. Dokumenta Analizado. Federaciaj Institutoj.

INTRODUÇÃO

A temática geral deste artigo está vinculada à gestão de pessoas. Especificamente, propomos uma abordagem da temática da Qualidade de Vida no



Trabalho (QVT) para servidores públicos. O estudo parte de uma questão um tanto evidente: a de que a vida laboral sofre influências de diversos fatores. De um lado há questões morais, políticas, culturais e psicológicas, e de outro lado há a cultura institucional, a necessidade de alcançar metas e as relações interpessoais. Estes fatores trazem um desafio também aos gestores públicos e estabelece o problema que este estudo aborda: como constituir um ambiente de trabalho que estimule o servidor a ser produtivo e propicie condições ambientais saudáveis?

A pesquisa se perfaz por meio de uma análise bibliográfica inicial da literatura especializada. O estudo também se compromete a analisar em Documentos Oficiais de acesso público, em especial os relatórios de gestão, o que está sendo desenvolvido no âmbito dos Institutos Federais do Sul e Sudeste. Este recorte foi estabelecido por essas instituições estarem geograficamente mais próximos. Salienta-se que essa limitação foi estabelecida por uma questão de amplitude que imporá muitas dificuldades sobretudo na análise de dados. Por fim, o artigo propõe a indicar ações que possam promover QVT e que tenham o potencial de utilização de acordo com a formação técnica do pessoal e da estrutura física e que apresente bases teóricas e sustente a tomada de decisão por parte da equipe gestora.

O artigo tem como objetivo geral: propor ações que promovam a Qualidade de Vida no Trabalho - QVT que sejam relevantes para a realidade dos Institutos Federais de Educação⁸. E como objetivos específicos o artigo se propõe a: identificar, em Documentos Oficiais em todos os Institutos Federais do Sul e do Sudeste, instrumentos com a possibilidade de utilização e que potencializem as diferentes dimensões da QVT para servidores públicos e indagar sobre a importância QVT no âmbito da Administração Pública.

⁸ Estas foram as instituições consultadas: Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), de Santa Catarina (IFSC), do Rio Grande do Sul (IFRS), Sul-Rio-Grandense (IFSul), Farroupilha (IFFar), do Paraná (IFPR), de São Paulo (IFSP), do Rio de Janeiro (IFRJ), Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), do Espírito Santo (IFES), de Minas Gerais (IFMG), do Triângulo Mineiro (IFTM), do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), do Sudeste de Minas (IFSUDESTEMG) e do Norte de Minas (IFNMG). Cabe salientar que apenas três destes IFs possuem Pró-reitorias de gestão de pessoas, os IFSul, IFPR e (IFSULDEMINAS). De agora em diante usaremos estas siglas no corpo do texto.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em primeiro lugar é preciso destacar que a questão da QVT não é uma unanimidade entre os pesquisadores que tratam do tema e há autores que abordam o tema por uma perspectiva crítica. Por exemplo, Fell e Martins (2015) sustentam que a QVT vem de uma necessidade cada vez maior de controlar, de instrumentalizar e também por alienar os seres humanos no modo de produção capitalista. Segundo seus argumentos, os sistemas de recompensa, sejam diretas ou indiretas, o equilíbrio entre trabalho, atividades culturais e de lazer em verdade permitem a instrumentalização do ser humano, o que condiciona o seu controle pleno. Nas suas considerações finais os autores destacam:

Assim, notou-se que as ferramentas de controle tanto objetivas quanto subjetivas presentes nos modelos de QVT, ao atuarem sobre a conduta e o comportamento do indivíduo no trabalho (instrumentalização), em busca de maior eficiência para a produtividade (lógica organizacional), desencadeiam a banalização das injustiças sociais e culminam com a alienação do homem no trabalho, o que garante a manutenção do sistema (FELL & MARTINS, 2015, p.46).

Em algumas partes dos argumentos apresentados é possível concordar com os autores, porém pela perspectiva da gestão pública se tem a QVT como uma técnica, cuja finalidade não é o uso instrumental das pessoas, mas qualificar o ambiente organizacional com um todo. Evidente que como uma ferramenta, a QVT pode ser usada para outros fins que não sejam aqueles que procuram promover a qualidade de vida do trabalhador e a sua satisfação pessoal. Contudo, nesse caso o problema é a postura do gestor que faz uso de sua função e das ferramentas disponíveis não tanto para promover um ambiente de cooperação e saudável, mas de controle e alienação.

Pela mesma linha crítica, Barros (2012) aborda a QVT como um mecanismo disciplinar e que, em verdade, introduzem valores saudáveis que visam tão somente o aumento da produção e, como consequência, a satisfação do empregador. O autor percorre várias áreas do conhecimento que tratam da QVT como a Engenharia de Produção, a Administração e a Psicologia de onde retira três perspectivas para a QVT: a sociotécnica, a qualidade total e uma matriz humanista. Segundo seus argumentos a pergunta “como melhorar a vida dos trabalhadores” não tem uma origem em uma



demanda dos próprios trabalhadores, mas a legitimação histórica da questão e sua legitimação como discurso verdadeiro, como está dito:

Não partimos da questão “como melhorar a qualidade de vida para os trabalhadores da melhor forma?” ou “como se desenvolveu essa área de promoção de qualidade de vida?”. A questão, anterior a essas, é saber como essas perguntas se tornaram legítimas, sem, no entanto, assumir que havia uma demanda dos trabalhadores por melhor qualidade de vida que pudesse ter “evoluído naturalmente” para a elaboração dessas questões (BARROS, 2012, p. 19).

O autor não aceita como óbvia e naturalizada a questão de que é preciso melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores. Por isso, a perspectiva do seu trabalho visa elucidar as tramas históricas, as relações de poder-saber que possibilitaram tais enunciados e criaram uma necessidade por qualificar a vida do trabalhador e ao mesmo tempo ofereceram respostas a essa mesma demanda. Em comparação com a crítica de Fell; Martins (2015), a crítica de Barros (2012) tem mais fundamentos históricos e discursivos. Efetivamente o autor mergulha na produção acadêmica da Engenharia da Produção, da Psicologia Organizacional e da Administração pelo viés metodológico de Michel Foucault, o que permite o autor confirmar que: “A relevância dessa noção foucaultiana para o estudo de programas corporativos acerca da QVT se mostrou de forma ampla ao nos depararmos com a tendência destes em “ensinar” o trabalhador a desenvolver um estilo de vida considerado organizacionalmente saudável” (BARROS, 2012, p. 30).

Em qualquer caso, o tema da qualidade de vida no trabalho QVT é atual, mas sua relevância é bastante antiga pois como é possível inferir a partir do que está registrado “A expressão QVT pode ser associada ao sentimento que os trabalhadores desenvolvem em relação ao ambiente de trabalho e em relação à sua ocupação” (NESPECA & CYRILLO, 2011, p. 187). Ora, este sentimento valorativo em relação aos próprios afazeres, por certo, caminha junto com a humanidade. Contudo, como um problema de gestão que precisa criar políticas e ações para atender a demanda é uma questão relativamente nova, conforme assinalado em artigo ainda no ano de 2010: “A preocupação com a Qualidade de Vida no Trabalho não é algo recente. Entretanto, a implementação de programas específicos ocorreu mais recentemente” (AMORIN, 2010, p. 37).



A discussão sobre o sentido e o significado do trabalho na contemporaneidade é promovida por Neves et. al. (2018) autores que procuram construir uma análise histórica da QVT e colocam o tema na órbita da busca da satisfação humana que também passa pela dimensão do trabalho. Por essa razão o tema da QVT é analisado pela perspectiva do embate entre o significado, o sentido e o papel do trabalho na constituição de uma subjetividade plenamente realizada do sujeito trabalhador ou, por outro caminho, alienada no processo do trabalho. Por um método de análise de conteúdo os autores então concluem:

Por meio dos achados desta pesquisa, conclui-se que o trabalho pode ser considerado um dos valores fundamentais do ser humano e que ainda exerce um papel importante na constituição da sua autorrealização, de suas subjetividades e de sua sociabilidade, bem como contribui para o desenvolvimento de sua identidade, proporciona renda e sustento, possibilita atingir metas e objetivos de vida, possibilita demonstrar suas ações, iniciativas e habilidades, podendo, dessa forma, ser considerado uma categoria fundante do ser humano, à medida que este só pode existir trabalhando (NEVES et al, 2018, p. 328).

Os gestores públicos ainda precisam trilhar novos caminhos, enfrentar desafios e claro nutrir expectativas de propor estratégias que visem a construção de espaços que propiciem bem-estar aos trabalhadores que prestam serviços públicos aos cidadãos. O setor público não atende clientes, mas cidadãos-usuários. Contudo, essas pessoas são tão exigentes quanto a clientela do setor privado que, com razão, cobra os seus direitos. Em razão disso, os gestores e dirigentes precisam oferecer respostas satisfatórias tanto aos cidadãos-usuários, quanto aos trabalhadores públicos. A partir desse diagnóstico, autores conduzem trabalhos pela perspectiva dos gestores, como está dito:

É nesse cenário que, de um lado, a fidelização dos clientes e a competitividade dos negócios no setor privado e, de outro, o exercício da cidadania no setor público estão permanentemente em risco e, em consequência, avolumam-se as inquietações de dirigentes e gestores. Mais do que isso: a questão central posta aos dirigentes e aos gestores consiste em compreender as causas mais profundas de tais indicadores e, em especial, como prevenir seus efeitos negativos no cotidiano das organizações (FERREIRA et al, p. 148, 2009).

Esta abordagem traz para o debate o dilema antigo, porém atual da harmonia desejada entre o bem-estar dos servidores públicos, a satisfação do usuário-cidadão e os



fins institucionais. Esse dilema necessita, de alguma forma, refletir na cultura de cada instituição pública de tal forma que a presença de ações que visem a QVT como é destacado na passagem: “A concepção e a implantação dos programas de QVT, feitas de forma participativa, vêm-se afirmando como uma alternativa para compatibilizar bem-estar, eficiência e eficácia nas organizações” (FERREIRA et al, 2009, p. 149). Tal proposição se harmoniza com a discussão segundo a qual sustenta que “A aplicação da QVT na administração pública é capaz de preencher uma lacuna verificada, ao longo dos anos, no nível de tratamento oferecido ao servidor público relativa à valorização do seu trabalho e preocupação com o seu bem-estar e o de sua família” (AMORIN, 2010, p. 38).

Outro aspecto relevante para QVT no âmbito de uma instituição educativa pública é o fato de que nos últimos anos houve um significativo aumento no número de *campi* de Universidades Federais E Institutos Federais implantados no interior do país. Nestes espaços, há um crescente aumento no número de alunos, a pressão interna e externa por produção na área de pesquisa e extensão além de toda carga administrativa intensa. Além disso, há o fato de que muitos servidores vêm de outras cidades e estados, afastando-se do núcleo familiar e dos círculos de amizades. Essas questões, por certo, acometem a saúde do servidor público na área da educação. Tal é a análise de “Todas essas mudanças afetam negativamente a saúde física e mental no domínio acadêmico e como a qualidade de vida no trabalho está intimamente relacionada à saúde física e mental do trabalhador” (VILAS-BOAS e MORIN 2016, p. 273).

A partir da perspectiva acima algumas pesquisas têm se desenvolvido na procura de uma análise dos fatores direcionadores da QVT, especificamente para servidores públicos em educação. Este é o caso de Klein et al, (2017) que a partir de um estudo com servidores públicos de uma Universidade no Sul do Brasil concluem que programas de QVT melhoram não somente a qualidade de vida dos servidores públicos, mas a produtividade e o comprometimento com o trabalho, reduzindo índices de absenteísmo e adoecimento laboral. Com base nos resultados os autores colocam a QVT como um tema de especial relevância que precisa estar em pauta nas ações dos gestores públicos, como destacam:



Repensar e redefinir o papel e atividades dos gestores públicos com base nos elementos aqui encontrados é relevante, pois possibilita o entendimento das dúvidas, desafios e expectativas daqueles que ocupam os diferentes cargos de uma organização e aumenta a participação de dirigentes e gestores em ações dessa natureza (KLEIN et al, 2017, p. 339).

A partir do mesmo argumento, o da expansão da rede pública federal de ensino, mas com o recorte na QVT dos professores dos Institutos Federais, o estudo de Oliveira et al (2015) destaca que um aspecto importante para os professores é relacionado ao ensino, em especial a relação professor-aluno, a qual precisa de uma atenção maior nas políticas de gestão e apoio dos familiares e responsáveis pelos estudantes. Os autores destacam que fazer-docente em Institutos Federais traz um dilema extra que é a não tão harmoniosa relação entre concepções de trabalho manual e trabalho intelectual. Ao final os autores concluem:

Embora os resultados não possam ser generalizados para o expressivo universo de professores do Ensino Técnico dos Institutos Federais, os achados deste estudo demonstram a necessidade de alinhamento quanto à política de gestão de benefícios e apoio familiar e comunitários no grupo pesquisado, revelando a qualidade da relação ensino-aprendizado neste cenário (OLIVEIRA et al, 2015, p. 436).

Por um viés empírico Eurich (2018) aplicou três instrumentos que procuram apontar e medir a escala de bem-estar organizacional, fazer o inventário da avaliação de qualidade de vida no trabalho e a propor uma escala de qualidade de vida no trabalho em um departamento da Administração Pública Federal. Após a aplicação dos instrumentos e da análise dos dados sendo dois questionários de orientação quantitativa e uma entrevista de viés qualitativo a autora conclui que no Serviço Público um dos fatores que mais merece atenção é o sistema de recompensas por competências, por meio de remuneração e promoções adequadas ao nível de formação e a complexidade da tarefa desenvolvida. Ainda mais, há uma clara sugestão para que se aplique o instrumento num interstício de dezoito meses para verificar possíveis alterações. A autora então propõe:

Portanto, com base no diagnóstico realizado sob a percepção dos servidores e trabalhadores terceirizados dessa organização podem ser implementadas ações que visem minimizar ou eliminar fontes de mal-estar na organização, bem como manter ou aumentar os níveis de



bem-estar na organização. Para tanto, sugere-se a criação de um grupo de trabalho que venha a definir um programa para estruturar e implementar estratégias que visem desenvolver ações com a finalidade de promover um ambiente de trabalho no qual as pessoas possam se sentir valorizadas e satisfeitas por pertencer a ele (EURICH, 2018, p. 18).

O tema da QVT, apesar de sofrer críticas importantes e relevantes, é necessário e precisa ser debatido e implementado também no Serviço Público. Para a gestão pública que visa o adequado atendimento aos cidadãos e o bem-estar dos seus servidores é relevante trazer para o âmbito de sua tomada de decisão e para os encaminhamentos práticos os argumentos sugeridos pela literatura especializada. Portanto, cabe a este estudo identificar o que já foi proposto, em termos de ações, para promoção da saúde e QVT e encaminhar a sua devida análise e propor ao menos um conjunto de ações para a realidade dos Institutos Federais de Educação.

METODOLOGIA

Este artigo adota a estratégia qualitativa como forma de abordagem do seu objeto de estudo. Em virtude dessa orientação, ele propõe uma análise de conteúdo a partir das informações contidas nos Documentos Oficiais Públicos produzidos pelos Institutos Federais localizados no Sul e no Sudeste do Brasil. Salientamos que estes documentos se referem aos Relatórios de Gestão, por representarem o que efetivamente foi feito pelas Instituições pesquisadas e serem de acesso livre.

Dentro do campo de investigação é possível consultar Resoluções e Manuais específicos sobre o tema da QVT. Por isso, a indicação de Severino, (2007) é importante por caracterizar o que significa encaminhar uma abordagem qualitativa pelo viés da análise de conteúdo: “Trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (SEVERINO, 2007, p. 121).

Em se tratando de uma abordagem qualitativa o pesquisador se converte em instrumento fundamental para a coleta e análise dos dados, uma vez que pessoalmente se envolve no ato de recolher as informações na criação das categorias e padrões de análise. Assim, a observação de Creswell (2010) oferece um direcionamento a este trabalho que necessita ser considerado



O processo de pesquisa dos pesquisadores qualitativos é emergente. Isso significa que o plano inicial para a pesquisa não pode ser rigidamente prescrito e que todas as fases do processo podem mudar ou se deslocar depois que o pesquisador entrar no campo e começar a coletar os dados. (CRESWELL, 2010, p. 209).

Outrossim, este estudo também se compromete com os apontamentos de Silva; Fossá (2015) que estabelecem três passos para o correto desenvolvimento de análise de conteúdo documental de orientação qualitativa, quais sejam, **a pré-análise**, em que o pesquisador sistematiza as primeiras impressões e estabelece indicadores para a interpretação dos dados coletados; **a exploração do material** a partir da qual se constitui na criação de categorias que permitem agregar as informações por tema sempre em referência ao problema de pesquisa e aos objetivos da pesquisa. O quadro síntese apresentado mais adiante cumpre esta tarefa; por último, **a interpretação** em que há uma apropriação dos conteúdos manifestos e latentes que estão nos documentos investigados e que atendem à temática da pesquisa.

Por fim, concordamos com as autoras: “A análise de conteúdo caracteriza-se como um método específico, que parece mais claro e factível, em função da elaboração esquemática que o sustenta passo a passo, tornando o mais rigoroso e menos ambíguo” (SILVA e FOSSÁ, 2015, p. 12). O procedimento de coleta de dados se deu por consulta aos Relatórios de Gestão, documentos que são de acesso público. Nos quatorze Institutos localizados nas regiões Sul e Sudeste do Brasil também foi realizada a busca nos *Sites Oficiais* dessas Instituições com as expressões “QVT”, “Qualidade de Vida” e pela Qualidade de Vida no Trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Por ser um trabalho de pesquisa que se identifica como qualitativo, em que questões analíticas são postas e dão direcionamento ao processo de interpretação e descrição dos dados cuja finalidade exige a criação de significados relevantes para os resultados esperados. Neste sentido, responder a uma questão norteadora do tipo: “quais ou qual lição foi aprendida?” Para dar direcionamentos a pesquisa se torna essencial na categorização que se segue e que é orientada pela seguinte perspectiva:

A categorização por si só não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente



acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo (ANDRÉ, 2013, p. 101).

O que este estudo quer deixar claro, com a categorização que segue, são os passos seguidos para atingir os objetivos propostos e a devida justificativa para tais escolhas. O quadro síntese, a seguir, representa o resultado da pré-análise, da exploração e da interpretação dos documentos pesquisados e configura-se como um tipo de guia de leitura para o texto que segue, o qual é o resultado da análise de conteúdo proposta pelo artigo.

Quadro Síntese:

INSTITUTO	CONCEITUAÇÃO DO QUE INSTITUIÇÃO COMPREENDE POR QVT	OCORRÊNCIA DA QVT NOS RELATÓRIOS DE GESTÃO	PROPOSTAS DE AÇÃO PARA PROMOÇÃO DA QVT
IFC	Apresenta.	3 vezes	Não apresenta.
IFSC	Não apresenta	4 vezes	Não apresenta
IFRS	Apresenta	2 vezes	Exames periódicos, Feira de orgânicos; debates, Palestras
IFSul	Não apresenta	1 vez	Não apresenta
IFFar	Apresenta	8 vezes	Práticas sustentáveis; enfrentamento de desafios sociais e organizacionais; palestras alusivas ao setembro amarelo, outubro azul; violência contra mulher; acolhida de novos servidores; ginástica laboral; incentivo ao uso de instalações esportivas dos <i>campi</i> .
IFPR	Não apresenta	1 vez.	Não apresenta.
IFSP	Apresenta	1 vez.	Não apresenta.
IFRJ	Apresenta	5 vezes	Possui a Diretoria Adjunta de Qualidade de Vida e Desenvolvimento de Pessoas
IFES	Apresenta	16 vezes.	27 ações dentre as quais destacamos: programas de atividade física,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

			compensação justa e adequada, condições de trabalho adequadas, utilização e desenvolvimento de capacidades, oportunidade de crescimento e segurança, integração social na organização, constitucionalismo, trabalho e espaço total de vida e relevância social da vida no trabalho.
IFMG	Apresenta	6 vezes	É uma meta do Plano de Desenvolvimento Institucional: o compromisso com a QVT dos servidores e estudante.
IFTM	Apresenta	5 vezes	É uma meta do Plano de Desenvolvimento Institucional: implementar programas de QVT em todos os <i>campi</i>
IFNMG	Apresenta	11 vezes	Programa Institucional de Atenção à Saúde e Qualidade de Vida do Servidor que atende a demandas relacionadas à saúde; Cultura; Prevenção de doenças; Lazer; Esporte e Convivência. Boletim e-vida e saúde que visa disseminar notícias, dicas de hábitos saudáveis, e ações realizadas no âmbito do IFNMG que visam a manutenção da saúde e qualidade de vida dos servidores;
IFSUDESTEMG	Apresenta	15 vezes	Edital para chamamento de Projetos de extensão específicos para atender às demandas de QVT.
IFSULDEMINAS	Apresenta	18 vezes	Aprovação em 2016 da Política de Promoção à Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho com várias propostas de ações.

Fonte: os autores.



Em Santa Catarina o IFC aplicou uma pesquisa no primeiro semestre de 2017⁹ cujas metas visavam medir a satisfação no trabalho a partir das estruturas físicas dos *campi* e as relações de trabalho a partir das organizações dos ambientes do trabalho. O documento apresenta a sua compreensão: “A busca contínua por condições agradáveis aos colaboradores torna-se, a cada dia, mais fundamental para aperfeiçoar as relações interpessoais saudáveis e melhorar a qualidade da prestação de serviços”¹⁰. Esta apresentação do IFC se coaduna com aquele dilema tratado por Ferreira (2009), o qual foi destacado anteriormente em que a preocupação com a satisfação dos servidores e a qualidade do serviço prestado está presente. No seu último Relatório de Gestão, o de 2017, a expressão Qualidade de Vida no Trabalho aparece apenas três vezes para apontar que a pesquisa citada acima foi realizada.

Já o IFSC não tem a preocupação de conceituar o que compreende por QVT. Por outro lado, traz o questionário aplicado em 2017 seguido da tabulação dos dados e seus indicativos¹¹. No seu último Relatório de Gestão¹², referente ao ano de 2018, a expressão QVT aparece quatro vezes para citar a pesquisa feita em 2017, e que em 2018 aprovou uma política de QVT e, que, para 2019 apresentou uma provocação como está escrito literalmente na página 120: “No ano de 2017, o IFSC realizou uma pesquisa de qualidade de vida no trabalho, aprovando em 2018 a Política de Qualidade de Vida. O desafio em 2019 é fazer com que todos os *campi* desenvolvam ações baseadas no resultado da pesquisa, seguindo as diretrizes da política”.

No Rio Grande do Sul, o IFRS apresenta as diretrizes para a saúde do servidor onde está explícita uma preocupação com a saúde e a prevenção e a gestão de riscos levando em conta a autonomia dos servidores e a sua responsabilização pessoal em conjunto com uma preocupação de gestão dos órgãos governamentais:

⁹ Disponível em: <http://dgp.ifc.edu.br/cdp/indicadores-de-saude-e-qualidade-de-vida-no-trabalho-dos-servidores-do-ifc/> Acesso em: 29/05/2022.

¹⁰ Relatório Geral disponível em <http://dgp.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/20/2019/01/Perfil-de-Sa%C3%BAde-e-Qualidade-de-Vida-no-Trabalho-IFC-2017.pdf> Acessado em 22/04/22.

¹¹ Disponível em: <http://r.ifsc.edu.br/qvt/> acessado em 22/04/2022.

¹² Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/23567/185204/Relat%C3%B3rio+de+Gest%C3%A3o+2018/b335eb0a-4f50-465b-8281-2287f0e1a82c> e acessado em 22/04/2022.



As ações de promoção da saúde têm como finalidade a melhoria dos ambientes, da organização e do processo de trabalho, de modo a ampliar a conscientização, a responsabilidade e a autonomia dos servidores, em consonância com os esforços governamentais de construção de uma cultura de valorização da saúde para redução da morbimortalidade, por meio de hábitos saudáveis de vida e de trabalho¹³.

No seu último Relatório de Gestão¹⁴, o de 2017, a Expressão QVT aparece duas vezes para citar que realiza palestras, debates e pesquisas, campanhas, oficinas e exposições de sensibilização das práticas sustentáveis para os servidores.

Já o IFSul, no seu último relatório de gestão (2017) a expressão qualidade de vida no trabalho parece uma única vez, na página 194, para tratar do Plano de logística sustentável.¹⁵

Por fim, ainda no Rio Grande do Sul, o IFFar apresenta no seu site oficial um link específico que trata do tema da Saúde e Segurança do Trabalho e é possível acessar um Manual de Boa Saúde no Trabalho¹⁶, no qual em sua página 12 há uma concepção de QVT : “A cada dia, crescem as pressões sobre a atuação das instituições públicas, as quais precisam estar constantemente voltadas à prestação de serviços públicos de qualidade. Para que isso seja possível, é imprescindível a valorização do servidor público”. Esta concepção se coaduna com os apontamentos de Klein et al. (2017) e coloca a questão da QVT como um problema atual e que desafia os gestores públicos que precisam cuidar da qualidade do serviço prestado e com a saúde e bem-estar dos seus servidores.

Por seu turno, o IFPR não disponibiliza no seu site informações sobre QVT. No último Relatório de Gestão¹⁷, de 2019, há uma única recomendação explícita na página 88 do documento: “A Instituição formou equipe de trabalho voltada às áreas de atenção

¹³ Disponível em: <https://ifrs.edu.br/gestao-de-pessoas/secao-de-atencao-saude-do-servidor/promocao-da-saude/> Acessado em 23/04/2022. No mesmo link é possível acessar o relatório de QVT realizado em 2015.

¹⁴ Disponível em https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/RG-2017-POS-CONSUP-18_05_18.compressed.pdf acesso em 23/04/2022.

¹⁵ Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/16-pro-reitoria-de-administracao-e-planejamento> acessado em 23/04/2022

¹⁶ Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/gest%C3%A3o-de-pessoas/sa%C3%BAde-e-seguran%C3%A7a-do-trabalho> Acessado em 23/04/2019. No mesmo link é possível acessar o manual sobre saúde do trabalho.

¹⁷ Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/prestacao-de-contas/> e acessado em 24/04/2022



à saúde e de qualidade de vida do servidor, contudo, não implantou ainda metodologia para avaliação da motivação dos servidores”.

O IFSP, por sua vez, no seu último Relatório de Gestão¹⁸ aborda a QVT uma única vez a partir de uma responsabilidade da Pró-reitora de Desenvolvimento Institucional:

A PRD prossegue na política de garantir qualidade de vida no trabalho, não só para produzir um adequado ambiente organizacional, mas também para fazer do IFSP uma instituição de referência nos quesitos de boa gestão de pessoal, aumentando o interesse de potenciais talentos em trabalhar conosco.

Contudo, o Relatório é genérico e não menciona ações efetivas ou ferramentas utilizadas para tratar do tema. Será que a afirmação "QVT é um tema ainda pouco explorado na prática gerencial das organizações do setor público" (AMORIM, 2010, p. 38) é relevante para abordar a temática no IFPR e no IFSP?

O IFRJ possui, em sua estrutura organizacional, a Diretoria Adjunta de Qualidade de Vida e Desenvolvimento de Pessoas, que entre as suas atribuições está a de “dirigir, em conjunto às coordenações, as políticas de saúde do trabalhador; segurança do trabalho; desenvolvimento de pessoas e gestão ambiental”¹⁹ e no seu último Relatório de Gestão (2017) a expressão QVT aparece cinco vezes. Em uma delas, na página 73, está escrito que o IFRJ trabalha “para o desenvolvimento humano e profissional do corpo efetivo da instituição com enfoque na qualificação profissional, na motivação para o trabalho e na melhoria da qualidade de vida dos servidores”²⁰.

Por sua vez, o IFES não apresenta um organograma como o IFRJ, mas no seu último Relatório de Gestão, de 2017, a expressão QVT aparece dezesseis vezes e ainda mais, a QVT é uma meta estratégica que considera fatores como atividade física, oportunidade de crescimento e o trabalho como espaço relevante para a satisfação humana. Na página 52 do relatório há um conjunto de 27 ações desenvolvidas com o objetivo de atingir a meta estratégica que visa propor

¹⁸ Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/images/prd/RelatorioGestao2017TCU.pdf> Acesso em 24/04/2022.

¹⁹ Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/gestao-pessoas/diretoria-adjunta-qualidade-vida-e-desenvolvimento-pessoal-dqdp> Acesso em 24/04/2022.

²⁰ Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROAD/relatorio_de_gestao_2016.finalizado.pdf Acesso em 24/04/2022.



Atividades educativas, programas de atividade física, compensação justa e adequada, condições de trabalho, utilização e desenvolvimento de capacidades, oportunidade de crescimento e segurança, integração social na organização, constitucionalismo, trabalho e espaço total de vida e relevância social da vida no trabalho²¹.

Em Minas Gerais, o IFMG coloca em um dos seus treze princípios que tem o “compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos servidores e estudantes”. Por isso no seu último Relatório de Gestão²², o de 2017, a expressão QVT aparece seis vezes, sendo que uma merece destaque, a que está na página 144 é relacionada à uma das atribuições da PROGEP: “propor ações de melhorias nas atividades relacionadas à saúde e qualidade de vida do trabalhador”. Por seu turno, o IFTM possui uma Coordenação de Atenção à Saúde do Servidor que tem atribuições relacionadas à QVT. No seu último Relatório de Gestão²³, o de 2017, a expressão aparece cinco vezes, sendo que o 17º objetivo estabelecido pela Instituição é o seguinte: “promover a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida do servidor no ambiente de trabalho”. O objetivo vem acompanhado de três metas, uma delas é implementar programas de QVT em todos os *campi* do IFTM.

Por seu turno, o IFNMG possui uma diretoria específica para tratar da QVT, a qual é responsável pelo Programa Institucional de Atenção à Saúde e Qualidade de Vida do Servidor (PISQV). O programa é orientado por um Documento Institucional²⁴ no qual está clara o que significa a QVT:

A qualidade de vida pode configurar o resgate dos valores e da humanização da pessoa no trabalho, integrando todos os elementos críticos determinantes de uma boa gestão de pessoas, quais sejam: os princípios e a política de qualidade de vida, a legitimidade, a liderança, a convivência, a produtividade, a cultura organizacional e a rede de competências dos profissionais especialistas internos e externos à instituição, que são capazes de oferecer produtos e serviços que geram o bem-estar.

²¹ Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao/Relatorio_Geral>Ifes_Exercicio_2017.pdf na página 49, acesso em 24/04/2022.

²² Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/acesso-a-informacao/auditorias/relatorio-de-gestao-2017-versao-final-26-04-18-1.pdf/view> Acesso em 25/04/2022

²³ Disponível em: http://www.iftm.edu.br/processo-de-contas/pdf/relato%CC%81rio_de_gesta%CC%83o_-_versa%CC%83o_14_-_com_resolucao_do_consul.pdf Acesso em 25/04/2022.

²⁴ Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/saudeeigualdadedeservidor>, acessado em 26/04/2022.



Esta apresentação concorda com a passagem:

O indivíduo espera que a organização lhe assegure um ambiente de trabalho físico e social que lhe promova a sua felicidade enquanto sujeito e assegure o seu bem-estar, ao menos em tempo em que se responsabiliza por manter a produtividade e alcançar as metas organizacionais” (PAZ et al, 2012, p. 126).

No último Relatório de Gestão²⁵, o de 2019, a expressão QVT aparece onze vezes e é um dos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional que assim está expresso na página 17: “Manutenção da satisfação dos servidores, com a promoção de ações voltadas para as questões de saúde e qualidade de vida no trabalho.

O IFSUDESTEMG possui um Programa de Promoção à Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho com que, entre outras ações, envolve a chamada projetos de extensão subsidiados com bolsas de extensão²⁶ especificamente para promoção da qualidade de vida do servidor. Na última edição obteve a aprovação de treze projetos ²⁷ caracterizando o respeito que a Instituição tem pela QVT. No seu último Relatório de Gestão²⁸, o de 2019, a expressão aparece 15 vezes.

Porém é no quarto artigo da portaria nº 040 de 2017²⁹, que estabelece o Programa de Promoção à Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho, que está expresso o que o IFSUDESTEMG compreende por QVT, página 23:

Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) engloba: duas perspectivas interdependentes. Sob a ótica das organizações, a QVT é um preceito de gestão organizacional que se expressa por um conjunto de normas, diretrizes e práticas no âmbito das condições, da organização e das relações socioprofissionais de trabalho que visa a promoção do bem-estar dos trabalhadores e o exercício da cidadania organizacional nos ambientes de trabalho. Sob a ótica dos trabalhadores, ela se expressa por meio das representações globais e específicas que estes se constroem, indicando o predomínio de experiências do bem-estar no trabalho, de reconhecimento institucional e coletivo, de possibilidade de crescimento profissional e de respeito às características individuais.

²⁵ Disponível em: <https://ifnmg.edu.br/relatorio-gestao> Acesso em 26/04/2022.

²⁶ Disponível em <https://www.ifsudestemg.edu.br/node/18115> acesso em 26/04/2022

²⁷ Disponível em https://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/RESULTADO%20FINAL%20-%20PROEX_CAS%202019.pdf Acesso em 26/04/2022.

²⁸ Disponível em <https://www.ifsudestemg.edu.br/node/16265> Acesso em 26/04/22.

²⁹ Disponível em <https://www.ifsudestemg.edu.br/node/18115> Acesso em 26/04/2022.



Esta perspectiva se coaduna com (GOMIDE JUNIOR; NASCIMENTO, 2012, p. 150) que no seu estudo também propõe duas perspectivas semelhantes para tratar do tema da saúde das organizações a partir da QVT.

Por último, o IFSULDEMINAS possui a Resolução nº 47 de 2016³⁰, que dispõe sobre a Política de Promoção à Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho que no artigo quarto, página 21 traz uma conceituação, a partir da qual é possível ter contato com uma definição de QVT para a Instituição:

Qualidade de Vida no Trabalho é o exercício da atividade profissional com satisfação, de forma efetiva, participativa e reconhecida; num ambiente com condições adequadas e através de uma organização que possibilite a justa divisão das responsabilidades e boas relações com os pares e a chefia; contribuindo para a manutenção da saúde física e mental do trabalhador.

Por outro lado, no último Relatório de Gestão³¹, o de 2017, a expressão QVT aparece dezoito vezes para falar e de objetivos e metas traçadas para implementar e criar programas nos *campi* do IFSULDEMINAS, porém a falta de orçamento, o pouco envolvimento dos servidores e a falta de quadro efetivo impactaram negativamente as ações, segundo o relatório. O que está de acordo com o registrado por

O tema da qualidade de vida no trabalho assume maior complexidade, pois não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo. Se fosse fácil resolver o desafio da qualidade no ambiente de educação não se estaria discutindo esse tema no momento atual. Sua conquista depende de um conjunto de ações (OLIVEIRA et. al, 2015, p. 433).

Em decorrência das análises acima é possível afirmar que o tema da QVT é uma questão em aberto para as quatorze instituições pesquisadas. Há àquelas que nem mencionam o tema, o caso do IFSul, há as que possuem editais de extensão específicos para atrair projetos que promovam a QVT, como é o caso do IFSUDESTEMG, passando pelas Instituições que ainda não tem uma política de QVT aprovada como é o caso do IFC. Os breves resultados desta análise apontam que a Rede Federal precisa

³⁰ Disponível em https://portal.ifsulde Minas.edu.br/images/PDFs/Conselho_Superior_/resolucoes/2016/Resolucao47.2016.pdf Acesso em 29/04/ 2022.

³¹ Disponível em https://portal.ifsulde Minas.edu.br/images/PDFs/acoes e programas /idSisdoc 14362835v1-67 -_RelatorioGestao 1.pdf Acessado em 29/04/2022.



efetivamente criar uma política mínima para que as suas instituições possam se orientar. A impressão que fica é que cada um dos IF's pesquisados segue um rumo próprio, sem um norte específico.

Assim, para cada gestor público, dos Institutos Federais Pesquisados, há o desafio de não somente pensar nas suas Instituições isoladamente, mas propor políticas de promoção da QVT para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Não só isso, mas os resultados apontam para a necessidade de haver, no espaço público, a figura de um gestor com capacidade de pensar no todo e agir em função de uma política que atenda com equidade a todos os servidores. É uma das maneiras de viabilizar a elaboração de projetos e programas direcionados para a gestão de pessoas, de modo que atenda as demandas presentes no conceito de QVT.

Proposições para Institutos Federais de Educação

Esse estudo percorreu vários textos, autores, documentos oficiais com a meta de propor ações que visem a promoção da saúde e da QVT em consideração ao preparo técnico dos Servidores e a estrutura física dos Institutos Federais de Educação. A partir da discussão com a literatura especializada, e com o conteúdo do material pesquisado a primeira questão relevante para a essa proposição é tomar a QVT não como um controle das condutas e da atuação sobre o comportamento do servidor visando tão somente a eficácia administrativa como se as pessoas fossem apenas mais um recurso na lógica produtiva.

O que propomos para o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia *Campus* Videira é a construção de um ambiente de trabalho colaborativo e que considera o bem-estar do trabalhador e a boa saúde como valores de primeira grandeza em atenção às suas individualidades e às especificidades das funções que os trabalhadores ali desempenham. Deste modo espera-se que os servidores estejam melhor preparados e estimulados para dar uma resposta efetiva aos desafios institucionais que o serviço público demanda.

A partir das pesquisas e das reflexões propomos o seguinte quadro de categorias para promoção da Saúde e da QVT:

*Quadro Propositivo:*

ÁREA DA AÇÃO	TIPO DE AÇÃO	ÁREAS ENVOLVIDAS
SAÚDE	- Feira de produtos orgânicos	- Cursos de Agropecuária em parceria com a comunidade com apoio Institucional.
	- Ginástica laboral e práticas de relaxamento dirigido.	- Áreas de Educação Física, Artes e Psicologia.
	-Palestras preventivas: doenças ocupacionais, stress laboral, doenças da mulher e do homem, diabetes, hipertensão, etc.	- Áreas de Psicologia, Enfermagem e Segurança do Trabalho com parcerias externas.
	Incentivo de Práticas Esportivas a partir das instalações do <i>Campus</i> .	Área de Educação física com a contratação de Bolsistas externos.
CULTURA	- Formação de grupos de teatro, dança, música e artesanato que integrem a comunidade do <i>Campus</i> . Saraus de poesia e literatura.	-Áreas de Artes, Filosofia, Música, Letras, Projetos de Extensão e Pesquisa, e voluntários que tenham conhecimento satisfatório.
LAZER	- Realização de passeios e excursões com o objetivo de conhecer sítios históricos e naturais, bem como outras Instituições de Ensino.	- Coordenação de Gestão de Pessoas em Parceria com a Direção de Desenvolvimento Institucional.
ESPORTE	- Realização de campeonatos esportivos que integrem Servidores e suas famílias, Terceirizados, Estudantes e seus familiares.	- Coordenação de Extensão, área de Educação Física, cultura e Desenvolvimento Institucional.
	- Incentivar o uso da academia com aulas de zumba e prática de musculação, o uso da quadra <i>poli</i> esportiva, da quadra de vôlei de areia.	- Contratação de bolsistas externos e reconhecimento institucional das ações existentes.
	- Executar o projeto do campo de Futebol Suíço.	- Direção Geral e Desenvolvimento Institucional.

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

CONVIVÊNCIA	- Comemoração de datas importantes para o <i>Campus</i> com jogos de tabuleiro e brincadeiras antigas.	- Utilizar a casa do lago para esse fim. Área de Pedagogia, Educação Física e Coordenação de Gestão de Pessoas.
	- Promoção de ao menos dois eventos de culinária, voltados à diversidade cultural dos servidores.	- Utilizar a casa do lago com a sua estrutura de copa e cozinha. Coordenação de Gestão de Pessoas e Diretoria de Desenvolvimento Institucional.
	- Realização de dinâmicas de grupo, palestras, vivências, seminários, eventos a partir da própria rotina de trabalho.	- Área de Psicologia, Filosofia, Artes, Desenvolvimento Institucional e Segurança do Trabalho
	- Atividades de acolhida e Integração dos novos servidores.	- Desenvolvimentos Institucional e Coordenação de Gestão de Pessoas. Segurança do Trabalho

Fonte: os autores.

Também poderão ser utilizados recursos provenientes de parcerias e convênios celebrados entre os Institutos e órgãos públicos das esferas federal, estadual e municipal. É necessário sempre propor avaliações periódicas do Programa e das suas ações específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu de um tema preciso: a importância da Qualidade de Vida no trabalho, especificamente no Serviço Público. A relevância do tema abarca desde os determinantes histórico-culturais que a pessoa traz consigo ao se tornar um Servidor Público e, ao mesmo tempo, na formação das instituições que também possuem sua cultura e precisam dar conta de cumprir sua missão em função de uma visão de mundo definida. Em decorrência dessas questões, o objetivo geral que foi perseguido por este



estudo foi o de propor ações que tenham a potencialidade de promover a QVT no âmbito dos Institutos Federais de Educação.

Para chegar a este conjunto de ações que chamamos de “Programa Institucional de Promoção da saúde e da QVT”, se fez necessário buscar em Relatórios de Gestão, Resoluções, Documentos Oficiais de 14 Institutos Federais. Com a mesma meta, buscamos por uma conceituação de QVT nos Documentos Oficiais das Instituições e por ações já realizadas por elas. Após esta análise pontuamos que a questão “como constituir um ambiente de trabalho que estimule o servidor a ser produtivo e propicie condições ambientais saudáveis?” foi respondida com um grau adequado de satisfação, passando pelas cinco categorias propositivas, a saber, a saúde, o lazer, o esporte, a cultura e a convivência.

A primeira constatação é a de que a QVT é ainda um tema disperso entre as Instituições pesquisadas devido a heterogeneidade com que é tratado. Porém, essa disparidade com que a QVT é abordada não impôs um limite ao escopo do trabalho, permitindo que chegássemos a um conjunto de proposições a partir das ações de outros Institutos. O conjunto de proposições envolve muitas pessoas, estruturas e tomadas de decisão da equipe gestora de cada Instituto, o que nos leva a ponderar a necessidade de uma sensibilização da comunidade para que todos se apropriem coletivamente da proposta para que possam escolhê-la, executá-la, desfrutá-la e, claro, melhorá-la e avaliá-la.

A orientação qualitativa adotada pelo estudo nos obrigou a mudar o foco da pesquisa na fase de coleta e análise. Em princípio, buscávamos por instrumentos de medição da QVT, mas, após a leitura de textos especializados e com o direcionamento revelado pelas fontes de pesquisa, tivemos que mudar a temática para as ações realizadas pelos IFs no campo da promoção da QVT. Portanto, as indicações metodológicas de Creswell (2010) foram relevantes porque, de fato, houve uma mudança de planos após a entrada em contato com as fontes de pesquisa e sua devida confrontação com a proposta inicial.

As limitações deste estudo são pelo menos duas: o fato de não ter abordado as ferramentas disponíveis que servem para medir a QVT e não ter proposto ações específicas para o corpo discente da Instituição. Por isso, se abrem também duas



possibilidades de pesquisas futuras: uma que visa identificar ferramentas adequadas e que possibilitem medir a QVT especificamente para Servidores Públicos na área da educação. Na mesma linha, o método de trabalho poderia ser outro e quem sabe pudéssemos ter outros resultados. Por exemplo, poderíamos trabalhar com entrevistas semiestruturadas com os profissionais de Gestão de Pessoas de alguns dos IFs pesquisados. Poderíamos ter seguido com uma pesquisa quantitativa com os servidores públicos de cada *campi* para aferir, por meio de questionários, questões relacionadas ao ambiente de trabalho e as ações em vista da QVT deles mesmos.

Portanto, esta pesquisa, com o seu objeto de estudo, com o seu escopo e com a sua metodologia possibilitou uma ampliação da nossa compreensão sobre a QVT, inclusive do ponto de vista de uma criticidade maior em relação ao tema, como foi tratado no início da discussão teórica. Por este mesmo caminho, podemos afirmar, portanto, que este estudo se mostrou relevante qualitativamente para a formação em Gestão Pública do Ensino Técnico e Tecnológico do seu autor. Não só isso, mas os seus resultados poderão contribuir também com o bem-estar de pessoas que por ventura venham a usufruir de alguma de suas ações propostas.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Tania Gonçalves Ferreira Nobre. Qualidade de vida no trabalho: preocupação também para servidores públicos? **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**. Campo Largo-PR, vol. 9, nº 1, pp. 35–48, 2010.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**. Salvador, vol. 22, nº 40, pp. 95-103, 2013.
- BARROS, Sergio Paes de. Os discursos sobre qualidade de vida para os trabalhadores enquanto mecanismos disciplinares. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo, vol. 15, nº 1, pp. 17-32, 2012.
- CRESWELL, Jonh. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. (Trad. Lopes Magda França) Porto Alegre: Artmed, 2010.
- EURICH, Samanta Bravim. **Diagnóstico de Qualidade de Vida e Bem-Estar sob a Ótica dos Trabalhadores em um departamento da Administração Pública Federal**. (Monografia de especialização). Brasília: ENAP, 2018.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

FELL, André Felipe de Albuquerque; MARTINS, Daniel Felipe Victor. Memória sobre a qualidade de vida no trabalho (QVT): uma perspectiva crítica. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**. João Pessoa, vol. 5, nº 2, pp. 35-48, 2015.

FERREIRA, Mário Cezar. *et al.* Concepção e implantação de um programa de qualidade de vida no trabalho no setor público: o papel estratégico dos gestores. **Revista de Administração – RAUSP**. São Paulo, vol. 44, nº 2, pp. 147-157, 2009.

GOMIDE JUNIOR, Sinésio; NASCIMENTO, José de Oliveira. A Saúde das Organizações. In.: FERREIRA, Maria Cristina; Mendonça. **Saúde e Bem-Estar no Trabalho: Dimensões Individuais e Culturais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012, pp. 131-154.

KLEIN, Leander Luiz. *et al.* Qualidade de vida no serviço público: uma avaliação em uma instituição de ensino superior. **Read - Revista Eletrônica De Administração**. Porto Alegre, vol. 23, Nº Especial, pp. 317-344, 2017.

NESPECA, Milena; CYRILLO, Denise Cavallini. Qualidade de vida no trabalho de funcionários públicos: papel da nutrição e da qualidade de vida. **Acta Scientiarum. Health Sciences**. Maringá, vol. 33, nº. 2, pp. 187-195, 2011.

NEVES, Diana Rebello *et al.* Sentido e significado do trabalho: uma análise dos artigos publicados em periódicos associados à Scientific Periodicals Electronic Library. **Cadernos. EBAPE.BR**. Rio de Janeiro. 2018, vol.16, nº 2, pp.318-330, 2018.

OLIVEIRA, Rodrigo Ribeiro de. *et al.* Qualidade de vida no trabalho (QVT): um estudo com professores dos Institutos Federais. **Holos**. Natal, vol. 30, nº 6, pp. 432-447, 2015.

PAZ, Maria das Graças Torres da. *Et al.* Bem-estar e Felicidade nas Organizações: um fenômeno? In.: Ferreira, Maria Cristina; Mendonça. **Saúde e Bem-Estar no Trabalho: Dimensões Individuais e Culturais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012, pp. 105-127.

SEVERINO, Antonio. Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: exemplo de explicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**. Campina Grande- PB, vol.17, nº 1, pp. 1-14, 2015.

VILAS-BOAS, Ana Alice; MORIN, Estelle Marie. Sentido do Trabalho e Fatores de Qualidade de Vida do Trabalho: a percepção de professores brasileiros e canadenses. **Revista Alcance**. Itajaí, vol. 23, nº 3, pp. 272-292, 2016.



Recebido em: 15/05/2023

Aprovado em: 05/07/2023

Publicado em: 24/07/2023

A IMPORTÂNCIA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA DURANTE A GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA EM GESTÃO DE TURISMO

THE IMPORTANCE OF SCIENTIFIC INITIATION DURING THE GRADUATION IN TECHNOLOGY IN TOURISM MANAGEMENT

LA GRAVO DE SCIENTIKA INICIO DUM LA GRADUADO EN TEKNOLOGIO EN TURISMA ADMINISTRO

Gabryela Martins Ghirotti³²Natalya Reis da Silva³³Rodrigo Ribeiro de Oliveira³⁴

Resumo

A participação de alunos em projetos de Iniciação Científica (IC), além de ter o papel de atividade extracurricular, se expande ainda para o crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Diante deste cenário, o presente artigo se trata de um estudo qualitativo que discorre sobre o aprendizado gerado a partir da participação de alunas do curso superior de Tecnologia em Gestão de Turismo do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus São Paulo, em projetos de Iniciação científica. A partir disso, o objetivo geral deste trabalho é apresentar o processo, a importância e as influências da IC para o aluno. A discussão se deu por meio de uma exposição reflexiva e análise qualitativa das falas das alunas em uma apresentação de suas experiências com a IC, no qual as suas falas foram transcritas e ajustadas de forma a manter a sua essência. Estes dados foram organizados e categorizados em três tópicos, escolhidos com base nos assuntos mencionados na apresentação, sendo: etapas e desenvolvimento de uma pesquisa de IC;

³² Tecnóloga em Gestão de Turismo (2022) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). E-mail: gabryelamghirotti@gmail.com

³³ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Turismo, da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH USP). Graduanda em Licenciatura em Letras-Português, da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Tecnóloga em Gestão de Turismo (2022), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), e técnica em Administração integrado ao ensino médio (2019), pela Escola Técnica Estadual Abdias do Nascimento (ETEC). E-mail: rreissilva@gmail.com

³⁴ Professor Titular em Administração no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Possui título de doutor em Engenharia de Produção (2012) pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), mestre em Administração (2008) pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), bacharel em Administração (2005) pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). E-mail: rodrigo.oliveira@ifsp.edu.br



resultados alcançados; e potenciais caminhos. Os resultados demonstraram que, para as graduandas, a IC gerou resultados satisfatórios no que se refere à compreensão do que é uma pesquisa científica e se aprofundar na temática dos seus respectivos projetos; à prática da pesquisa, à técnica de coleta e análise de dados, no preparo para a apresentação em eventos científicos; e no que tange ao exercício, com maestria, do papel de uma pesquisadora, tanto na vida pessoal, acadêmica quanto profissional.

Palavras-chave: Iniciação Científica. Turismo. Pesquisa Científica.

Abstract

The participation of students in Scientific Initiation (CI) projects, besides having the role of extracurricular activity, also expands to personal, academic and professional growth. In this scenario, the present article is a qualitative study about the learning generated from the participation of students from the Technology in Tourism Management course of the Instituto Federal de São Paulo (IFSP), São Paulo campus, in scientific initiation projects. From this, the general objective of this work is to present the process, the importance and the influences of CI for the student. The discussion took place through a reflective exposition and qualitative analysis of the speeches of the students in a presentation of their experiences with CI, in which their speeches were transcribed and adjusted in order to maintain their essence. These data were organized and categorized into three topics, chosen based on the subjects mentioned in the presentation, being: stages and development of a CI research; results achieved; and potential paths. The results showed that, for the undergraduates, the CI generated satisfactory results with regard to understanding what a scientific research is and delving into the theme of their respective projects; the practice of research, the technique of data collection and analysis, preparation for presentation at scientific events; and with regard to the exercise, with mastery, of the role of a researcher, both in personal, academic and professional life.

Keywords: Scientific research. Tourism. Scientific research.

Resumo

La partopreno de studentoj en projektoj de Sciencia Iniciato (CI), krom havi la rolon de eksterplana agado, ankaŭ vastiĝas al persona, akademia kaj profesia kresko. Konsiderante ĉi tiun scenaron, ĉi tiu artikolo estas kvalita studo, kiu diskutas la lernadon generitan de la partopreno de studentoj de la kurso de Supera Teknologio en Turisma Administrado ĉe la Federacia Instituto de San-Paŭlo (IFSP), kampuso de San-Paŭlo, en projektoj Sciencia Iniciato. El tio, la ĝenerala celo de ĉi tiu laboro estas prezenti la procezon, la gravecon kaj influojn de CI por la studento. La diskuto okazis per reflektita ekspozicio kaj kvalita analizo de la paroladoj de la studentoj en prezento de iliaj spertoj kun CI, en kiu iliaj paroladoj estis transskribitaj kaj alĝustigitaj por konservi sian esencon. Ĉi tiuj datumoj estis organizitaj kaj kategoriigitaj en tri temoj, elektitaj surbaze de la temoj menciitaj en la prezento, nome: stadioj kaj evoluo de CI-esplorado; rezultoj atingitaj; kaj eblaj vojoj. La rezultoj montris ke, por studentoj, CI generis kontentigajn rezultojn en terminoj de kompreno kio estas sciencia esplorado kaj profundigi en la temon de iliaj respektivaj projektoj; la praktiko de esplorado, la tekniko de datenkolektado kaj analizo, en preparo por prezentoj ĉe sciencaj eventoj; kaj koncerne ekzerci, kun majstreco, la rolon de esploristo, kaj en la persona, akademia kaj profesia vivo.



Êlosilvortoj: Scienca Inico. Turismo. Scienca explorado.

INTRODUÇÃO

A Iniciação Científica (IC) é um processo que engloba todas as experiências vivenciadas pelo estudante com o intuito de promover o seu envolvimento com a pesquisa e, logo, promover a sua formação científica. Na graduação, a IC se refere ao desenvolvimento de um projeto de pesquisa, realizado sob orientação de um docente da universidade, com ou sem bolsa para os estudantes (MASSI; QUEIROZ, 2015).

Sua função central é introduzir o estudante de ensino médio e graduação ao método científico. Ou seja, fazê-lo conhecer todas as etapas do processo de pesquisa – desde a primeira ideia para um trabalho de Iniciação Científica, até aos detalhes finais de divulgação dos resultados obtidos – e torná-lo um indivíduo com pensamento mais crítico, uma vez que permite a imersão do estudante no meio científico acadêmico (SILVA, 2012).

A inserção dos estudantes em projetos de pesquisa contribui no processo educacional, inclusive, no favorecimento das relações interpessoais e interdisciplinares. Também promove a obtenção de novos conhecimentos e aprendizados científicos, que excedem o da graduação, refletindo na vida profissional futura (SOBRAL; SANTOS; TORALES, 2016).

Segundo Segismundo, Borges, Borges e Castanho (2021), “para se alcançar progresso científico, deve-se estimular a educação com as pesquisas, visto que são de extrema relevância para o desenvolvimento progressivo de qualquer comunidade”. Evidencia-se, portanto, a necessidade de programas que incentivam a Iniciação Científica, pois é o caminho introdutório para os estudantes se aproximarem ao meio técnico-informacional – despertando o interesse e potencial em aptidão pela pesquisa científica.

REFERENCIAL TEÓRICO

Iniciação Científica

A Iniciação Científica (IC) é uma oportunidade de contato do estudante da graduação com a pesquisa acadêmica (QUEIROZ; DANTAS; ANDRADE, 2020), o



que é um fator importante para o incentivo à pesquisa e à ciência – contribuindo para a formação de novos pesquisadores –, sendo uma das formas de proporcionar uma educação crítica, estimular a criatividade e a elaboração própria do conhecimento (DAMINELLI, 2018).

Essa prática acadêmica, incentivada pelas instituições de ensino superior e de ensino médio, possibilita que o estudante, que não tenha experiência com a pesquisa, adentre em um novo espaço de atividades sob a orientação de um professor, dando início à produção científica na vida do educando – produção que constituirá a base para o pensamento analítico da realidade (SAKAMOTO; OLIVEIRA, 2019). A IC também pode ser entendida como uma estratégia de ensino e um recurso didático para promover a aprendizagem ativa no estudante (TOLFO, 2020).

O contato direto do estudante com seu orientador, pós-graduandos e outros graduandos com suas experiências profissionais diversas, reflete na socialização profissional. Outro fator significativo é a aproximação do professor com o estudante – o que é benéfico para ambas as partes, uma vez que esse contato não se restringe a discutir aspectos específicos do projeto desenvolvido, mas envolve a troca de informações e experiências (MASSI; QUEIROZ, 2010).

Com as atividades propostas na IC, o estudante desenvolve habilidades orais, escritas, de planejamento, avaliações escolares e aprende a encontrar soluções efetivas para os problemas que emergem durante a prática docente (MELO; LYRA, 2020). Hodiernamente, é de conhecimento dos profissionais e acadêmicos que a qualidade da graduação é diretamente proporcional à geração e domínio do conhecimento científico adquirido pelo estudante durante a sua formação, sendo a universidade a base para o recrutamento e descobrimento de talentos para a inovação tecnológica (PIROLA et al., 2020).

Pesquisa Científica

A ciência necessita estar em constante crescimento e/ou aprimoramento de novas técnicas, bem como deve estimular a formação de profissionais capacitados, portadores de senso crítico e que sejam capazes de acompanhar tal evolução, que busquem conhecimentos e que saibam aplicá-los (OLIVEIRA et al., 2020). Nesse



ínterim, a publicação científica é fundamental, pois revela o conteúdo científico para a comunidade; caracteriza uma pessoa, um grupo ou uma instituição, conferindo tradição; gerando capacidade de captar recursos (BURIHAN, 2020).

Dessa forma, o propósito da divulgação científica é estender o acesso aos conhecimentos científicos produzidos, estimulando o senso crítico e a alfabetização científica do público em geral, sendo uma das possibilidades de se combater a desinformação, de forma a deixar a população menos vulnerável, a partir de um maior diálogo entre a ciência e a população (DANTAS; MAIA, 2020).

As revistas, eletrônicas ou impressas, são tidas como o modo mais rápido e economicamente viável para as pesquisas circularem e os pesquisadores tornarem visíveis os seus trabalhos, pois é por meio de uma publicação científica que a sociedade toma conhecimento dos resultados de uma pesquisa e o que esta representa para a coletividade (BROFMAN, 2018). Logo, a internet se mostra como uma ferramenta indispensável para a divulgação do conhecimento científico, pelo fato de possibilitar a utilização de diversos recursos e instrumentos, o que viabiliza a aproximação e incentiva os debates sobre ciência e sociedade entre cientistas e público (MENEGUSSE; SILVA; GOMES, 2021).

Dentre as principais características do conhecimento científico estão: a estruturação – é construído por um conjunto de ideias; a verificabilidade – determinada ideia deve ser comprovada sob a perspectiva da ciência; e ser falível – não é definitivo, pois determinada ideia pode ser substituída por outra (PEREIRA, et al., 2018). É importante que o conhecimento seja construído a partir de uma atitude sistemática de pesquisa, que se concretiza em seus procedimentos técnico-científicos (SOARES; SEVERINO, 2018).

A oferta de uma educação de propriedade pressupõe que se proporcionem aos estudantes conhecimentos diversos que os permitam crescimento acadêmico e, também, sua inserção social, no sentido de compreenderem o mundo em que vivem e atuarem nele como cidadãos – no caso da educação superior, é obtida pela integração de atividades de ensino, pesquisa e extensão (LEITE; PEREIRA; BARBOSA, 2022).



Conforme Pinto, Fernandes e Silva (2016), “o perfil dos estudantes envolvidos com pesquisa é formado por jovens com menos de 25 anos, em sua maioria, mulheres, e estudam no turno matutino.”

Desafios

Apesar de a pesquisa científica estar cada vez mais reconhecida com uma importante atividade para a inovação, os pesquisadores encontram diversos desafios relacionados à escassez de recursos; à burocracia excessiva; à falta de uma equipe de apoio para captação de recursos ou gestão dos projetos; sobrecarga dos pesquisadores que atuam, simultaneamente, com atividades de ensino e extensão; infraestrutura deficitária; baixa interação dos pesquisadores com outras instituições para o desenvolvimento de parcerias e a dificuldade de atender a demandas da sociedade (SOUZA et al., 2020).

No Brasil, embora tenha ocorrido uma redução explícita dos orçamentos destinados à Ciência e Tecnologia (C&T) – considerando a redução de 84% (de R\$ 11,5 bilhões para R\$ 1,8 bilhão) de 2012 para 2021, em valores atualizados pela inflação – a produção científica do país continuou crescendo, mantendo o estado de São Paulo como o grande polo de produção científica e tecnológica brasileiro, e o Brasil entre os países que mais produziram conhecimento científico sobre Covid-19 (ESCOBAR, 2021a).

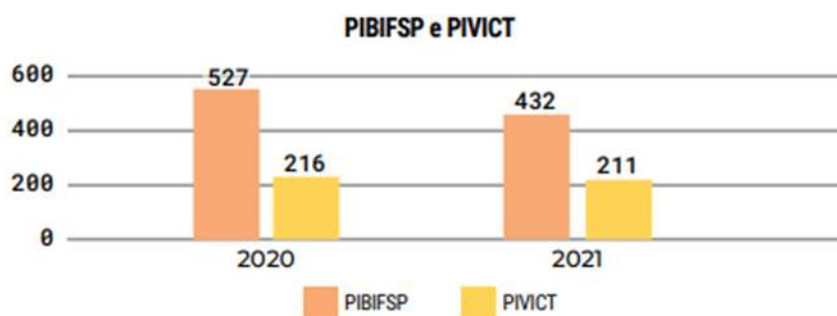
As verbas federais para ciência e tecnologia vêm se reduzindo substancialmente desde 2015, e esse declínio foi agravado pela retenção de parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) – bloqueio que, mesmo proibido pelo Congresso, continua impedindo a injeção de cerca de R\$ 2,7 bilhões no setor (LOBO, 2021). A pedido do Ministério da Economia, houve um corte de 87% dos recursos contingenciados do FNDCT, que seriam direcionados à ciência, destinando apenas R\$ 89,8 milhões para o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) – de um total de R\$ 690 milhões que seriam liberados como créditos suplementares (ESCOBAR, 2021b).

Em 2021, os 36 câmpus e a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PRP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP



desembolsaram um valor que totaliza o montante de R\$ 1.555.200,00 para fomentar bolsas aos estudantes. Este valor permitiu a realização de 432 projetos de iniciação científica ou tecnológica no estado, distribuídos em todos os câmpus do IFSP. Já no Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica e Tecnológica do IFSP (PIVICT), após a redução de projetos desenvolvidos durante o ano de 2020, verificou-se uma leve retomada na quantidade de projetos de iniciação científica e tecnológica desenvolvidos com estudantes voluntários em 2021. Ao todo, foram desenvolvidos 211 projetos no ano (IFSP, 2022).

Figura 1 – PIBIFSP e PIVICT 2020 e 2021



Fonte IFSP, 2022.

Entre os anos de 2020 e 2021, o câmpus São Paulo reduziu em 21% as Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (PIBIFSP) (de 100 para 82) e em 33% os PIVICT (de 16 para 12) o número de projetos com bolsas de 100 para 82, respectivamente.

Há mais de 15 anos o IFSP fomenta por meio de editais projetos pelo PIBIFSP e três PIVICT. Nos últimos quatro anos (2019-2022), foram realizados 17 projetos de IC já no âmbito do curso de Gestão de Turismo.

A proposta orçamentária do governo federal para ciência e tecnologia em 2022 é de um aumento de 138% em relação ao montante de 2021, resultando em R\$ 6,6 bilhões à disposição para “despesas discricionárias”, que é de onde saem os recursos para o financiamento de bolsas, projetos e infraestrutura de pesquisa, entretanto, esses valores foram muito reduzidos nos últimos anos, sendo o aumento proposto insuficiente para resgatar a ciência brasileira da situação atual (ESCOBAR, 2021c).



Não obstante, a participação de estudantes em Projeto de Iniciação Científica (PIC), no decorrer da formação acadêmica, é de suma importância para a ampliação do conhecimento e para a inserção do estudante no campo da pesquisa, qualificando a sua formação com vivências de ensino, aprofundado em assuntos científicos em uma determinada área do curso (MELO, 2021). Em projetos de pesquisa há uma definição do tema, seguida pelo levantamento de literatura, elaboração de problema, hipótese, objetivo, justificativa, metodologia, entre outras etapas (GONÇALVES, 2019).

Bolsas de Fomento

Nesse ínterim, os programas de bolsas aos estudantes que participam de PIC's, além de servirem como incentivo à pesquisa científica, ainda têm dimensão de caráter social ao oferecerem apoio financeiro, permitindo que os estudantes de baixa renda possam dar continuidade à sua formação de forma integral, respeitando e reforçando os pilares de formação dentro da universidade pública: ensino, pesquisa e extensão – e possibilita o retorno de seus investimentos à comunidade, pautado em uma formação gratuita e de qualidade (MELO; LYRA, 2020).

Dentre os programas de IC desenvolvidos no IFSP, que contam com a participação de estudantes na condição de bolsistas, há o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – PIBIFSP, o qual tem o objetivo de despertar a vocação científica entre os estudantes de nível médio e superior por meio da participação em atividades de pesquisa, de desenvolvimento tecnológico e de inovação (IFSP, 2017).

O PIBIFSP ainda tem como finalidade dar suporte aos grupos formados por servidores e estudantes envolvidos no desenvolvimento de pesquisas, estimulando a produção de soluções técnicas e tecnológicas e a formação de futuros pesquisadores, considerando que a interação entre os pesquisadores e estudantes de diferentes níveis de ensino visa proporcionar: a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa; estimular o pensamento científico, crítico e criativo; o interesse pela pós-graduação; e o surgimento de grupos de pesquisa no IFSP (IFSP, 2017).

Segundo o Edital nº SPO.038, de 5 de outubro de 2020, a bolsa tem valor de R\$ 400,00, vigência de um período máximo de nove meses ao longo do ano, e alguns

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

requisitos para o estudante ser bolsista são: ser regularmente matriculado em curso técnico ou graduação no IFSP; ser selecionado e indicado pelo orientador; possuir currículo atualizado na plataforma Lattes do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico); dispor de 20 horas semanais para dedicação às atividades relacionadas ao projeto; e manter desempenho escolar/acadêmico que não prejudique o andamento das suas atividades no curso em que é estudante regular (IFSP, 2017).

Tal como apresentado, o PIBIFSP representa uma possibilidade de atuação para os alunos do curso superior de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP, do câmpus São Paulo. É também uma oportunidade para equiparar as horas de estágio curricular supervisionado obrigatório, o qual deve ter carga horária mínima de 360 horas – conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo (IFSP, 2019).

Nos últimos quatro anos (2019-2022) foram realizados 17 projetos de IC já no âmbito do curso de Gestão de Turismo.

Diante desse cenário e com o propósito de expor a Iniciação Científica no processo de graduação, a discussão se deu por meio de uma exposição reflexiva e análise qualitativa das falas das estudantes do curso superior de Tecnologia em Gestão de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – câmpus São Paulo – em projetos de pesquisa científica, durante o ano de 2021.

METODOLOGIA

Contexto Investigado

Em 2001, foi criado, no então Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP), o Curso de Tecnologia em Turismo e Hospitalidade, atendendo a uma alta demanda por cursos de Turismo no estado. O curso de Gestão de Turismo citado tem duração de três anos e forma profissionais aptos a diagnosticar o potencial de destinos e produtos turísticos; criar e implantar roteiros turísticos; planejar e gerenciar atividades relacionadas aos distintos segmentos de mercado do turismo; articular os diferentes agentes locais, regionais e internacionais da área; administrar e



operar atividades em agências de turismo e transportadoras turísticas; gerenciar e executar procedimentos em meios de hospedagem, restaurantes e eventos; e vistoriar, avaliar e emitir parecer técnico em sua área de formação (IFSP, 2019).

Isto posto, a fim de se alcançar o objetivo deste trabalho, o presente artigo investigou o contexto acadêmico e científico, em nível de graduação, de duas bolsistas, do segundo ano, do curso superior de Tecnologia em Gestão de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – câmpus São Paulo (em 2021, hoje egressas), as quais estavam vinculadas a projetos aprovados com bolsa de pesquisa, intitulados “Entendendo a economia do compartilhamento: uma análise das dimensões da qualidade dos serviços da BlaBlaCar, a partir da percepção dos seus usuários” (estudante A) e “O processo logístico nos serviços turísticos de aventura: uma análise das dimensões da qualidade do serviço a partir da percepção dos turistas” (estudante B).

Esses projetos foram, inicialmente, inscritos para o Edital nº SPO.038, de 5 de outubro de 2020, e aprovados para serem desenvolvidos em 2021, os quais tiveram como principais atividades: o estudo sobre a pesquisa científica e a sua construção; estudo dos materiais e conteúdos bibliográficos; determinação do perímetro de investigação; coleta, análise de dados e conclusão; entrega de relatórios; submissão e apresentação nos eventos científicos; submissão nas revistas; desenvolvimento de um novo projeto para o ano seguinte (2022); e apresentação dos resultados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Turismo (GEPTUR) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – câmpus São Paulo.

Diagnóstico da Situação-Problema

Este trabalho tem como situação-problema elucidar a respeito do processo, da importância e das influências da IC para o aluno e, concomitantemente, identificar os impactos da Iniciação Científica para duas estudantes de Gestão de Turismo, englobando a repercussão para estas enquanto estudantes de graduação, estudantes de Turismo, cidadãs e futuras profissionais, bem como os efeitos para a sociedade.

Intervenção Proposta



Este trabalho se caracteriza como um estudo qualitativo que discorre sobre o aprendizado gerado a partir dos trabalhos e atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIFSP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – câmpus São Paulo –, sob o Edital nº SPO.038 de 5 de outubro de 2020. Os projetos abrangeram o período de março a dezembro de 2021. As pesquisas foram realizadas por duas bolsistas acadêmicas, do segundo ano do curso superior de Tecnologia em Gestão de Turismo (em 2021, hoje egressas) – que também assinam o presente artigo – e um professor doutor orientador, o qual, anteriormente, havia submetido e recebido a aprovação para a execução dos projetos.

As estudantes foram orientadas, por meio de encontros semanais, quanto ao processo de elaboração de uma pesquisa científica, perpassando pelos tópicos de referencial teórico, metodologia, coleta e análise de dados, discussão dos resultados e conclusão. Em seguida, a pesquisa foi desenvolvida e os trabalhos resultantes foram submetidos e apresentados em eventos, alguns deles foram publicados em periódicos científicos. Essa experiência permitiu com que as pesquisadoras vivenciassem, na teoria e na prática, o processo de execução de um estudo sistemático e aprofundado sobre a temática dos seus respectivos projetos.

Após essa etapa, as estudantes compartilharam os seus aprendizados e experiências no Grupo de Estudos e Pesquisas em Turismo (GEPTUR), composto por docentes e estudantes pesquisadores que estudam diferentes linhas de pesquisa, sendo “Gestão” uma temática transversal. A apresentação ocorreu no dia 21 de janeiro de 2022, às 16 horas, teve duração de aproximadamente 1h30min e foi gravada sob o consentimento dos participantes.

Isso posto e de forma a identificar os impactos da Iniciação Científica, esta pesquisa se dá por meio de uma exposição reflexiva e análise qualitativa das falas apresentadas pelas estudantes no GEPTUR, mediante a disponibilização da gravação. As falas das estudantes foram transcritas e, para interpretá-las, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, a qual é dividida em três partes.

A primeira é a pré-análise, fase em que há organização dos materiais – transcrição das falas; a segunda é a exploração do material – codificação e



categorização dos dados em três tópicos, separados de acordo com o conteúdo; e a terceira é o tratamento e a interpretação dos dados – desenvolvimento da discussão e resultados (BARDIN, 1995).

RESULTADOS OBTIDOS

O discurso das estudantes foi ajustado de forma a preservar a semântica original da enunciação, e a categorização das falas englobou três tópicos selecionados com base nos assuntos mencionados na apresentação: etapas e desenvolvimento de uma pesquisa científica, resultados alcançados e potenciais caminhos.

Etapas e desenvolvimento de uma pesquisa científica

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa de iniciação científica, as bolsistas foram orientadas, de forma síncrona e assíncrona, pelo professor doutor que ministra aulas no curso de Gestão de Turismo do IFSP. Ao todo, com as reuniões semanais, com duração de aproximadamente duas horas, houve 35 encontros virtuais.

Cada etapa do trabalho seguiu a seguinte ordem: 1) explicação, conceito, importância e como desenvolver; 2) desenvolvimento, realização das tarefas semanais por parte das estudantes; 3) entrega e revisão, no qual o professor avaliava as atividades e fazia as recomendações necessárias; 4) apresentação dos resultados durante as orientações síncronas para ao professor e à outra colega; 5) ajustes com base nos comentários do professor e, assim, o ciclo se repetia em todas as etapas.

Cerca de 35 encontros semanais de trocas, aprendizagens, produções e apresentações. Segundo a estudante A, “**as orientações foram importantes para darmos prosseguimento nos trabalhos**, tirar as dúvidas, ter o retorno e gerar novas ideias. O contato das graduandas com um professor doutor foi muito enriquecedor para que o trabalho e o cronograma fossem concluídos”. Assim, as orientações síncronas e assíncronas nortearam todo o desenvolvimento da pesquisa e foram de fundamental influência para o cumprimento do cronograma estabelecido no início das atividades, o qual incluía não apenas a produção dos trabalhos, mas também a apresentação dos resultados em eventos científicos, para estudantes de turismo e no GEPTUR.



A preocupação com os dados e informações veiculados nas diferentes mídias e a necessidade de produzir pesquisas sistemáticas, metódicas, objetivas e impessoais justificam a necessidade de conhecer todas as etapas de desenvolvimento de uma pesquisa científica. Conforme aponta a estudante B: “[...] a importância de **conhecermos todas as etapas do desenvolvimento de uma pesquisa** é para que nós possamos desenvolvê-la com todo cuidado e técnica, para que de fato nós possamos contribuir para o estudo científico”, essa fala corrobora um dos resultados do estudo de Fagundes *et al.* (2021), que afirma que os especialistas da comunidade científica são importantes sujeitos para a credibilidade das informações.

Nesse viés, as estudantes, com os temas propostos, desenvolveram a pesquisa com base em vários outros estudos, de modo a seguir todas as etapas do processo de uma IC. Não obstante, em virtude do contexto pandêmico e das contingências e mudanças causadas por esse cenário, as pesquisas tomaram um novo rumo – isso por inviabilizar algumas atividades previstas no plano original. Quanto a isso, a estudante A comentou: “eu achei legal a **flexibilidade** para desenvolver (a pesquisa) a partir do momento que a gente estava”. Apesar da mudança – principalmente no aspecto metodológico –, as pesquisas seguiram a mesma temática do projeto proposto anteriormente. O projeto original da estudante A era: “Entendendo a economia do compartilhamento: uma análise das dimensões da qualidade dos serviços da BlaBlaCar, a partir da percepção dos seus usuários”, o resultante foi “Análise da qualidade dos serviços da BlaBlaCar, a partir da percepção de suas usuárias”. Já os projetos originais e resultantes da estudante B foram, respectivamente: “O processo logístico nos serviços turísticos de aventura: uma análise das dimensões da qualidade do serviço a partir da percepção dos turistas” e “Os desafios operacionais enfrentados pelas operadoras de cicloturismo”.

Resultados Alcançados

A IC envolve não apenas o processo de pesquisa, sistematização e interpretação dos dados, mas também a apresentação dos resultados, como por meio de publicações e apresentações em eventos científicos. Em síntese, os trabalhos da estudante A foram publicados e apresentados no XXIV Seminários em Administração (SemeAD, 2021) e



indicado para publicação via *fast-track* - artigo aceito para publicação na Revista de Administração da UNIMEP, em 2022 -, XXV Seminários em Administração (SemeAD, 2022), no XIX Seminário Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo 2022 (ANPTUR), no *Tourism and Hospitality International Journal* (THIJ, 2021), Revista de Administração da UNIMEP (RAU, 2022), no *Brazilian Journal of Production Engineering* (BJPE) e em um capítulo de livro pela Atena Editora.

Já as produções da estudante B foram publicadas e apresentadas no Encontro Nacional de Engenharia de Produção (ENEGEP, 2021) e no XXVIII Simpósio de Engenharia de Produção (SIMPEP, 2021). Ambas as estudantes apresentaram os seus trabalhos no XII Congresso de Inovação, Ciência e Tecnologia do IFSP (CONICT, 2021), no VI Encontro de Iniciação Científica e Pós-Graduação do campus São Paulo (EICPOG, 2021), no XXV Seminários em Administração (SemeAD, 2022), no XIX Seminário Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo 2022 (ANPTUR), no *Brazilian Journal of Production Engineering* (BJPE), Revista da Faculdade de Administração e Economia (ReFAE) e na Revista Hospitalidade.

Além disso, vale destacar que ao longo dos anos seguintes, os trabalhos desenvolvidos alcançaram ainda mais resultados: as pesquisadoras foram convidadas a apresentar um relato de experiência na 14ª Semana de Ciência, Educação e Tecnologia do Câmpus São Paulo (IFSP), em 2022; o artigo com temática sobre os desafios enfrentados pelas operadoras de cicloturismo foi indicado para publicação via *fast-track* pela ANPTUR, o qual foi aceito para publicação pela Revista Eletrônica de Administração e Turismo (ReAT), em 2023; e esse mesmo trabalho foi aceito para publicação e apresentação no 4º Encontro para o Desenvolvimento do Cicloturismo, em João Pessoa (PB) (2023).

Referente às apresentações nos eventos, a estudante B disse: “apresentar esses resultados nos eventos **foi um misto de emoções: alegria** por ter produzido um trabalho, **nervosismo** para apresentá-lo, **receio** de problemas técnicos, **ansiedade** para as perguntas que viriam e **gratidão** por cada ciclo encerrado”. O encontro com outros pesquisadores promoveu a troca de experiências e a atualização sobre os trabalhos que



estavam sendo desenvolvidos em nível científico, não apenas por brasileiros, mas por pesquisadores de outras nações, mesmo que em minoria.

Os eventos que as estudantes participaram foram realizados de forma *online* por meio de distintas plataformas, o que exigiu o preparo dos materiais, para a apresentação, e dos equipamentos necessários – computador, câmera, microfone e o *software* por onde seria realizada a apresentação. Os trabalhos foram submetidos nos eventos pelas próprias estudantes, o que segundo a estudante B foi algo proveitoso: “uma das coisas que mais admiro na iniciação científica é justamente esse **protagonismo do estudante**: desenvolver a pesquisa e ter a oportunidade de submeter nos eventos, apresentar os resultados e também ser avaliado pelos pareceristas nos eventos e por outros pesquisadores”.

As propostas para a educação em Ciências na atualidade apontam a relevância de que o ensino das disciplinas científicas contemple não somente conhecimentos de conteúdos, mas também proporcione o entendimento do fazer ciências, isto é, dos procedimentos em ciência, bem como favorecer aos estudantes o desenvolvimento de habilidades cognitivas que são próprias para educação científica (ZOMPERO *et al.* 2018, p. 327).

O fazer ciência, como supracitado, permitiu o desenvolvimento de habilidades cognitivas proveitosas igualmente em outras áreas de atuação. No tocante aos resultados, além dos dados obtidos com as pesquisas e a sua posterior apresentação nos eventos, outro efeito da IC foi o aperfeiçoamento da desenvoltura das estudantes, também, no desenvolvimento de outras tarefas acadêmicas, assim como afirma a estudante A: “eu percebi melhora de análise crítica, no desenvolvimento dos trabalhos da faculdade, no desempenho acadêmico e melhoras na questão da apresentação: desenvoltura para apresentar nos eventos e encontros síncronos”.

Potenciais Caminhos

Os potenciais caminhos foi o último tópico tratado na apresentação das estudantes e apresentou três possibilidades de continuidade do trabalho: no âmbito da pesquisa, continuar estudando temáticas e publicando os resultados; na academia, lecionar; e no mercado, a aplicabilidade dos aprendizados na Iniciação Científica no



cotidiano de uma empresa, como evidencia a fala da estudante B: “pensando em nós, como **futuras gestoras turismólogas**, temos o aprendizado de **lidar com os dados** [...] temos um olhar crítico para **analisar os dados** e utilizar os resultados a nosso favor, para contribuir com o turismo”.

Seja na pesquisa, na academia ou no mercado, a experiência vivenciada pelas estudantes será de grande proveito para o desenvolvimento de atividades relacionadas a cada uma dessas áreas, também as produções e publicações já realizadas pelas estudantes serão significativas em um processo de seleção em cursos de pós-graduação, por exemplo. Na área do turismo, SILVA; HOLANDA; LEAL (2018) apontaram que os turismólogos formados atuam, principalmente, na docência e no agenciamento de viagens, também afirmam que há um desequilíbrio entre a oferta e a demanda de mão de obra qualificada nessa área. Por outro lado, destacam que a formação em um curso superior de turismo é importante para a prática profissional.

A IC está presente em inúmeros cursos de graduação e não apenas no Turismo: Administração (PINTO; FERNANDES; SILVA, 2016); de Arquivologia e Biblioteconomia e Documentação (GOMES; JESUS; SANTOS, 2020); de Biomedicina, Farmácia e Nutrição, no laboratório de química (FERNANDES; BARBOSA, 2023) de Ciências Contábeis (FERREIRA, et al., 2022); de Direito (GIANEZINI et al., 2016) e Engenharia de Minas e Engenharia Metalúrgica (ALEXANDRINO et al., 2017).

Ademais, as estudantes apresentaram uma visão mais crítica quanto ao caminho que almejam seguir, mas concordam que independentemente da área que será escolhida, as vivências e os aprendizados da IC serão cruciais. Na pesquisa, as estudantes adquiriram uma ampla bagagem técnica e científica sobre como realizar estudos sistemáticos, o que auxiliaria no desenvolvimento de pesquisas futuras; na academia, ao lecionar componentes curriculares que versam sobre pesquisas científicas, as pesquisadoras teriam um conhecimento prático para compartilhar com os seus estudantes; já no mercado, algumas das várias habilidades que podem ser aplicadas é o da coleta e análise de dados para a tomada de decisões, como ocorre em diversos empreendimentos turísticos que fazem, por exemplo, a previsão da demanda turística para auxiliar no cálculo da produção necessária para atender a essa demanda.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, a ciência é essencial para a evolução social e tecnológica em nível mundial e deve ter seu reconhecimento e investimento por parte dos envolvidos de cada setor. O incentivo e a geração de novos pesquisadores, no âmbito do ensino superior e médio, são vastamente significativos para as produções científicas e acadêmicas manterem-se ativas e atualizadas, sendo o fomento um dos estimuladores aos estudantes interessados.

Nessa perspectiva, a Iniciação Científica, conforme exposto, é de suma relevância para os estudantes e para a sociedade, esta, por sua vez, recebe o retorno das pesquisas das instituições de ensino – que formam pesquisadores – e, conseqüentemente, melhoram o desenvolvimento social. Aos orientados, as repercussões de sua participação nos projetos são inúmeras, desde seu desenvolvimento pessoal intelectual, até a sua possível inclinação à atuação acadêmica, como professor.

Para as bolsistas, enquanto estudantes do curso de Gestão em Turismo, pode-se destacar as contribuições da Iniciação Científica para o desenvolvimento de: atividades e trabalhos acadêmicos; habilidades para apresentações orais; pensamento crítico e reflexivo; protagonismo e proatividade; relacionamentos com outros pesquisadores – trocas de conhecimento; e de domínio dos processos da pesquisa. Esses fatores tornam a formação acadêmica mais rica e proveitosa, uma vez que os estudantes têm a oportunidade de participarem concomitantemente aos estudos, complementando os aprendizados.

Por fim, conforme apontado na seção dos resultados e discussões, pode-se inferir que a experiência vivenciada pelas estudantes na IC foi significativa, e isso pode ser analisado a partir de três perspectivas: conceitual, o que envolve toda a pesquisa e aprofundamento na temática dos projetos, bem como conhecer termos técnicos da pesquisa científica; procedimental, o qual se refere à habilidade de desenvolver, minuciosamente, todas as etapas da pesquisa, ao processo de submissão e apresentação dos trabalhos nos eventos, também à técnica de coleta, sistematização e análise dos dados; e atitudinal, que é o aprender a ser uma pesquisadora, o que, por sua vez,



auxilia em diversas áreas de atuação – pesquisa, academia e mercado de trabalho –, bem como ajuda a ter um olhar mais crítico para as informações, tanto na vida pessoal, acadêmica quanto profissional.

Este artigo apresenta relevância tecnológica-social à medida que explana os impactos da Iniciação Científica na vida acadêmica, sobretudo, para estudantes de graduação em Turismo, corroborando para o fomento de conteúdo científico da área, o incentivo da pesquisa científica e da formação de novos pesquisadores e para a valorização da Ciência.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, J. S.; FERREIRA, T. E. D.; FERREIRA, K. C.; TORRES, G. A.; GONÇALVES, F. M. “Desafios e disparidades da iniciação científica nos cursos de engenharia de minas e engenharia metalúrgica da UEMG/ unidade João Monlevade”. **HOLOS**, v. 6, p. 256–261, 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481554851029>. Acesso em: 07 de dez. de 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa, 1995.

BROFMAN, P. R. “A importância das publicações científicas”. **Revista Telfract**, v. 1, n. 1, p. 419-421, 2018. Disponível em: <https://www.telematicafractional.com.br/revista/index.php/telfract/article/view/6/9>. Acesso em: 07 de dez. de 2021.

BURIHAN, E. “A importância da publicação científica”. **Jornal Vascular Brasileiro**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <http://www.jvb.periodikos.com.br/article/5e2757a40e8825c14e26b9f9/pdf/jvb-1-1-2.pdf>. Acesso em: 15 de jan. de 2022.

DAMINELLI, D. **A pesquisa e a produção de conhecimento nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no RS: um estudo sobre a Iniciação Científica com estudantes do ensino médio técnico**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil, 20018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/181860>. Acesso em: 15 de jan. 2022.

DANTAS, L. F. S.; MAIA, E. D. “Divulgação Científica no combate às Fake News em tempos de Covid-19”. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4776>. Acesso em: 17 de jan. 2022.

ESCOBAR, H. “Dados mostram que ciência brasileira é resiliente, mas está no limite”. **Jornal da USP**, 2021a. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/dados-mostram-que-ciencia-brasileira-e-resiliente-mas-esta-no->



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

informação”. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 30, n. 1, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35367>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

GONÇALVES J. R. “Como fazer um Projeto de Pesquisa de um artigo de revisão de literatura”. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 2, n. 5, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4319102>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Editais PIBIC**, 2017. Disponível em: http://mto.ifsp.edu.br/images/CPI/Editais/Edital_343_2017_PIBIC-PIBITI.pdf. Acesso em: 21 de maio de 2022.

IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Relatório de Gestão do Exercício de 2021**, 2022. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/prd/relatoriogestao/Relatorio_de_gestao_atualizado_-_publicao_sem_diagramao.pdf. Acesso em: 24 de maio de 2022.

IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo**, 2019. Disponível em: https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FI XO/GRADUACAO/GESTAO_TURISMO/PPC_TGT__1905_2019.pdf. Acesso em: 24 de maio de 2022.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M.; BARBOSA, M. S. M. F. “A Iniciação Científica nos contextos da educação básica e superior: dos documentos oficiais aos aspectos formativos”. **Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 66, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e13679>. Acesso em: 30 de maio de 2022.

LOBO, F. **Investimento federal em C&T retrocede mais de uma década, aponta estudo do CTS**. IPEA - Centro de Pesquisa em Ciência, Tecnologia e Sociedade, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/noticias/noticias/282-investimento-federal-em-c-t-retrocede-mais-de-uma-decada-aponta-estudo-do-cts>. Acesso em: 30 de maio de 2022.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (ORG). **Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. “Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, 2010, p. 173-197. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a09.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2022.

MELO, M. M. O. “Projeto de iniciação científica: experiência acadêmica em temática na pandemia”. **Ensino e Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, 2021. Disponível em:

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6752>. Acesso em: 31 de maio de 2022.

MELO, N. C.; LYRA, K. A. P. “A importância do PIBID e do PIBIC: uma reflexão sobre programas de formação docente”. **Iniciação Científica CESUMAR**, v. 22, n. 1, 2020, p. 133-139. Disponível em:

<https://scholar.archive.org/work/khyv26myrvaqlow6fd4z2imesm/access/wayback/https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/download/7987/6310/>.

Acesso em: 31 de maio de 2022.

MENEGUSSE, R. B; SILVA, T. R. C.; GOMES, F. T. “Divulgação Científica: o uso de redes sociais para divulgação de trabalhos acadêmicos”. **ANALECTA - Centro Universitário Academia**, Juiz de Fora, Minas Gerais, v. 7, n. 2, 2021. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/ANL/article/view/3086>. Acesso em: 24 de jan. de 2022.

OLIVEIRA, R. F.; CARNEIRO, J. J.; RODRIGUES, J. L. M.; PORFIRO, L. D.; MONTEIRO, L. S. M.; ROSSETO, L. P.; NASCIMENTO, L. M.; MONTEIRO, M. H. C.; PEREIRA, R. A. “Desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da iniciação científica: relato de experiência acadêmica”. **Anais... XXXVIII Seminário de Atualização de Práticas Docentes**, v. 2, n. 1, 2020, p. 29-34. Disponível em:

<http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/view/5528>. Acesso em: 23 de maio de 2022.

PEREIRA, A. S.; SHITSUKA, D. M.; PARREIRA, F. J.; SHITSUKA, R. **Metodologia da pesquisa científica** (caderno). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

PINTO, N. L. S.; FERNANDES, L. M. A.; SILVA, F. F. “Para Além da Formação Acadêmica: As Contribuições da Iniciação Científica para o Desenvolvimento Pessoal e Profissional de Estudantes da Área de Administração”. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 17, n. 2, 2016, p. 301-325. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=533560872004>. Acesso em: 24 de jun. de 2022.

PIROLA, S. B. F. B.; PADILHA, F. D.; DI MAURO, J. M. B.; GABRIEL, S. A.; PIROLA, L. H. F. B. “A importância da Iniciação Científica na graduação de medicina”. **Revista Corpus Hippocraticum**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilago.edu.br/index.php/revista-medicina/article/view/232>. Acesso em: 04 de ago. de 2022.

QUEIROZ, A. C.; DANTAS, M. C. S.; ANDRADE, L. D. F. “A Iniciação Científica na vida acadêmica: relato de experiência”. **Educação, Ciência e Saúde**, v. 7, n. 2, 2020, p. 218-228. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20438/ecs.v7i2.290>. Acesso em: 23 de ago. de 2022.

SAKAMOTO, C. K.; OLIVEIRA, I. O. **Como fazer projetos de iniciação científica**. São Paulo: Editora Paulus, 2019.



SILVA, L. F. F. “Iniciação científica – contexto e aspectos práticos”. **Revista de Medicina**, v. 91, n. 2, 2012, p. 128-136. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/download/58973/61960>. Acesso em: 14 de set. de 2022.

SILVA, L. A., HOLANDA, L. A. & LEAL, S. R. Inserção dos Turismólogos Brasileiros no Mercado de Trabalho. **Revista Turismo em Análise**, v. 29, n. 3, 2018, p. 506-524. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1984-4867.v29i3p506-524>. Acesso em: 07 de mar. de 2022.

SOARES, M.; SEVERINO, A. J. “A prática da pesquisa no ensino superior: conhecimento pertencente na formação humana”. **Avaliação**, Campinas, v. 23, n. 2, 2018, p. 372-390. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000200006>. Acesso em: 23 de ago. de 2022.

SOBRAL, H. C. F.; SANTOS, I. H. F.; TORALES, A. P. B. “Relato de Experiência: a Iniciação Científica na vida acadêmica experiência acadêmica”. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 9, n. 9, 2016.

SEGISMUNDO, M. D.; BORGES, L. A. F.; BORGES, M. A.; CASTANHO, R. B. “Relato de experiência sobre atividades de iniciação científica na graduação”. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 9, 2021. p. 88936-88953. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n9-180>. Acesso em: 13 de mar. de 2022.

SOUZA, D. L.; ZAMBALDE, A. L.; MESQUITA, D. L.; SOUZA, T. A.; SILVA, N. L. C. “A perspectiva dos pesquisadores sobre os desafios da pesquisa no Brasil”. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046221628>. Acesso em: 14 de jun. de 2022.

TOLFO, C. “A Iniciação Científica como instrumento de promoção da aprendizagem ativa dos alunos em sala de aula”. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6889>. Acesso em: 16 abr. de 2022.

ZOMPERO, A. F.; GARBIM, T. H. S.; BATISTA DE SOUZA, C. H.; BARRICHELO, D. “Habilidades cognitivas apresentadas por alunos participantes de um projeto de iniciação científica no ensino médio”. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 13 n. 2, 2018, p. 325-337. Disponível em: <https://doi.org/10.14483/23464712.12838>. Acesso em: 10 de set. de 2022.

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Recebido em: 30/04/2023

Aprovado em: 05/07/2023

Publicado em: 24/07/2023

**VARIAÇÕES E PERSPECTIVAS DA ALFABETIZAÇÃO
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: uma revisão sistemática de
literatura**

**VARIATIONS AND PERSPECTIVES OF SCIENTIFIC AND
TECHNOLOGICAL LITERACY: a systematic literature review**

**VARIOAĴOJ KAJ PERSPEKTIVOJ DE SCIENTIKA KAJ
TEKNOLOGIA LERECO: sistema literaturrecenzo**

Aline Lubyi³⁵Diovana Aparecida Carvalho da Silva³⁶Camila Juraszeck Machado³⁷

³⁵ Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM), da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, 2022). Atuou como professora auxiliar de turma nos anos de 2019 a 2023. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do programa Residência Pedagógica (RP). Fez parte do projeto de pesquisa sobre o ensino de Ciências sob o enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTS) no ensino fundamental e do projeto de extensão Diálogos sobre a Ecotox!. Tem interesse em pesquisas nos temas: 1) Ensino de Ciências e Biologia sob o enfoque CTS; 2) Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT); 3) Recursos didáticos. E-mail: alinelubyi1@gmail.com

³⁶ Mestranda do Curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), membro do Grupo de Pesquisa em Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade - GCET (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/482957>) - Linha de Pesquisa Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente. Pós-graduanda em Educação Ambiental e Sustentabilidade, em nível de especialização Lato sensu, pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, 2021), integrando a Linha de Pesquisa Biodiversidade e Conservação. Possui experiência na Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID UNESPAR, subprojeto Biologia (2020), Estágio não obrigatório remunerado na Escola Municipal Professor José Moura, EMPJM (2020) e Programa Residência Pedagógica - RP UNESPAR (2022). Tem interesse em pesquisas nos temas: 1) Ensino de Ciências e Biologia sob o enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS); 2) Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT); 3) Análise de livros didáticos; 4) Projetos Criativos Ecoformadores (PCE); 5) Educação Ambiental e Sustentabilidade. Atualmente trabalha como técnica de Controle de Meio Ambiente na Biosfera Saneamento e Cons. Ambiental LTDA, atuando no Ecoponto Brasília - COOPERCAJU na cidade de Cascavel, PR. E-mail: diocarvalhobiologia@gmail.com

³⁷ Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Possui licenciatura em Ciências Biológicas (2006) e especialização em Biologia Animal e Saúde (2007) pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFI). Mestre em Biologia Evolutiva (2011) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora do curso de ciências biológicas da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória.



Resumo

A Alfabetização Científica e Tecnológica trata-se de um processo contínuo pelo qual os estudantes compreendem de maneira crítica as diferentes dimensões dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Contudo, a expressão Alfabetização Científica e Tecnológica apresenta-se diversa na literatura, sendo identificada como sinônimo dos termos Alfabetização Científica e Letramento Científico ou, ainda, sendo considerados conceitos distintos. Face ao exposto, o estudo objetivou realizar uma revisão sistemática de literatura sobre as variações empregadas ao termo Alfabetização Científica e Tecnológica por pesquisadores da área. Adotou-se a abordagem qualitativa e realizou-se uma revisão sistemática de literatura, com a análise das publicações realizadas no período de 2016 a 2022. As bases de dados utilizadas foram *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Portal de Periódicos da CAPES, sendo os descritores: Alfabetização Científica, Alfabetização Científica e Tecnológica e Letramento Científico. Verificou-se que a expressão Alfabetização Científica prevaleceu nas publicações, porém, independentemente do termo, há concordância de que os três almejam a formação de cidadãos críticos e participativos quanto as questões sociocientíficas, tecnológicas e ambientais. Neste artigo defende-se o uso da expressão Alfabetização Científica e Tecnológica, pois possibilita aos estudantes a construção de uma concepção mais consciente acerca das aplicações e implicações do desenvolvimento científico-tecnológico na sociedade e no ambiente.

Palavras-chave: Educação científica. Educação tecnológica. Leitura do mundo. Movimento CTS.

Abstract

Scientific and Technological Literacy is an ongoing process through which students critically understand the different dimensions of scientific and technological knowledge. However, the expression Scientific and Technological Literacy appears diverse in the literature, being identified as a synonym of the terms Scientific Literacy and Scientific Literacy, or even being considered different concepts. Given the above, the study aimed to carry out a systematic review of the literature on the variations used by researchers in the area of the term Scientific and Technological Literacy. A qualitative approach was adopted and a systematic literature review was carried out, with the analysis of publications carried out in the period from 2016 to 2022. The databases used were Scientific Electronic Library Online (SciELO) and Portal de Periódicos da CAPES, being the descriptors: Scientific Literacy, Scientific and Technological Literacy and Scientific Literacy. It was found that the expression Scientific Literacy prevailed in the publications, however, regardless of the term, there is agreement that the three aim at the formation of critical and participatory citizens regarding socio-scientific, technological and environmental issues. This article defends the use of the expression Scientific and Technological Literacy, as it enables students to build a more conscious conception of the applications and implications of scientific-technological development in society and the environment.

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Keywords: Science education. Technological education. World reading. STS movement.

Resumo

Scienca kaj Teknologia Legopovo estas daŭra procezo per kiu studentoj kritike komprenas malsamajn grandecojn de scienca kaj teknologia scio. Tamen, la esprimo Scienca kaj Teknologia Legopovo aperas alimaniere en la literaturo, estante identigita kiel sinonimo de la terminoj Scienca Legopovo kaj Scienca Legopovo, aŭ eĉ kiel malsamaj konceptoj. Konsiderante la supre, la celo de la studo estis fari sisteman revizion de la literaturo pri la variaĵoj uzataj en la termino Scienca kaj Teknologia Legopovo por esploristoj en la areo. Kvalita aliro estis adoptita kaj sistema revizio de la literaturo estis farita, kun analizo de publikaĵoj publikigitaj de 2016 ĝis 2022. La datumbazoj uzitaj estis Scientific Electronic Library Online (SciELO) kaj Portal de Periódicos da CAPES, senditaj de la priskribantoj : Scienca Legopovo, Scienca kaj Teknologia Legopovo kaj Scienca Legopovo. Oni konstatis, ke en niaj eldonaĵoj regis la esprimo Scienca Legopovo, tamen, sendepende de la termino, estas konsento, ke la tri preskaŭ estas la formado de kritikaj kaj partoprenantaj civitanoj koncerne soci-sciencajn, teknologiajn kaj mediajn aferojn. En ĉi tiu artikolo, la uzo de la esprimo Scienca kaj Teknologia Legopovo estas defendita, ĉar ĝi ebligas al studentoj konstrui pli konscian koncepton de la aplikoj kaj implicoj de scienc-teknologia evoluo en socio kaj medio.

Ŝlosilvortoj: Scienca edukado. Teknologia edukado. Monda legado. CTS-movado

INTRODUÇÃO

A Alfabetização Científica e Tecnológica trata-se do processo contínuo pelo qual os estudantes compreendem de maneira crítica as diferentes dimensões dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Para que este processo possa acontecer é preciso o alcance de três eixos estruturantes: a) compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais; b) compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática; c) entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente (SASSERON; DE CARVALHO, 2011).

Considerando, especialmente, o terceiro eixo estruturante, pode-se conceber que Alfabetização Científica e Tecnológica relaciona-se diretamente com o movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), o qual apresenta o objetivo de "[...] promover a alfabetização científica mostrando a ciência e a tecnologia como atividades humanas de grande importância social, por formarem parte da cultura geral nas sociedades modernas" (BAZZO *et al.*, 2000, p. 4).



Não obstante, a expressão Alfabetização Científica apresenta-se de maneira ampla e controversa na literatura. No inglês, emprega-se *Scientific Literacy*, que na tradução do termo para o português significa Letramento Científico, enquanto que do espanhol e francês a expressão utilizada é *Alfabetización Científica*, que se traduz como Alfabetização Científica (SASSERON; DE CARVALHO, 2011).

Segundo Chassot (2003), a Alfabetização Científica diz respeito a uma dimensão que potencializa as diferentes alternativas de uma educação comprometida em tornar os discentes capazes de ler o universo. A alfabetização, portanto, pode fazer parte do ato reflexivo e do pensamento crítico com relação ao mundo do ser humano, ou seja, não deve ser o simples ato de memorização dos termos científicos, mas de sua conexão às vivências sociais (FREIRE, 1987). Assim, não pode “[...] haver a leitura da palavra, ou do texto, desvinculada da leitura do mundo ou do contexto” (FREIRE, 2015, p. 296).

O Letramento Científico, por sua vez, corresponde à utilização dos saberes científicos nas decisões que envolvem o dia a dia, conquanto, não deve ser considerado sob um enfoque salvacionista, mas como meio consciente de compreensão das diferentes questões sociais atreladas à ciência (LIMA; WEBER, 2017). Para Cunha (2017), o Letramento Científico visa fornecer ao indivíduo a compreensão de diferentes perspectivas com relação a diversas questões que permeiam a sociedade.

Apesar de alguns autores considerarem como sinônimos, para Mamede e Zimmermann (2005) o Letramento Científico é a aplicação dos conhecimentos científicos no cotidiano, enquanto que a Alfabetização Científica pode ser definida como a aprendizagem da linguagem científica. De acordo com Bertoldi (2020), embora não possuam o mesmo significado, diversas discussões ainda buscam compreender seus conceitos reais e, assim, ambos podem ser termos considerados no desenvolvimento do Ensino de Ciências, possibilitando uma compreensão mais íntegra dos saberes científicos.

Além desses termos, pesquisadores da área também têm empregado a expressão Alfabetização Científica e Tecnológica, que é compreendida como “[...] o ensino de conceitos associado à problematização de construções historicamente realizadas sobre a atividade científico-tecnológica, potencializando, assim, uma compreensão crítica sobre interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade” (AULER, 2003, p. 75). Destaca-se que,



segundo Auler e Delizoicov (2001), a Alfabetização Científica e Tecnológica almeja a democratização de ciência e tecnologia (C&T) como requisito para o exercício da cidadania.

O movimento CTS e o processo de Alfabetização Científica, portanto, surgem como respostas à crise no Ensino de Ciências, abrindo caminho para diversas tentativas de renovação. Isso ocorre devido à inadequação do modelo de educação clássica, caracterizado pela transmissão e recepção de informações, pela concepção dos estudantes como folhas em branco e pela visão neutra e linear da C&T (FOUREZ, 2005).

Nesse sentido, o processo de Alfabetização Científica e Tecnológica pode contribuir para a compreensão da ciência sob uma perspectiva crítica que evidencia seus desdobramentos e diálogos com outras áreas do conhecimento, oportunizando um maior processo reflexivo, participativo e propositivo.

Diante do exposto, a presente pesquisa teve como objetivo realizar uma revisão sistemática de literatura sobre as variações empregadas ao termo Alfabetização Científica e Tecnológica por pesquisadores da área.

METODOLOGIA

Em termos metodológicos, a pesquisa é de caráter qualitativo e se caracterizou como uma revisão sistemática de literatura, pois utilizaram-se métodos sistêmicos para a identificação, seleção e posterior avaliação crítica de estudos importantes, a partir de uma questão estabelecida (SOUSA; RIBEIRO, 2009).

Os cinco passos para a elaboração da revisão sistemática de literatura, adotados nesta pesquisa, foram embasados em Sampaio e Mancini (2007) e estão descritos na Tabela 1.

Tabela 1 - Passos para a elaboração de um estudo de revisão sistemática de literatura

Passo 1. Definindo a pergunta.
Qual expressão é mais utilizada para definir uma educação científica e tecnológica crítica que contribua para a formação de cidadãos atuantes na sociedade?
Passo 2. Buscando a evidência.
Bases de dados: <i>Scientific Electronic Library Online</i> (SciELO) e Portal de Periódicos da CAPES.
Descritores da pesquisa: “Alfabetização Científica”, “Alfabetização Científica e



Tecnológica” e “Letramento Científico”(os termos de busca foram empregados apenas em português).

SciELO: Alfabetização Científica = 116; Alfabetização Científica e Tecnológica = 19; Letramento Científico = 40.

CAPES: Alfabetização Científica = 755; Alfabetização Científica e Tecnológica = 188; Letramento Científico = 244.

Passo 3. Revisando e selecionando os estudos (critérios de inclusão e exclusão).

Incluíram-se apenas artigos, na SciELO: Alfabetização Científica = 110; Alfabetização Científica e Tecnológica = 18; Letramento Científico = 38.

Para a CAPES não houve alterações.

Incluíram-se os trabalhos publicados no período de 2016 a 2022.

SciELO: Alfabetização Científica = 56; Alfabetização Científica e Tecnológica = 4; Letramento científico = 37.

CAPES: Alfabetização Científica = 102; Alfabetização Científica e Tecnológica = 29; Letramento Científico = 75.

Excluíram-se os duplicados, eliminando-se 4 artigos da Alfabetização Científica para a CAPES.

CAPES: Alfabetização Científica = 41.

A partir da leitura dos títulos e resumos, foram excluídos trabalhos que não tratavam da temática em foco, ou seja, que não se relacionavam com os três termos de busca e a educação científica.

SciELO: Alfabetização Científica = 13; Alfabetização Científica e Tecnológica = 3; Letramento Científico = 8.

CAPES: Alfabetização Científica = 33; Alfabetização Científica e Tecnológica = 16; Letramento Científico = 12.

Passo 4 – Analisando a qualidade metodológica dos estudos

Nenhum trabalho foi excluído nesta etapa.

Passo 5 – Apresentando os resultados

A inclusão dos trabalhos selecionados para essa revisão sistemática foi organizada em quadros, tabelas e gráficos, com intuito de refletir sobre a disparidade entre Alfabetização Científica, Alfabetização Científica e Tecnológica e Letramento Científico. Foram destacadas suas características principais, como ano de publicação, revista e discussões dos autores.

TOTAL: 85 artigos

Fonte: Elaboração própria (2023).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Depois de aplicados os critérios de inclusão e exclusão, de 1.362 trabalhos encontrados inicialmente, foram selecionados para compor o *corpus* de análise 85 artigos (Tabela 2).

**Tabela 2** – Dados obtidos na revisão sistemática de literatura

Descritor	Primeira busca	Corpus de análise
AC	871	46
ACT	207	19
LC	284	20
Total	1.362	85

Fonte: Elaboração própria (2023).

Nota-se que, na primeira busca, o maior número de produções (871 produções) foi encontrado para o termo Alfabetização Científica, seguido por Letramento Científico (284). Em contrapartida, para Alfabetização Científica e Tecnológica foram encontrados 207 trabalhos. Posteriormente, conforme critérios estabelecidos para composição do *corpus* de análise, refinou-se o número de produções, de forma que para Alfabetização Científica estabeleceram-se 46; Alfabetização Científica e Tecnológica 19 e Letramento Científico 20, totalizando um *corpus* de 85 obras.

Diante dos dados supramencionados, verifica-se que a Alfabetização Científica e Tecnológica foi o termo menos contemplado nas publicações (constituindo 22,35% das publicações selecionadas), sendo que Alfabetização Científica foi a expressão mais utilizada pelos pesquisadores no período de 2016 a 2022, pois representa 54,11% do *corpus* final de análise. A distribuição temporal dos artigos pode ser observada na Tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição temporal dos artigos incluídos na revisão sistemática de literatura

Ano	Alfabetização Científica		Alfabetização Científica e Tecnológica		Letramento Científico	
	CAPES	SCIELO	CAPES	SCIELO	CAPES	SCIELO
2016	3	1	-	-	3	-
2017	6	3	1	-	-	1
2018	3	3	1	1	-	2
2019	3	2	2	1	1	1
2020	7	2	2	1	-	2
2021	6	1	5	-	5	1



IΦ-Sophia

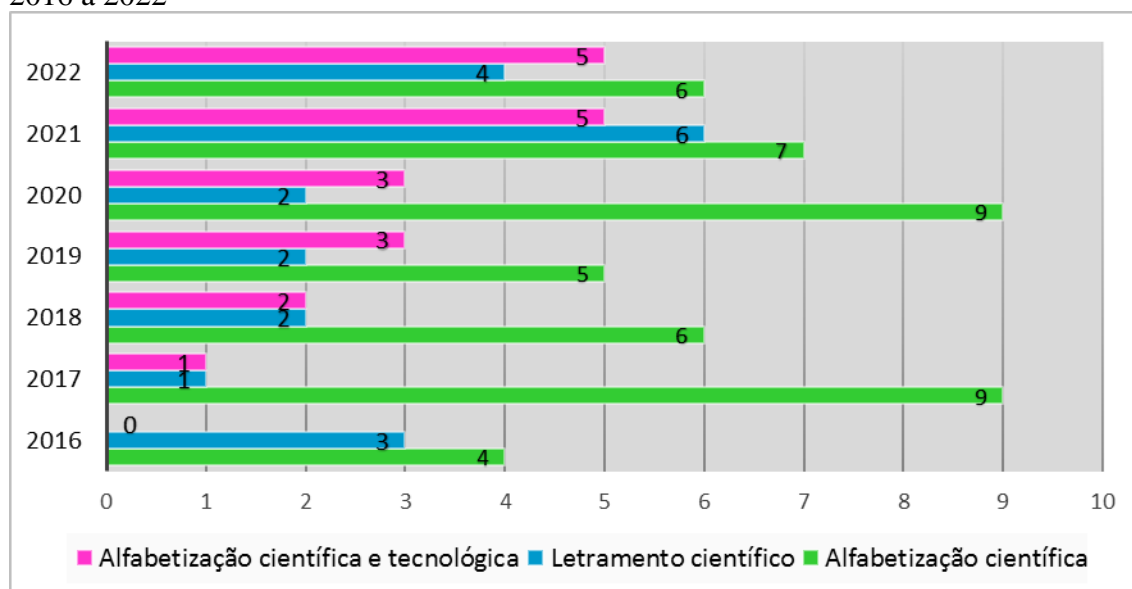
Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

2022	5	1	5	-	3	1
------	---	---	---	---	---	---

Fonte: Elaboração própria (2023).

Quanto a frequência de publicações, em relação ao nosso *corpus* de análise sobre a temática escolhida, é notável que em 2016 as discussões sobre esta temática eram escassas. No Gráfico 1, observa-se que neste ano os termos Letramento Científico e Alfabetização Científica foram empregados em 03 e 04 artigos respectivamente, enquanto que nenhum utilizou a expressão Alfabetização Científica e Tecnológica.

Gráfico 1 – Distribuição temporal da utilização dos termos Alfabetização Científica e Tecnológica, Letramento Científico e Alfabetização Científica nos artigos publicados de 2016 a 2022

**Fonte:** Elaboração própria (2023).

No ano de 2017, tanto o termo Letramento Científico, quanto a expressão Alfabetização Científica e Tecnológica foram empregados em apenas um artigo. Por outro lado, o uso da expressão Alfabetização Científica aumentou, visto que 09 artigos a contemplaram. Já no ano de 2018, tanto o termo Letramento Científico quanto a Alfabetização Científica e Tecnológica foram empregados por 02 artigos, a expressão Alfabetização Científica continuou sendo a mais contemplada, no caso, em 06 pesquisas.

Em 2019, o termo Alfabetização Científica permaneceu como o mais utilizado, sendo contemplado em 05 artigos, enquanto que o Letramento Científico apareceu

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

novamente em apenas 02 e Alfabetização Científica e Tecnológica em 03. No ano de 2020, Alfabetização Científica foi empregada em 09 pesquisas, Letramento Científico em 02 e a Alfabetização Científica e Tecnológica mencionada em 03 artigos. Assim, a utilização do termo Letramento Científico, de 2018 a 2020, manteve seu aparecimento em 02 artigos por ano, aumentando sua presença para 06 artigos em 2021 e 04 em 2022.

Concomitante a isso, a utilização do termo Alfabetização Científica e Tecnológica aumentou gradativamente no período de 2016 (0) a 2022 (05 artigos). Neste contexto, evidencia-se que o uso desta expressão vem crescendo nos últimos anos, pois é mais recente em relação aos outros termos e, como salientado por Pissaia *et al.* (2017), começou a ser empregada principalmente no final do século XX.

Desta maneira, como resultados, verificou-se que, assim como apontado por Sasseron e de Carvalho (2011), no Brasil existem diferentes expressões para se referir a educação científica e tecnológica, com divergências entre os autores. Todavia, salienta-se que a expressão mais utilizada corresponde a Alfabetização Científica, com um quantitativo consideravelmente maior de artigos no período entre 2016 e 2022.

De posse do *corpus* de análise, analisaram-se os Qualis das revistas em que os artigos foram publicados no sistema de classificação de periódicos científicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no quadriênio 2017 - 2020, na área de Ensino e Educação (Quadro 1).

Quadro 1 - Qualis das revistas em que os artigos foram publicados (quadriênio 2017 – 2020)

Revista	Qualis na área de ensino	Qualis na área de educação	Número de artigos
ACTIO: Docência em Ciências	A3	A3	5
Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas	A2	A2	3
Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso	A1	A1	1
Caderno Brasileiro de Ensino de Física	A1	A1	1
Cadernos de Pesquisa	A3	A3	1
Ciência & Educação	A1	A1	10
Dialogia	A4	A4	1
Diversitas Journal	B3	B3	2



Educação e Pesquisa	A1	A1	1
Educación Química	A1	A1	1
Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências	A1	A1	3
Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista	A4	A4	1
Ensino em Re-vista	A3	A3	1
Estudos Avançados	A1	A1	1
Experiências em Ensino de Ciências (UFRGS)	B1	B1	1
Intercambios	-	-	1
Investigações em Ensino de Ciências	A1	A1	2
Liinc em Revista	-	A3	1
Linguagem em (dis)curso	A1	A1	1
Odeere	B1	B1	1
Perspectiva	A2	A2	1
Pesquisa e Debate em Educação	B1	B1	1
Rencima	A2	A2	6
Research, society and development	C	C	2
Revista Brasileira de Educação	A1	A1	3
Revista Brasileira de Educação do Campo	A4	A4	1
Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática	B1	B1	1
Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia	A2	A2	3
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP	A1	A1	2
Revista Brasileira de Linguística Aplicada	A1	A1	1
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	A1	A1	4
Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores - Formação Docente	A4	A4	1
Revista de Enseñanza de la Física (Online)	A3	A3	2
Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED	C	C	1
Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico	A4	A4	1
Revista Edapeci: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais	A4	A4	1



Revista Educar Mais	B3	B3	1
Revista FSA (Faculdade Santo Agostinho)	B2	B2	1
Revista Ibero-americana de Estudos em Educação	A1	A1	1
Revista Insignare Scientia	A4	A4	2
Revista Prática Docente	B1	B1	1
Revista Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC)	A4	A4	2
Revista Thema	A2	A2	2
Tear - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia	B1	B1	1
Tecné, episteme y didaxis: Ted (Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología)	A1	A1	1
Tecnia - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFG	B1	B1	1
Texto Livre	A1	A1	1
Veredas - Revista de Estudos Linguísticos	-	-	1

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os 85 artigos, que fazem parte do *corpus* de análise, foram publicados em 48 revistas diferentes. Na área de Ensino e Educação 57,65% dos artigos foram publicados em revistas A1 ou A2, sendo que somente duas revistas apresentaram Qualis C. Portanto, obteve-se uma porcentagem substancial de artigos publicados em revistas bem avaliadas no sistema de classificação de periódicos científicos da CAPES, no quadriênio 2017 - 2020.

No que se refere às expressões contempladas nos artigos analisados, verificou-se ampla discussão entre os autores, os quais apresentaram algumas ideias semelhantes e outras divergentes. Lorenzon *et al.* (2020) e Ramos *et al.* (2020) debatem a aprendizagem passiva, trazendo a Alfabetização Científica como meio de superação do ensino tradicional de ciências, buscando um ensino que evidencie o conhecimento científico como possibilidade de interpretação do real. Além disso, de acordo com Lorenzetti (2016), trabalhar a Alfabetização Científica, associada a CTS, pode ser uma forma profícua de estimular o pensamento crítico.



Defende-se que problematizações, reflexões e diálogos acerca de questões sociocientíficas e de inter-relações CTS caracterizam-se como modificações no currículo do Ensino de Ciências, devendo "[...] ser introduzidas desde as séries iniciais, buscando despertar o estudante para aspectos envolvendo os contextos científico, tecnológico, social e ambiental" (DOS SANTOS; DA SILVA, 2021, p. 22), promovendo a Alfabetização Científica e aproximando os estudantes do fazer científico.

Outrossim, o conhecimento científico pode levar o discente a outro patamar de compreensão, onde a reflexão, a crítica e a investigação ampliam os saberes do educando sobre o mundo em que vive, proporcionando-lhe o desenvolvimento do pensamento científico e da argumentação crítica (RAMOS *et al.*, 2021).

Reis *et al.* (2019) levam em consideração a perspectiva freiriana, em que a Alfabetização Científica implica na concepção do pensamento crítico a fim de superar visões ingênuas sobre o mundo. Neste sentido, para Malta *et al.* (2020), o consentimento em receber informações sem questionar leva a uma educação bancária, como definiu Freire, por isto a importância da Alfabetização Científica como transformadora do indivíduo receptor em pensador crítico.

Quanto à Alfabetização Científica e Tecnológica, Silveira e Fabri (2020) destacam que os estudantes são carentes de um ensino ativo, que proporcione a interdisciplinaridade e a educação científica, o que poderia ser superado a partir da efetivação desta alfabetização na educação. Nessa perspectiva, os professores atuam como mediadores do processo de ensino-aprendizagem, provocando discussões que despertem o interesse dos discentes pela C&T (LIDOINO *et al.*, 2022).

Salienta-se, ainda, a importância de resgatar os saberes prévios dos estudantes e relacionar aos conceitos novos, ampliando seu conhecimento e contemplando a Alfabetização Científica e Tecnológica para uma aprendizagem ativa (BONFIM; GUIMARÃES 2018), conectada com seu cotidiano e que dialogue com outros saberes. Com efeito, construir momentos de discussão em grupo reflete a um ambiente com oportunidades para o referido processo de alfabetização (RIBEIRO *et al.*, 2016).

A educação, portanto, deve ir além da simples transmissão de conhecimentos, sendo, também, um processo de conscientização e transformação social (FREIRE,



1987). Nesse sentido, a Alfabetização Científica, contribui para a formação de indivíduos autônomos e engajados em sua própria realidade.

Desta forma, para redirecionar o olhar dos discentes para o aprendizado, questões sociocientíficas podem ser discutidas e investigadas, oportunizando ações sociopolíticas entre os estudantes e proporcionando o Letramento Científico crítico (CONRADO *et al.*, 2020). Portanto, a educação científica contribui para a compreensão do mundo e tem papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes no processo de formação, possibilitando que visualizem a importância do Letramento Científico no desenvolvimento de pesquisas sobre Educação em Ciências e em outras áreas (SILVA; GONÇALVES, 2022).

Ademais, associando a Alfabetização Científica com o Letramento Científico, indica-se que:

[...] além de o indivíduo conhecer os conteúdos, os processos e o vocabulário de teor científico (o que equivale à **alfabetização**), ele deve saber usar esses conhecimentos nos domínios sociais; por exemplo, ao **interpretar a bula de um medicamento**, para compreender a qualidade da água a partir das informações disponíveis na fatura ou, ainda, para **resistir a discursos negacionistas**, como os alardeados no contexto da pandemia da COVID-19 – os movimentos antivacinas ou favoráveis ao consumo indiscriminado/coletivo de medicamentos sem comprovação de eficácia ou com ineficácia comprovada cientificamente. Correspondentes à **alfabetização** e ao **letramento científicos**, esses saberes **podem e devem ser construídos concomitante e associadamente**, ao se promoverem vivências que aproximem os indivíduos de **situações reais** enfrentadas no **cotidiano** (SANTANA *et al.*, 2021, p. 6-7, grifos nossos).

Esta convergência de concepções em relação aos objetivos da Alfabetização Científica, Alfabetização Científica e Tecnológica e o Letramento Científico ficou evidente nas citações supramencionadas, que trazem diversas abordagens em relação a estes termos. Nota-se, inclusive, que ao considerar Alfabetização Científica, alguns autores estabeleceram relações com a perspectiva freiriana da educação. No que diz respeito a Alfabetização Científica e Tecnológica, pesquisadores pontuaram sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem ativo. Com relação ao Letramento Científico, os autores apontaram sua relevância para um ensino crítico. Desta forma, ficam claras as proximidades entre as expressões.



Observou-se também que vários autores ressaltaram que estes processos são gradativos e ocorrem durante toda a vida escolar. Flores *et al.* (2017), por exemplo, evidenciaram que a Alfabetização Científica deve estar presente desde os anos iniciais, pois disponibiliza às crianças o conhecimento e progresso de suas capacidades interpretativas sobre o mundo e sobre si mesmas.

Independentemente da expressão empregada nos artigos, seja Alfabetização Científica, Alfabetização Científica e Tecnológica ou Letramento Científico, percebe-se que há concordância entre os pesquisadores de que os três almejam a formação de cidadãos críticos e participativos em relação as questões sociocientíficas, tecnológicas e ambientais, além de compreender as aplicações e as implicações da C&T na sociedade e no meio ambiente.

Entretanto, nesta pesquisa, defende-se a ampliação do uso do termo Alfabetização Científica e Tecnológica, pois contempla reflexões e debates críticos e construtivistas acerca da C&T, pautando-se, ainda, na concepção freiriana de alfabetização como uma leitura do mundo. De acordo com Auler e Delizoicov (2001), esta expressão vem sendo postulada ao longo dos anos de forma crescente, como uma dimensão imprescindível nas dinâmicas sociais (e ambientais) relacionadas à C&T e seu desenvolvimento. Esta imprescindibilidade vai ao encontro da ideia de leitura do mundo (FREIRE, 1987) e da concepção de leitura do universo (CHASSOT, 2003) como atos reflexivos do sujeito.

Ademais, a concepção construtivista se encontra interligada diretamente com a Alfabetização Científica e Tecnológica. Nesta perspectiva, a ciência é vista como uma construção humana dependente dos contextos históricos e sociais (FOUREZ, 1998). Destarte, na perspectiva freiriana, para que a alfabetização aconteça é preciso que o estudante seja exposto a um problema originado em um contexto do qual faz parte.

Deste modo, conhecer ciências envolve um processo de mudança profunda e paulatina de aprender, tendo a Alfabetização Científica e Tecnológica papel fundamental nesse processo. Logo, “[...] assume-se que a Alfabetização Científica e Tecnológica deve propiciar uma leitura crítica do mundo contemporâneo, cuja dinâmica está crescentemente relacionada ao desenvolvimento científico-tecnológico, potencializando para uma ação no sentido de sua transformação” (AULER, 2003, p. 69).



Não obstante, faz-se necessário salientar duas principais perspectivas da expressão Alfabetização Científica e Tecnológica: a reducionista e a ampliada. A concepção reducionista, em linhas gerais, não considera a construção dos saberes científicos, bem como envolve a neutralidade de C&T; enquanto que a perspectiva ampliada, não só leva em consideração a construção (histórica) do conhecimento científico, como busca a superação do determinismo científico-tecnológico (AULER, 2003).

Cabe ressaltar, portanto, a importância da perspectiva ampliada da Alfabetização Científica e Tecnológica na educação, que possibilita aos discentes o desenvolvimento de uma compreensão abrangente sobre C&T, considerando diferentes percepções acerca dos saberes científicos, os entendendo como fundamentais à sociedade, mas não como neutros e deterministas. Em sua perspectiva ampliada, ela possibilita a construção de uma concepção mais reflexiva, consciente e questionadora acerca do desenvolvimento científico e tecnológico e, ainda, de suas aplicações e implicações sobre a sociedade e o ambiente.

Destaca-se que a Alfabetização Científica e Tecnológica contribui para a leitura crítica de um mundo embebido, cada dia mais, pelo uso massivo de tecnologias. Neste sentido, o processo de alfabetização alinha-se a concepção freiriana, priorizando uma pedagogia embasada nos saberes prévios dos estudantes e pautada no contexto dos mesmos, oportunizando a leitura reflexiva do mundo (LORENZON *et al.*, 2015).

Ademais, segundo Sasseron e de Carvalho (2011, p. 61), por meio da alfabetização alicerçada em Freire, os estudantes podem desenvolver “[...] a capacidade de organizar seu pensamento de maneira lógica, além de auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que a cerca”.

Assim, compreendem-se as contribuições da Alfabetização Científica e Tecnológica no Ensino de Ciências, em sua perspectiva ampliada e pautada na pedagogia freiriana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos aspectos observados na pesquisa, atingiu-se o objetivo proposto, visto que a revisão sistemática de literatura possibilitou a construção de uma visão



ampla sobre os termos empregados, oportunizando comparações e entendimento sobre suas definições.

Partiu-se da seguinte pergunta que norteou a revisão: Qual expressão é mais utilizada para definir uma educação científica e tecnológica crítica que contribua para a formação de cidadãos atuantes na sociedade? Evidenciou-se que os pesquisadores utilizaram com maior frequência o termo Alfabetização Científica, seguido de Letramento Científico e Alfabetização Científica e Tecnológica. Todavia, o uso da expressão Alfabetização Científica e Tecnológica vem crescendo, paulatinamente, nos últimos anos.

A partir das análises, notou-se que, apesar de algumas divergências conceituais, as expressões apresentam significados similares, especialmente ao indicar a necessidade da formação de cidadãos críticos e participativos em relação as questões que envolvam ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

Não obstante, nesta pesquisa, defende-se o uso da expressão Alfabetização Científica e Tecnológica, tendo em vista a importância de refletir tanto em relação a ciência quanto a tecnologia, e ainda, pautando-se na concepção freiriana de alfabetização como uma leitura do mundo. Por isto, os resultados obtidos expõem a relevância de desenvolver pesquisas que empreguem esta expressão, considerando sua amplitude quanto aos conceitos de alfabetização, conhecimentos científicos e tecnologia, possibilitando a democratização efetiva dos saberes da ciência.

Assim, se intenciona o envolvimento dos estudantes para alcançar novas reflexões e capacidade crítica frente aos conhecimentos científicos, bem como propor maior protagonismo e capacidade interativa entre os mesmos. Esta abordagem permitiria a condução de um curso de alfabetização que vai além do ensino, promovendo a abertura e o diálogo do saber.

A alfabetização, além de ser o processo de aprendizagem da leitura e escrita, deve ir além, precisa possibilitar uma postura questionadora dos estudantes quanto a realidade social e ambiental em que estão inseridos. Sob a perspectiva freiriana, a alfabetização é aquela que possibilita aos estudantes não apenas decodificar palavras, mas também ler o mundo ao seu redor, compreendendo as relações de poder e desigualdade presentes na sociedade.



Ao desenvolver essa visão crítica, os discentes se tornam capazes de questionar as estruturas opressivas, reconhecer sua própria capacidade transformadora e se engajar em discussões sociais. Dessa forma, a abordagem freiriana na alfabetização busca não meramente transmitir conhecimentos científicos, mas também incentivar o diálogo, a reflexão e a ação transformadora por parte dos estudantes.

Este estudo abre portas para novas pesquisas em outras bases de dados, cujo objeto de estudo se relacione a Alfabetização Científica e Tecnológica e suas diferenças e/ou similaridades entre Alfabetização Científica e Letramento Científico, com a finalidade de ampliação das discussões e reflexões propostas, mobilizando a perspectiva freiriana aliada aos pressupostos CTS.

REFERÊNCIAS

- AULER, D. Alfabetização científico-tecnológica: um novo "paradigma"? **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 5, n. 1, p. 68-83, 2003.
- AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Rev. Ensaio** - Belo Horizonte, 2001.
- BAZZO, W. A.; LINSINGEN, I. V.; PEREIRA, LT do V. O que são e para que servem os estudos CTS. **Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis**, 2000.
- BERTOLDI, A. Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-17, 2020.
- BONFIM, H. C. C.; GUIMARÃES, O. M. O professor e suas ações educativas no processo de alfabetização científica e tecnológica no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 155-181, dez. 2018.
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.
- CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N.; EL-HANI, C. N. Dimensões dos conteúdos mobilizados por estudantes de biologia na argumentação sobre antibióticos e saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-26, 2020.
- CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico? Interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. **Revista Brasileira de Educação**, 2017.



DOS SANTOS, W. J.; DA SILVA, I. P. Desenvolvimento e aplicação de uma proposta de ensino de ciências baseada no enfoque CTSA a partir de cenas do filme de ficção científica Avatar. **Perspectiva**, v. 39, n. 2, p. 1-25, 2021.

FLORES, J. F.; ROCHA FILHO, J. B. da; FERRARO, J. L. S. Investigação como princípio na formação de professores de ciências dos anos iniciais. **Experiências em Ensino de Ciências (UFRGS)**, [s. l], v. 12, n. 3, p. 80-92, out. 2017.

FOUREZ, G. **Alfabetización Científica y Tecnológica: acerca de las nalidades de la enseñanza de las ciencias**. 1. ed. 3. reimp. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2005. 256 p.

FOUREZ, G. Saber Sobre Nuestros Saberes: un léxico epistemológico para la enseñanza. Traducción: Elsa Gómez de Sarría. Buenos Aires: **Ediciones Colihue**, 1998.

FREIRE, A. M. A. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cadernos Cedes**, v. 35, p. 291-298, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

LIDOINO, A. C. P.; REIS, G. de A.; PINTO, N. F da S. A escola e suas contribuições no processo da alfabetização científica e tecnológica. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 12, n. 1, p. 1-e33233, 2022.

LIMA, M. S.; WEBER, K. C. Reflexões acerca das definições e mensuração de níveis de letramento científico. **Anais do Congresso Nacional de Educação – CONEDU**. 2017.

LORENZETTI, L. A Alfabetização Científica na Educação em Ciências. **Actio: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-3, dez. 2016.

LORENZON, M.; BARCELLOS, G. B.; DA SILVA, J. S. Alfabetização Científica e Pedagogia Libertadora de Paulo Freire: Articulações Possíveis. **Revista Signos**, v. 36, n. 1, 2015.

LORENZON, M.; OLIVEIRA, E. C.; PINO, J. C. del. Possíveis confluências entre alfabetização científica e ação dialógica nos processos de formação do sujeito. **Revista Thema**, [s. l], v. 17, n. 1, p. 210-220, 2020.

MALTA, F. L.; DORVILLÉ, L. F. M.; NASCIMENTO, T. G. Alfabetização científica e enfoque CTS na visão de licenciandos em ciências biológicas: uma análise de grupo focal. **Investigações em Ensino de Ciências**, [s. l], v. 25, n. 2, p. 98-121, jan. 2020.

MAMEDE, M.; ZIMMERMANN, E. Letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de ciências. In: **CONGRESO ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS**, 2005.



PISSAIA, L. F.; OLIVEIRA, E. C.; PINO, J. C. del. A escola enquanto ambiente de formação cidadã: uma abordagem a partir da Alfabetização Científica e Tecnológica. **Research, Society And Development**, [s. l], v. 6, n. 4, p. 342-351, dez. 2017.

RAMOS, F. P.; NEVES, M. C. D.; FONTES, A. S.; BATISTA, M. C. Alfabetização científica e as visões deformadas no ensino de ciências: algumas reflexões sobre os discursos de professores de física. **Rencima**, [s. l], v. 11, n. 3, p. 1-15, mar. 2020.

RAMOS, W. M.; CARMINATTI, B.; BEDIN, E. A metodologia Dicumba e a abordagem CTS: a busca pela alfabetização científica no ensino médio. **Revista de enseñanza de la física**, v. 33, n. 1, p. 121-130, 2021.

REIS, N. A.; MOREIRA, L. M.; SILVA, E. L. Teatro, experimentação e divulgação científica na educação básica: uma tríade possível para a alfabetização científica. **Rencima**, [s. l], v. 10, n. 1, p. 209-227, fev. 2019.

RIBEIRO, T. V.; COLHERINHAS, G.; GENOVESE, I. G. R. O estudo de temas tecnológicos na educação CTSA: uma experiência de alfabetização científica e tecnológica no ensino médio. **Rencima**, [s. l], v. 1, n. 7, p. 38-58, 2016.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 11, n.1, 83-89. 2007.

SANTANA, B. R.; SILVA, W. R.; FREITAS, M. O. O Show da Luna como gênero mediador de educação científica. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 27, 2021.

SASSERON, L. H.; DE CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências – V16**, 2011.

SILVA, C. da; GONÇALVES, A. V. Principais vertentes dos estudos do letramento no Brasil. **Texto Livre**, v. 14, 2022.

SILVEIRA, R. M. C. F.; FABRI, F. Ensino de ciências, alfabetização científica e tecnológica e enfoque ciência, tecnologia e sociedade: o que pensam docentes dos anos iniciais do ensino fundamental em exercício. **Rencima**, [s. l], v. 11, n. 4, p. 129-148, 2020.

SOUSA, M. R.; RIBEIRO, A. L. P. Revisão Sistemática e Meta-análise de Estudos de Diagnóstico e Prognóstico: um Tutorial. **Arq Bras Cardiol**, 2009.



ARTIGOS





Recebido em: 03/04/2023

Aprovado em: 26/04/2023

Publicado em: 24/07/2023

**SUBJETIVIDADES EN CONSTRUCCIÓN DE YOIDAD:
una relación biográfica con la virtualidad como un afuera para pensar
la experiencia del drama humano³⁸**

**SUBJECTIVITIES IN THE CONSTRUCTION OF SELF:
a biographical relationship with virtuality as an outside to think the
experience of the human drama**

**SUBJEKTECOJ EN LA KONSTRUADO DE MEMO:
biografia rilato kun virtualeco rigardata kiel eksteraĵo por
prikonsideri la sperton de la homa dramo**

Claudia Arcila Rojas³⁹**Resumen**

Las lógicas actuales y sus aceleradas dinámicas de consumo, nos han puesto, en el marco de un modo de producción diseñado para fortalecer la idea del individuo aislado y distanciado de la realidad y sus intrincadas complejidades, en un tiempo y en un espacio de la virtualidad que pareciera introducirnos en otra modalidad del panóptico capitalista. No obstante, los maestros nos hemos visto en la necesidad de resignificar esta experiencia de cercanía con la virtualidad, para estar a la altura de una vivencia y una reflexión pedagógica que, unida a las voces de la filosofía y la literatura, nos haga partícipes de las reflexiones que piensan y denuncian el acorralamiento ideológico a través de diferentes dispositivos de reproducción hegemónica. Al proponer una hermenéutica del afuera a través de una relación biográfica con la virtualidad, nos interesa posicionarnos como subjetividades en construcción de yoidad en apertura; una yoidad en la otredad negada; en las subjetividades prohibidas y, por lo tanto, declaradas subversivas y amenazantes; las subjetividades del afuera que encuentran en la virtualidad un potencial de fugas para pensar el drama humano.

Palabras clave: Subjetividades. Yoidad. Narratividad biográfica. Virtualidad. Experiencia. Afuera.

Abstract

The current logic and its accelerated dynamics of consumption have given us, within the framework of a mode of production designed to strengthen the idea of the isolated

³⁸ Artículo derivado del proyecto de investigación *La estrategia didáctica del taller como un retorno a la memoria del crear y el palabrear la experiencia del maestro en su artesanía*. Programa de Desarrollo Docente-Vicerrectoría de Docencia. Universidad de Antioquia. Medellín-Colombia.

³⁹ Doutora em Filosofia e professora pesquisadora da Universidade de Antioquia, Faculdade de Educação, Colômbia; pertencente ao grupo de pesquisa "Somos palavras". E-mail: claudia.arcila@udea.edu.co



individual and distanced from reality and its intricate complexities, in a time and space of virtuality that seems to introduce us into another modality of the capitalist panopticon. Nevertheless, we teachers have found ourselves in the need to resignify this experience of closeness with virtuality, in order to be at the height of a pedagogical experience and reflection that, together with the voices of philosophy and literature, makes us participants in the reflections that think and denounce the ideological cornering through different devices of hegemonic reproduction. By proposing a hermeneutics of the outside through a biographical relationship with virtuality, we are interested in positioning ourselves as subjectivities in construction of selfhood in openness; a selfhood in the denied otherness; in the forbidden subjectivities and, therefore, declared subversive and threatening; the subjectivities of the outside that find in virtuality a potential of escapes to think the human drama.

Keywords: Subjectivities. Egoity. Biographical narrative. Virtuality. Experience. Outside.

Resumo

La nuntempaj logikoj kaj iliaj akcelataj konsumad-dinamikoj puŝis nin — en la kadro de maniero de produktado elpensita celante plifortigon de la ideo de unuopulo izolita kaj distancigita disde realo kaj de ties plektitaj kompleksecoj — en tempon kaj spacon de virtualeco, kiu ŝajnas enkonduki nin en alian modalecon de la kapitalisma panoptiko. Tamen, ni, geinstruistoj, vidas nin mem antaŭ la neceso novsignifigi ĉi tiun sperton de proksimeco al virtualo, por esti kapablaj je pedagogiaj sperto kaj pripensado, kiu, kunligita kun la voĉoj de filozofio kaj de literaturo, igu nin partoprenantoj en la pripensadoj, kiuj prikonsideras kaj denuncas la ideologian ĉirkaŭsieĝon faratan per malsimilaj meĥanismoj de hegemonia reproduktado. Per proponado de hermeneŭtiko de la eksteraĵo pere de biografia rilato kun virtualeco, nia intereso estas situigi nin kiel subjektecojn en la konstruado de memo en malfermiteco; mio en neata aliuleco; en subjektecoj malpermesataj — sekve deklaratitaj insurekciemaj kaj minacaj —; subjektecoj eleksteraj, kiuj trovas en virtualeco potencialon de fuĝo por prikonsideri la homan dramon.

Ŝlosilvortoj: Subjektecoj. Memo. Biografia rakontado. Virtualeco. Sperto. Ekstereco.

INTRODUCCIÓN

Aunque parezca un poco ruidosa la idea y la vivencia de posicionarnos interrogativamente en los rumbos tecno-científicos en educación tecnológica, es un hecho incuestionable que la acción investigativa y docente ha encontrado en las geometrías de la tecnología unas nuevas posibilidades para pensar la relación con la palabra. Los trayectos dialógicos por la virtualidad han venido dejando una sensación de cercanía que permite poner la palabra en una especie de circulación de sentidos; los recientes acontecimientos de aislamiento le han dado fuerza al encuentro desde la invención de un presente común que integra diversidad de espacios; que teje la amplitud



de las distancias geográficas. La ficción de este presente pasa por diversas apreciaciones que le otorgan realidad del tiempo a la palabra y a su poder expansivo de significados para sortear las situaciones perturbadoras que hacen parte de la relación con el mundo. La mirada tecno-científica en educación tecnológica no puede desconocer este puente pedagógico que representa la virtualidad y que ha dado lugar a nuevas interacciones desde amplios dispositivos de vinculación y reinención del sujeto, de su cuerpo, de sus rostros, de sus lenguajes y apropiaciones del mundo y de los sentidos de la vida. El papel de la tecnología, a través del uso de internet, ha expandido las posibilidades comunicativas, permitiéndole a los sujetos “permanecer en el lado correcto de la línea que separa soledad y aislamiento. Es más fácil aceptar la ausencia de compañía física si es fácil tener un contacto virtual con amigos y familiares” (Vincent, 2022, p. 306); así mismo, los vínculos pedagógicos, a través de la virtualidad, franquean los códigos del aislamiento para generar espacios de interacción a través de los cuales se pueden compartir las conquistas y placeres de la soledad: “Desde los filósofos clásicos y los ermitaños del desierto, la soledad ha sido un hecho intensamente intertextual.” (Vincent, 2022, p. 307)

En esta perspectiva, la construcción de la yoidad hace parte de un proceso de tránsitos y transiciones en los cuales se pone en tensión el criterio de la identidad como un estatuto antropológico que posiciona al sujeto ante un proyecto de vida. En este texto se reflexionan las bases filosóficas, pedagógicas y literarias de las expresiones de la subjetividad para pensar los fragmentos vitales que construyen yoidad en el devenir de las circunstancias donde el afuera se pone en escena. Por ello, una relación biográfica con la virtualidad nos permitirá aperturar otros escenarios de la subjetividad donde las identidades son estados de actuación en los recuerdos que ponen en obra esas yoidades, las cuales devienen en mutación de rostros y cuerpos que hacen parte de las nuevas apariciones del sujeto en el mundo, en el espacio y en los territorios de la memoria.

En esta ruta, la relación biográfica con la virtualidad constituye un afuera del lenguaje con los nuevos significados e imágenes que participan de los procesos de formación y resignificación de la yoidad, los cuales tienen que ver con la mirada de un sujeto en disolución y reinención permanente. Con estos precedentes, se intenta defender la idea de la yoidad como una construcción, que, aunque esculpida por las



bondades de la soledad, se aviva en potencia pluralista; una yoidad en corporeidad de señales, sueños y proyecciones que lindan con la incertidumbre; en registro de vivencias como historial de huellas y cicatrices que también pasan a ser un símbolo de los recorridos y experiencias por los distintos escenarios de la pregunta, entre ellos, la virtualidad y sus amplios dispositivos de vinculación y reinención del sujeto. Esta hermenéutica de la virtualidad hace las veces de un puente por donde el sujeto se pone en experiencia con una pedagogía de la posibilidad, y con ella, a un nuevo camino de relación con los relatos vitales y vivenciales; a una nueva experiencia de hacerse y saberse sujeto en descubrimiento y en diversidad de códigos para ser descifrados y enunciados.

En vista de lo anterior, los recorridos y contactos que han dejado huella en el sujeto hacen parte de una construcción donde la yoidad se hace artesanía a la manera de una obra en inacabado cumplimiento. Cada circunstancia vital es, de esta manera, la marca y el trazado por donde dicha obra se hace superficie de múltiples grabados; se traduce como un afuera en pliegues que también desnudan el interior. A su vez, ese afuera se intrinca en el adentro y “desmembra el interior” (DELEUZE, 1987, p.116) rompiendo la habitualidad de las apreciaciones y comprensiones con las cuales se asumía el mundo y la localización en él; se desmembra también la certeza de la identidad y todo lo que establecía una imagen frente a la vida o un camino para definirle una meta. El cuerpo habla de estas mutaciones y se convierte en el texto de un sujeto en recuerdo, en descubrimiento y en pregunta por la realidad y por su lugar en ella; un sujeto asistido por la misteriosa soledad que lo habita.

Desde estas apreciaciones, se abren nuevos horizontes para desterritorializar las huellas y caminar con las memorias que habían quedado como un legado que debía cultivarse en aislamiento de otros territorios. La subjetividad se expone a una suerte de nomadismo en la amplitud desértica de la incertidumbre, en la profundidad selvática del riesgo y en la oscuridad laberíntica de las nuevas búsquedas. Una subjetividad en transformación; desprovista de consistencias; emancipada de puntos de apoyo y de soportes en la tierra; una subjetividad en las regiones movedizas del error y del errar; del zafarse de las lógicas de la crueldad con las cuales el modo de producción vigente, pretende someter al estado de asfixia y enajenación.

En estas proposiciones que sugieren el aliento infinito hacia el tejido asombroso de llegadas y partidas imprimiendo memoria en el transitar de la yoidad hacia sus



nuevas apariciones, se deparan los principios filosóficos, pedagógicos y literarios que le asisten a la idea de una subjetividad en apertura, en fisura y en disolución. Una subjetividad que, en el intento de retornar al hogar abandonado de la libertad, la dignidad y la justicia, se encuentra con las circunstancias de un mundo también en construcción y desnudamiento. El criterio inacabado de la pregunta, de la formación y de la obra; el proceso inconcluso de todo acto y, por lo mismo, el acontecer en potencia de lo imprevisto saltando del sueño a la vigilia.

Así las cosas, asistimos al mundo como a un taller donde descubrimos nuestro perfil de artesanos, nuestras acciones en gestos de posibilidades, actualizando los recorridos y contactos que van dejando señales en el espacio donde nos sentimos aprendices de nuevos riesgos; escuchando el eco y visualizando las improntas de las herencias que pasan a ser recreadas en los nuevos escenarios de los actores en renovación y actualización de las diversas formas de la vida. Este es el acontecimiento donde el mundo, el sujeto y los objetos se trenzan en una dialéctica de afectos donde tiene acto la transformación. Así como “el espíritu no puede jamás aprehender nada que no se haya convertido en los movimientos y repliegues de un esplendoroso tejido coloreado en afectos [...], nuestro mundo humano es un campo problemático, una configuración dinámica, un inmenso hipertexto en constante metamorfosis” (LEVY, 1999, p. 85); una textura de sentido donde el sí mismo no está en declaración cerrada. Por el contrario, permanece al desnudo, expuesto a nuevos recorridos y contactos que suponen otras escenas, otros escenarios, otras actuaciones y otros actores:

[...] en posición de apertura, de acogida, de mutación. Un sí mismo cuya precisión es quizá la cualidad singular del proceso de asimilación del otro y de la heterogénesis. Esta apertura comienza con la simple sensación, discurre por el aprendizaje y el diálogo, y culmina con el *devenir*: quimerización o transición hacia otra subjetividad (LEVY, 1999, p. 85).

Para este trayecto de subjetividades en construcción de yoidad, el telón se pone en movimiento para anunciar el monólogo del sujeto en circunstancia con el contexto, sus imágenes, sus recreaciones, sus actualizaciones y devenires; un monólogo desde su sentir para la apertura, su fluir ante las nuevas percataciones, su viaje dialógico en el devenir de una pregunta siempre abierta. Podría decirse, el monólogo del sujeto como



aprendiz, anfitrión y testimonio del afuera; el monólogo de cada uno de nosotros en vivencia y conciencia de la transmutación.

APERTURA DEL TEMA

En este entramado de voces que sugiere una pedagogía de la posibilidad, se trata de entablar la relación biográfica con un sí mismo en despliegue del otro; en conciencia de su propio anonimato en búsqueda para nombrarse, resignificarse y reinventarse. Un sí mismo que ha “modificado sus músculos y sus sistemas nerviosos para integrar los instrumentos en una especie de cuerpo ampliado, modificado, virtualizado. Y como la exterioridad técnica es pública o compartible, contribuye, a cambio, a forjar una subjetividad colectiva” (LEVY, 1999, p. 59).

Desde estas conexiones con el afuera, es posible tender los puentes biográficos con la virtualidad rompiendo las fronteras de la distancia para tejernos en una inteligencia colectiva o para que esta tenga reflejo en nuestra inteligencia individual, siendo conscientes de que la virtualidad nos pone en la intimidad del desnudamiento de lo que podría parecer invisible, pues: “Navegar en el ciberespacio equivale a recorrer con una mirada consciente la interioridad caótica, el ronroneo incansable, las futilidades banales y las fulguraciones planetarias de la inteligencia colectiva” (LEVY, 1999, pp. 93-94). Nuevos espacios donde la subjetividad pierde toda permanencia con la identidad para devenir como actuación en mutación de presencias y presentes que se corresponden en un espacio común donde confluyen el mundo y sus múltiples paisajes de conocimiento.

Por esto, los actos que nos convocan en este recorrido por el afuera virtual, tienen como primer escenario en expresión y denuncia de sentidos, los rostros y las corporeidades, en tanto paisajes de subjetivación donde podremos contemplar la compleja geografía de lo humano conjugada en la geografía natural y sus planos de memorias y recuerdos desde donde interrogamos el pasado y el presente de lo visible y lo invisible: la vitrina del mercado que intenta ocultar el hambre, el desconcierto, el desamparo, la incertidumbre, el desguarnecimiento y el recrudescimiento de las desigualdades sociales. Nosotros mismos estamos siendo interrogados en estas experiencias de resignificación de la yoidad; nos estamos disolviendo y reinventando en



el vertiginoso acontecer del cambio; nos estamos edificando en medio de la avalancha del drama que pone en juego la potencia pluralista para integrar, en nuestro historial sensible, nuevas memorias, recorridos y acontecimientos donde la virtualidad nos habilita múltiples puentes para vernos, sentirnos y sabernos en los lenguajes analógicos como rutas más íntimas y remotas del mundo y de sus propias cicatrices:

La imagen satelital de nuestro planeta, las imágenes que nos llegan a través de una multitud de redes mundiales de captadores, los modelos infonmatizados que integran estos datos, las simulaciones que adivinamos en las reacciones de la Tierra, su historia, la intimidad inimaginable de su vida de infinita lentitud, opaca, enorme y dispersa, todo esto, poco a poco, hace surgir o resurgir, en el espíritu de los humanos la figura arcaica de Gaia. Frente a la antiquísima diosa, mezclada todavía con su sustancia, ahora casi se puede oír o ver pensar, creciendo ante nuestros ojos, rápido, crepitando, la gran hipercorteza de su hija: Antropía. (LEVY 1999, p. 93).

En estas escenas de retrospección a través de las nuevas subjetividades que emancipan los territorios y las potencias de la virtualidad, emergen los códigos biográficos que permiten construir una gnoseología narrativa donde cada actor se posiciona en experiencia de yoidad pero además, en correspondencia de especie, pues “la virtualización es el movimiento por el cual se ha constituido y continúa creándose nuestra especie” (LEVY, 1999, p. 116), pero también es el escenario en el cual “cada uno de nosotros es testigo en su existencia cotidiana”(LEVY, 1999, p. 117) y, adicionalmente, es el camino en la singularidad de aprendizajes que convierten al sujeto en memoria de experiencia:

[...] el lugar de la experiencia soy yo. Es en mi (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar (LARROSA, 2006, p. 45).

Por esta razón, la experiencia nos ha puesto en el tiempo de la virtualización como posibilidad de enfrentar “la fragilidad, el dolor y la usura” (LEVY, 1999, p. 62); nos tejemos en la virtualidad para trascender la distancia, el aislamiento, el miedo, el desasosiego que nos hace presas de una exterioridad al descubierto de todo acto de ataque a la dignidad, a la diferencia, a la libertad, a la expresión franca en contra de la ignominia, a la manifestación de nuestras insatisfacciones y a la resistencia a las formas



y fondos de la injusticia; “perseguiamos lo virtual porque nos conduce a regiones ontológicas que los peligros ordinarios ya no permiten alcanzar” (LEVY, 1999, p. 62); hacemos de lo virtual el puente que nos acerca a los territorios de una pedagogía de la posibilidad; lo virtual como pasillo de los relatos polifónicos donde la vida y la experiencia hacen del conocimiento un entramado de lenguajes para ser explorados en lo amplio y profundo de sus complejidades.

NARRATIVIDAD BIOGRÁFICA: UNA NUEVA PEDAGOGÍA DESDE EL SUJETO

Las huellas del cuerpo son párrafos de experiencias que nos devuelven a las vibraciones de las dificultades que han sido superadas y que van siendo tronco de los aprendizajes a los que no renunciamos. El dolor que trae su propia epístola en la piel como un triunfo que vuelve a ser leído desde el presente de un renacimiento. Leer el pasado agónico; remover sus densidades y encontrar “el equilibrio de opuestos” (JUNG, 2016, p. 59) que nos hace conscientes de nuestros estados diáfanos y sombríos:

Así como el cuerpo humano representa todo un museo de órganos, cada uno con una larga historia de evolución tras de sí, igualmente es de suponer que la mente esté organizada en forma análoga. No puede ser un producto sin historia como no lo es el cuerpo en el que existe (JUNG, 2017, p. 67).

En este compendio biográfico que encuentra en el cuerpo las páginas que narran y silencian lo que ha sido vivido, el sujeto descubre su otredad y emprende su fuga por el afuera como territorio sutil materializado en el arte y en su emancipación del mundo; en sus ritmos, imágenes, y sentidos liberados del adentro que es descifrado y controlado para devenir en su vacío ontológico: “[...] El arte como imagen, como palabra y como ritmo indica la proximidad amenazante de un afuera vago y vacío, existencia neutra, nula, sin límite, sórdida ausencia, asfixiante condensación donde, sin cesar, el ser se perpetúa en forma de nada” (BLANCHOT, 2002, p. 217).

Pero en esta vacuidad inscrita en el anonimato del ser y de su propia desaparición, se da un nuevo movimiento hacia un sí mismo alterado; expandido como potencia ampliada en una humanidad en reconocimiento del otro y de la yoidad en plural. Subjetividad colectiva y, por tanto, abierta y disuelta en el afuera para adoptar el



tono de la noche, la atemporalidad del espacio, la autenticidad de la palabra al margen de un mundo armado en los protocolos de lo correctamente político, ético, estético y epistémico. Subjetividad en conversión artística que enturbia las claridades del mundo para ingresar a la geografía de lo desconocido y ser anfitrión de un despliegue de posibilidades creativas. La tecnología ha ofrecido estos nomadismos a través de las pantallas que han hecho posible la interacción de la soledad con otros guiones vitales. La virtualidad, desde el presente dialógico en errancias de imágenes y demás ambientaciones sensibles, hasta la aparición del cine con sus escenas ampliando los confines de la soledad doméstica, permite alimentar la imaginación y recrear otros tiempos y espacios de la vivencia:

Una vez que se apagaban las luces, los límites del mundo real se disolvían. En la negrura envolvente, solo iluminada por el proyector que parpadeaba, desaparecían por un rato todas las privaciones hogareñas, todas las carencias en las relaciones con la familia y los vecinos. Mientras se relajaba, el espectador podía decidir entrar al mundo de la película, o de lo contrario, vagabundear por los paisajes privados que le aportara su imaginación, (VINCENT, 2022, p. 212).

Se trata, entonces, de estar en experiencia ante el obstáculo, ante el dilema de las redes que enredan la idea de lo humano; estar en experiencia ante el drama humano para sentir el dolor y vivirlo como camino de otras posibilidades con la vida; asumirlo como potenciación de la vida en sus tránsitos por la utopía. El obstáculo de superar los límites, de trascender las fronteras del adentro con sus agresiones y estigmas; de metamorfosear el espacio en sus márgenes de vigilancia y control.

Crear otras conexiones con el contexto para tejer otras escenas biográficas con la virtualidad, en tanto capacidad para desafiar las fronteras de la distancia y sentir el cuerpo de la existencia en una sensibilidad colectiva que le va dando nacimiento a un sujeto en intimidad, en desnudamiento, en vigilia con el mundo invisible invitando a contemplar una interioridad desgarrada; a escuchar los murmullos propios como confesiones de liberación sin penitencia; a ver lo que podría denominarse como insignificante sintiendo en ello los resplandores de una grandeza que no se aferra a la permanencia. Movimiento del afuera que todo lo convierte en vacío y, con ello, en un nuevo campo abierto de creación; en una nueva experiencia del obstáculo como tropiezo



posibilitador de nuevas rutas; de nuevas vivencias y silencios en diálogo con otra realidad y con distintas escenas de ser expresada.

Por todo ello, el sujeto también puede sobrevenir como taller de las obras, biografías y narrativas donde el arte emerge como manifestación privilegiada del afuera y, por lo mismo, de un sí mismo en renacimiento; lenguaje del cuerpo que también es silencio en acción de búsqueda; es determinación y voluntad de hacerse territorio por donde transitan la vida y la muerte.

Hasta ahora, la colocación del sujeto en remembranza de fragilidad y agonía, ha constituido el paso inicial para proyectar una idea derivada de la experiencia con el contexto de movilidades emocionales y discursivas que permiten ir tras la búsqueda del significado de esas experiencias que, como subjetividad en construcción, *padecemos* a lo largo de las trayectorias en rutas de lo incierto, en concepciones quebradizas y en vivencias fluidas dentro de un oleaje dialéctico que desmorona todos los presupuestos del lenguaje.

En este precedente, generar movilizaciones interrogativas y enunciativas a través de las rutas analógicas que nos llegan por los puentes del afuera de la virtualidad, nos permite ir trazando nuevas imágenes desde la subjetividad que cada uno encarna; frente a la metáfora que expresa nuestro compromiso de creación; frente a los desafíos que proyecta esa metáfora y frente a las apropiaciones y desalojos de sentido emergidas de la misma pregunta en retorno a un paisaje donde se desvanecen los límites entre las diferencias y las semejanzas y, por ello mismo, un acercamiento al hogar lingüístico donde el espíritu humano se hace testigo de una nueva dimensión retórica:

La analogía, como una forma de racionalidad, es el dominio común de la razón que no prescinde de las imágenes, de los indicios y de los símbolos; tampoco desecha lo vago, incierto, ambivalente y ambiguo; es el lugar donde converge el sentido, alimentándose del significado y los valores, de lo conceptual y lo simbólico, lo imaginario e indicial; la analogía es el campo donde el espíritu humano produce un tipo de pensamiento mítico, mágico, simbólico, estético; en fin, es el campo donde el lenguaje se vuelve sobre sí mismo y de manera autorreflexiva genera su propia condición retórica. (CÁRDENAS, 2007, p.4)

Solamente en este sello testimonial logra la memoria hacer tránsito por el pasado en clave de las búsquedas que posibilitan las narrativas de retorno al ser, en las cuales se



entablan diálogos en perspectiva de la memoria biográfica y de su conciencia con el cuerpo como un texto de acontecimientos y experiencias. De igual modo, la memoria se trenza con las voces y escenas literarias que provocan y convocan a nuevos encuentros con el arte del ser y del aparecer-desaparecer; encuentros para construirse en trayectos y bifurcaciones por la pregunta; desde colocaciones en el afuera movedizo para contemplar espacios desposeídos del tiempo, de la distancia; espacios edificados en la fragilidad de los detalles y en la amplitud de sus imágenes. Espacios virtuales y tiempos narrativos donde la analogía revela la vitalidad del lenguaje recogándose sobre sí mismo.

En esta intimidad lingüística, la palabra también es un silencio donde la mirada va encontrando los momentos para cederle lugar a la escucha; a la llegada de los sonidos que habitan las imágenes y que establecen otro vínculo con la experiencia narrativa. Escuchar la factura musical de la escritura (ZULETA, 1982) como si de una tragedia se tratara; escuchar el coro que canta el llanto interior del héroe ante la severidad de su travesía; leer como un mirar escuchando a ese otro que parece ausente en la correspondencia con el presente que es creado, inventado; un presente irreal. Escuchar esas voces virtuales que comparten la simultaneidad de un tiempo levantado con las palabras, más no la de un espacio que continúa siendo lugar de las incertidumbres y de las intimidades; esas voces que componen otro texto u otra voz del cuerpo en el movimiento escritural de la subjetividad. Imagen y devenir de *El libro que vendrá* (BLANCHOT, 1959) el cual, al ser metáfora del cuerpo en subjetivación de otredad, se presenta con todas sus posibilidades en apertura; ofrece, como lo afirma Blanchot evocando las partituras literarias de Mallarmé, un territorio ficcional donde:

[...] todo es corte y ruptura "*todo se interrumpe, efectivo, en la historia, poca transfusión*". Su obra se petrifica a veces en una virtualidad blanca, inmóvil; otras -y esto es lo más significativo-, la anima una extrema discontinuidad temporal, expuesta a cambios de tiempo y a aceleraciones, amaines, "*paradas fragmentarias*" [...] Mallarmé, al negar el presente, lo reserva para la obra, haciendo de este presente el de la afirmación sin presencia en la cual lo que es, brilla y se desvanece a la vez. (pp. 244-245)

En tal escena de apariciones y desapariciones, se traza el acontecimiento dramático que, para el devenir de ese libro que también constituye el devenir de la



yoidad y su retorno a la imagen de la infancia, pone en actuación la vibración escritural de Henry James, detrás de la cual la imagen perturbadora que nos acompaña desde el semblante del yo en infancia, puede reconocerse por:

[...] la ambigüedad de esa inocencia, inocencia que es la pureza del mal en ellos, el secreto de la perfección de la mentira que disimula ese mal ante la gente honesta que los rodea, inocencia que todavía puede ser la pureza en la que se convierte el mal al tocarles, la incorruptible ingenuidad que ellos oponen al verdadero mal, el de los adultos, o también el enigma mismo de las apariciones que se les presta, esto es, la incertidumbre que pesa sobre la historia e induce a preguntarse si no está enteramente proyectada en ellos por el espíritu alucinado de su aya que los atormenta con sus propias obsesiones hasta la muerte. (BLANCHOT, 1969, p. 137)

Estas palpitaciones que ofrece el texto, ese deambular del autor a través de las palabras y del mismo lector encontrando en ellas un reflejo o un rechazo a su propio deambular, va surcando un trillo de inquietudes donde, justamente la pregunta por la veracidad o la idealidad de los relatos, despliega una mutación de subjetividad en pesquisa de memorias o de fuentes de inspiración que hacen de la narración una artesanía fantasmal de la imaginación o de la vivencia. A este propósito, Blanchot recuerda la insistencia de James en “presentar lo maravilloso y lo extraño limitándose casi exclusivamente a mostrar sus repercusiones en una sensibilidad y reconociendo que su principal elemento de interés radica en alguna impresión fuerte que producen y que se percibe con intensidad” (1969, p. 137), indicando, además, que James:

Habla siempre de esas horas de investigación como de “horas benditas”, de instantes “maravillosos, inefables, secretos, patéticos, trágicos”, o, también, como de un tiempo “sagrado” en el que su pluma ejerce “una presión encantada”, convirtiéndose en la pluma “descifradora”, la aguja mágica en movimiento cuyas vueltas y revueltas le hacen sentir las innumerables vías aún sin trazar. Llama “divino” al principio del guión, “divina luz encendiendo las antiguas y santas y pequeñas virtualidades”, “divina y antigua alegría del guión que hace latir mis arterias con sus pequeñas y sagradas emociones, irrepreensibles”. (p. 140)

Es pues, en el esculpimiento del lenguaje como obra en vibración de sí misma, donde se inicia el contacto con los recuerdos para evidenciar las huellas y dactilares del pasado; las herencias de caminos que continúan siendo ruta en los movimientos y



movilizaciones del sujeto; en sus expectativas con el futuro, pero en plena vivencia con el presente; el sujeto que recorre el pasado como una arqueología que permite demoler y ponerse en experiencia con el presente; que le permite también demolerse y erigirse como otro. Foucault nos permite entender esta disolución desde las voces y la propia experiencia forjada en este encuentro:

[...] la experiencia, de acuerdo con Nietzsche, Blanchot y Bataille, tiene la tarea de desgarrar al sujeto de sí mismo, de manera que no sea ya sujeto como tal, que sea completamente «otro» de sí mismo, llegando, de modo, a su aniquilación, su disociación. Y este emprendimiento de desobjetivación, la idea de una experiencia límite que desgarrar al sujeto de sí, la lección fundamental que he aprendido de esos autores. Y no importa cuán aburridos o eruditos hayan resultado mis libros, esa lección me ha permitido siempre concebirlos como experiencias directas, para «desgarrarme» de mí mismo, para impedirme ser siempre el mismo (FOUCAULT, 2003, p.12).

Este guiño a la experiencia que nos permitimos en otredad es, sin duda, un modo de provocación a esos mundos analógicos donde la virtualidad nos permite recibir y dialogar otros sentidos, otros rostros y otras corporeidades que pasan a ser desobjetivadas para delinear otros paisajes de subjetivación en apertura vital reflejada en los tiempos de lo visible y lo invisible, pero también recogida en el monólogo íntimo despojado de la mismidad para enrostrarse con la otredad, pues los auténticos “inmigrantes de la subjetividad, son forzados a vivir un nomadismo interior” (LEVY, 1999, p. 118) que convoca a encumbrarse en la experiencia creativa y, por lo tanto, en la flexibilidad para hacer parte de las nuevas escenas hospitalarias de la belleza: “La fuerza y la velocidad de la virtualización contemporánea son tan grandes que exilian a los seres de sus propios conocimientos, los expulsan de su identidad, de su oficio, de su país” (LEVY, 1999, p. 118); no obstante, “La más alta moral de los nómadas debe convertirse, en este momento de gran desterritorialización, en una nueva dimensión estética, el rasgo mismo de la creación” (LEVY, 1999, p. 118)

Una nueva experiencia en un nuevo guion en composición de voces unificadas; un tejido de pensamiento en voz expansiva y suturada en las remembranzas donde el cuerpo de Frankenstein, en tanto expresión integrada de subjetividades, se convierte en nómada de respuestas; en andariego que hace de la escritura en la mismidad, un recorrido por la otredad testimonial de su historia, de sus pesquisas y horizontes con la



vida: con el camino pausado, lento, minucioso y sereno, desde el cual se experimenta el viaje de retorno al presente y al cuerpo; el viaje que, desde el pasado, le brinda luces a las nuevas búsquedas del sujeto que se narra y es narrado en las huellas donadas por sus circunstancias y por los acontecimientos que la vida y la otredad permiten:

Una experiencia es, por supuesto, algo que se vive solo; pero no puede tener su efecto completo a menos que el individuo se pueda escapar de la subjetividad pura, de modo tal que otros puedan, no diría exactamente reexperimentarla, sino al menos cruzarse en el camino con ella, o seguir sus huellas. (FOUCAULT, 2003, p. 17)

De esta manera, la narratividad biográfica, en clave del sujeto ante sus circunstancias y ante los acontecimientos, se expresa en una polifonía de saberes donde cada uno de nosotros se posiciona frente a sus vivencias y elecciones, lo cual implica las memorias desde las cuales se tejen las búsquedas y aspiraciones en los albores e insistencias de la incertidumbre. Encontrar en terrenos fluctuantes nuevas corrientes y deslizamientos que no agotan estos movimientos en respuestas o lugares de llegada. Por el contrario, se abren horizontes en pluralidad de estímulos y de rumbos para acontecer en la alteridad que trasciende al nosotros de las realidades, cotidianidades y actuaciones; que trasciende también la yoidad y la otredad y así, propicia metamorfosis de identidades y aprendizajes; genera el riesgo de ser otro en una otredad dispuesta también a derrumbarse; en una experiencia para ir a la intimidad desconocida y a las cicatrices más remotas del mundo.

Los procesos de subjetivación, entonces, desde la narratividad biográfica, suponen diálogos en perspectivas diversas de concebir y habitar el mundo, pero, además, de interpretar y compartir sus realidades; diálogos donde el sujeto es el acumulado de muchas subjetividades que han atravesado su vida. De ahí que, en esta vitalidad cruzada por otras miradas y percepciones, se prolongan otras subjetividades en memoria de lo vivido, de lo aprendido y resignificado; se amplía el territorio de lo humano en una vasta geografía de rostros e identidades articulando los pasajes y paisajes del devenir convertido en obra; en capítulo de reiteradas lecturas y recreadas interpretaciones: el capítulo que no se silencia porque en él la humanidad encuentra su voz y su rostro.



Por ello, el mundo es un telar de historias, gestos y experiencias donde se pueden escriturar vidas y redactar instantes; donde se puede tejer el tiempo con palabras; donde se pueden descifrar conocimientos en las huellas plasmadas en sus espacios. El mundo que podemos contemplar como artesanos del lenguaje; como sujetos dotando de sentido los sentires de la tierra y sus palpitaciones. Artesanalidad cósmica donde el lenguaje recrea y actualiza las manifestaciones de un planeta que podemos recorrer con la mirada, la cual también está orquestada por las múltiples y diversas subjetividades que la habitan.

A la luz de estas actualizaciones del sujeto en el espacio, toda la genealogía narrativa irrumpe como acontecimiento metafórico en la expresividad vital y en su sentido más amplio e integrador; en su sentido de prolongar nuestra infinita dimensión finita. En esta ruta, en el cuento *El inmortal*, de Jorge Luis Borges, se plantea la imagen del hombre que transita por los rostros de la memoria en diversas identidades que pueden ser nominadas como Homero, Ulises, Argos... La persistencia de una obra en la inmortalidad del lenguaje a través de los personajes que citamos o evocamos en nuestras palabras; asimismo, la existencia del hombre en la inmortalidad de todos los hombres que su historia expresa. Por ello, en la palabra, todos los seres humanos pertenecemos al mismo espacio y al mismo tiempo: el de la inmortalidad:

Cuando se acerca el fin, ya no quedan imágenes del recuerdo; solo quedan palabras. No es extraño que el tiempo haya confundido las que alguna vez me representaron con las que fueron símbolos de la suerte de quien me acompañó tantos siglos. Yo he sido Homero; en breve seré Nadie, como Ulises; en breve, seré todos: estaré muerto (BORGES, 1995 p. 27).

En esta convergencia de rostros y subjetividades se narran la vida, el mundo y su integración de detalles. La voz en primera persona, como apropiación de los sentidos que expresan o comprenden el lugar que se ocupa en la realidad, es también una voz plural, múltiple, diversa y en apertura; es el lenguaje en su configuración dinámica como práctica de la cultura y manifestación de la historia. Es la narración donde la misma vida se contiene y se prolonga a través de las imágenes que la palabra conserva.

Por ello, contemplar las historias de la vida a través de la misma vida del espacio que habitamos: *de su intimidad, de su lentitud, de sus tonos, de su inmensidad y su dispersión*, significa generar modos particulares de construir conocimiento a partir de



los tránsitos, itinerarios y recorridos que le dan sentido a los encuentros y desencuentros que participan de nuestras experiencias y acontecimientos. Un conocer desde las imágenes y las palabras que posibilitan otras miradas, otras sensibilidades y sentidos.

Poder cumplir las palabras, poder hacer con el lenguaje en tanto en él se recogen las comprensiones y retos de vivencias; las sensaciones e intuiciones de la experiencia. Si el concepto es la abstracción del objeto, y la comprensión es el acercamiento a la realidad, las palabras son la referencia del mundo y el reflejo de sus dinámicas y tensiones. Con el lenguaje se trae el mundo a la mano (MATURANA, 2001), se despejan las incógnitas y sus relaciones. El lenguaje subjetiva el objeto al ubicarlo en un contexto experiencial donde la vida, la muerte y la esperanza hacen narrable la utopía. Porque la utopía “es lo que puede no ser, pero también lo que puede ser o que, por lo menos, nos aproxima a lo que puede ser. Diríamos que el peso semántico de lo posible queda expresado en el concepto de “lo no-necesariamente imposible”” (ROIG, 1984, p.7), de lo que está en el pensamiento como potencia para hacerse acto en el lenguaje. Pero, “¿Para qué sirve la utopía? [...] para caminar” (GALEANO, 1994, p. 184); para no clausurar la pregunta como antorcha de la existencia.

Desde este rumbo desafiante de los límites, la experiencia del camino a través de las pantallas y el sentido potencial de la virtualidad, deviene en la historicidad del sujeto y permite ubicar la palabra en el horizonte de la interpretación que implica el esfuerzo por sensibilizar el cuerpo como texto de ideas que viven, palpitan y pronuncian el acontecimiento vital que conmueve el momento de la reflexión. Por lo tanto, la experiencia de la virtualización es una búsqueda dentro del tiempo de la fragilidad que nos impulsa a desafiar la página artística que se oculta entre los telones del pensamiento; a ponernos en la escena de la creación, de la actuación y la improvisación ante la pregunta, ante lo inesperado; contemplar y crear despojados de las respuestas que clausuran el debate (FREIRE y FAUNDEZ; 2013); que limitan el lenguaje a un manual de adoctrinamiento; buscar desde la pregunta para poder responder desde la experiencia como marca en el cuerpo.

En este plano de la disertación, la experiencia permite la construcción de una ética estética en retorno al sujeto en construcción de sí mismo (ONFRAY, 2000), consciente de su cuerpo, de su lenguaje en escritura como arte de sí, como colorido de



sentidos que pueden leerse y contemplarse en tanto obra del pensamiento con la vida (MONTAIGNE, 2014) y padecimiento de renacimiento en nuevas circunstancias.

Sin duda, en la experiencia se siente y se consiente el cuerpo y sus mutaciones en dolencia y esperanza. De ahí que el cuerpo sea el territorio donde los acontecimientos hacen semblanza de los aprendizajes y heridas en los obstáculos; el cuerpo que se ensancha y se encoje en el lenguaje del padecimiento ante un nuevo reto, y por lo mismo, el cuerpo del riesgo; el cuerpo que ingresa a un nuevo espacio y a unos nuevos códigos para pensar y nombrar la vida. Los cuerpos en la virtualidad: los cuerpos que escuchan para transgredir y para trascender en sus acciones. Los cuerpos que mueren y renacen en los diálogos con otras escenas; con otros personajes; con otros paisajes; con otros rostros perseguidos y anhelados en el afuera de la literatura; los cuerpos que siguen siendo manifestación de la vida a través de las diversas representaciones de lo real, pues lo virtual sigue siendo “una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, abre horizontes, cava pozos llenos de sentido bajo la superficialidad de la presencia física inmediata” (LEVY, 1999, p. 8).

Nos encontramos en el camino estético de la literatura que también es territorio de la virtualidad en un afuera que nos recompone con nuestros miedos, oscuridades, vértigos, delirios, desasosiegos y disoluciones. Transitamos en este afuera desvaneciendo la sensación de distancia y ensimismamiento; nos encontramos en este espacio del límite para desenfrenar nuestros rechazos a una exterioridad controlada por la lógica de la discriminación; caminamos en esta quietud para aprender a escuchar el lenguaje que nos acerca a nuevas posibilidades de nombrarnos sin las improntas separatistas de la diferencia y la semejanza; “es el paso del interior al exterior y del exterior al interior” (LEVY, 1999, p. 17) en un desplazamiento ontológico que “pone en tela de juicio la identidad clásica, pensada con la ayuda de definiciones, de determinaciones, de exclusiones, de inclusiones y terceros excluidos. Es por esto que la virtualización es siempre heterogénea, volverse otro, proceso de recepción de la alteridad” (LEVY, 1999, p. 18).



DISERTACIÓN FINAL

En la experiencia de sujeto en riesgo y apertura, se edifica una ética del encuentro, de la escucha, de la mirada: de la atención sensible y comprometida con la otredad; de la sensibilidad con el cuerpo, con su escultura humana pulida en el movimiento de búsquedas y recorridos entre anécdotas y acontecimientos del día a día; lo simple, lo cotidiano, lo eventual, los pasajes que se convierten en libro (BENJAMIN, 2005) en las sensaciones con los lugares, con los espacios, con el tiempo que mora vitalmente en las superficies que son transitadas y habitadas; con el espacio y sus escenarios para compartir en la cercanía virtual de nuevas relaciones con el lenguaje; entramados polifónicos por donde tienen aparición las voces y los símbolos que hacen de la subjetividad una especie de territorio donde comparten dominio la conciencia y el subconsciente (JUNG, 2017).

En esta movilidad del sujeto en incertidumbre, la yoidad acontece en experiencia vivencial con el espacio y por ello mismo, como acto de construcción en travesía por las particularidades geográficas, históricas y biográficas que ponen en vilo el criterio de la identidad. El sujeto ante la vida se encuentra desplegando diversos telones de la subjetividad que enfrenta el desafío de una historia en plural y en vínculo con una existencia incierta seduciendo a pensar la yoidad como una torre que se derrumba y que empieza a tener como arquitecto el devenir de las circunstancias; “la vida de un nudo de fuerzas, de coacciones y de finalidades, la intimidad de un conjunto de tensiones, la imagen del marco inestable de signos de atracción heterogéneos que define toda situación problemática abierta” (LEVY, 1999, p. 86).

En este sentido, la ubicación circunstancial ante la virtualidad, comporta una relación biográfica donde el sujeto entra en conciencia de su cuerpo, de sus sensaciones y emociones frente a otros escenarios de la subjetividad en resignificación de su semántica corporal y geográfica, pero el mismo cuerpo pensado como geografía del lenguaje; como espacialidad donde palpitan identidades oprimidas y marginadas; el cuerpo del dolor y la injusticia; el cuerpo tendido sobre la escalada de la violencia: cuerpos negados por las visiones totalitaristas que arrinconaron la diferencia para redactar la historia de la lógica de la crueldad (MÈLICH, 2014) en cuyos andamios morales se gesta la paradoja de la transgresión.



En la apertura de estas escenas, la narración de los recuerdos supera la linealidad descriptiva de un análisis que no le arriesga a la experiencia estética ni a la potencialidad crítica de quien hace y se hace en el lenguaje y en sus muy diversas manifestaciones de significación; se trasciende el conductismo esquemático que ocupaba al sujeto en localizar datos y personajes para emprender su llamado proyecto de vida. En estos nuevos devenires del recuerdo, la yoidad que, de manera enajenada se ocupaba en no dejarse afectar, en no convertirse en actor y autor de una versión que podría ser la novedad de su aparición en el mundo, se dispone a proyectarse en el espejo de la otredad, y también a romperlo desde una acción hermenéutica donde nuevos fragmentos de sentido y sensibilidad se unen y se desintegran en el campo de batalla donde se confronta y se reconcilia lo plural.

Desde esta perspectiva, las biografías y narrativas en los procesos de recorrido por la virtualidad, dejan la impronta del pensamiento sobre los espacios que se despejan para que la memoria sea arte: obra testimonial del lenguaje; construcción de sentido; muros que levantan la casa de las palabras (GALEANO, 1993) donde se encuentran los colores y las texturas de un sujeto en disolución de yoidad y en apertura a otros rostros y cuerpos en experiencia.

Ante esta arquitectura, la subjetividad es el hogar de una experiencia en pregunta; de una ruta donde se camina para descubrirse; para mirar y mirarse en la artesanía que moldea la vasija donde el agua del pensamiento fluye en otras imágenes que desbordan los cauces de lo *normal* para encontrarse en los límites del afuera; en el abismo que tiene el eco de la desaparición y el gesto de la reinención. Por ello, pensar las espacialidades pedagógicas desde las temporalidades comunes de la virtualidad, nos expone a la metáfora del taller desde las premisas '*ludens*' y '*habilis*' que van delineando un camino de subjetivación hacia el efecto '*sapiens*', trenzado donde la experiencia de lo humano nos fuga de la individualidad para sentirnos ante la idea del crear, del trabajar como un jugar con las múltiples imágenes que representan nuestra artesanía de sujetos en pluralidad.

En estas expresiones artesanales, el afuera también es una proyección vital donde el sentido de la formación, tal como lo proponen las fulguraciones de la virtualidad, puede ser un movimiento que, como la dialéctica de un árbol, expone el



devenir de etapas que son narradas desde la semilla que le da paso al tallo, éste a las ramas y, de éstas, los frutos; artesanías diversas que pueden simbolizar el acontecimiento que nos ha atravesado; el acontecimiento que nos ha interpelado para ponernos en tensión narrativa y, por lo mismo, en actitud de búsqueda: ¿Qué vivencia es evocada en la imagen del árbol? ¿Qué epifanía posibilita la tierra que cubre la semilla para que esa primera etapa sea origen de una corteza sobre la que se graban memorias viejas y sabias al contacto del aire, y en exposición al agua y al sol que propician la fertilidad de hojas y frutos que también son manifestación de un proceso donde la virtualidad pedagógica revela la identidad de un sujeto en juego y creación con todos los elementales?

En esta puesta en escena del acontecimiento y su vínculo con la artesanía que es interrogada, la virtualidad permite develar identidades que también ponen en subjetivación la formación pedagógica desde un tejer-escribir la biografía expandida que traza nuevos sentires y sentidos de la vida; múltiples imaginarios para narrar las experiencias y sus despliegues de renovación desde la subjetividad y la temporalidad pedagógica que cada actor pone en intención y actuación formativa.

Así también las biografías son fuentes en el fluir de sentimientos que devienen en pregunta y en memoria; evocaciones y búsquedas que encuentran en la piel los registros y las huellas que conducen a las cicatrices y a la profundidad de sus heridas: marcas mudas pero reveladoras; señales donde las palabras emergen para narrar la vida desde un cuerpo en historia. Señales que enseñan para hacer del sujeto y del mundo espacios y experiencias de retorno; imágenes e imaginarios de un tiempo que no se olvida pero que contempla el presente con nuevas miradas que son integradas desde el sentido pluralista de la subjetividad. Por ello, la historia del sujeto es también el pasado y el presente de señales, sueños y proyecciones que no se descifran. La subjetividad expandida es el testimonio que hace del cuerpo un texto de recuerdos y memorias donde palpita la pregunta por lo humano.

En el cuerpo se pliega la arqueología de la humanidad en tanto territorio surcado por las experiencias. El cuerpo es un tapizado de cicatrices donde también acontece una genealogía de la memoria; del espacio que somos y transmuta en el tiempo:

La experiencia primera del espacio es la del cuerpo. Del cuerpo como espacio y del cuerpo en el espacio. Entre todos los espacios, el cuerpo tiene de particular que es el espacio que está *siempre allí*: no *un* lugar



entre otros, sino el lugar a partir del cual se originan todas las experiencias del espacio y todas las experiencias de sí en el espacio y al cual ellas vuelven (DELORY-MOMBERGER, 2015, p. 32).

Por todo lo anterior, puede ser concluyente aseverar que, en la apertura afirmativa del cuerpo como paisaje de subjetivación, se entiende el trenzado pluralista como acción de transformación donde el sentir y el pensar generan nuevos espacios para resignificar la vida. En el cuerpo, entonces, tiene lugar el sujeto en aparición de múltiples subjetividades recuperando la palabra desde la lucha ontológica y vivencial de la pregunta que indaga la libertad, la dignidad y la justicia. Por ello, las memorias configuran una textualidad en el retorno al pasado desde la mayéutica de la cotidianidad y la realidad, donde tienen apertura nuevas estéticas y sensibilidades de lo humano.

En este sentido, en la narratividad biográfica se desatan nuevos horizontes de interrogación y experiencia donde el conocimiento deviene como camino en vivencias y testimonios. Y es en esta perspectiva que el sujeto se hace posibilitador de una nueva pedagogía donde lo complejo, en tanto concepción relacional entre la vida, el mundo y la realidad, admite diversos y prometedores desafíos frente al sujeto y su permanente e inacabada experiencia de construcción de yoidad.

De ahí que la experiencia sea una marca enseñable; una cicatriz en relato, una herida en sanación. Enseñar a exponerse, desnudarse y disponerse a concebir y vivenciar la subjetividad en diálogo y escucha con el espacio, con el cuerpo y el lenguaje; un diálogo expansivo y expansible que logra recorrer otras enunciaciones de la palabra en los procesos de disolución y reinención en la virtualidad, o lo que es igual, otras sensibilidades para movilizar saberes en las biografías y narrativas donde el sujeto se desmarca de los condicionamientos ideológicos y de sus prescripciones para formar al individuo, en tanto producto estandarizado de una sociedad regulada por el carácter binario de los diferentes y los semejantes.

Ante este panorama de concepciones y proyecciones, donde el cuerpo como texto constituye un memorial de historias, soledades y silencios, la virtualidad es también un territorio para descifrar realidades en actitud crítica y propositiva; preguntar en búsqueda para aprender como posibilidad de hallazgo; afirmar y cuestionar la memoria de lo que se hace para ser, y de lo que se hace para dejar de ser lo que se es (GALEANO, 1991); iniciar un nuevo camino para cultivar el acumulado de silencios



como imágenes en el color de las palabras. Por ello, en la experiencia hay un testimonio de la construcción de la yoidad, la cual no es posible sin el plural de las subjetividades que dialogan en tonalidades biográficas para hacer memoria del pasado desde la colocación en el presente, y, por ende, desde la posibilidad pedagógica donde el sujeto es actor en descubrimiento de sí y de sus otros, así como de su expresividad de sentidos e incertidumbres.

Bibliografía

BLANCHOT, M. **El espacio literario**. Barcelona: Paidós, 1992.

BENJAMIN, W. **Libro de pasajes**. Madrid: Editorial Akal, 2005.

BORGES, J. **El inmortal**. En el Aleph. Ecuador: Editorial Hermes, 1995.

CÁRDENAS, A. (2007). **Hacia una didáctica de lo analógico**: lenguaje y literatura. Pedagogía y saberes. [ARCHIVO DIGITAL]
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6856/5594>, 2007.

DELEUZE, G. **Foucault**. Buenos Aires: Paidós, 1987.

DELORY-MOMBERGER, C. **La condición biográfica**. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2015.

FREIRE, P. FAUNDEZ, A. **Por una pedagogía de la pregunta**. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Argentina: Siglo XXI Editores, 2013.

FOUCAULT, M. **El yo minimalista y otras conversaciones**. Buenos Aires, 2003.

GALEANO, E. Úselo y tírelo. **El mundo del fin del milenio visto desde una ecología Latinoamericana**. Argentina: Editorial Planeta, 1994.

GALEANO, E. **El libro de los abrazos**. España: Siglo XXI, 1993.

GALEANO, E. **El descubrimiento de América que todavía no fue y nuevos ensayos**. Caracas: Alfadil Ediciones, 1991.

JUNG, C. G. **El hombre y sus símbolos**. Buenos Aires: Paidós, 2017.

LARROSA, J. **Sobre la Experiencia**. Revista Aloma, Núm. 19, p. 87-112, 2006.

LÉVY, P. **¿qué es lo virtual?** Barcelona: Paidós, 1999.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

MATURANA, H. **Emociones y lenguaje en educación política**. Editorial Dolmen, 2001.

MÈLICH, J. **Lógica de la crueldad**. Barcelona: Herder, 2014.

MONTAIGNE, M. **Ensayos**. Barcelona: Altaya, 2014.

ONFRAY, M. **La construcción de uno mismo**. Buenos Aires: Libros Perfil S.A., 2000.

ROIG, A. **Bolívar y la filosofía de la historia**. Ponencia presentada al III congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana. Universidad Santo Tomás. Bogotá, 1984.

VINCENT, D. **Una historia de la soledad**. Colombia: Ediciones Fondo de Cultura Económica, 2022.



Recebido em: 16/02/2023

Aprovado em: 19/06/2023

Publicado em: 24/07/2023

NIETZSCHE: superação da metafísica**NIETZSCHE: overcoming metaphysics****NIETZSCHE: superado de metafiziko**André Walllas da Silva Sousa⁴⁰**Resumo**

Neste artigo tentaremos demonstrar que Nietzsche inscreve-se no horizonte de uma crítica radical à tradição metafísica que afirma a existência de verdades eternas e que o homem deve buscar o além-de-mundo. Para isso, ele nos oferece uma proposta hermenêutica que desenvolve o perspectivismo e o método genealógico. Nietzsche ao argumentar que Deus está morto nos oferece boas razões para não cremos em verdades eternas que em nada afirmam a vida. Ele evidencia seu modo de filosofar histórico que demonstra que mundo é humano demasiado humano e para o homem viver é necessário um critério que se impõe por si mesmo. Tal critério é a vida, o sentido da vida não deve ser buscado em valores metafísicos, mas na própria vida que está acima de qualquer moralidade e verdades metafísicas.

Palavras-chave: Filosofia. Perspectivismo. Metafísica. Linguagem e vida.

Abstract

In this article we demonstrate that Nietzsche falls within the horizon of a radical criticizes the metaphysical tradition that affirms the existence of eternal truths and that the man should get the addition-of-world. For this, he offers us a proposal that develops the hermeneutical perspectivism and the pedigree method. Nietzsche to argue that God is dead gives us good reason to not we believe in eternal truths that nothing in state life. He shows how history of philosophy shows that world is too human and human to human living must be a criterion that imposes itself. This criterion is the life, the meaning of life should not be sought in metaphysical values, but in life itself to be above any moral and metaphysical truths.

⁴⁰ Graduado em Licenciatura Plena na Universidade Federal do Piauí (2006), Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (2011), Doutorando em Filosofia na Universidade de Brasília (2022-). Professor de Filosofia na Seduc - PI (2004-2006) e (2008-2016), Professor de Filosofia na Faculdade CET (2012-2014), Professor de filosofia na Faculdade Maurício de Nassau (2014-2016), Professor na Faculdade Ademar Rosado (2014-2016), Professor tutor na Universidade Aberta-Universidade Federal do Piauí (2010-2016). Atualmente, Professor de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, Campus Coelho Neto. Chefe do Departamento de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do IFMA, Campus Coelho Neto (2019-2023). Coordenador do Projeto intitulado Fábrica de Inovação do IFMA, Campus Coelho Neto (desde de 2020). Líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação, Filosofia e Humanidades do IFMA, Campus Coelho Neto. Atua na área de filosofia com ênfase em Ética, filosofia política e filosofia da tecnologia. E-mail: andre.walllas@ifma.edu.br



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Key-words: Philosophy. Perspectivism. Metaphysics. Language and life.

Resumo

En tiu ĉi artikolo oni provos elmontri, ke Nietzsche enskribiĝas en la horizonto de radikala kritiko al tiu metafizika tradicio kiu asertas ekziston de eternaj veroj per kiuj devas homo traserĉi la trans-mondon. Por tio, li ofertas al ni hermeneŭtikan proponon kiu disvolvigas perspektivismon kaj genealogian metodon. Nietzsche, pere de argumentado laŭ kiu Dio estas mortinta, ofertas bonajn kialojn por ke oni ne kredu je ĉiamaj veroj kiuj neniel asertas la vivon. Li evidentigas sian historian manieron filozofiadi, kiu elmontras ke la mondo estas homa, ege homa kaj por ke homo vivi estas necese kriterio kiu per si mem impozas sin. Tiu kriterio estas vivo, la senco pri la vivo ne devas esti serĉita en metafizikaj valoroj, sed en la vivo mem, kiu estas supre de ajna moraleco kaj metafizikaj veroj.

Ŝlosilvortoj: Filozofio. Perspektivismo. Metafiziko. Lingvaĵo kaj vivo.

O pensamento de Nietzsche propõe-se fazer uma crítica à metafísica. Para isso, ele parte de uma proposta hermenêutica que desenvolve o perspectivismo e o método genealógico. Esses dois conceitos emergem do privilégio que Nietzsche dá a Vida, ou seja, priorizando o corpo sobre o espírito; e finalmente a recusa da ideia de verdade. Com isso, o pensamento nietzschiano nos aponta à vocação dos filósofos tradicionais em tentar sistematizar a realidade em grandes sistemas metafísicos com o intuito de alcançar “a verdade”.

Nesta trilha, Nietzsche exige a desconstrução de todas as categorias fundamentais da metafísica, pois que “requer um método de análise da origem e da história dos valores, assim como de suas configurações culturais; este método é a genealogia da vontade de poder” (MELO SOBRINHO, 2004. p. 06). Com isso, Nietzsche é contra a busca da “Verdade” e da sistematização da filosofia. Este ponto parece-nos esclarecido por Giacoia Júnior:

A vocação dos filósofos para os grandes sistemas é uma violentação da verdade, para encerrá-la, com toda segurança, nas invencíveis fortalezas dogmáticas que para ela construíram, aqueles majestosos castelos metafísicos, a que hoje damos o nome de sistema. (GIACÓIA JUNIOR, 2002. p. 13)

Nietzsche surge numa tradição metafísica que assegura a separação do pensamento e do ser e a impossibilidade de o pensamento alcançar o ser “em-si”. Com isso, na busca por decifrar o “em-si” os filósofos das tradições socráticos-platônicos-judaicos-cristãs tentaram sistematizar toda a vida. Para Nietzsche, os filósofos desta



tradição permaneceram no sono dogmático, porque os seus castelos metafísicos se encontram fundamentado numa:

[...] superstição popular de um tempo imemorial (como a superstição da alma, que, como superstição do sujeito e do eu, ainda hoje causa danos), talvez algum jogo de palavras, alguma sedução por parte da gramática, ou temerária generalização de fatos muitos estreitos, muitos pessoais, demasiado humanos. (NIETZSCHE, 1998. p. 07)

Neste sentido, os filósofos enquanto dogmáticos creem que seja possível ter acesso “à verdade objetiva, à estrutura ontológica da “realidade”, uma vez que o intelecto se desembarace dos condicionamentos subjetivos, de natureza psicológica e antropológica” (GIACÓIA JUNIOR, 2002. p. 14) em que estamos enraizados pela nossa condição humana. Com isso, o ato do conhecimento é separado dos impulsos, das paixões e das forças da sensibilidade a fim de buscar a afirmação da ideia do espírito puro.

Assim, Nietzsche argumenta que o pior, mais persistente e perigoso dos erros até hoje foi o erro dos dogmáticos: “a invenção platônica do puro espírito e do bem em si” (NIETZSCHE, 1998. p. 08). Em *Humano, demasiado humano*, Nietzsche enfatiza o defeito hereditário dos filósofos: “Todos os filósofos têm em comum o defeito de partir do homem atual e acreditar que, analisando-o, alcançam seu objetivo. Involuntariamente imaginam “o homem” como uma *aeterna veritas* [verdade eterna], como uma constante em todo o redemoinho, uma medida segura das coisas”. (NIETZSCHE, 2007a. p. 16, § 2.)

Para acordar desse sono dogmático, Nietzsche desenvolve o conceito de perspectivismo, que afirma que o homem tem perspectivas de interpretação da vida. O perspectivismo é o modo como o homem interpreta o mundo em sua fluidez, em suas pulsões infinitas. Dogmatismo filosófico se agrava quando perde de sentido histórico da vida. Vida é “essencialmente apropriação, ofensa, sujeição do que é estranho e mais fraco, opressão, dureza, imposição de formas próprias, incorporação”. (NIETZSCHE, 1998 § 259). Com efeito, tais filósofos não aprenderam que o homem veio a ser e que mesmo a faculdade de cognição veio a ser.

Para Nietzsche, o homem é um animal que mede; e o seu olhar é e sempre será um juízo; contudo, o seu erro originário foi acreditar que para cada coisa



particularmente deveria haver apenas um conceito que a definiria enquanto tal, na medida em que a coisa era tida como possuindo uma existência em si, própria, una, idêntica, essencial e eterna. (NIETZSCHE, 2005. p.27 § 18). Com isso, Nietzsche quer afirmar que a realidade tem um caráter móvel, dinâmico, incessantemente em mudança, o que acarreta uma modificação na compreensão fixa e definitiva da realidade partilhada pela tradição que ele crítica. Podemos perceber que há uma estreita relação entre a realidade e a vida, como podemos apreender no seguinte trecho:

Quanto ao atomismo materialista, está entre as coisas mais bem refutadas que existem. [...] Graças, antes de tudo, ao polonês Boscovich, que foi até agora, juntamente com o polonês Copérnico, o maior e mais vitorioso adversário da evidência. Pois enquanto Copérnico nos persuadiu a crer, contrariamente a todos os sentidos, que a terra não está parada, Boscovich nos ensinou a abjurar a crença na última parte da terra que permanecia firme, a crença na ‘substância’, na ‘matéria’, nesse resíduo e partícula da terra – [...] essa crença deve ser eliminada da ciência! (NIETZSCHE, 2004. I).

Com efeito, a realidade do mundo não é una, eterna, mas temporal, múltipla e o múltiplo é o ser do homem porque possui uma pluralidade de impulsos e instintos, cada um com sua perspectiva própria e em luta constante entre si. Tais impulsos levam o homem para várias experiências no mundo.

O ser é devir porque sempre está em constantes mudanças, ou seja, sempre está por-vir. Este sentido do ser como devir significa dizer que o mundo e o homem estão em permanente “processo”. Esse devir do ser é infinito. Desse modo, a ontologia nietzschiana combate a ontologia “estática”. Os argumentos de Nietzsche são contrários aos da razão do “platonismo”. Nietzsche contrapõe o uno com a “perspectiva” do múltiplo, isto é, a pluralidade do ser em suas manifestações, que possuem diversas perspectivas (múltiplas) mediante as quais o homem aborda o mundo. Na verdade, o perspectivismo nietzschiano procura eliminar as noções de “verdade absoluta, destrói todas as certezas imediatas, rompe enfim com a dicotomia metafísica constitutiva do mundo aparente do mundo verdadeiro”. (MELO SOBRINHO, 2004, p 11).

Nietzsche opõe-se também a Kant apontando que este havia anteposto limites ao conhecimento e afirmado a impossibilidade de conhecermos a “coisa-em-si”, considerando como válido ou verdadeiro somente um ponto de vista, a saber, o da razão. Nietzsche afirma que toda existência é interpretativa, ou seja, o mundo em sua



infinidade nos oferece condições de termos uma infinidade de interpretações acerca dele. Com isso, “o mundo tornou-se novamente ‘infinito’ para nós: na medida em que não podemos rejeitar a possibilidade de que ele encerre infinitas interpretações”. (NIETZSCHE, 2009, p. 278 § 374).

Nietzsche, por meio do perspectivismo, espera que os homens entendam que o mundo é fluidez infinita e que as perspectivas são os modos como nós compreendemos o mundo em suas infinitas interpretações e seus infinitos graus de aparência. Temos uma infinidade de interpretações do mundo e isto só é possível porque o perspectivismo nietzschiano está intimamente ligado à vida. Com efeito, Nietzsche não recusa a objetividade científica, “desde que seja compreendida como interpretações, neste caso como esquema de formulação e simplificação, com objetivo a comunicação e o cálculo”. (GIACOIA JUNIOR, 2002. p. 38).

Deste modo, Nietzsche liga os limites do pensamento ao campo dos sentidos, interpretações e pulsões da vida, ou seja, o mundo nos oferece uma infinidade de interpretações e nós mesmos temos várias possibilidades de apreensão da realidade em seus diversos graus de aparência. Com efeito, agora não podemos mais aceitar os conceitos metafísicos da “coisa-em-si”, “sujeito-em-si”, “*cogito*” e até mesmo a ideia de que os valores são entidades ontológicas. Para Nietzsche, os conceitos metafísicos são contradições:

A *causa sui* [causa de si mesmo] é a maior autocontradição até agora imaginada, uma espécie de violentação e desnaturação lógica: mas o extravagante orgulho do homem conseguiu se enredar, de maneira profunda e terrível, precisamente nesse absurdo. (NIETZSCHE, 1998. p. 26 § 21).

Para Nietzsche, a metafísica é uma criação humana hipotética, fruto das paixões e erro na tentativa de alcançarmos a verdade em sua certeza absoluta e definitiva da realidade. O procedimento metafísico é fundamentado em entidades ontológicas que servem para alcançar “verdades” e explicar o mundo fenomênico; a explicação do mundo dos fenômenos só é possível por meio do mundo metafísico. Com efeito, a crítica nietzschiana à metafísica direciona-se aos conceitos incondicionados, aos erros da razão e ao desejo de alcançar verdades eternas. Nietzsche, em *Humano, demasiado*



humano, expressa o percurso de erro da tradição filosófica, desde os gregos até a modernidade. Explica-nos:

Em quase todos os pontos, os problemas filosóficos são novamente formulados tal como dois mil anos atrás: como pode algo se originar do seu oposto, por exemplo, o racional do irracional, o sensível do morto, o lógico do ilógico, a contemplação desinteressada do desejo cobiçoso, a vida para o próximo do egoísmo, a verdade dos erros? Até o momento, a filosofia metafísica superou essa dificuldade negando a gênese de um a partir do outro, e supondo para as coisas de mais alto valor uma origem miraculosa, diretamente do âmago e da essência da ‘coisa em si’. Já a filosofia histórica, que não se pode mais conceber como distinta da ciência natural, o mais novo dos métodos filosóficos, constatou, em certos casos (e provavelmente chegará ao mesmo resultado em todos eles), que não há opostos, salvo no exagero habitual da concepção popular ou metafísica, e que na base desta concepção está um erro da razão. (NIETZSCHE, 2007a, p. 15 § 1)

Nietzsche critica os metafísicos de forma feroz porque eles perderam a noção de devir e de que a realidade possui um caráter histórico. A tradição filosófica é uma adoradora das ideias do Ser e da Verdade, mas, ao mesmo tempo, desconsidera o caráter perspectivista do mundo, no qual todo olhar humano é um juízo e todo juízo é uma avaliação. Os metafísicos apoiados na “razão” tentaram desenvolver verdades absolutas, “mas tudo que até hoje tornou para eles *valiosas, pavorosas, prazerosas* as suposições metafísicas, tudo o que as criou, é paixão, erro e auto-ilusão; foram os piores, e não os melhores métodos cognitivos, que ensinaram a acreditar nelas”. (NIETZSCHE, 2007a, p. 19 § 9). Com efeito, os metafísicos separam conhecimento da vida pensando como se “o conhecimento aprendesse seu objeto puro e nu, como ‘coisa-em-si’, e nem de parte do sujeito nem de parte do objeto ocorresse uma falsificação”. (NIETZSCHE, 1998, p. 22 § 16).

Para Nietzsche, todas as categorias metafísicas são erros que se originam na linguagem porque somos levados a crer em certezas imediatas, conhecimento absoluto e na coisa-em-si, mas essa crença é apenas uma contradição no adjetivo e nós “deveríamos nos livrar, de uma vez por todas, da sedução das palavras!” (NIETZSCHE, 1998, p. 22 § 16). Com isso, “toda dogmatização em filosofia, não importando o ar solene e definitivo que tenha apresentado, não tenha sido que uma nobre infantilidade e coisa de iniciantes”. (NIETZSCHE, 1998, p. 7, prólogo).



Assim, os inventores da linguagem construíram dois mundos (o aparente e o metafísico) e passavam a explicar um por meio do outro, pois haviam alcançado um terreno firme o suficiente para determinar verdades eternas. Com isso, não perceberam que suas afirmações eram somente interpretação do mundo e que há somente um mundo, a saber, o mundo humanamente humano. Assim enfatiza Nietzsche em *Humano, demasiado humano*:

A importância da linguagem para o desenvolvimento da cultura está em que nela o homem estabeleceu um mundo próprio ao lado do outro, um lugar que ele considerou firme o bastante para, a partir dele, tirar dos eixos o mundo restante e se tornar o seu senhor. Na medida em que por muito tempo acreditou nos conceitos e nomes de coisas como em *aeternae veritates* [verdades eternas], o homem adquiriu esse orgulho com que se ergue acima do animal: pensou ter realmente na linguagem o conhecimento do mundo. O criador da linguagem não foi modesto a ponto de crer que dava às coisas apenas denominações, ele imaginou, isto sim, exprimir com as palavras o supremo saber sobre as coisas. (NIETZSCHE, 2007a, p. 20-21 § 11)

A história da metafísica constitui uma história de erro, erro do mundo verdadeiro por tê-lo tornado fábula, por não conseguir explicar as “suas verdades” e pela impossibilidade de se conhecer a “coisa-em-si”. Para Nietzsche, o mundo metafísico é somente um ser-outro, um para nós inacessível, incompreensível ser-outro. Mesmo que seja comprovada a existência de tal, não é um conhecimento significativo porque afirma o dualismo dos mundos, e mais, separa a coisa-em-si da interpretação e das impulsões humanas. Com efeito, a separação que os metafísicos realizam significa a afirmação do dualismo fenômeno e coisa-em-si; por outro lado, determina que o único organizado suficiente e firme para construirmos verdades eternas é o mundo metafísico que representa as ideias de Ser, Verdade e coisa-em-si. Como afirma Nietzsche:

Logo que a religião, a arte e a moral tiveram sua gênese descrita de maneira tal que possam ser inteiramente explicadas, sem que se recorra à hipótese de *intervenções metafísicas* no início e no curso do trajeto, acabará o mais forte interesse no problema puramente teórico da “coisa em si” e do “fenômeno”. Pois, seja como for, com a religião, a arte e a moral não tocamos a “essência do mundo em si”; estamos no domínio da representação, nenhuma “intuição” pode nos levar adiante (NIETZSCHE, 2007a, p. 20, § 10).



Os metafísicos abordam o mundo fenomênico em função do mundo metafísico, no qual este determina a aparência daquele (o mundo fenomênico) por meio da fixação de um ser idêntico a si mesmo, ou seja, o mundo fenomênico é fixado em “uma determinada configuração para depois explicá-la na condição de um ser que se oculta atrás desta aparência, um ser idêntico a si mesmo, uma coisa em si” (MELO SOBRINHO, p. 23). Para Nietzsche, tais pressupostos metafísicos são falhos porque “na medida em que toda a metafísica se ocupou principalmente da substância e da liberdade do querer, podemos designá-la como a ciência que trata dos erros fundamentais do homem, mas como se fossem verdades fundamentais”. (NIETZSCHE, 2007a, p. 18 § 28).

Nietzsche afirma repetidas vezes que os metafísicos perderam o sentido histórico na medida em que afirmam que temos verdades eternas e que por trás de toda aparência há o em-si que a explica. Deste modo, a metafísica “se baseia no fato de se tratar o homem dos últimos quatro milênios como um ser *eterno*, (...) Mas tudo veio a ser; *não existem fatos eternos*: assim como não existem verdades absolutas. – Portanto, o *filosofar histórico* é doravante necessário, e com ele a virtude da modéstia”. (NIETZSCHE, 2007a, p. 16 § 2).

Com a metafísica, os filósofos criam uma série de noções que representam a antítese à vida: “Deus”, “em-si”, “além-de-mundo verdadeiro”, “alma”, “espírito puro”. Todas estas noções são nocivas, venenosas, caluniadoras à vida, feitas para desvalorizar o único mundo que existe. Na verdade, nós temos perspectivas de compreensão do mundo, sendo que uns são melhores do que as outras porque afirmam a vida. Assim, Nietzsche busca nos acordar do sono dogmático afirmando:

Que a crença em “certezas imediatas” é uma ingenuidade moral, que nos honra, a nós, filósofos: mas devemos ser homens “apenas morais” [...] pois eu mesmo aprendi há muito a pensar de outro modo [...] Não passa de um preconceito moral que a verdade tenha mais valor que a aparência; é inclusive a suposição mais mal demonstrada que já houve. Admita-se ao menos o seguinte: não existiria nenhuma vida, senão com base em avaliações e aparência perspectivas. (NIETZSCHE, 1998, p. 41, § 34).

Em “A *gaia ciência*”, especificamente no parágrafo 344, podemos perceber dois problemas: primeiro, os efeitos metafísicos na ciência que afirma a postulação de um



outro mundo. Segundo, a vontade de verdade. Sobre os efeitos metafísicos na ciência Nietzsche enfatiza que nossa “fé na ciência, *afirma um outro mundo* que não o da vida, da natureza e da história; e na medida em que afirma esse ‘outro mundo’, não precisa então negar a sua contrapartida, este mundo, *nosso mundo?*” (NIETZSCHE, 2009, p. 236, § 344). E acrescenta, no final do texto, que a pressuposição presente na afirmação de outro mundo é a devoção à metafísica:

A nossa fé na ciência repousa ainda numa crença metafísica – que também nós, que hoje buscamos o conhecimento, nós, ateus e antimetafísicos, ainda tiramos nossa flama daquele fogo que uma fé milenar acendeu, aquela crença cristã, que era também de Platão, de que Deus é a verdade, de que a verdade é divina [...] (NIETZSCHE, 2009, p. 236, § 344).

Assim, as concepções tradicionais da metafísica e do conhecimento procuram um terreno firme para construir suas verdades eternas desconsiderando o caráter histórico do devir da realidade. O mundo dos metafísicos é mundo de verdades que negam a vida e buscam compreender a vida por meio de conceito. Com efeito, a vida se tornara incompreensível e desprezível.

Nietzsche nos apresenta questão da vontade de verdade. A verdade é tão necessária que é a condição para existência de tudo, ou seja, todas as outras questões são secundárias em relação a ela. O que é a vontade de verdade? Por que a vontade de verdade é tida como necessária? O que desejamos quando procuramos a verdade? (NIETZSCHE, 2009, p. 236, § 344). Nietzsche inicia o problema da vontade de verdade com uma argumentação reflexiva propondo dois problemas: “o problema do valor da verdade apresentou-se à nossa frente – ou fomos nós a nos apresentar diante dele?” (NIETZSCHE, 1998, § 1). Assim, inicialmente, os filósofos se questionaram pela causa da verdade (numa postura metafísica), posteriormente, a consciência filosófica se pergunta pelo valor da verdade, ou seja, a verdade enquanto, valor qual é o valor dela? Isso levará executarmos método genealógico para qual é valor da verdade e a destruição das entidades fixadas.

Muitos filósofos entendiam a verdade como algo dado natural, com uma certeza absoluta e fixa. Nietzsche se propõe a mudar esta evidência: por que queremos sempre a verdade e não a não-verdade? Será que preferindo a “verdade” estamos escolhendo o



“real” ao erro, ilusão? Tais questionamentos remetem a uma avaliação do valor da verdade. A vontade de verdade pressupõe uma instância de avaliação para sabermos qual é o seu valor. Assim, poderemos compreender os motivos que levam o homem a querer somente a verdade, ele deseja-a porque as consequências agradáveis da verdade, que conservam a vida. Como nos afirma Giacoia Junior: “o valor da verdade é *relativo* à instância de avaliação que a institui como pretensamente incondicional. A verdade é valor em relação à vida, meio de conservação e incremento da vida - mais propriamente, de um tipo de vida, da vida filosófica (teórica ou científica)” (GIACÓIA JUNIOR, 2002. p. 18).

Mas o que é a vontade de verdade? É uma crença na superioridade da verdade e que esta é um valor absoluto. Mas esse, valor é falso porque a verdade condicionada pelos interesses humanos. Como enfatiza Nietzsche no “*Crepúsculo dos Ídolos*”: “A ‘razão’ é a causa de falsificarmos o testemunho dos sentidos. Na medida em que mostram o vir-a-ser, o decorrer, a transformação, os sentidos não mentem... [...]. O mundo ‘aparente’ é o único: o ‘mundo verdadeiro’ é apenas *acrescentado mendazmente*”. (NIETZSCHE, 2009, §2, p. 26). Aqui, podemos perceber duas consequências: o contraste entre a verdade e a mentira e a suposta superioridade da verdade em relação à mentira, criam uma relação de continuidade entre estes valores. Assim, o que qualificamos como enganador e ilusório, a saber, o ‘mundo aparente’ é a única realidade possível de conhecermos por meio dos sentidos. Já o ‘mundo verdadeiro’ tem seu suposto valor superior questionado e suspensos ao serem interpretado como uma ficção e ilusão. Então de onde viria o impulso a verdade?

Nietzsche afirma que o impulso a verdade surge na vontade do homem do viver. Para isso, ele formula um acordo de paz e procura afastar a mais cruel “*guerra de todos contra todos*” ao menos desapareça do mundo. Esse acordo parece ser o primeiro impulso a verdade. Depois, o homem fixa-se naquilo que deve ser a “verdade”, quer dizer, encontra uma designação universalmente aceitável e impositiva das coisas ⁴¹. Então, o impulso por verdade é uma crença na superioridade da verdade sobre mentira que homem deseja alcançar para viver.

⁴¹ Devemos lembra que neste momento aparece pela primeira vez no pensamento de Nietzsche o contraste entre verdade e mentira. O que são as palavras? São reproduções de um estímulo nervoso em sons. Mas a convenção Não reproduz corretamente o “mundo aparente” porque as designações são apenas relações das coisas com os homens e para expressamos utilizamos metáforas. Cf. NIETZSCHE, 2007b, p. 29-33.



A vontade de verdade fundamenta a ciência, pois, não há ciência sem postulado, sem a hipótese de que o verdadeiro é superior ao falso, de que a verdade é superior e melhor do que a ilusão e erro. O problema da vontade de verdade retoma a discussão dos mundos, a saber, o “verdadeiro” e o “aparente” que resulta na afirmação dos valores supremos em detrimento dos instintos, da multiplicidade humana. Então, quais seriam as consequências do fim da metafísica?

Se retrocedermos um pouco no mesmo texto, veremos que o parágrafo 125 nos oferece uma leitura do fim da metafísica. Perguntamo-nos como acontece o fim da metafísica? Quais as consequências do fim da metafísica? Nesse aforismo, Nietzsche desenvolve sua compreensão acerca do pensamento ocidental, como a história do desenvolvimento do pensamento metafísico. Esse aforismo, intitulado “o *homem louco*”, descreve a cena em que esse louco,

Em plena manhã acendeu uma lanterna e correu ao mercado, e pôs-se a gritar incessantemente: ‘Procuro Deus! Procuro Deus!’? [...] [Não recebendo resposta, o próprio louco esclarece:] Deus está morto! Deus continua morto! E nós o matamos! O mais forte e mais sagrado que o mundo até então possuía sangrou inteiro sob os nossos punhais. (NIETZSCHE, 2009, p 147, §125).

Justamente, aqui, a metafísica é laço que, segundo o louco, juntava a Terra ao seu Sol. Laço este que, por ter sido desatado, nos faz perceber que estávamos crendo em Verdades eternas e que negam a vida em função de ideias que existem por si mesmas. O mundo aparente é o único que nos resta, e neste há um devir que nos acorda do sono dogmático. Para Nietzsche, no plano do conhecimento, não temos mais nenhum direito a uma verdade-em-si, pois o seu filosofar possui um caráter histórico que desconstrói a noção de verdades eternas que guiam o homem para alcançar um outro mundo (além-de-mundo). Repetidas vezes, o filósofo alemão afirma o homem é um animal que mede e julga, que todo ato de conhecer nasce no devir e, portanto, temos uma infinidade de interpretações do mundo aparente. Para saber quais perspectivas são válidas, Nietzsche nos oferece critérios de avaliação, a saber, a vida é o referencial absoluto, na medida em que o valor da vida não pode ser apreciado. Como bem ressalta Marton,

Fazer qualquer apreciação passar pelo crivo da vida equivale a



perguntar se contribui para favorecê-la ou obstruí-la; submeter ideias ou atitudes ao exame genealógico é o mesmo que inquirir se são signos de plenitude de vida ou de sua degeneração; avaliar uma avaliação, enfim, significa questionar se é sintoma de vida ascendente ou declinante. (MARTON, 2000, p. 98).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nietzsche, com o seu perspectivismo e caráter histórico do devir, busca demonstrar que não temos boas razões para crer em verdades metafísicas, que estas são cristalizadas nas ideias do “espírito puro” e do “bem si”. Com a morte de Deus, Nietzsche desvela o caráter místico e metafísico da realidade e mais, está convencido de que o homem necessita para viver dar sentido à vida e, por isso, a tarefa de sua filosofia é reavaliação dos valores, segundo a qual os homens não deveriam buscar o sentido da vida em valores metafísicos que afirmam verdades eternas e um além-de-mundo, mas na própria vida que afirma que o único mundo que temos é o aparente e, este se constitui em um fluidez infinita de perspectiva de compreensão em seu diversos graus de aparência.

REFERÊNCIAS

GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. **Nietzsche & Além do bem e do mal**. Col. Passo-a-passo. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche**: das forças cósmicas aos valores humanos. 2ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

MELO SOBRINHO, Noéli Correia de. Friedrich Nietzsche: perspectivismo e superação da metafísica. **Comum** (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 9, n. 22, p. 5-38, 2004.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal**: prelúdio de uma filosofia do futuro. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza, 2ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, F. **A genealogia da moral**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra. Um livro para todo e para ninguém**. Tradução de Mario da Silva. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2005.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

NIETZSCHE, F. **Humano demasiado humano**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza, 2ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2007. (a)

NIETZSCHE, F. **Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral**. Organização e Tradução Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2007. (b)

NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos Ídolos**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza, 2ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2009.



Recebido em: 23/03/2023

Aprovado em: 21/06/2023

Publicado em: 24/07/2023

A FENOMENOLOGIA COMO POSSIBILIDADE DE RETORNO À QUESTÃO DO SENTIDO DO SER EM GERAL EM HEIDEGGER

PHENOMENOLOGY AS A POSSIBILITY OF RETURNING TO THE QUESTION OF THE MEANING OF BEING IN GENERAL IN HEIDEGGER

FENOMENOLOGIO KIEL EBLECO REVENI AL LA DEMANDO PRI LA SIGNO DE ESTI ĜENERALA EN HEIDEGGER

Antonio Joel Lima da Silva⁴²

Resumo

Buscar-se-á, neste artigo, demonstrar como a fenomenologia-hermenêutica do ser-aí é, segundo Heidegger, a possibilidade ontológica de retomar à questão do sentido do ser em geral em *Ser e Tempo*. Para isso, busca-se compreender o método heideggeriano a partir de uma comparação com a fenomenologia transcendental de Husserl, apontando pontos comuns entre ambas as fenomenologias; para, depois, diferenciá-las ao demonstrar como Heidegger formula o seu próprio método a partir da abordagem fenomenológica aos étimos gregos: *Phainomenon* e *Lógos*. Assim, Heidegger rompe com o conceito formal de fenomenologia pensado por Husserl, e direciona seu método fenomenológico para a hermenêutica da facticidade. Essa diferenciação, portanto, demonstra que a fenomenologia pode ser entendida como a "ciência" dos fenômenos. Isso acontece porque o procedimento fenomenológico, que está embasado na máxima: "voltar às coisas elas mesmas", é, sobretudo, o método que torna explícito o objeto temático da fenomenologia isto é, enquanto método investigativo que deixa e faz ver as coisas a partir de como elas mesmas se mostram, a fenomenologia deve explicitar o ser dos entes, tornando-se, dessa forma, o método que possibilita - não apenas o esclarecimento do objeto ontológico, mas que admita - a recolocação da questão do sentido do ser em geral.

Palavras-Chave: Método. Fenomenologia. Ontologia. Lógos.

Abstract

This article will seek to demonstrate how the phenomenology-hermeneutics of being-there is, according to Heidegger, the ontological possibility of returning to the question of the meaning of being in general in *Being and Time*. For this, we seek to understand the Heideggerian method from a comparison with Husserl's transcendental phenomenology, pointing out common points between both phenomenologies; to then

⁴² Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) - sob a orientação do Professor Dr. Ernani Chaves; Especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia pelo Instituto Faveni e Graduado em Filosofia pela Universidade do Estado do Pará - Uepa. E-mail: antoniojoel167@gmail.com



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

differentiate them by demonstrating how Heidegger formulates his own method from the phenomenological approach to the Greek etymons: Phainomenon and Lógos. Thus, Heidegger breaks with the formal concept of phenomenology thought by Husserl, and directs his phenomenological method to the hermeneutics of facticity. This differentiation, therefore, demonstrates that phenomenology can be understood as the "science" of phenomena. This happens because the phenomenological procedure, which is based on the maxim: "going back to things themselves", is, above all, the method that makes the thematic object of phenomenology explicit, that is, as an investigative method that lets and makes things see from of how they show themselves, phenomenology must make explicit the being of beings, thus becoming the method that makes possible - not only the clarification of the ontological object, but which admits - the replacement of the question of the meaning of being in general.

Keywords: Method. Phenomenology. Ontology. Logos.

Resumo

Ĉi tiu artikolo klopodos pruvi kiel la fenomenologio-hermeneŭtiko de la estaĵo-ekzistas, laŭ Heidegger, la ontologia ebleco reveni al la demando pri la signifo de esti ĝenerale en Estaĵo kaj Tempo. Por tio, ni serĉas kompreni la Heideggerian metodon de komparo kun la transcenda fenomenologio de Husserl, indikante komunajn punktojn inter ambaŭ fenomenologioj; por poste diferencigi ilin montrante kiel Heidegger formulas sian propran metodon el la fenomenologia aliro al la grekaj etimonoj: Phainomenon kaj Lógos. Tiel, Heidegger rompas kun la formala koncepto de fenomenologio pensita de Husserl, kaj direktas sian fenomenologian metodon al la hermeneŭtiko de fatikeco. Tiu diferencigo, do, pravas ke fenomenologio povas esti komprenita kiel la "scienco" de fenomenoj. Tio okazas ĉar la fenomenologia procedo, kiu baziĝas sur la maksimumo: "reiri al la aferoj mem", estas antaŭ ĉio la metodo, kiu eksplicitas la teman objekton de fenomenologio, tio estas, kiel enketmetodo, kiu lasas kaj faras aferojn. vidi de kiel ili montras sin, la fenomenologio devas ekspliciti la estaĵon de la estaĵoj, fariĝante tiel la metodo kiu ebligas - ne nur la klarigon de la ontologia objekto, sed kiu akceptas - la anstataŭigon de la demando pri la signifo de la estaĵo ĝenerale.

Ŝlosilvortoj: Metodo. Fenomenologio. Ontologio. Logos.

INTRODUÇÃO

Trata-se de demonstrar como a fenomenologia-hermenêutica do ser-aí é, segundo Heidegger, a possibilidade ontológica de retomar à questão do sentido do ser em geral em *Ser e Tempo*. Para isso, entendemos como necessário para a compreensão do método heideggeriano partir de uma comparação com a fenomenologia transcendental de Husserl. Essa comparação dar-se-á a partir de pontos comuns entre ambas as fenomenologias, para, depois, diferenciá-las.

Em âmbito comparativo, buscaremos expor a questão da intencionalidade, ou da consciência intencional de Husserl. Esse conceito representa a ruptura de Husserl com a



concepção metafísica de consciência que concebe a consciência como uma instância psíquica e isolada do objeto. Nesse sentido, a concepção husserliana da consciência intencional permitirá analisarmos a intencionalidade também em Heidegger, a fim de compreendermos o ponto de partida da fenomenologia tanto em Husserl quanto em Heidegger.

A intencionalidade, então, traz ao debate a relação da consciência e o campo objetual, permitindo pensar (consciência e objetos) ambos a partir de uma dependência mútua. Isso consiste em dizer que não há instâncias separadas entre consciência e objeto, pois um forma-se no outro. Este é o conceito base para compreender a intencionalidade e servirá como guia para compreendermos o porquê Heidegger diz que a existência do ser-aí é a própria intencionalidade.

Adiante, será descrito como as bases da fenomenologia são as mesmas tanto para Husserl quanto para Heidegger, sugerindo uma completa aderência do autor de *Ser e Tempo* às bases fenomenológicas de seu professor. Nesse caso, a diferenciação entre os filósofos dar-se-á por via dos sufixos que determinam suas respectivas fenomenologias, a saber: “transcendental” para a fenomenologia de Husserl e “hermenêutica” para a fenomenologia de Heidegger. Assim, a fenomenologia transcendental é o direcionamento que Husserl dá à fenomenologia tendo em mente a consolidação de uma ciência que sirva como base para todo conhecimento, chamando assim a fenomenologia de doutrina universal das essências. Enquanto Heidegger direciona a fenomenologia para a historicidade do *Dasein*, isto é, sua fenomenologia é também uma hermenêutica da facticidade, pois, visa interpretar o ser a partir da história e no horizonte do tempo.

Trata-se, a partir disso, de demonstrar como Heidegger estabelece as bases do seu próprio método fenomenológico ao romper com Husserl ao direcionar sua fenomenologia à hermenêutica da facticidade. Ora, Heidegger tem em vista uma radicalização da máxima fenomenológica que diz: "voltar às coisas elas mesmas", e por isso empreende uma descrição fenomenológica aos étimos gregos: *phainomenon* e *lógos*. Esse direcionamento, portanto, é, sobretudo, a compreensão de que, o método hermenêutico-fenomenológico torna explícito o objeto temático da ontologia, isto é, enquanto método investigativo que deixa e faz ver as coisas a partir de como elas mesmas se mostram, a fenomenologia deve explicitar o ser dos entes, já que, a partir



dessa perspectivam *phainomenon e logos*, em última análise, são a própria descrição da máxima “voltar as coisas mesmas” adicionando-a a frase: versando sobre as coisas somente aquilo que tais coisas nos permitem falar. Em outras palavras: a compreensão fenomenológica do étimo grego *phainomenon* é a volta às coisas elas mesmas, ao passo que a compreensão fenomenológica de *logos* é versar sobre às coisas somente aquilo que elas mesmas permitem que falamos no ato de sua demonstração.

A FENOMENOLOGIA EM HEIDEGGER A PARTIR DE HUSSERL

No § 7 de *Ser e Tempo*, Heidegger descreve seu método fenomenológico a partir de uma abordagem fenomenológica aos conceitos de *φαινόμενον* (fenômeno) e *λόγος* (lógos). Com isso, o filósofo busca esclarecer, a partir destes dois termos, o modo de proceder de sua fenomenologia. Entretanto, para nós, o esclarecimento do proceder fenomenológico de Heidegger necessita, antes de tudo, retomar ao filósofo Edmund Husserl, uma vez que este, além de seu professor, é, também, o criador da fenomenologia e em muito contribuiu para as formulações heideggerianas (TRZAN-ÁVILA, 2020, p. 1151). Este antagonismo servirá como apoio a fim de possibilitar - a partir da aderência e da distinção entre os métodos - uma melhor compreensão da fenomenologia-hermenêutica de Heidegger a partir de Husserl.

Nesse sentido, antes de qualquer comparação entre os métodos, é necessário tomarmos algumas precauções, a saber: 1) ao trazer Husserl ao debate comparando sua fenomenologia com a de Heidegger, não se quer com isso empreender uma longa discussão que tente levar a cabo toda influência de Husserl sobre Heidegger; 2) nosso objetivo, então, é apenas descrever alguns pontos em comum e divergentes entre as fenomenologias destes dois grandes filósofos, para, com isso, 3) expor os conceitos husserlianos que serviram como base para a elaboração da fenomenologia-hermenêutica de Heidegger.

Assim, analisaremos primeiramente aquilo que ambos têm em comum para depois diferenciá-los. Esse emparelhamento permitirá um esclarecimento sucinto do método investigativo heideggeriano apresentado em *Ser e Tempo*, que se inicia, justamente, com a fenomenologia husserliana; para, depois, sob “[...] o termo-chave de



uma ‘hermenêutica da facticidade⁴³’ [se diferenciar da] fenomenologia eidética de Husserl”. (GADAMER, 2002, p. 385-386)

O primeiro ponto em comum entre os filósofos, dá-se através da questão da intencionalidade da consciência – conceito formulado por Husserl em sua fenomenologia e radicalizado por Heidegger em *Ser e Tempo* (TRZAN-ÁVILA, 2020, p. 1151) -, que visa “[...] designar a estrutura geral das nossas vivências – tanto originárias quanto triviais -, levando-o a desempenhar um papel central nas investigações fenomenológicas, qual seja, o de indicar a maneira como a consciência se relaciona com seus objetos no interior de tais vivências”. (LEUER, 2018, p. 23) Assim, a intencionalidade é importante para compreendermos a fenomenologia de Heidegger, pois, segundo Kahlmeyer-Merten (2012, p. 871), com “[...] Husserl, Heidegger aprendeu o método fenomenológico (depois depurado na forma de atitude fenomenológica) e a estrutura que permite este agir orientado pelos fenômenos. A referida estrutura: a intencionalidade.”

Dada a importância do conceito de intencionalidade para o proceder fenomenológico, procuraremos indicar algumas definições esclarecedoras do papel deste conceito tanto na fenomenologia de Husserl quanto na de Heidegger, ou seja, o conceito de intencionalidade é de suma importância para a compreensão de ambas as fenomenologias.

De acordo com Trzan-Ávila (2020), o conceito de intencionalidade da consciência é um ponto de confluência entre Husserl e Heidegger, pois é um conceito guia em ambos os pensamentos e significa uma ruptura com a concepção metafísica de uma consciência onde tudo seria criado de forma estritamente interna e psicológica (DO CARMO, 2013). Para Husserl, então, a consciência seria sempre a consciência de algo e, da mesma forma, os objetos sempre seriam objetos de alguma coisa, conforme segue:

Husserl negou a concepção de que a consciência seria um lugar onde tudo seria construído, um espaço de formatação subjetiva e individual. Ora, se tratando da percepção humana, tendemos a crer que há objetos fora da consciência que ao serem observados geram uma imagem do objeto representado dentro da consciência. Podemos nos perguntar, qual a relação deste objeto com uma imagem deste objeto na consciência? O quanto

⁴³ Em *Ser e Tempo*, Heidegger descreve o ser-aí como o ente que está aberto à significância dos entes intramundanos que vêm ao seu encontro. A partir disso, entende-se que a Hermenêutica da facticidade é a compreensão do modo em que o *Dasein*/ser-aí se compreende, i. é., como ser-no-mundo.



estamos a conhecer este objeto? Podemos pressupor que este seria um modo também natural de ter acesso às coisas, no entanto, para Husserl não há objeto-em-si, muito menos objetos-representados-na-consciência. O que há é que todo objeto é sempre objeto-para-uma-consciência, por outro lado, não há nunca uma consciência "vazia" ou "passiva" aguardando que os órgãos de percepção a apresentem com um objeto. (TRZAN-ÁVILA, 2020, p. 1151)

Trata-se da maneira em que a consciência tem acesso às coisas. Nesse caso, a ruptura entre a concepção de consciência husserliana e a concepção de consciência na tradição metafísica, dá-se a partir da compreensão de que tanto consciência quanto as coisas estão em um mútuo relacionamento. Esta relação, então, sugere uma interdependência entre a consciência e o objeto, ou seja, a consciência não deve ser compreendida como uma interioridade isolada do objeto, que, em certa medida, estaria apenas esperando as representações das coisas enviadas pelos órgãos de percepção, “[...] pois ela é sempre consciência de algo, é sempre intencionalidade[...], assim, a consciência se mantém sempre em relação a algo; não há antes consciência e depois relação com algo, ela é desde sempre intencionalidade[...]. (TRZAN-ÁVILA, 2020, p. 1151)

A consciência é, para Husserl, sempre consciência posicionada diante de alguma coisa e os objetos sempre coisas percebidas pela consciência, indicando, dessa forma, que

[...] não há mais dualidade entre o sujeito e o objeto, a consciência não pode permanecer sendo concebida como local da mente que desenvolve representações do objeto que lhe é externo, estranho. Não existe uma consciência ou um sujeito puro, para Husserl, faz parte da estrutura da nossa consciência estar sempre dirigida aos seus objetos, de modo que consciência é já consciência de objetos e estes são objetos para a consciência. Não há um sem o outro. (DO CARMO, 2013, p. 118)

Este modo como o objeto revela-se ou alcança mutuamente a consciência é o que nos permitirá relacionar Husserl e Heidegger⁴⁴. Pois, se consciência e objeto são sempre um para o outro de modo que não há um dualismo que admita uma formação individual de qualquer que seja a parte, logo, a noção husserliana de consciência intencional “[...]já aponta para o caráter de jogado da existência humana, compreensão que será ainda mais radicalizada na obra *Ser e tempo*, quando Heidegger afirma que a

⁴⁴ Claro que não levaremos a cabo a relação entre Husserl e Heidegger nesta sucinta seção, pois tal relação é complexa e necessitaria de um espaço maior para maiores esclarecimentos. Por ora, nos contentaremos com o *link* sugerido através do conceito de intencionalidade da consciência.



existência é intencionalidade, nesse sentido, não refuta ou supera, mas leva as idéias de Husserl às últimas conseqüências.” (TRZAN-ÁVILA, 2020, p. 1152)

A noção de intencionalidade radicalizada por Heidegger seria o que nos constitui enquanto ser-aí. Em outras palavras: “[...] o ser-aí heideggeriano e suas estruturas existenciais são condições de possibilidade para a consciência e a relação sujeito-objeto conforme preconizado por Husserl. (TRZAN-ÁVILA, 2020, p. 1163) Isso nos permite dizer que a noção de intencionalidade está diretamente ligada à noção de ser-no-mundo descrita por Heidegger em *Ser e Tempo* como a essência do *Dasein*. Ser-no-mundo é o “*a priori*” da interpretação da pre-sença não é uma determinação composta por adição, mas uma estrutura originária e sempre total. (HEIDEGGER, 2005, p. 75) Ser-em um mundo é o ser que se constitui a partir do mundo e apenas nele possui suas determinações existenciais originárias. Dessa forma, a existência do ser-aí sugere que sua relação com o mundo parte da noção de intencionalidade como relação da consciência ou do ser-aí para com as coisas que vêm ao seu encontro no mundo.

A intencionalidade, então, pressupõe o modo de existir jogado para fora do *Dasein*, pois este ente existe como abertura no mundo. Esta abertura, por sua vez, pressupõe sempre um estar lançado para fora de si mesmo, e este estar lançado para fora também vai de encontro com aquilo que Husserl chama de correlatos da consciência, pois “[...] a essência da consciência é ato intencional (intencionalidade) que tem o caráter de jogado para fora dela mesma (*ek-sistere*), junto aos seus correlatos. (TRZAN-ÁVILA, 2020, p. 1155)

Os correlatos indicam que há uma relação não dualista entre consciência e os objetos, e isso é igual tanto em Husserl quanto em Heidegger. Entretanto, dissemos anteriormente que Heidegger não supera ou se desfaz das formulações husserliana, o que acontece é uma radicalização – da parte de Heidegger - das formulações fenomenológicas de seu professor. Assim, no que tange à intencionalidade, a radicalização promovida por Heidegger a este conceito poderia ser descrito da seguinte forma:

Na filosofia de Heidegger, como já vimos, o ser-aí é correspondente fático de uma figura de consciência, figura correlata a um campo objetual que a ele se abre. Na referida correlação, a intencionalidade se revela como a estrutura necessária à correlação entre o ser-aí e os campos de objetos. Diferentemente de Husserl, Heidegger inscreve a intencionalidade na dinâmica da existência



do ser-no-mundo, passa ela, assim, a ser compreendida no âmbito existencial do ser-aí e segundo as interpretações que tal ente faz de sua existência e de seu mundo. (KAHLMAYER-MERTENS, 2012, p. 875)

Dessa forma, a intencionalidade não admite uma dualidade entre consciência e objeto, mas ambos estão um para o outro ao ponto de existirem somente em função do outro, logo, “[...] a consciência, em seu caráter intencional, pressupõe [também] o ser-no-mundo, que é próprio do “Dasein” e do seu existir, o que pressupõe [da mesma forma] o aberto [das *Offene*], a clareira [*Lichtung*] do ser. (FERNANDES, 2015, p. 62)

Nesse caso, um modo de determinar a radicalização do conceito de intencionalidade promovida por Heidegger – e ao mesmo tempo seria uma forma de diferenciação entre a hermenêutica de Heidegger e a fenomenologia reflexiva de Husserl – é a partir do direcionamento que o autor de *Ser e Tempo* dá a este conceito fundamental na sua fenomenologia – e na de Husserl-, pois, como visto, Heidegger insere a correlação entre a consciência intencional e o campo objetual na dinâmica da existência do ser-no-mundo, uma vez que a essência do ser-aí/*Dasein* é esta: estar aberto para o mundo em um movimento de abertura que sempre lança-o para fora de si. Ora, este fora do ser-aí é o próprio mundo possibilitador de suas estruturas mundanas e existenciais; o mundo não é, então, uma aquisição do ser-aí ou uma adição de seu caráter, antes, e sobretudo, o mundo é o caráter existencial do próprio ser-aí, ou seja, a discussão agora está remetida às proposições: consciência é sempre consciência de algo, da mesma forma que o ser-aí só é o que é no mundo.

Isto estando claro, podemos elencar agora as confluências no que tange às fenomenologias de Husserl e Heidegger. Se a intencionalidade diz respeito à relação de dependência entre o homem e o mundo, indicando assim que um só é o que é a partir do outro; então pode-se dizer que a fenomenologia seria a via de acesso que deixa as coisas mostrarem-se a partir delas mesmas sem intermediações psíquicas ou teóricas. Em outras palavras, o método fenomenológico pode ser entendido como o método “[...] de compreensão das coisas mesmas na medida em que os fenômenos se mostram para alguém facticamente e não por uma compreensão prévia teórica. (TRZAN-ÁVILA, 2020, p. 1163)

Neste ponto, no qual a fenomenologia é, antes de tudo, um conceito de método, constata-se um aspecto comum entre a fenomenologia de Heidegger e a de Husserl, a



saber: suas concepções acerca do procedimento fenomenológico subscrevem-se, ou seja, possuem o mesmo fundamento.

Essa confluência entre a fenomenologia heideggeriana e husserliana não representa apenas uma concordância metodológica entre os filósofos. Acima disso, a fenomenologia enquanto um conceito de método significa, sobretudo, que a fenomenologia não é uma “corrente” filosófica e, por isso, ela não defende um ponto de vista. Doravante, ela não está refém de tendências filosóficas e, portanto, não representa exclusivamente a “fenomenologia” husserliana e nem a “fenomenologia” heideggeriana, apesar de que,

[t]endemos com demasiada facilidade a equiparar o termo «fenomenologia», no contexto da obra husserliana, com a análise intencional das vivências de consciência e, no contexto da obra heideggeriana, com a análise existencial do *ái-ser*. Em tal equiparação atendemos insuficientemente ao facto de a fenomenologia não visa primariamente o objecto temático, o «quid temático [*Sachhaltiger Was*] dos objectos da investigação filosófica», mas apenas o seu modo de investigação. (HERRMANN, 2003, p. 160)

A fenomenologia, portanto, é tão somente o modo de investigação tanto na fenomenologia heideggeriana quanto na husserliana; e, dessa forma, não implica tendência filosófica alguma. Nessa perspectiva, Heidegger diz, em *Ser e Tempo*, que apesar da questão do ser em geral caracterizar-se como uma tarefa ontológica, o seu modo de tratamento é fenomenológico, ou seja, o modo de tratar a pergunta sobre o sentido do ser em geral não é tendencioso e, por isso, não busca teorizar possíveis facetas do que seria o ser:

A expressão “fenomenologia” diz, antes de tudo, um conceito de método. Não caracteriza a quiddidade real dos objetos de investigação filosófica mas o seu modo, como eles o são. Quanto maior a autenticidade de um conceito de método e quanto mais abrangente determinar o movimento dos princípios de uma ciência, tanto maior a originalidade em que ele se radica numa discussão com a coisa em si mesma e tanto mais se afastará do que chamamos de artifício técnico, tão numerosos em disciplinas teóricas. (HEIDEGGER, 2005, p. 57)

Se a base da fenomenologia é a mesma para Husserl e Heidegger, os sufixos que determinam as suas fenomenologias, a saber: fenomenologia “reflexiva/transcendental” (Husserl) e “fenomenologia-hermenêutica” (Heidegger) podem nos guiar na compreensão da diferenciação do proceder fenomenológico em cada filósofo. Husserl



(2008) define sua fenomenologia como um método da crítica do conhecimento. Na obra *A Idea da Fenomenologia*, Husserl faz um questionamento acerca de como o conhecimento alcançaria as coisas que existem em si, e como essa consonância entre o conhecimento e as coisas poderia ser efetiva? Tal questionamento é respondido pelo próprio filósofo ao dizer:

Pode já chamar-se teoria do conhecimento à tentativa de tomada de posição científica perante estes problemas. Em todo caso, a ideia de teoria do conhecimento surge como a de uma ciência que resolve as dificuldades aqui em discussão e nos fornece uma intelecção última, clara, por conseguinte, auto-concordante, da essência do conhecimento e da possibilidade de sua afectuação. (HUSSLERL, 2008, p. 22)

A fenomenologia seria, segundo Husserl (2008, p. 22) “[...] a doutrina universal das essências, em que se integra a ciência da essência do conhecimento.” Esse posicionamento da fenomenologia como a ciência da essência do conhecimento, indica-nos que a fenomenologia de Husserl pode ser entendida também como uma crítica da razão, ou fenomenologia transcendental. (GALEFFI, 2000, p. 15)

Sob esse prisma, finalizaremos esta seção apontando aquilo que, enfim, distingue o proceder fenomenológico de Husserl e de Heidegger. Pois, para Husserl a fenomenologia deveria dar rigor às ciências, assim sua “[...] intenção era formular uma ciência rigorosa, que servisse de base para todos os demais conhecimentos.” (MISSAGGIA, 2015, p. 136) Por outro lado, a fenomenologia de Heidegger, segundo Trzan-Ávila (2020, p. 1164), aponta para uma possibilidade interpretativa da historicidade do ser-aí, conforme segue:

Se para Husserl a fenomenologia é a ciência que descreve como as coisas se dão a ver, para Heidegger as coisas se dão a ver historicamente, ou seja, somos constituídos por historicidade, em outras palavras, a fenomenologia de Husserl visa deixar que as coisas "falem por elas mesmas", como elas mesmas se mostram. A fenomenologia de Husserl é uma fenomenologia da consciência que ocorre de modo reflexivo. De outra forma, a fenomenologia de Heidegger é interpretativa (*Auslegend*), é fenomenologia hermenêutica. Ela interpreta o ser do ser-aí (fenomenologia do ser) e o ser dos entes em geral, por uma compreensão hermenêutica da historicidade do ser-aí.

A hermenêutica é o ponto distintivo entre as fenomenologias destes filósofos. Pois, diferente do seu professor, Heidegger não usa a fenomenologia para fundamentar questões epistemológicas, assim como não se trata, segundo Missaggia (2015), apenas



em considerar a possibilidade interpretativa do *Dasein*, mas, antes de tudo, trata-se de buscar determinar um campo originário de compreensão ao *Dasein*, considerando sua historicidade e facticidade. Nesse sentido, “[...] enquanto seres históricos, já estamos desde sempre inseridos em um mundo previamente dotado de significado pela tradição”. (MISSAGGIA, 2015, p. 146) Por isso, a fenomenologia-hermenêutica de Heidegger deve ser o método que possibilite não apenas a compreensão histórica como estrutura existencial do ser-aí, mas, sobretudo, possibilite pensar o fundamento dessa historicidade, ou seja, pensar a questão que fundamenta sua constituição, a saber: a questão do sentido do ser em geral. (MISSAGGIA, 2015)

A MANIFESTAÇÃO AUTÊNTICA DO FENÔMENO

Está clara, até aqui, a distinção entre as concepções fenomenológicas de Heidegger e de seu professor – mesmo que Heidegger parta inicialmente da base metódica husserliana para formular a sua concepção fenomenológica. No entanto, o caminho trilhado, até aqui, pede, necessariamente, que esse antagonismo (entre Heidegger e Husserl) seja esclarecido a partir da descrição do seria o método hermenêutico-fenomenológico de Heidegger. Isso no sentido de mostrar como a hermenêutica de Heidegger, não apenas se difere do de Husserl, quanto ao acesso à “realidade” dos fenômenos, mas, indica de que maneira o fenômeno, ao manifestar-se, encobre, justamente, aquilo que a ontologia toma como objeto temático, isto é, o ser dos entes.

Tal modo de mostra-se do fenômeno já pressupõe em sua essência (encobre-se ao mostrar-se) a necessidade de uma orientação fenomenológica, e acaba justificando, então, o porquê a ontologia, segundo Heidegger, só seria possível a partir da fenomenologia. Essa ambiguidade do mostra-se do fenômeno faz Heidegger ocupar-se no § 7 de *Ser e Tempo*: em definir os tipos de fenômenos que se apresentam, como se apresentam, e, de que forma, a sua manifestação, enquanto manifestação de um ente (fenômeno), vela/encobre o seu ser:

Ora, o ente [*φαινόμενον*] pode-se mostrar por si mesmo de várias maneiras, segundo sua via e modo de acesso. Há até a possibilidade de o ente se mostrar como aquilo que, em si mesmo, ele não é. Neste modo de mostrar-se, o ente “se faz ver assim como...” Chamamos de *aparecer, parecer e aparência* a esse modo de mostrar-se. (HEIDEGGER, 2005, p. 58)



A partir disso, Heidegger lança um olhar fenomenológico sobre o termo fenômeno, admitindo que ele remete ao étimo grego *phainomenon* (fenômeno), e indicando que existem, por exemplo, outras facetas que podem não manifestar a coisa tal como ela é, ou ainda mostrá-la de forma aparente e, nesse sentido, o mostrar-se do fenômeno é multifacetário, pois, ele manifesta-se como aparecer, parecer e aparência, isto é, “designa um bem, que se deixa e faz ver como se fosse um bem, mas que na “realidade” não é assim como se dá e apresenta.” (HEIDEGGER, 2005, p. 58)

O fenômeno, portanto, e, segundo a terminologia, nunca pode ser uma manifestação absoluta da realidade e/ou da coisa em si, porém, toda manifestação, na verdade, pressupõe sempre um fenômeno. Pois, “[s]omente na medida que algo pretende mostrar-se em seu sentido, isto é, algo pretende ser fenômeno, é que pode mostrar-se como algo que ele mesmo não é.” (HEIDEGGER, 2005, p. 58) Nesse sentido, aparência ou manifestação, mesmo pretendendo e pressupondo um fenômeno, não são, em sua essência um fenômeno, mas apenas pressuposições, bem como diz Heidegger:

Apesar de “manifestação” não ser nunca um mostra-se no sentido de fenômeno, qualquer manifestação só é possível com base no mostrar-se de alguma coisa. Mas este mostra-se que também torna possível a manifestação não é a própria manifestação. Pois manifestar-se é anunciar-se mediante algo que se mostra. Assim, quando se diz que com a palavra “manifestação” indicamos algo que alguma coisa se manifesta sem que seja em si mesma uma manifestação, o conceito de fenômeno não é definido mas pressuposto. (HEIDEGGER, 2005, p. 59)

Nessa perspectiva, a manifestação nunca é um fenômeno, pois, quando algo se manifesta está apenas pressupondo uma outra coisa. E, de acordo com as palavras de Heidegger, “[e]ssa pressuposição, porém, permanece encoberta porque, nessa determinação de “manifestação”, o uso da palavra manifestar-se é ambíguo” (HEIDEGGER, 2005, p. 59). Essa ambiguidade deve ser esclarecida, pois, manifestar-se também, em seu sentido originário, esconde, de certa forma, o verdadeiro sentido do manifestar-se do fenômeno:

A palavra “manifestação” ainda pode significar por si mesmo duas coisas: uma, o manifestar-se no sentido de anunciar-se, como um não mostrar-se em



si mesmo, e outra, o que se anuncia em si mesmo, aquilo que, em seu mostra-se, aponta aquilo que não se mostra. E, por fim, pode-se usar manifestação para dizer o fenômeno em seu sentido autêntico, como um mostra-se. (HEIDEGGER, 2005, p. 60)

Heidegger apresenta indícios do que pensa ser o fenômeno em seu sentido originário, isto é, como um manifestar-se autêntico. Ora, a manifestação originária consiste no mostrar-se em si do fenômeno. Por isso, a interpretação de Heidegger sobre o termo fenômeno afunila-se de certo modo que, para que se chegue a compreender o que seria o sentido autêntico do manifestar-se do fenômeno, deve-se, primeiramente, distinguir e esclarecer os conceitos de mera manifestação e de manifestação enquanto o anunciar-se de si mesmo do fenômeno. Sendo assim, Heidegger faz uso de um exemplo para demonstrar o que seria a manifestação, dizendo que

[é] muito corrente falar-se de uma manifestação de uma doença. O que se tem em mente são ocorrências que se manifestam no organismo e, ao se manifestarem, “indicam” algo que em si mesmo não se mostra. O aparecimento dessas ocorrências, o seu mostrar-se, está ligado a perturbações e distúrbios que em si mesmo não se mostram. Em consequência, manifestação enquanto manifestação de alguma coisa não diz um mostrar-se a si mesmo, mas um anunciar-se de algo que não se mostra. Manifestar-se é um não mostrar-se. (HEIDEGGER, 2005, p. 59)

Nesse sentido, a mera manifestação (assim como discutido anteriormente) é o traço que anuncia e/ou pressupõe o fenômeno, porém, nunca é o fenômeno em si mesmo. Esta sentença, portanto, que diz não ser a mera manifestação o fenômeno em si mesmo, nos dá o caminho hermenêutico para a compreensão e distinção entre as duas concepções de manifestação apontadas por Heidegger a partir da assertiva do em si mesmo. Isto é, o fato de que a manifestação enquanto mera manifestação de um fenômeno nunca é o próprio fenômeno, mas sempre o seu anúncio, e, em oposição a isso, a manifestação originária do fenômeno se dá nele mesmo como um mostrar-se a si mesmo, significa que o fenômeno manifesta-se de duas formas: como anúncio e/ou em si mesmo.

Desse modo, somente a manifestação que mostra o fenômeno em si mesmo, pode ser considerada pela fenomenologia como via interpretativa para a abordagem do fenômeno enquanto tal. Visto dessa forma, entende-se que, fenomenologicamente, “retornar às coisas elas mesmas” é abordar de forma direta o fenômeno mesmo em seu



anúncio referencial, e, assim, despojar-se de artifícios técnicos. Destarte, uma manifestação autêntica que guarda o mostrar-se em si mesmo do fenômeno aponta diretamente para a máxima fenomenológica da “volta às coisas mesmas”; implicando, desse modo, no esclarecimento da ambiguidade que o termo “manifestação” apresenta quando ainda não se compreendeu as facetas fenomênicas que envolvem a correlação de aparecer, parecer e aparência. Por isso, então, Heidegger afirma:

[...] o mostrar-se em si mesmo, significa um modo privilegiado de encontro. *Manifestação*, ao contrário, indica no próprio ente uma remissão referencial, de tal maneira que o referente (o que anuncia) só pode satisfazer a sua possível função de referência se for um “fenômeno”, ou seja, caso se mostre em si mesmo. Manifestação e aparência se fundam, de maneira diferente, no fenômeno. Essa multiplicidade confusa dos “fenômenos” que se apresenta nas palavras fenômeno, aparência, aparecer, manifestação, mera manifestação, só pode deixar de nos confundir quando se tiver compreendido, desde o princípio, o conceito de fenômeno: o que se mostra *em si mesmo*. (HEIDEGGER, 2005, p. 61)

Nesse sentido, Heidegger (2005), ao definir a compreensão do fenômeno como aquilo que se mostra “em si mesmo”, acaba por esclarecer as multifaces do fenômeno como o encontro estrutural privilegiado que une a manifestação originária e a aparência. Isso indica que, se há algo que anuncia o fenômeno, então, necessariamente deve existir o anunciado, a saber, o fenômeno como tal. Isso significa, portanto, que a manifestação precisa, enquanto anúncio daquilo que ela mesma encobre, de um referencial que a confirme enquanto anunciante, isto é, o fenômeno enquanto tal.

Sendo assim, e, uma vez que se esclareceu a ambiguidade presente no termo “manifestação”, logra-se a compreensão necessária do caminho fenomenológico que investiga o próprio fenômeno em si mesmo, isto é, a maneira que a fenomenologia procede ao investigar o ente é, necessariamente, um ato hermenêutico, pois, o fenômeno só pode ser apreendido a partir de interpretações acerca de seu mostra-se em si mesmo. Contudo, antes de descrevermos como, de fato, a fenomenologia é o método que possibilita o objeto temático da ontologia, é necessário pôr em discussão o significado fenomenológico de *lógos*.



O conceito de lógos enquanto discurso do ente

Posto, então, que a maneira de proceder da fenomenologia consiste na sua abordagem direta ao fenômeno que se manifesta autenticamente, e essa abordagem compreender o fenômeno em si mesmo. Deve-se agora - para compreendermos preliminarmente o método fenomenológico heideggeriano - buscar esclarecer, fenomenologicamente, o conceito de lógos, a partir de sua raiz grega *lógos*.

Isso se faz necessário porque, para Heidegger, a fenomenologia é, essencialmente, a “ciência” dos fenômenos, uma vez que sua tarefa é interpretar, hermeneuticamente, o fenômeno em sua manifestação autêntica e, isso implica esclarecer o *lógos* fenomenológico que corresponde ao discurso acerca do fenômeno.

Heidegger, ao fazer isso, acredita afastar-se ainda mais do conceito formal de fenomenologia elaborado por Husserl, uma vez que esclarecer fenomenologicamente os termos fenômeno e lógos, significaria elucidar como a fenomenologia não é apenas o método presente nas ciências – como pensava Husserl -, mas, também, o método que possibilita tematizar o ser dos entes como objeto da filosofia:

Ao procurar apreender os objetos como entes que possuem diferentes modos de ser e analisá-los sobre esse viés, a fenomenologia acaba por converter-se em um estudo ontológico. De fato, essa relação é o que garante os próprios fundamentos para a investigação ontológica, pois é somente através da fenomenologia que a ontologia correspondente é estabelecida em uma base firme e mantida em um percurso ordenado no tratamento dos problemas. (MISSAGGIA, 2015, p. 139)

Nessa perspectiva, segundo Missaggia (2015), a fenomenologia passa a ser, em sua essência, o método que permite a investigação acerca do ser dos entes e, conseqüentemente, é o único método possível para a colocação da questão do ser em geral de forma segura. Nesse sentido, é essencialmente importante - antes de adentrar em qualquer discussão concernente a maneira como Heidegger empreende a investigação acerca do ser - definir alguns dos aspectos metodológicos que envolvem a compreensão de sua hermenêutica do ser-aí. Sendo que essa compreensão passa, intrinsecamente, pelo esclarecimento dos termos fenômeno e lógos, bem como Heidegger diz:

[f]enômeno e logos; ambos remontam a étimos gregos: *φαινόμενον* e *λόγος*. Exteriormente, o termo fenomenologia corresponde, no que respeita a sua formação, à teo-logia, bio-logia, sócio-logia, termos que se traduzem por



ciência de Deus, da vida, da sociedade. Fenomenologia seria, portanto, *a ciência dos fenômenos*. (HEIDEGGER, 2005, p. 57)

Dessa forma, *phainomenon* e *lógos* correspondem ao ente (fenômeno) e ao discurso sobre o ente (*lógos*) e, conseqüentemente, à fenomenologia, que por sua vez é o modo de tratamento presente nas demais ciências. Essa proposição de Heidegger acerca do termo preliminar de fenomenologia aproxima o modo de proceder fenomenológico e a abordagem empreendida pelas ciências aos seus respectivos objetos temáticos. Sugere-se, a partir disso, que teo-logia e bio-logia, enquanto ciências, ao estabelecerem um diálogo direto com seus respectivos objetos de estudos, a saber, Deus e vida, partem, essencialmente, de um princípio fenomenológico.

Todavia, para Heidegger, existe uma diferença crucial entre as ciências e a fenomenologia, a saber, as ciências como: teo-logia e bio-logia trazem em sua composição etimológica seus respectivos objetos temáticos, ou seja, evocam em seu étimo sua especificidade no que respeita ao seu objeto de estudo. A fenomenologia, ao contrário disso, e, como visto anteriormente, não possui tal especificidade temática, mas estuda os entes/fenômenos e os descreve a partir deles mesmos e de como se mostram. Ora, o afunilamento que Heidegger provoca ao que podemos chamar de ontologia-fenomenológica, consiste na indefinição de seu objeto temático; isso porque em qualquer que seja a ciência, o objeto a ser estudado em seus domínios deve necessariamente ser explícito. Assim, há sempre uma pré-definição por parte das ciências quanto aquilo/o fenômeno a ser abordado. Em contrapartida, na ontologia-fenomenológica, o próprio ser é o objeto a ser estudado, bem como diz Heidegger:

O termo “fenomenologia” tem, portanto, um sentido diferente das designações como teologia etc. Estas evocam os objetos de suas respectivas ciências, em seu conteúdo quidditativo. O termo “fenomenologia” nem evoca o objeto de suas pesquisas nem caracteriza o seu conteúdo quidditativo. A palavra se refere exclusivamente ao modo como se demonstra e se trata o que nesta ciência deve ser tratado. (HEIDEGGER, 2005, p. 65)

A fenomenologia determina, portanto, o modo de tratamento dos fenômenos, e isso implica a essência da investigação científica, uma vez que a fenomenologia não possui objeto temático, mas o próprio ato investigativo, presente em todas as ciências,



representa a necessidade de se tratar as questões que envolvem as ciências e seus respectivos objetos de modo fenomenológico.

Nessa perspectiva, do mesmo modo que, anteriormente, o termo *phainomenon* foi discutido à luz da fenomenologia - e constatou-se a necessidade de distinguir o conceito preliminar de fenômeno e o termo original *phainomenon* (fenômeno), para, então chegar ao conceito fenomenológico de fenômeno, isto é, ao manifestar-se autêntico do fenômeno em si mesmo -, discutir-se-á, da mesma forma, o significado de *lógos*.

Em Platão e Aristóteles, o conceito de *lógos* é polissêmico e, de tal modo, que os vários significados tendem a se dispersar, sem a orientação positiva de um sentido básico. Mas, de fato, isso é somente uma aparência que se há de manter enquanto não se puder apreender devidamente o conceito primordial de sua significação básica. (HEIDEGGER, 2005, p. 62)

O termo *lógos*, então, possui, assim como o termo fenômeno, múltiplas significações que, de certa forma, acabam afastando-o de seu conceito primordial. Nesse sentido, observa-se que, assim como houve na investigação fenomenológica do termo fenômeno, há, da mesma forma, um esforço hermenêutico da parte de Heidegger para chegar ao significado primordial de *lógos*. Ou seja, considerando todos os desvios e interpretações arbitrárias acerca da palavra *lógos*, deve-se, então, tentar clarear o seu significado original:

Quando dizemos que o significado básico de *lógos* é discurso, essa tradução literal só terá valor completo quando se determinar o que é um discurso. A história posterior do significado da palavra *lógos* e, sobretudo, as interpretações diversas e arbitrárias da filosofia posterior encobrem continuamente o sentido próprio de discurso, que é bastante claro. Desse modo, se “traduz”, o que sempre quer dizer, interpreta-se, *lógos* por razão, juízo, conceito, definição, fundamento, relação, proporção. Mas como poderia o discurso modificar-se tanto para que *lógos* significasse tudo isso e, justamente, no uso de uma linguagem científica? (HEIDEGGER, 2005, p. 62)

Dessa forma, interpretar o ser dos entes implica discursar sobre o ente, e discursar, no sentido fenomenológico, não é nada mais do que a investigação que corresponde ao *lógos* de qualquer ciência, conforme diz Heidegger:



Como discurso, *lógos* [...] revelar aquilo de que trata o discurso. [...] O *lógos* deixa e faz ver aquilo sobre o que se discorre e o faz para quem discorre (médium) e para todos aqueles que discursam uns com os outros. O discurso “deixa e faz ver” [...] a partir daquilo sobre o que discorre. O discurso autêntico é aquele que retira o que diz daquilo sobre que discorre de tal maneira que, em seu discurso, a comunicação discursiva revele e, assim, torne acessível aos outros, aquilo sobre que se discorre. (HEIDEGGER, 2005, p. 62-63)

Nesse sentido, *lógos* é a maneira originária de discorrer sobre algo, em outras palavras, discorrer sobre alguma coisa implica, estritamente, descrever a coisa a partir daquilo que ela se revela. Pensando dessa forma, então, o *lógos* em sua raiz grega, traz a compreensão das coisas (fenômenos) tal como elas são através do discurso sobre elas. E isso significa que, todo e qualquer discurso sobre algo, precisa, necessariamente, dizer e comunicar exatamente aquilo que a coisa discursada permite que se fale dela, isto é, a maneira em que o fenômeno em si se mostra/manifesta é o que possibilita o discurso sobre ele mesmo.

Por isso, entende-se que fenômeno e *lógos* correspondem – se tomarmos como exemplo de ciência a teo-logia e a bio-logia - ao objeto temático e ao discurso sobre o objeto, indicando, assim, que a fenomenologia entendida a partir dos termos *phainomenon* (fenômeno) e *lógos*, pode ser considerada como a “ciência” dos fenômenos, por tratar e discursar sobre os entes (fenômenos). Desse modo, pode-se observar que, mesmo nesse momento – em que se discute a significação originária de *lógos* – o método hermenêutico-fenomenológico está em pleno exercício, uma vez que Heidegger, ao problematizar acerca da real significação do conceito de *lógos*, está, dessa forma, tomando-o como fenômeno linguístico e lançando sobre ele um olhar fenomenológico.

Assim sendo, logra-se o conceito fenomenológico entendido por Heidegger, a saber: deixar ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo. Este conceito parte de uma determinação vulgar e preliminar encontrada ainda nos métodos de abordagem dos fenômenos das ciências positivas, mas, que, por exigência da máxima que lhe dá o parâmetro de procedência, impede que esses métodos “fenomenológicos” das ciências, tal qual como Husserl pretendeu, e por possuírem temáticas específicas, sejam considerados por Heidegger como fenomenologias no sentido fenomenológico, propriamente dito.



Essas circunstâncias, então, tornam necessária a busca empreendida por Heidegger por um conceito fenomenológico que, ao respeitar a máxima que prescreve a volta às coisas elas mesmas, pudesse, também, ascender para um âmbito ontológico e fáctico, não impondo um objeto à ontologia, pois, essa já possui seu respectivo objeto temático, mas dando condições investigativas à ontologia que a partir do método hermenêutico-fenomenológico pode, enfim, problematizar sobre a questão filosófica fundamental, isto é, a questão do sentido do ser em geral.

A ONTOLOGIA COMO FENOMENOLOGIA

Heidegger diz, no final do parágrafo metodológico de *Ser e Tempo*, que a ontologia só é possível como fenomenologia. Essa afirmação, no entanto, pode ser entendida como uma clara oposição ao método husserliano, uma vez que Husserl pretendia, segundo Missaggia (2015), resolver a crise epistemológica presente nas ciências positivas e, por isso, entende-se que

[o] ponto fundamental que levou Husserl à formulação do método fenomenológico foi a busca por uma fundamentação transcendental do conhecimento. Nesse sentido, sua concepção de fenomenologia é clara: deve se tratar de uma “ciência que fundamente com radical autenticidade” e de uma “ciência universal”. (MISSAGGIA, 2015, p. 137)

Dessa forma, se perguntarmos como a proposição de Heidegger de que a ontologia⁴⁵ só é possível como fenomenologia pode significar uma oposição à fenomenologia de Husserl? A pergunta tem sua resposta na decomposição etimológica do termo “fenomeno-logia” que implica os étimos gregos *phainomenon* (fenômeno) e *lógos* em seus sentidos fenomenológicos, isto é, tal qual como os gregos originalmente lhes conceberam. E, desse modo, “fenômeno-logia” se exprime como “deixar fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal qual como se mostra a partir de si mesmo” (HEIDEGGER, 2005, p. 65), portanto, a oposição anteriormente constatada entre

⁴⁵ É importante que se compreenda que a fenomenologia heideggeriana junto à hermenêutica possui uma função de contramovimento em relação à ontologia tradicional - conhecida também como metafísica tradicional. Assim, o que Heidegger está estabelecendo em *Ser e Tempo* nada mais é do que uma mudança de paradigma que contraria com sua ontologia fenomenológica todo o pensamento anterior, ou seja, contraria toda metafísica tradicional, inclusive a própria fenomenologia de Husserl.



Heidegger e Husserl contrapõe ontologia, no sentido histórico (Heidegger) e Epistemologia, no sentido transcendental (Husserl).

Desse modo, pode-se inferir que, em Husserl, a Fenomenologia possui cunho epistemológico e empreende uma redução reflexiva do mundo ao “eu transcendental” a partir da evidência apodítica que visa acessar à “realidade” do fenômeno tal como ele mesmo se dá, desconsiderando, assim, qualquer possibilidade interpretativa acerca da “realidade” fenomênica, isolando o fenômeno ao modo como a intenção da consciência o recepciona. (GALEFFI, 200)

Ao contrário disso, Heidegger direciona a Fenomenologia à questão que ele mesmo considera como a principal questão filosófica: a questão do sentido do ser em geral. Todavia, esse direcionamento empreendido por Heidegger que implica fenomenologia à ontologia, deve ser elucidado com o máximo de cuidado, pois, Heidegger não introduz o método fenomenológico à disciplina “ontologia” que corresponde à metafísica tradicional, antes, o método hermenêutico-fenomenológico age em um duplo movimento que primeiro promove a desconstrução (*Dekonstruktion*) dos conceitos metafísicos tradicionais para depois ressignificá-los (*resigniere*) à luz da sua fenomenologia-hermenêutica, erigindo, assim, sua ontologia fundamental.

Posto isso, deve-se agora buscar compreender como a ontologia só é possível enquanto fenomenologia, a partir das palavras do próprio Heidegger:

A fenomenologia é a via de acesso e o modo de verificação para se determinar o que deve constituir tema da Ontologia. *A ontologia só é possível como fenomenologia.* O conceito fenomenológico de fenômeno propõe, como o que se mostra, o ser dos entes, o seu sentido, suas modificações e derivados. (HEIDEGGER, 2005, p. 66)

Assim, a fenomenologia é, segundo Heidegger (2005), o método que determina e aponta aquilo que deve ser constituído tema da ontologia. Pois, a fenomenologia, enquanto discurso (*lógos*) do ente (fenômeno), é o método que deixa ver o fenômeno de acordo como este se mostra. Mas afinal, o que se mostra no fenômeno? Ou melhor, o que a fenomenologia deve explicitar em sua abordagem ao fenômeno? A resposta a essa pergunta é o que possibilitará - não só o esclarecimento e compreensão de todos os passos metodológicos hermenêuticos aplicados até aqui, mas - o desenvolvimento deste trabalho, no que diz respeito à discussão do método heideggeriano.



Nesse sentido, para responder às questões levantadas anteriormente é necessário voltar a atenção ao próprio conceito de fenomenologia, uma vez que a fenomenologia, enquanto a “ciência” dos fenômenos, estuda o fenômeno e sua manifestação.

Todavia, o fenômeno estudado pela fenomenologia não se encontra na mera manifestação do fenômeno, pois, se pensarmos que a mera manifestação do fenômeno encobre, justamente, aquilo que ela anuncia enquanto manifestação de alguma coisa, chegaremos à seguinte pergunta: o que a manifestação do fenômeno encobre, uma vez que, ao manifestar-se, a manifestação é apenas o anúncio daquilo que ela mesma encobriu? É notório que todas as questões levantadas, anteriormente, resumem-se nesta última. Sendo assim, responder essa pergunta, é lograr também a resposta acerca daquilo que a fenomenologia deve explicitar. Isso fica claro nas palavras de Heidegger:

O que será que a fenomenologia deve “deixar e fazer ver”? o que é que se deve ser chamando de “fenômeno” num sentido privilegiado? O que, em sua essência, é necessariamente tema de uma de-monstração explícita? Justo o que não se mostra diretamente e na maioria das vezes e sim se mantém velado frente ao que se mostra diretamente e na maioria das vezes, mas, ao mesmo tempo, pertence essencialmente ao que se mostra diretamente e na maioria das vezes a ponto de constituir o seu sentido e fundamento. (HEIDEGGER, 2005, p. 66)

Por conseguinte, aquilo que a fenomenologia deve explicitar é, justamente, aquilo que a manifestação do fenômeno encobre e que, segundo Heidegger, também constitui o sentido e o fundamento do fenômeno. Assim, portanto, as três perguntas que Heidegger faz acerca daquilo que, fenomenologicamente, deve ser explicitado, possuem uma única resposta, em outras palavras: aquilo que deve ser chamado de fenômeno privilegiado e que por encobrir-se na maioria das vezes, possui em sua essência a necessidade de uma autêntica “de-monstração” é o ser dos entes.

Como a fenomenologia poderia explicitar o ser dos entes? E mais: seria ele passível de demonstração? Acerca disso, é pertinente analisar as seguintes palavras acerca do ser:

[O ser] não pode ser demonstrado, porque para isso seria necessário recorrer a algo mais geral que o próprio ser. O ser só pode ser mostrado. Esse processo de “mostração” do ser enquanto fenômeno primordial que se vela e se dissimula no aparecer dos entes coincide com o conceito de fenomenologia como provisoriamente a entende Heidegger. (ZUBEN, 2011, p. 92)



Como visto, o ser não pode ser demonstrado, exposto ou evidenciado. Isso significa que ainda vigora a pergunta de como a fenomenologia poderia explicitar o ser? Todavia, a resposta a essa pergunta nos é dada por Zuben (2011), ao afirmar que o processo de “mostração” do ser coincide com o conceito de fenômeno entendido por Heidegger.

Tem-se, então, no fenômeno o binômio que corresponde à natureza do ser, isto é: o mostrar-se do fenômeno que é, ao mesmo tempo, um ocultamento, corresponde ao mostrar-se do ser que é, da mesma forma, um velamento. Porém, como compreender essa dupla “face” do ser que ora se manifesta, ora se oculta? Zuben (2011), nos dá um apontamento acerca da compreensão do manifestar-se do ser quando diz que o ser só pode ser mostrado.

O mostrar-se, entretanto, não é um mostrar-se qualquer, e não é também uma manifestação, “[o] ser dos entes nunca pode ser uma coisa ‘atrás’ da qual esteja outra coisa que não se manifesta” (HEIDEGGER, 2005, p. 66). Isto é, o ser dos entes nunca pode ser um anúncio de algo mais fundamental que ele mesmo, pois, segundo Heidegger, ele mesmo é o fundamento dos fenômenos.

Nesse sentido, segundo Zuben, o desvelamento/velamento do ser vai de encontro com a definição fenomenológica de fenômeno desenvolvida por Heidegger no parágrafo metodológico de *Ser e Tempo*, que diz haver uma dupla faceta no mostrar-se do fenômeno em que, ao mesmo tempo que o mostra, também o encobre, ou seja: o fenômeno pode “designa um bem, que se deixa e faz ver como se fosse um bem, mas que na “realidade” não é assim como se dá e apresenta.” (HEIDEGGER, 2005, p. 58) Desse modo, portanto, o fenômeno – assim como o ser - possui um duplo movimento de mostrar-se tal como é, e encobrir-se enquanto manifestação, bem como diz Zuben (2011, p. 94):

Em acréscimo, ocorre até mesmo a possibilidade de que venha um ente a se mostrar como aquilo que ele próprio não é. Portanto, neste primeiro momento da análise, já se pode ver que fenômeno tanto pode designar aquilo que em si mesmo se mostra, quanto às maneiras como se mostra, segundo o modo de acesso em direção a ele. Neste último sentido, fenômeno designa a aparência onde constantemente a verdade dos entes se dissimula ou pode mesmo se ocultar. Devemos notar, entretanto, que o fenômeno enquanto aparência supõe o fenômeno original e nele se fundamenta. Paradoxalmente, é por ser o



fenômeno aquilo que em si mesmo se mostra, que pode ele tornar-se uma simples aparência e se ocultar.

Dessa forma, a indicação apontada por Zuben que compara a dupla faceta do fenômeno com o mostrar-se e ocultar-se do ser, é esclarecedora no que diz respeito à compreensão de como a fenomenologia determina e constitui aquilo que deve ser o tema da ontologia, confirmando, assim, a proposição de Heidegger acerca da dependência fenomenológica da ontologia, ou seja, a ontologia só é possível como fenomenologia.

CONCLUSÃO

Esta discussão metodológica nos permitiu compreender o porquê Heidegger formula o seu próprio conceito de fenomenologia e o porquê ele direciona seu método à ontologia. No entanto, para tal, foi necessário trazer ao debate alguns aspectos da fenomenologia transcendental de Edmund Husserl, professor de Heidegger e com quem o autor de *Ser e Tempo* aprendeu as intuições fenomenológicas. Nesse caso, Husserl serviu de parâmetro comparativo durante todo percurso deste artigo, sendo o ponto de partida para todas as demais inferências.

Assim, o início da discussão trouxe apontamentos que demonstram alguns aspectos em comum entre Husserl e Heidegger, como a intencionalidade e a questão da base metodológica entendida a partir da máxima da volta as coisas elas mesmas. A intencionalidade, nesse caso, apresentou-se de grande importância na tentativa inicial de comparar os métodos, pois ela permitiu relacionar a questão da consciência intencional de Husserl e a questão da existência mundana do ser-aí de Heidegger. A partir desse ponto, as bases fenomenológicas foram comparadas e percebeu-se que são as mesmas em ambos os filósofos, constatou-se, então, que a aderência de Heidegger ao método husserliano deu-se em sua totalidade.

A diferenciação foi descrita a partir do direcionamento dado por cada filósofo. Assim, Husserl direcionou a fenomenologia para questões epistemológicas, como a necessidade de consolidar a filosofia enquanto ciência base para dar validade ao todo conhecimento. Já Heidegger, apesar de admitir a fenomenologia como ciência dos fenômenos, portanto, de alguma forma admite também a fenomenologia como base para



toda ciência enquanto âmbito investigativo que estabelece um diálogo com o ente, direciona a fenomenologia para questões antológicas-existenciais, em outras palavras: para a historicidade a fim de interpretar as bases conceituais engendradas na história do próprio ser-aí e, com isso, a partir da ressignificação do legado metafísico formar um campo de compreensão e interpretação seguro para o *Dasein*.

Entendeu-se essa necessidade de Heidegger ao direcionar a fenomenologia à ontologia a partir da própria maneira em que o fenômeno e o ser dos entes mostra-se, isto é, de modo ambíguo. Essa ambiguidade é o ao mesmo tempo o que dificultou o próprio desenvolvimento da questão do ser no âmbito metafísico.

E é por isso que a questão do ser é uma questão fenomenológica, ou seja, o fato do ser possuir por natureza dar-se ao homem em um duplo sentido de velamento e desvelamento, faz da questão do ser uma questão ontológica e fenomenológica, uma vez que a máxima fenomenológica significa deixar que os fenômenos mostrem-se como eles mesmos são, para a partir dessa apreensão discorrer sobre o que elas permitem que digam delas (lógos). Nesse caso, tal modo de manifestação do fenômeno por ser multifacetário, requer e necessita que a via de acesso a ele seja fenomenológico, assim como o ser dar-se e encobre-se ao manifestar-se, e, por isso, requer e necessita de um trato fenomenológico, sugerindo, então, que a ontologia só é possível como fenomenologia.

REFERÊNCIAS

DO CARMO, Ísis Nery. Heidegger e Husserl: a apropriação da noção de intuição categorial pela analítica existencial. **Griot: Revista de Filosofia**, v. 8, n. 2, p. 118-126, 2013.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Intencionalidade e evidência em Heidegger. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**, v. 3, p. 53-63, 2015.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

GALEFFI, Dante Augusto. O que é isto—A fenomenologia de Husserl. **Ideação**, v. 5, p. 13-36, 2000.

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo** [1927]. Trad. bras. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

HERRMANN, Friedrich-Willhelm von. A idéia de fenomenologia em Heidegger e Husserl: fenomenologia hermenêutica do aí-ser e fenomenologia reflexiva da consciência. Tradução de P. Sobral Pignatelli. Coordenação científica, anotação e revisão da tradução de Irene Borges-Duarte. In: **Separata da revista Phainomenon**, v. 7, p. 157-194, 2003.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da Fenomenologia**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008.

LAUER, Luís Felipe Netto et al. A questão da intencionalidade em Husserl e Heidegger: caminhos e descaminhos. **Universidade Estadual do Oeste do Paraná**. 2008.

MISSAGGIA, Juliana. Heidegger e a transformação da fenomenologia: a aproximação da hermenêutica e o afastamento de Husserl. **Revista Ágora Filosófica**, v. 1, n. 1, p. 135-148, 2015.

TRZAN-ÁVILA, Alexandre. Encontros e Desencontros entre o Pensamento de Husserl e Heidegger: Fenomenologia em Movimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 20, n. 4, p. 1149-1169, 2020.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. Intencionalidade: estrutura necessária a uma psicologia em bases fenomenológicas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 12, n. 3, p. 867-882, 2012.

ZUBEN, Newton Aquiles von. A Fenomenologia como retorno à ontologia em Martin Heidegger. **Trans/form/ação**, v. 34, n. 2, p. 85-102, 2011.



Recebido em: 19/02/2023

Aprovado em: 20/03/2023

Publicado em: 24/07/2023

ESTRATÉGIAS DE METACOGNIÇÃO NA LITERATURA E MÚSICA SOB A ÓTICA DA ANDRAGOGIA

METACOGNITION STRATEGIES IN LITERATURE AND MUSIC FROM THE PERSPECTIVE OF ANDRAGOGY

STRATEGIOJ DE METAKOGNADO EN LITERATURO KAJ EN MUZIKO LAŬ LA PERSPEKTIVO DE KLERIGADO DE PLENKRESKULOJ

Irapuru Haruo Florido⁴⁶Tânia M. Mazon Barreto⁴⁷José Simão de Paula Pinto⁴⁸Marco Antonio do Socorro Marques Ribeiro Bessa⁴⁹

Resumo

A metacognição é um termo abordado há pouco tempo, mais precisamente a partir da década de 1970. Em síntese, é o conceito de conhecimento sobre conhecimento. Embora tenha um papel fundamental associado à questão da aprendizagem, surge recentemente como uma nova disciplina a ser aplicada à educação. Esta pesquisa tem o propósito de apresentar alguns aspectos gerais sobre o assunto, e suas aplicações nas disciplinas de literatura e de música, ampliando os conhecimentos de educadores e estudantes para compreensão do seu processo interno de aprendizagem, e obter benefício deste autoconhecimento, não só para o processo estudantil, mas para a vida em geral. Os temas andragogia, e estratégias metacognitivas na literatura e na música são abordados

⁴⁶ Professor do IFPR campus Curitiba nos cursos técnicos de Informática e Edificações e nos cursos superiores de Gestão Pública, Ciências Contábeis e Secretariado. Graduado em Ciência da Computação e doutorando na UFPR no Programa de Pós-graduação em Gestão da Informação. E-mail: irapuru@ifpr.edu.br

⁴⁷ Mestranda bolsista da CAPES no Programa de Pós-graduação em Gestão da Informação da UFPR. E-mail: taniamara.mazon@gmail.com

⁴⁸ Formação em análise de sistemas, administração e engenharia elétrica, com especialização em redes e sistemas distribuídos, mestrado em informática e doutorado em medicina, com foco em informática aplicada ao ensino e pesquisa em cirurgia. Professor associado na UFPR no programa de pós-graduação de Gestão da Informação. E-mail: simao@ufpr.br

⁴⁹ Possui graduação em Medicina pela Universidade Federal do Paraná, especialista em Psiquiatria, Psiquiatria da Infância e da Adolescência e em dependência química; mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos, doutorado em Ciências pelo departamento de Psiquiatria da UNIFESP. É Professor Adjunto do Departamento de Medicina Forense e Psiquiatria da UFPR. E-mail: marco.bessa@ufpr.br



para melhor entendimento do processo e suas aplicações. O questionário apresentado nesta pesquisa para um determinado público adulto visou identificar quais são os perfis de aprendizagem, e examinar correlações das características dos participantes com os perfis de aprendizagem definidos no método VARK. O resultado final concentrou-se em analisar as percepções dos entrevistados no momento da aprendizagem, e em quais seriam as melhores estratégias metacognitivas próprias.

Palavras-chave: Estratégias de metacognição. Perfil de aprendizagem. Literatura e música.

Abstract

Metacognition is a term that has been addressed relatively recently, more precisely since the 1970s. In essence, it brings the concept of knowledge about knowledge. Although it has a fundamental role associated with the issue of learning, it recently emerges as a new discipline to be applied to education. The purpose of this research is to present some general aspects about the subject and its applications in the disciplines of literature and music, expanding the knowledge of educators and even students to understand their internal learning processes, and to benefit from this self-knowledge not only for the student process, but for life in general. Andragogy, and metacognitive strategies in literature and music are addressed to better understand the process and its applications. The questionnaire presented in this paper for a certain adult audience aimed to identify learning profiles and examine correlations of student characteristics with the learning profiles defined in the VARK method. The final result focused on analyzing the perceptions of the interviewees at the moment of learning, and on what would be their own best metacognitive strategies.

Keywords: Metacognition strategies. Learning profile. Literature and music.

Resumo

Metakognado estas termino uzata de antaŭ nelonge, pli precize de la jardeko 1970, kaj ĝi esence koncernas la sciojn, kiujn oni havas pri sia propra lernoprocezo. Kvankam ĝi ludas fundamentan rolon ligitan al lernado, ĝi ne ankoraŭ estas amplekse aplikata fako en edukado. Ĉi tiu esploro celas prezenti kelkajn ĝeneralajn aspektojn pri la temo kaj ties aplikojn en la fakoj de literaturo kaj de muziko, por helpi edukistojn kaj lernantojn pli bone kompreni siajn internajn lernoprocezojn kaj profiti de ĉi tiu memkono, ne nur por akademias atingo, sed ankaŭ por plibonigi siajn vivojn ĝenerale. Klerigado de plenkreskuloj kaj metakognadaj strategioj en literaturo kaj en muziko estas temoj alirataj cele al pli bona kompreno de la procezo kaj de ties aplikoj. Estas prezentata demandaro, celita al specifa plenkreskula publiko, por eltrovi la lernadprofilojn kaj ekzameni korelativcojn de la trajtoj de partoprenantoj kun lernadprofiloj difinitaj en metodo VARK. La fokuso de la fina rezulto estas analizo de dumlernadaj perceptoj de la intervjuitoj kaj analizo de metakognadaj strategioj, kiuj montriĝas plej bonaj por ĉiu el ili.

Ŝlosilvortoj: Metakognadaj strategioj. Lernadprofilo. Literaturo kaj muziko.



INTRODUÇÃO⁵⁰

O psicólogo estadunidense Flavell, na década de 1970, criou o termo metacognição e iniciou os estudos sobre metamemória – “o pensar sobre o pensar” – e em como aprende-se a aprender. Neste contexto, há a utilização das estratégias metacognitivas, de forma a desenvolver efetivamente suas potencialidades.

As estratégias metacognitivas auxiliam na regulação da aprendizagem e no processamento de informações. No entanto, como afirma a psicóloga Júlia Vivas (2020), uma estratégia não é sempre boa para todas as pessoas: para desenvolver estas estratégias é necessário considerar as características de cada indivíduo, com suas limitações e o contexto em que está inserido.

Para o indivíduo criar uma estratégia metacognitiva faz-se necessário elaborar algumas perguntas, e então respondê-las de forma sincera a si mesmo: qual ou quais são meus objetivos?; o quanto estou motivado?; o que eu já sei sobre o tema?; quanto tempo vou dedicar aos estudos?; quais as melhores estratégias a serem utilizadas para esta finalidade?

Percebe-se que uma autoavaliação é fundamental para que a estratégia seja desenvolvida, e que testes com as diversas estratégias podem e devem ser feitos para que o melhor método seja aplicado.

As estratégias metacognitivas precisam ser avaliadas e formuladas de acordo com o indivíduo que dela precisa. No trabalho com adultos e pessoas idosas é necessário adaptar as estratégias à realidade deles.

Em meio a essas estratégias metacognitivas, este artigo destaca a literatura e a música. Ambos os mecanismos demonstram importante suporte à aprendizagem – em especial quando se fala de andragogia, devido à liberdade almejada pelos estudantes envolvidos: adultos são motivados a aprender à medida que experimentam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará; a orientação dos adultos à aprendizagem é centrada na vida; a experiência é o recurso mais rico à aprendizagem de adultos, que têm profunda necessidade de serem autogeridos; e as diferenças individuais entre as pessoas aumentam conforme a idade. (KNOWLES *et al.*, 2005)

⁵⁰ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



Com a literatura e sua leitura, é possível desenvolver novas habilidades, imaginar novos caminhos, novas pesquisas e possibilidades para determinado assunto. A leitura, de acordo com os autores estudados, possibilita a melhoria da escrita e da fala, e proporciona recursos para que o leitor analise e escreva ou reescreva conteúdos que não estavam em desenvolvimento. Com o acréscimo das bagagens social e emocional que cada indivíduo possui, e que pode ser discutida e se modificar, ocorre a troca de ideias com outras pessoas.

Dessa forma, foi elaborado um formulário de perfil de aprendizagem, com 36 questões, chamado Formulário de Identificação do Perfil do Estudante, cuja finalidade foi analisar o perfil de cada pessoa respondente. Destacam-se três dos perfis de aprendizagem descritos por Fleming e Mills (1992), por meio do método VARK: Visual, Auditivo e Cinestésico.

Os indivíduos com perfil visual são identificados por desenharem enquanto estudam. Eles são caracterizados pela capacidade de capturarem rapidamente grandes quantidades de informações apenas vendo ou lendo; estabelecerem relações entre ideias e conceitos; terem capacidade de abstração; pensarem em imagens; visualizarem em detalhes; e gostarem de descrições. As pessoas auditivas aprendem por meio de suas próprias explicações orais ou de outras pessoas; lembram de forma ordenada e sequencial; aprendem idiomas e música facilmente; pensam em sons, tons e volumes; e movem os lábios enquanto leem. Já o aprendizado de pessoas cinestésicas é lento, porém profundo; elas são inquietas; não aprendem sentadas, ouvindo ou lendo, todavia, precisam de movimento; elas gostam de sentir o que aprenderam; e gesticulam ao falar.

ANDRAGOGIA

A distinção com o conceito de pedagogia é necessária para compreender plenamente o conceito de andragogia. O modelo pedagógico, projetado para ensinar crianças, atribui ao professor a responsabilidade total por todas as tomadas de decisão sobre o conteúdo de aprendizagem, método, tempo e avaliação. Em contrapartida, o modelo andragógico centra-se na educação de adultos, e se baseia nos seguintes preceitos: adultos precisam saber por que precisam aprender alguma coisa; os adultos mantêm o conceito de responsabilidade por suas próprias decisões, suas próprias vidas;



adultos entram na atividade educativa com maior volume e experiências mais variadas que crianças; adultos têm prontidão para aprender o que precisam saber para lidar eficazmente com situações da vida real; adultos são centrados na vida em sua orientação ao aprendizagem; e adultos são mais responsivos aos motivadores internos que aos motivadores externos. O modelo pedagógico é um modelo ideológico que exclui os pressupostos andragógicos (KNOWLES *et al.*, 2005).

Ferraz *et. al.* afirmam que

A andragogia baseia-se em quatro pilares básicos, relacionados com as peculiaridades dos aprendizes adultos, que tomamos por indivíduos maduros, a saber: (a) o seu autoconceito desenvolve-se a partir de uma posição de dependência para a de um ser humano auto dirigido; (b) acumulam um cabedal crescente de experiências que tornam-se uma rica fonte de aprendizagem; (c) a sua prontidão para aprender os torna de modo crescente, orientados para tarefas com potencial de desenvolvimento em seu papel social; (d) a sua perspectiva temporal muda de uma aplicação posterior do conhecimento para a aplicação imediata, adaptando a sua orientação no sentido da mudança de foco sob o objeto para uma perspectiva de foco sob o desempenho (FERRAZ *et al.*, 2004, p. 6)

Os autores Cavalcanti e Gayo (2005) afirmam que existem diferenças entre crianças e adultos ao longo das diferentes fases, que conseqüentemente provocam díspares processos de aprendizagem. E mesmo identificando estas diferenças, o sistema de ensino tradicional mantém-se sem rever sua estrutura, utilizando-se dos mesmos métodos para crianças e adultos – públicos que não aceitam o acúmulo de informações de qualquer forma. O que um estudante adulto quer é vivenciar e experimentar situações novas, para aplicá-las na prática.

Santos (s.d) destaca “pesquisas que afirmam que estudantes adultos guardam apenas 10% do que ouviram, após 72h. No entanto, são capazes de lembrar 85% daquilo que ouvem, vêem e fazem, decorrido o mesmo prazo”.

De acordo com Santos (s.d), a presença de adultos em uma sala de aula é razão suficiente para que se considere a educação não mais como uma "arte operativa", e sim uma "arte cooperativa"; isto é, uma atividade de interação voluntária entre os indivíduos durante o processo de aprendizagem. De acordo com Ferraz *et al.* (2004), como citado, a andragogia baseia-se em quatro pilares, entre eles o que afirma que “o seu autoconceito se desenvolve a partir de uma posição de dependência para a de um ser humano autodirigido”.



Dessa forma, por tratar-se de um grupo de estudantes adultos e de pessoas idosas, o papel do professor é de facilitador, decidindo junto com os alunos as melhores estratégias, ao invés de aplicar somente o que considera ser mais importante.

METACOGNIÇÃO E LITERATURA

De acordo com Ribeiro, Franco e Campos (2021), a leitura é uma habilidade essencial à apreensão do conhecimento e à retroalimentação do sistema de saber, pois a leitura de hoje é a base para a escrita de amanhã. Os avanços tecnológicos proporcionam que acesso a informações e leituras em um clique. E isto garante com que a população leia mais hoje; entretanto não assegura que se lê melhor, fato este cada vez mais presente nas mídias sociais digitais.

Índices do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), de 2018, mostram que 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do Ensino Médio; e que apenas 0,2% dos 10.961 estudantes brasileiros participantes da pesquisa conseguiram alcançar o nível máximo de proficiência em leitura. (MEC, 2019)

Em seus estudos, Solé (1998) mostra que os objetivos por trás da leitura determinarão como se lê. Quando se lê para aprender, na escola ou na universidade, é diferente da leitura que se faz para informar-se ou interagir em um determinado grupo social. Nesta visão, a leitura em mídias sociais digitais, incluindo-se àquelas com vídeos de curta duração, é de pouca ajuda aos estudantes no ambiente escolar, mas não se pode dizer que têm pouca significância ao alunato.

Sob uma perspectiva metacognitiva, o ato de ler envolve a ativação de um estado de percepção que fica desativado em leituras corriqueiras, em que o indivíduo que lê, o faz somente para entreter-se por um momento. É o caso da leitura de publicações em mídias sociais digitais, que pouco ajudam no desenvolvimento escolar, mas não são insignificantes desde que haja debate sobre a questão.

De acordo com Paulo Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura dela não pode prescindir da continuidade daquele”. Assim, a leitura é como um diálogo interno entre o indivíduo e o que ele conhece, e deste mesmo indivíduo com o mundo. A leitura proporciona a oportunidade



de um legado cultural que foi escrito em determinada época, e também permite que o indivíduo produza esta literatura. A habilidade da leitura torna a sociedade menos desigual, tanto no contexto social, quanto educacional.

Especificamente no Brasil, o problema com a leitura existe desde o período colonial, quando a população tinha pouco ou nenhum acesso à escrita ou à leitura. A partir deste contexto, é possível entender por que a habilidade de ler com segurança e autonomia ainda não é uma conquista para todos.

De acordo com Ribeiro, Franco e Campos (2021), a leitura pode reverberar de maneira significativa em diversas instâncias da vida social, uma vez que a competência leitora é um diferencial que envolve apropriação de conhecimento e, por consequência, (re) distribuição de poder – já que o ato de ler é capaz de beneficiar cognitivamente indivíduos, que envolve grupos, conhecimentos, exercícios, memórias e experiências de cada leitor. E as dificuldades com leitura, neste sentido, podem gerar barreiras e diminuir as possibilidades de interação destes sujeitos, tanto individualmente quanto em seu contexto social. Desta forma, pode-se afirmar que a leitura é capaz de trazer autonomia a quem dela usufrui, não somente no âmbito educacional, mas também social e individual.

“Como estou lendo?; e qual é a melhor forma de absorver o que estou lendo?”. De acordo com Cavalcante e Ribeiro (2016), estas são algumas questões que costumam guiar o processo do leitor em busca de estratégias metacognitivas (ou já as desenvolveu), e o faz de maneira até inconsciente ao longo do dia. Entretanto pessoas que nunca o fizeram podem solicitar auxílio de alguém experiente, como professoras, psicólogas ou psicopedagogas. E estas estratégias podem ser desenvolvidas através da prática, testando as possibilidades de fixação; ou podem ser ensinadas, e que cada indivíduo deve buscar sua forma, podendo mudar de acordo com o que se estuda e qual é a sua finalidade.

Com a existência de estratégias de leitura, notam-se dois grupos que envolvem este processo: estratégias cognitivas, e estratégias metacognitivas. No processo cognitivo da leitura, de acordo com Neves (2007, p. 2), “a cognição humana apresenta-se como uma reprodução dos conhecimentos estocados na memória, acompanhado das interpretações no processamento de informações”. Ressalta-se que os processos



cognitivos não estão necessariamente sob controle, pois caso contrário estariam no âmbito da metacognição.

A estratégia metacognitiva, especificamente na leitura, empenha-se em compreender e avaliar o andamento para este fim. Este processo metacognitivo ocorre em concomitância ao processo cognitivo, monitorando e regulando o que for necessário. Nas palavras de Marini e Joly (2008), as estratégias de leitura decorrem de uma percepção consciente que o próprio leitor desenvolve, através de seu nível de compreensão da leitura e de sua percepção por meio das ações cognitivas. Boruchovitch (1999, n.p.) esclarece que isto “significa uma tomada de consciência da apropriação e da produção de conhecimento, o que implica o aprender a aprender, em função de uma aprendizagem de fato mais consciente e eficaz”.

Há estratégias que são empreendidas antes da leitura (como ver a organização do texto e determinar metas); outras estratégias ocorrem durante o ato de ler (como fazer consultas a outras fontes ou fazer destaques no texto); e outras, ainda, surgem quando a leitura se encerra (como fazer um resumo ou uma lista de perguntas).

De acordo com Ribeiro, Franco e Campos (2021), o processo de metacognição acontece por via do exercício da leitura, com a utilização de estratégias para que seja possível alcançar o objetivo esperado. Estas práticas de leitura geram autonomia intelectual e ajudam a eliminar a experiência de incompreensão, que pode afastar o leitor de seus textos. É necessário que a metacognição seja aliada às práticas de leitura atualizadas (como leitores digitais), aproximando leitores de seus estudos e os tornando mais conscientes do que esperam neste processo.

As estratégias metacognitivas ganharam destaque ao longo dos últimos anos, principalmente nas escolas, com o intuito de auxiliar e facilitar a trajetória escolar dos alunos. Além disto, pedagogas e psicopedagogas têm papéis importantes neste processo que envolve crianças.

Há ainda a questão de graduandos e de pós-graduandos, e em como sua aprendizagem pode ser beneficiada com as estratégias metacognitivas. Estes indivíduos precisam saber e conhecer este recurso. Por se um público mais consciente de si, pode entender, refletir e traçar suas próprias estratégias para que seu objetivo seja alcançado. Nas palavras de Gomes e Brabo:



Um bom redator sabe como planejar seu argumento central e pontos de apoio, em vez de simplesmente escrever o fluxo de pensamentos que eventualmente podem lhe ocorrer. Um bom estudante de matemática é capaz de voltar atrás e considerar diferentes maneiras de resolver um problema, ao invés de usar somente tentativa e erro para encontrar a resposta correta. Em ambos os casos, o monitoramento metacognitivo é essencial. (GOMES; BRABO, 2020, p. 11)

Segundo Martins (2018, p. 13), “no público estudantil da instituição de nível superior observa-se uma dificuldade de aprendizagem que pode ser decorrente da incapacidade interpretativa dos textos estudados e até mesmo dificuldade no entendimento do discurso do professor”. Argumentos elaborados a partir de suas próprias vivências em sala de aula, onde o público atendido era de adultos trabalhadores que ficaram muito tempo longe da sala de aula ou oriundos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nas experiências de docentes do ensino superior, observa-se que os estudantes de graduação e de pós-graduação possuem dificuldade em compreender e interpretar textos das disciplinas, em escrever e ler; e em atribuir significados. Desta forma, a utilização de estratégias mostra-se necessária com uso de artes e das ciências como forma de auxiliar estes aprendizados, já que as motivações dos adultos diferem das crianças, que são motivados a aprender no momento em que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos (com foco em sua vida), e que tenha um significado relevante para este indivíduo. E diferente das crianças que necessitam de alguém para ensiná-las e mostrar o melhor método, os adultos precisam de alguém que seja um facilitador para que este aprenda da melhor forma.

De acordo com Paulo Freire (1989), o grande precursor da andragogia no Brasil, o educador de adultos precisa saber ouvir os anseios e experiências acumuladas por estes indivíduos durante a sua vida, já que ao longo dos anos as diferenças de estilo, tempo, lugares e ritmo de aprendizagem modificam-se.

Para Martins:

Considerando os elementos que incidem no processo de leitura e conhecendo como agem as estratégias cognitivas e metacognitivas na aquisição da capacidade de leitura, algumas alternativas de métodos no ensino e interpretação de textos podem ser tratadas como técnicas precisas para aquisição da habilidade de leitura qualitativa, ou seja, com compreensão e um leque de interpretação crítica. Ficou evidente que no público com discentes adultos pode haver maior exploração das estratégias metacognitivas. O investimento na qualificação de professores sobre a andragogia é uma



recomendação que este trabalho aponta na educação universitária, através de educação permanente, pois aliados aos métodos pedagógicos, deve haver maior entendimento de métodos específicos na educação de adultos. Características deste público requer um olhar e uma preocupação com posturas e métodos pedagógicos e andragógicos. Em seu desenvolvimento faz-se necessário considerar as especificidades do discente adulto, com características que querem processos de ensino e aprendizagem com metodologias ativas, objetiva e significativas; estudo com mais autonomia e com independência do professor, muito condizente com às explicitadas pelo modelo andragógico. (MARTINS, 2018, p. 36)

Desta forma, como método para superar essas barreiras e dificuldades com relação à leitura para adultos, e conhecendo a andragogia e a metacognição, alunos e professores, ou até mesmo profissionais na área da saúde, poderão adotar estratégias mais assertivas para trabalhar com textos, sejam livros ou artigos científicos, com maior facilidade e obtenção de melhores resultados.

Nas palavras de Martins (2018, p. 36), “o domínio das estratégias de leitura decorre de uma prática viva do ato de ler, de um lado, vivenciando os diferentes modos de ler existentes nas práticas sociais de outro, respondendo aos diferentes propósitos de quem lê”.

Cada indivíduo é único e possui características e bagagens social e emocional. E com pessoas idosas não seria diferente. As experiências de vida, as limitações e os anseios que permeiam esta fase da vida têm suas particularidades. Desta forma, de acordo com Candido (2012), a literatura tem papel social e psicológico onde, em algum momento da vida, o ser humano necessita da fantasia presente na literatura para suprir e ressignificar algum aspecto de sua vida. Como auxílio à literatura e à leitura de um modo geral, apresenta-se como um exercício de reflexão para as complexidades da vida.

A literatura convida quem lê a descobrir outros lugares, e novas formas de falar e se comportar. A literatura é capaz de levar leitores para outros mundos, outras realidades. A literatura tem papel fundamental na reflexão sobre assuntos delicados ou polêmicos, e possibilita novas experiências. Nas palavras de Candido (2012, p.6), “é durante o processo de leitura que o leitor entra em contato com diferentes culturas instigando assim a compreensão de seu papel como sujeito histórico”.

De forma subconsciente, a literatura impulsiona o leitor a criar alternativas para superar situações do cotidiano e alterar seu ponto de vista sobre vários assuntos,



principalmente em pessoas idosas, cuja relação com a leitura é pouco discutida ou até mesmo vista como tabu.

Ainda sobre os benefícios da literatura, de acordo com o neurologista Maurício Lobato, em entrevista ao website do Cejam (2022, n.p.), “a prática da leitura regular pode ser considerada um fator de proteção contra o desenvolvimento de doenças da memória, como o Alzheimer, além de hábitos neuroprotetores e das demais funções cognitivas”.

METACOGNIÇÃO E MÚSICA

Quando os estudantes se tornam mais hábeis em usar estratégias metacognitivas, eles ganham confiança e ficam mais independentes no processo de aprendizagem. A independência leva-os a perceberem que podem perseguir suas próprias necessidades intelectuais e descobrir várias informações que estão ao seu alcance.

Para facilitar a aprendizagem, muitos estudantes e professores no Ensino Médio associam a matéria à música. Assim, o aluno faz a associação do conteúdo dentro da melodia da música, como apresentado nos vídeos Elementos da Tabela Periódica, de Brown e Mottif (2018), e na Trigonometria na Matemática, de Pereira (2017).

Outra forma de recuperar a memória de pacientes com Alzheimer é usar a música. Como as músicas que estão memorizadas na mente do paciente, e que sempre sensibilizaram a pessoa será o grande diferencial do tratamento. Apenas determinadas músicas que estão na memória podem melhorar os sintomas de alguém com doença de Alzheimer. A memória musical é uma das últimas coisas que as pessoas perdem. O paciente pode não lembrar os nomes dos filhos, mas sempre se lembrará da letra de sua música preferida, que tantas vezes cantou, pois como afirma Pelegrino (2019), músicas para tratamento de Alzheimer são músicas que uma pessoa ouvia na juventude.

A música é um remédio eficaz contra doenças, pois as canções são armazenadas em lugares diferentes das outras memórias. É por isto que um paciente com doença de Alzheimer avançada pode até memorizar sua música favorita. A música proporciona uma experiência emocional mais intensa, e esses tipos de memórias permanecem de forma mais duradouras (PELEGRINO, 2019).



O médico Oliver Sacks desenvolveu várias pesquisas utilizando a música para o tratamento de pacientes com Alzheimer, deixou um legado de diversos vídeos em forma de documentário, onde mostra, com exemplos reais, o tratamento de doentes de Alzheimer (FLAUSINO, 2018). De acordo com Sacks (2008), o vínculo entre as pessoas e as músicas em uma atividade social, como em concertos ou em determinados rituais religiosos, é alcançado pelo ritmo. Em concertos musicais, o ritmo permite que as pessoas na multidão imitem e sincronizem o comportamento uns dos outros. Isto é chamado de arrasto: sincronização de um oscilador biológico interno regulado com outro externo. A sincronização de ações rítmicas é usada para criar um senso de comunhão, como acontece em marchas, danças e em alguns rituais religiosos, enquanto a entrada externa é geralmente observável quando o público ouve música, como o balançar e bater os pés.

A música é composta por três elementos básicos: harmonia, melodia e ritmo. Harmonia é um conjunto agradável de notas musicais entoadas no mesmo momento (acordes). A Melodia é tocada separadamente, especialmente quando se canta. O ritmo é a noção métrica temporal da música, ou seja, a batida e o tempo de duração.

Beethoven afirmava que a música é uma porta para um mundo superior de conhecimento que inclui a humanidade, mas não é compreendida por esta. Estima-se que a exposição intensa à música é uma forma de enriquecimento que tem efeito semelhante nas regiões do hipocampo do cérebro (POPULAR BEETHOVEN, 2022).

Alguns estudos mostram o poder da música sobre quem a ouve e quem a toca. Atualmente, pesquisas qualitativas e quantitativas são realizadas pela American Music Therapy Association (AMTA) para explicar os diferentes efeitos da música em pessoas doentes e de diferentes idades, deixando o poder terapêutico da música específico para cada doença (CÔRTE E LODOVICI NETO, 2009).

Segundo Rauscher e Shaw (1998), a linguagem oral interna humana também pode levar ao estímulo musical, cujos incentivos corretos ajudarão no desenvolvimento do cérebro. Em 1993, na Universidade da Califórnia, Rauscher e Shaw (1998), especialistas em desenvolvimento cognitivo, analisaram estudantes universitários voluntários dispostos a ouvir os primeiros dez minutos da Sonata para dois pianos em ré maior, de Mozart (AYUB; RUTKAUSKAS, 2019). Notou-se melhoramento temporário



de raciocínio, espaço temporal e aumento de raciocínio humano provocados pela música. E isto foi chamado, então, de Efeito Mozart. O treinamento musical e a exposição prolongada à música agradável aumentam a produção de neurotrofina produzida no cérebro em uma situação difícil, o que determina o aumento da sobrevivência, inclusive da plasticidade cerebral dos neurônios.

Pitágoras ensinou como certos acordes musicais e melodias produziam certas reações no corpo humano. Sentir-se bem através da aplicação da música já era considerado algo eficaz na época dele. Pitágoras afirmou, ainda, que a sequência correta de sons ao tocar um instrumento musical pode mudar padrões de comportamento e até mesmo acelerar os processos de cura. A atividade musical praticada nas escolas não deve visar apenas a formação de músicos, mas também o contato, a vivência, e a compreensão da linguagem da música para auxiliar outras disciplinas. Abrir canais sensoriais, facilitar a expressão de sentimentos, ampliar a cultura geral, e participar da formação geral do ser são os efeitos da música nesse sentido (POPULAR BEETHOVEN, 2022).

Katsh e Merle-Fishman (1998) também afirmam que a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um efeito positivo no aprendizado das crianças, como matemática, leitura e habilidades de linguagem. A capacidade de a música estimular a imaginação e a criatividade é uma indicação pela qual, de alguma maneira, a música afeta os processos mentais. A relação da evocação de imagens mentais ao ouvir música está na conexão entre experiências musicais e criatividade. A música é uma fonte rica para desenvolver a criatividade. Uma abordagem criativa na vida implica, essencialmente, em uma resolução inventiva de problemas, em uma riqueza de ideias inovadoras e em um rico suprimento de recursos para gerenciar os aspectos pessoal e profissional da vida. Como cada um envolve processos mentais, fica claro como a mente e a criatividade estão unidas. Ouvir música que inspira, convida, ativa e estimula o pensamento criativo, como na evocação de imagens mentais, e aprimora a mente. Dessa forma como descrito por Katsh e Merle-Fishman (1998) uma vez iniciado este ciclo de pensamento e criatividade, as possibilidades de implementação da ação criativa na vida são amplas e a música tem uma propriedade



estimular as pessoas nas escolas, pois a emoção causada pela música pode tornar o caminho da aprendizagem mais curto e mais alegre.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem caráter descritivo, com a finalidade de analisar as respostas após a aplicação do questionário sobre o perfil de aprendizagem, composto por três tipos de perfis de aprendizagem desenvolvidos por Fleming e Mills (1992), no Método Visual, Auditivo e Cinestésico. Houve, ainda, revisão bibliográfica da temática sobre andragogia e suas principais características, incluindo-se literatura, leitura e música como estratégias metacognitivas, suas características, desenvolvimentos e funcionalidades, bem como sua utilização para fins de aprendizagem para adultos.

O referencial teórico foi baseado na pesquisa, seleção e leitura de fontes primárias (dissertações e artigos), secundárias (livros e artigos de revisão) e terciárias (bibliotecas e resumos). Para isto, consultaram-se diversos autores, como John H. Flavell, Paulo Freire, Júlia Vivas, Fleming e Mills, Maria Aparecida Moreira Martins, entre outros que abordam as temáticas de andragogia, metacognição, literatura, educação, psicologia, entre outros temas, que se mostraram fundamentais ao desenvolvimento desta pesquisa.

Para o experimento do perfil de aprendizagem, os dados resultantes originaram-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, por meio da aplicação de um questionário a participantes voluntários e, posteriormente, analisaram-se os dados. Foram escolhidos como objeto empírico participantes de pós-graduação das áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Exatas, Ciências Médicas e da Saúde, Ciências Humanas, e Ciências Biológicas, por terem o caráter andragógico desejado.

Aplicação de questionário

A partir do recorte do modelo de identificação do perfil de aprendizagem de Araoz *et al.*, (2010), o questionário foi adaptado para ser aplicado aos participantes da pós-graduação, a fim de verificar as características que indicariam qual é o perfil de aprendizagem de acordo com indicadores apresentados. Foi enviado um texto de explicação para um grupo de participantes selecionados para o preenchimento do instrumento eletrônico de pesquisa (ver anexo I), baseado em duas seções:



1. Seção 1 - perguntas dirigidas a respeito da idade e da área de formação na graduação;
2. Seção 2 - perguntas fechadas com cinco respostas possíveis para identificar o perfil de aprendizagem; e no final há uma pergunta de autoidentificação do estilo de aprendizagem.

Para as perguntas fechadas com cinco respostas possíveis usou-se a escala de Likert (DALMORO; VIEIRA, 2013), a fim de simplificar as respostas dos participantes consultados. O método de Likert foi introduzido em 1932, e diversos estudos, provindos de diversas áreas como psicologia, educação e marketing têm investigado as implicações do uso de diferentes formatos de escalas do tipo Likert.

O mesmo instrumento foi aplicado aos participantes dos cursos de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Universidade Federal do Paraná e do Instituto Federal do Paraná, no período de 15 de julho a 4 de agosto de 2022. Após a aplicação do instrumento, houve 51 respostas que foram tabuladas e analisadas, conforme apresentado na seção seguinte.

Análise dos resultados

A partir das respostas apresentadas, foi tabulado e identificado o perfil mais frequente, conforme apresentado na Figura 1.

Autoavaliação do Perfil de Aprendizagem

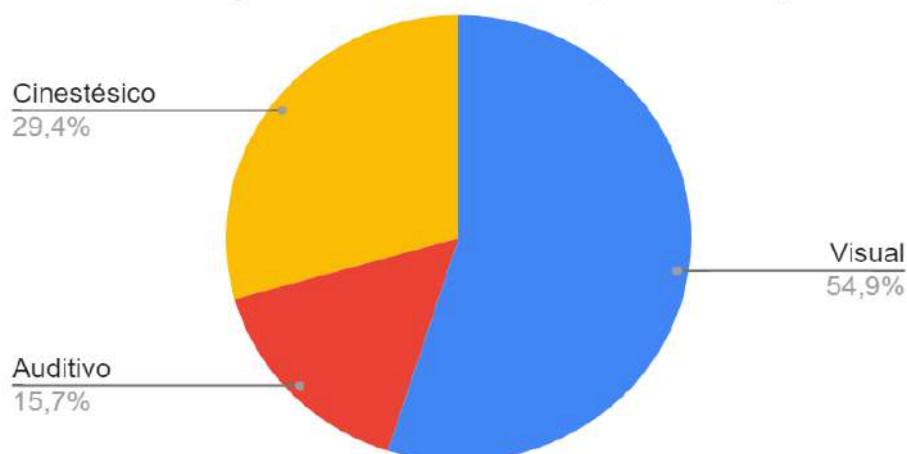


Figura 1. Perfis de aprendizagem de acordo com autoavaliação



Observou-se que 54,9% dos entrevistados autoavaliaram-se com o perfil visual, seguido pelo cinestésico (29,46%) e pelo auditivo (15,7%). Ou seja: a maioria considera-se com perfil visual. Na pergunta de autoidentificação do estilo de aprendizagem, ficou aberta ao estudante a escolha da opção de perfil, e foram analisadas as respostas. As respostas do bloco um são relativas à faixa etária e à área de conhecimento na qual os respondentes graduaram-se.

A minha faixa etária encontra-se no intervalo:

51 respostas

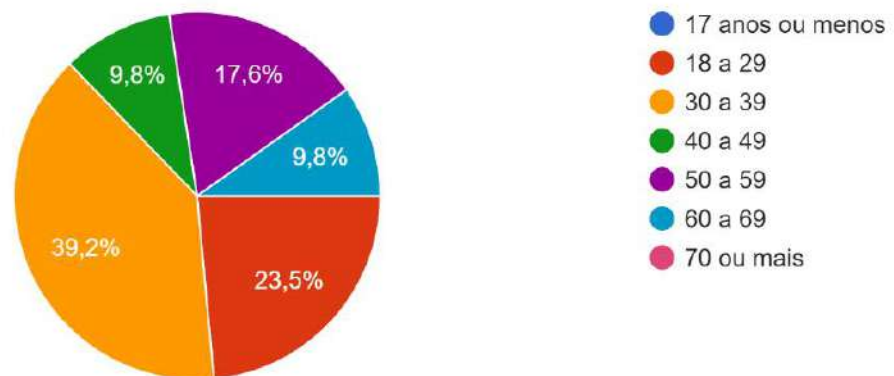


Figura 2. Faixa etária dos participantes de pós-graduação

Na questão da faixa etária, conforme a Figura 2, verifica-se que a maioria dos participantes tem de 30 a 39 anos (37%). O segundo maior grupo etário tem de 18 a 29 anos (23,9%), seguido dos grupos com 50 a 59 anos (19,6%), 40 a 49 anos (10,9%), e 60 a 69 anos (8,7%). Assim, pode-se considerar que os respondentes são pessoas adultas, e que estão no contexto da andragogia.

Sobre a área de conhecimento, não houve uma resposta preponderante, mas uma distribuição relativamente proporcional em todas as áreas.



A minha graduação foi na área de (se houver mais que uma considere a mais relevante para a pós-graduação):

51 respostas

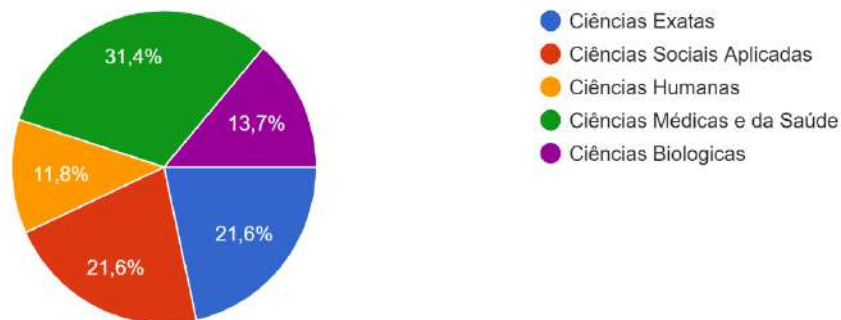


Figura 3. Formação da graduação dos participantes de pós-graduação

Para as perguntas do bloco dois, as questões elaboradas no formato “fechado” foram analisadas e apresentadas em forma de resumo. Verificou-se que pela escala Likert e pelo número das questões respondidas, aplicando os pesos prévios das perguntas associadas ao perfil de aprendizagem determinado pelo instrumento padronizado de (ARAOZ *et al.*, 2008), chegou-se à seguinte distribuição dos perfis (Figura 4):

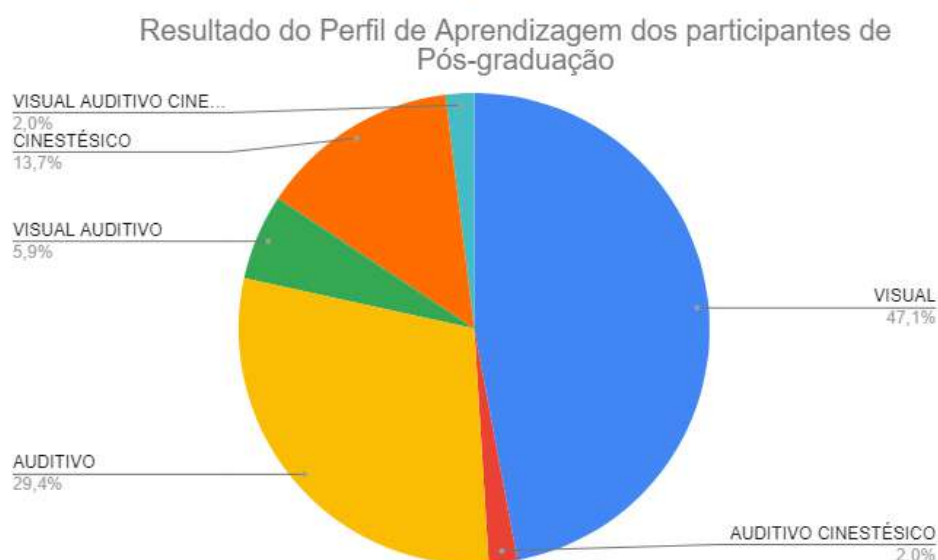


Figura 4. Resultado padronizado do perfil de aprendizagem dos participantes de pós-graduação



Foram correlacionadas as informações de áreas de graduação com o perfil de aprendizagem, assim como a faixa etária com o perfil de aprendizagem, a partir do método de Pearson (FIGUEIREDO FILHO SILVA JÚNIOR, 2009). Os resultados não foram significativos, com correlação fraca de 13% – o que cabe considerar que os perfis de aprendizagem não estão associados à área de conhecimento ou à faixa etária dos participantes.

DISCUSSÃO

A partir da análise das informações coletadas, evidenciou-se que a maioria (54,9%) dos pós-graduandos considera que sua aprendizagem ocorre através do perfil visual. Este perfil de aprendizagem foi confirmado no questionário, entretanto com 47,1%. Com os resultados, pode-se afirmar que os indivíduos da área de Ciências Sociais Aplicadas apresentam o perfil visual, enquanto nas Exatas há a predominância do perfil auditivo. E entre os participantes da área de Saúde o perfil visual é predominante.

Com a análise de 51 respostas do formulário aplicado, percebe-se que o número de pessoas que conhece a melhor forma com a qual aprende e desenvolve seus estudos, é basicamente semelhante à quantidade de pessoas que considera seu perfil de aprendizagem diferente dos resultados encontrados com o formulário. O que se conclui desta informação é que quase metade das pessoas analisadas desconhece seu perfil de aprendizagem e, conseqüentemente, não formula a melhor estratégia metacognitiva. Em quatro casos percebeu-se a igualdade entre dois perfis, e em um caso há igualdade entre os três perfis. Isto revela, nestes casos, o perfil multimodal descrito por Fleming e Mills (1992), que ocorre quando há presença de dois ou mais perfis e transição entre eles.

Na área das Ciências Sociais Aplicadas, o perfil visual é o predominante; e entre os indivíduos que responderam ao questionário, nenhum apresentou o perfil auditivo, nesta área. Já nas Ciências Exatas, o perfil auditivo é o predominante, corroborando com a característica de indivíduos que lembram de forma ordenada e sequencial. Já nas Ciências Médicas e da Saúde, o perfil de maior incidência é o visual, onde a habilidade de visualizar os detalhes e descrições está presente. Nas Ciências Humanas, houve um



empate entre os perfis auditivo e visual. E, por fim, nas Ciências Biológicas, o perfil predominante é o visual.

O perfil cinestésico tem menor incidência (apenas quatro casos). Este perfil é caracterizado pelo fazer, o estar em movimento. Assim, aulas em laboratórios, palestras, pesquisas de campo, aplicações práticas, ou quaisquer atividades que envolvam a ação serão bem-vistas por alguém do perfil cinestésico.

CONCLUSÃO

A partir da revisão de literatura e da aplicação do formulário de Identificação do Perfil do Estudante aos participantes de pós-graduação, considerando-se três dos perfis apresentados por Fleming e Mills (1992), no Método VARK (Visual, Auditivo e Cinestésico), constatou-se que o estilo de aprendizagem visual é mais frequente no contexto da andragogia. Isto ocorre porque o estudante de pós-graduação possui liberdade de escolha de estudo, ou seja, por qual caminho deseja aprimorar seus conhecimentos. Foi possível verificar, com a análise dos dados, que em torno de 50% dos participantes sabem qual é o perfil que melhor os definem no momento dos estudos, e com as respostas do formulário isto confirmou-se. E em torno de 50% deles mostram divergência entre o perfil apresentado na autoavaliação e o perfil encontrado após a verificação das respostas. Pode-se dizer, então, que há uma dificuldade em encontrar o melhor perfil, ou que estes indivíduos transitam entre os perfis.

Há outra questão: nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, e da Saúde, o perfil predominante é o visual, evidenciando o quanto estes participantes são detalhistas e têm mais afinidade com estudos que envolvam imagens. Em contrapartida, na área de Exatas, o perfil auditivo prevalece, caracterizado pela forma ordenada e sequencial com que aprendem. Com a utilização de literatura e de música como estratégia metacognitiva e como auxílio nos tratamentos de patologias como o Alzheimer, descrito nesta pesquisa, apresentam-se novas possibilidades para estudos futuros sobre estas relações e seus benefícios. Outros campos de utilização podem ser explorados, tanto na área da educação, quanto na medicina.



REFERÊNCIAS

ARAOZ, Edith; GUERRERO, Patrícia; VILLASEÑOR, Rosa Angélica; GALINDO, Maria de los Ángeles. **Estrategias para aprender: reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura**. México: Pearson Educación, 2008. p. 128. Disponível em: < <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2014/08/estrategias-para-aprender-a-aprender.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2022.

AYUB, Marcelo. RUTKAUSKAS, Ván. **Wolfgang Amadeus Mozart - Sonata para dos pianos en Re mayor, K.448. 12º temporada de Los conciertos de La 96.7** Realizado en el CCK el Viernes 16 Ago 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pOSxodms64w>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v.12, n.2., 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000200008&script=sci_arttext. Acesso em: 25 jul. 2022.

CANDIDO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira – ensaios preliminares para sua história e fontes**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

CAVALCANTE, V. M. P.; RIBEIRO, M. C. M. A. Contribuições do ensino de estratégias metacognitivas de leitura no ensino fundamental. **Revista ProLíngua**, v. 11, n. 1, p. 27-39, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/30628/16141>. Acesso: 25 jul. 2022.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque; GAYO, Maria Alice Fernandes da Silva. Andragogia na educação universitária. **Conceitos**, 2005. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/KARLLAUNA/aula-2-artigo-cavalcanti-e-gayo-2005-andragogia-na-educao-universitaria>. Acesso em: 31 jul. 2022.

CÔRTE B, LODOVICI NETO P. A musicoterapia na doença de Parkinson. **Ciências da Saúde Coletiva**. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000600038>. Acesso em: 25 jan 2023.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, 2013.

É possível evitar o Alzheimer com leitura? Neurologista desvenda mitos e verdades sobre a doença. **CEJAM – Centro de Estudos e Pesquisa “DR. João Amorim”**, 2022. Disponível em: < <https://cejam.org.br/noticias/e-possivel-evitar-o-alzheimer-com-leitura-neurologista-desvenda-mitos-e-verdades-sobre-a-doenca> >. Acesso em: 01 ago. 2022.



FERRAZ, Serafim Firmo de Souza; LIMA, Tereza Cristina Batista de; SILVA, Suely Mendonça de Oliveira e. **Contratos de aprendizagem:** Princípios andragógicos e ferramenta de gestão da aprendizagem. Encontro da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração - ENANPAD, 2004. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2004-grt-2437.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto; SILVA JÚNIOR, José Alexandre. Desvendando os Mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson (r). **Revista Política Hoje**, v. 18, n. 1, p. 115-146, 2009.

FLAUSINO, Paulo. **O Poder da Música vs Alzheimer**. 3 abr 2018. Disponível em: <https://youtu.be/utYw8IPvdGc> Acesso em: 29 jun. 2022.

FLEMING, N. D., & MILLS, C. (1992). **Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection**. To Improve the Academy, 11, 137-155.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GOMES, M. S.; BRABO, J. C. **Estimulando a metacognição em classe:** estratégias para o ensino e aprendizagem nos anos iniciais. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará. Belém, p. 100. 2020.

KATSH, Shelley; MERLE-FISHMAN, Carol. **The music within you**. Barcelona Publishers, 1998.

KNOWLES, M. S., **The adult learner:** the definitive classic in adult education and human resource development. 6th ed. San Diego, Califórnia, USA: Elsevier, 2005.

MARINI, Janete Aparecida; JOLY, Maria Cristina. A leitura no Ensino Médio e o uso das estratégias metacognitivas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 505-522, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844626024.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MARTINS, Maria Aparecida Moreira. **A andragogia e suas exigências no processo de ensino e aprendizagem da leitura**. Monografia (Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) - Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, p. 40. 2018. Disponível em: < https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/18922/1/CT_ELPLJ_2_2018_14.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil**. Ministério da Educação, 2019. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>>. Acesso em: 03 ago. 2022.



MOFFIT, Mitchell. BROWN, Gregory. A canção da Tabela Periódica!. **AsapScience**, 6 fev. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rz4Dd1I_fX0.html. Acesso em: 29 jun. 2022.

NEVES, D. A. B. Leitura e metacognição: uma experiência em sala de aula. **Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, n. 24, p. 1-9, 2º sem.2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28226>. Acesso em: 25 jul. 2022.

PELLEGRINO, J. R. **Música e Alzheimer**. Disponível em: <https://youtu.be/BGO4v2laMfA> Acesso em: 15 fev. 2023.

PEREIRA, Paulo. **Aprenda Trigonometria ao Som do Batidão**. Equaciona com Paulo Pereira, 23 set. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pOSxodms64w>. Acesso em: 29 jun. 2022.

POPULAR BEETHOVEN NEWSLETTER. **Pythagoras on music**. 29 Jun 2022. Disponível em: <https://www.popularbeethoven.com/pythagoras-on-music/> Acesso em: 29 jun. 2022.

RAUSCHER, Frances H.; SHAW, Gordon L. Key components of the Mozart effect. **Perceptual and motor skills**, v. 86, n. 3, p. 835-841, 1998.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; FRANCO, Thiago Loyola; CAMPOS, Anne Caroline Lima. Relações entre estratégias metacognitivas de leitura e desempenho escolar: possibilidades para o ensino de leitura. **Linha D' Água**: São Paulo, v. 34, n. 3, p. 27-44, 2021. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i3p27-44>>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SACKS, Oliver. **Musicophilia**: tales of music and the brain, revised and expanded edition. Vintage; Revised and enlarged edition, 2008.

SANTOS, Carlos César Ribeiro. **Andragogia**: aprendendo a ensinar adultos. [s.d]. Disponível em: < https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos10/402_ArtigoAndragogia.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2022.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

VIVAS, Júlia Puigbó. O que é metacognição: significados, exemplos e estratégias. **Psicologia online**, 12 mai. 2020. Disponível em: <https://br.psicologia-online.com/o-que-e-metacognicao-significado-exemplos-e-estrategias-414.html>. Acesso em: 29 jun. 2022.

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.**ANEXO I****Formulário de Identificação do Perfil do Estudante.****GINF7002-Perfil de aprendizagem**

(Link dos Resultados)

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1pH30sbaC11uPnkMv_DXR0ALcTvKRscOuuA19vPodezk/edit?usp=sharing

Esta é uma pesquisa que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Informação da Universidade Federal do Paraná (PPGGI/UFPR) na disciplina de GINF 7002 - Cognição e Pensamento Humano. Tem como objetivo identificar o perfil de aprendizagem do estudante no processo educacional, seja ele formal ou não. Por favor, responda ao questionário eletrônico de forma objetiva e sincera. Todas as informações são confidenciais e de acesso exclusivo dos pesquisadores, não sendo analisadas de forma isolada. Obrigado pela sua contribuição.

*Obrigatório

1. E-mail *

2. A minha faixa etária encontra-se no intervalo:*

Marcar apenas uma opção.

 17 anos ou menos 18 a 29 30 a 39 40 a 49 50 a 59 60 a 69 70 ou mais

3. A minha graduação foi na área de (se houver mais que uma considere a mais relevante para a pós-graduação):*

Marcar apenas uma opção.

 Ciências Exatas Ciências Sociais Aplicadas Ciências Humanas Ciências Médicas e da Saúde Ciências Biológicas**Seção 2 - Perfil de Aprendizagem**

As perguntas na sequência vão permitir traçar qual seria o seu perfil de aprendizagem dominante. Por favor responda com atenção e sinceridade.

4. Questões*

Marcar apenas uma opção.

Questões	Nunca	Rara vezes	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
Eu tomo um monte de notas e gosto de rabiscar enquanto ouço uma aula ou palestra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando leio, faço em voz alta ou movo meus lábios para ouvir as palavras da minha mente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Prefiro agir diretamente, testando o que tenho que fazer, em vez de seguir instruções dadas por alguém.	()	()	()	()	()
Torna-se difícil para eu falar com alguém que não me olha nos olhos.	()	()	()	()	()
Não dificulte para eu falar com alguém que permanece frio ou indiferente.	()	()	()	()	()
É difícil para eu falar com alguém que permanece em silêncio sem me responder.	()	()	()	()	()
Escrevo listas do que preciso fazer para me lembrar melhor.	()	()	()	()	()
Mesmo que eu não tome notas porque eu me distraio, eu posso lembrar o que alguém disse na aula ou conferência.	()	()	()	()	()
Quando leio um romance, presto muita atenção nas passagens que descrevem, detalhes de figurinos, lugares, etc.	()	()	()	()	()
Quando leio um romance, concentro-me nos diálogos e conversas entre os personagens.	()	()	()	()	()
Eu tomo notas e notas de classe, mas raramente me refiro a elas novamente.	()	()	()	()	()
Eu preciso escrever as instruções para que eu possa segui-las em ordem.	()	()	()	()	()
Gosto de pensar em voz alta quando escrevo ou resolvo problemas.	()	()	()	()	()
Quando escolho o que ler, prefiro romances, histórias ou histórias de ação, nas quais o drama e o sentimento entre os personagens se refletem.	()	()	()	()	()
Posso entender o que alguém está dizendo, mesmo sem observar seus gestos ao falar.	()	()	()	()	()



Preciso observar a pessoa com quem estou falando para que eu possa manter minha atenção sobre o tema da conversa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lembro-me melhor das coisas quando as digo novamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando conheço uma pessoa pela primeira vez, confio em suas características faciais e aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando leio silenciosamente, movo meus lábios para o ritmo da leitura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosto de me aprofundar em temas interessantes quando encontro alguém disposto a falar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando estou em uma reunião ou festa, eu gosto de sentar e assistir as pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando falo de algo, faço gestos e gestos para enfatizar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando me lembro de um fato, posso vê-lo mentalmente, com detalhes de onde e como eu vi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prefiro ouvir notícias no rádio a ler o jornal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minha mesa e lugar de estudo parecem bagunçados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando participo de uma reunião ou festa, gosto de me envolver nisso (dançar e tocar), em vez de ficar à margem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se eu tivesse que explicar a alguém como realizar uma atividade, eu preferiria fazê-lo por escrito ou com desenhos ou gráficos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se eu tivesse que explicar a alguém como realizar uma atividade, eu preferiria fazê-lo oralmente, diretamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando estou em uma reunião, eu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



gosto de me mudar, não ficar parado.

No meu tempo livre, o mais provável é que eu leio ou assista TV. () () () () ()

Se eu tivesse que explicar a alguém como realizar uma atividade, eu preferiria fazê-lo mostrando-lhes como. () () () () ()

No meu tempo livre, o mais importante é que eu prefiro ouvir música. () () () () ()

No meu tempo livre, o mais provável é que eu prefiro fazer exercícios físicos ou esportes. () () () () ()

Se eu tivesse que receber instruções precisas sobre o que fazer, eu me sentiria melhor se fossem ditas verbalmente. () () () () ()

Se eu tivesse que receber instruções sobre o que eu tenho que fazer, eu me sentiria melhor se fosse por escrito. () () () () ()

Se eu tivesse que receber instruções sobre o que eu tenho que fazer, eu me sentiria melhor se eles me mostrassem como fazê-lo. () () () () ()

5. Fazendo uma auto avaliação você se enquadraria em qual perfil? *

Marcar apenas uma opção.

- () **Auditivo** - Aprendem por meio de suas próprias explicações orais ou de outras pessoas; lembram de forma ordenada e sequencial; são fáceis de aprender idiomas e música; pensam em sons, tons e volumes; quando leem, o fazem movendo os lábios.
- () **Cinestésico** - Seu aprendizado é lento, mas profundo; eles estão inquietos; não aprendem sentados, ouvindo ou lendo, precisam estar em movimento; eles gostam de sentir o que aprenderam e gesticular ao falar.
- () **Visual** - São caracterizados pela capacidade de capturar rapidamente grandes quantidades de informações apenas vendo ou lendo; estabelecer relações entre ideias e conceitos; têm capacidade de abstração; eles pensam em imagens; eles visualizam em detalhes e gostam das descrições.



Recebido em: 09/03/2023

Aprovado em: 19/06/2023

Publicado em: 24/07/2023

**REALISMO MÁGICO NA RELAÇÃO ENTRE O VERBAL E O
PICTÓRICO NO CONTO “UM SENHOR MUITO VELHO COM
ASAS ENORMES”****MAGICAL REALISM IN THE RELATIONSHIP BETWEEN
VERBAL AND PICTORIAL ELEMENTS IN THE SHORT STORY
"A VERY OLD MAN WITH ENORMOUS WINGS"****REALISMO MÁGICO EN LA RELACIÓN ENTRE ELEMENTOS
VERBALES Y PICTÓRICOS EN EL CUENTO "UN SEÑOR MUY
VIEJO CON UNAS ALAS ENORMES"**Eduardo Alves dos Santos⁵¹Lucas Sidnei Carniel⁵²**Resumo**

No presente trabalho, desenvolvemos uma análise de literatura comparada, no campo teórico das interartes, do conto “Um Senhor Muito Velho Com Asas Enormes”, escrito por Gabriel García Márquez (1927-2014) e das ilustrações produzidas pela espanhola Carme Solé Vendrell (1944). Para o artigo, utilizamos uma versão brasileira publicada em 2002, na qual o texto ganha forma de livro. Por observarmos nas imagens de Vendrell um elemento importante para a completude da obra, acabamos por inserir à discussão a relação que os elementos pictóricos do livro podem ter com o conceito de realismo mágico ao qual nos voltamos. Em meio à reflexão, realizamos o movimento de contraste entre a perspectiva do realismo mágico e o que o teórico Tzvetan Todorov (2014) chama de gênero fantástico, algumas vezes os aproximando e em outras os diferenciando enquanto conceitos diferentes que são.

Palavras-chave: Realismo mágico; Fantástico; Literatura latino-americana.

⁵¹ Professor de Língua Portuguesa e Língua Espanhola, graduado em Letras pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Realeza e mestre em Letras: Literatura, Sociedade e Interartes pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - campus Pato Branco. Email: edusantos.uffs@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-3076-3949>.

⁵² Professor substituto de Português e Espanhol no IFPR (Instituto Federal do Paraná) – Campus Avançado de Coronel Vivida e professor titular de Linguagem e Interação da Unipar (Universidade Paranaense) – Campus de Francisco Beltrão. Doutorando em Letras - Linguagem Literária e Interfaces Sociais: Estudos Comparados pela Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) campus Cascavel; mestre em Letras: Literatura, Sociedade e Interartes pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - campus Pato Branco. Email: carniel.lucas@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0183-8983>.

**Abstract**

In the present work, we developed a comparative literature analysis in the theoretical field of interarts, focusing on the short story "A Very Old Man with Enormous Wings" written by Gabriel García Márquez (1927-2014) and the illustrations produced by the Spanish artist Carme Solé Vendrell (1944). For this article, we used a Brazilian version published in 2002, where the text takes the form of a book. As we observed an important element in Vendrell's images for the completeness of the work, we ended up including in the discussion the relationship that the pictorial elements of the book can have with the concept of magical realism to which we turn. Amidst the reflection, we carried out a contrasting movement between the perspective of magical realism and what the theorist Tzvetan Todorov (2014) refers to as the fantastic genre, sometimes approaching them and in other instances differentiating them as distinct concepts.

Keywords: Magic realism, Fantastic, Latin american literature.

Resumen

En el presente trabajo, hemos desarrollado un análisis de literatura comparada en el campo teórico de las interartes del cuento "Un señor muy viejo con unas alas enormes", escrito por Gabriel García Márquez (1927-2014), y de las ilustraciones realizadas por la española Carme Solé Vendrell (1944). Para este artículo, utilizamos una versión brasileña publicada en 2002, en la cual el texto adopta la forma de un libro. Al observar en las imágenes de Vendrell un elemento importante para la integridad de la obra, hemos decidido incluir en la discusión la relación que los elementos pictóricos del libro pueden tener con el concepto de realismo mágico al que nos dirigimos. En medio de la reflexión, hemos llevado a cabo un movimiento de contraste entre la perspectiva del realismo mágico y lo que el teórico Tzvetan Todorov (2014) llama género fantástico, a veces acercándolos y otras veces diferenciándolos como conceptos distintos.

Palabras clave: Realismo mágico, Fantástico, Literatura latinoamericana.

INTRODUÇÃO

Durante o início da segunda metade do século XX, em um período que se estende, segundo o teórico Ángel Rama (S/D), até a década de 1970, a América Latina, notadamente a hispânica, passou por um fenômeno editorial que projetou sua produção literária ao globo. Nesse período, autores como Gabriel García Márquez, Mário Vargas Llosa e Júlio Cortázar puseram-se à frente dessa explosão de produção e consumo literário que mais tarde ganharia a alcunha de *Boom* hispano-americano.

Assim como o conceito do que foi o *Boom* se apresenta como nebuloso, existindo incongruências nas interpretações que alguns teóricos fazem (BRAGANÇA, 2008), alguns dos conceitos estéticos que contribuíram para a formação do grupo de autores que compõem o fenômeno também o são. Por mais que o fator editorial seja o



principal elo, conceitos como o real mágico ou real maravilhoso acabam sendo também um aproximador importante.

No presente trabalho, analisamos um texto que, na situação original de publicação, está inserido nesse contexto de explosão editorial que foi o *Boom* e que apresenta em sua construção elementos que o posicionam dentro do que se concebe como realismo mágico. O texto que buscamos observar à luz do fantástico é o conto “Um Senhor Muito Velho Com Asas Enormes” do colombiano García Márquez (1927-2014). Contudo, a versão que analisamos não é a original, publicada no livro *La Increíble y triste historia de la Candida Erendira y de su abuela desalmada*, pois optamos por trazer à luz uma edição brasileira do conto, transformado em livro, com ilustrações de Carme Solé Vendrell.

De início, nossa proposta era a de observar como se estabelece o jogo do real com o universo maravilhoso, vislumbrando a inserção dessa relação entre o real e o mágico dentro do que Todorov chamaria de *fantástico*. No entanto, ao entrar em contato com a proposta da edição brasileira de 2002, contendo ilustrações da trama, acabamos por inserir à discussão a questão do pictórico que nesse caso também dialoga com o realismo mágico, atribuindo materialidade imagética à trama de García Márquez.

HESITAÇÃO: ENTRE O FANTÁSTICO E O REALISMO MÁGICO

Começamos a desbravar esse mar um tanto turbulento que é o conceito de *realismo mágico* por meio da retomada de um gênero literário que o antecede e que contribui na sua construção, o *fantástico*. Quem nos ajuda a entender um pouco desses conceitos é a professora pesquisadora Selma Casalans Rodrigues, que em seu livro *O Fantástico*, publicado em 1988, classifica-o, inicialmente, em dois tipos: o *fantástico* “questionado” e o *fantástico* “natural”.

Primeiramente, voltamo-nos para essa ideia de um *fantástico questionado*. A partir do que reflete Rodrigues (1988) observamos que nessa perspectiva existirá uma ambiguidade na contraposição entre o que pode ser verossímil versus o inverossímil. Em seu livro, a autora se utiliza de um exemplo encontrado no conto “A Casa Deserta”, do escritor alemão Ernst Theodor Amadeus Wilhelm Hoffmann (1776-1822). Nessa obra, presente no livro *Contos Nocturnos*, de 1817, temos um caso em que o



personagem narrador da história vê em um espelho uma imagem que pode ou não ser sobrenatural. O que ocorre é que durante o desenvolver da trama busca-se explicar esse elemento fantástico, contudo algumas lacunas acabam ficando abertas e possibilitando interpretações diferentes.

Essa hesitação por parte do leitor ao ler textos como o de Hoffman aproxima-os do conceito de *fantástico questionado* utilizado por Rodrigues (1988). Ao mesmo tempo, observamos que essa característica se aproxima bastante do que Todorov (2014) posicionaria como sendo o *fantástico puro*. Como afirma o teórico búlgaro, utilizando das palavras de Louis Vax, “a arte fantástica ideal sabe manter-se na indecisão” (LOUIS VAX *apud* TODOROV, 2014, p. 25). O *fantástico*, propriamente dito, se pensarmos como Todorov (2014), estaria, então, na dúvida entre o *real* e o *insólito*, havendo a possibilidade de o leitor observar ambas as respostas para o mesmo fenômeno.

No caso do conto aqui analisado, não se pode observar um caso desse *fantástico puro* pensado por Todorov (2014) ou mesmo o que Rodrigues (1988) apresenta como *fantástico questionado*. O conto de García Márquez não deixa dúvidas sobre a inserção do sobrenatural, o fato a ser constatado é muito explícito e concreto, um sujeito muito velho e que simplesmente possui asas.

As dúvidas no conto de García Márquez não circundam a existência (ou a não existência) do que é sobrenatural, mas do que pode ser esse ser e qual a sua origem. Algumas respostas até chegam a ser cogitadas, tais como a de que o personagem estranho se trata de um anjo caído.

No entanto, não vemos no conto a possibilidade dessa afirmação, principalmente por dois pontos. Primeiro: o personagem é de idade avançada, o que pensamos quebrar a ideia de anjo (pelo menos nos moldes cristãos) porque esses não se tratariam de seres corpóreos, mas sim de entidades constituídas de luz celestial e por tal estariam à margem dos efeitos que o tempo causa, por exemplo, no ser humano. Em segundo lugar, entendemos que chamar o personagem de anjo seria uma redução da construção como um todo. Do início ao fim do texto, existe uma tensão sobre o personagem com pessoas que veem nele ou uma entidade celestial ou uma forma de aberração transumana. Interessante também é a reação do casal Pelayo e Elisenda que ao tentar se comunicar com o sujeito de asas acabam por ignorá-las e associá-lo a um



marinheiro estrangeiro perdido. O fato de o homem possuir uma língua diferente lhes parece chamar mais atenção do que as próprias asas, o que aproxima o conto do clima de normalidade encontrada pelo sobrenatural em meio a um contexto de realismo mágico.

Voltando ao conto de forma mais direta, vemos que depois do acolhimento do personagem com asas, uma vizinha - descrita como conhecedora dos ditames da vida e da morte - diz-lhes: “É um anjo (...) Não tenho dúvidas de que vinha pelo menino, mas o coitado está tão velho que a chuva o derrubou” (MÁRQUEZ, 2002, p. 08). Por seu respeito na comunidade e pela aproximação das características do personagem a um anjo, o ser passará a ser tratado como tal, inclusive pelo narrador da trama, que a partir de então o passará a chamá-lo assim.

Mais tarde, um pároco virá contrapor a ideia de anjo observando nele o seu lado humanizado, que o distanciaria do que a Igreja concebe como celestial, uma vez que o ser apresenta características como o mau cheiro, os parasitas que se prendem às asas e o próprio estado degradado delas em virtude dos fortes ventos. Algo importante também observado nessa inserção do pároco é o momento em que esse adverte aos envolvidos na comoção do “anjo” de que “o demônio tinha o mau costume de recorrer a artifícios de carnaval para confundir os incautos” (MÁRQUEZ, 2002, p. 12).

Por mais que seja introduzida uma explicação divina ao se remeter ao diabo, o que se torna interessante na medida em que a discussão permanece na mesma esfera, chama-nos especial atenção a referência que o pároco realiza ao dito “artifício de carnaval”. Isso nos faz retomar o que Bakhtin (2010), em *Problemas da poética de Dostoiévski*, apresentaria como texto ou personagem carnavalizado. Para o teórico bielorrusso:

No carnaval todos são participantes ativos, todos participam da ação carnavalesca. Não se contempla e, em termos rigorosos, nem se representa o carnaval mas vive-se nele, e vive-se conforme as suas leis enquanto elas vigoram, ou seja, vive-se uma vida carnavalesca. Esta é uma vida desviada de sua ordem habitual, em certo sentido uma 'vida às avessas', um 'mundo invertido', (BAKHTIN, 2010, p. 140).

O que Bakhtin (2010) apresenta tem muito a dialogar com a história de Garcia Márquez (2002), na qual há um desvio ou subversão do que poderia ser um anjo. Essa



leitura, a ser de fato um ser celestial, não pode ser descartada por completo. Dissemos, inicialmente, que existem alguns motivos para considerarmos que o personagem não pode ser tachado como tal, sem um espaço à dúvida. O que prevalece é a sensação de que García Márquez foi muito sagaz ao intitular o conto como “Um senhor muito velho com asas enormes”, porque de fato essa é a melhor forma que vemos para se referir ao personagem central. No entanto, visto a dimensão da forma de tratamento, chamemo-lo de “anjo”.

Podemos conceber "Um senhor muito velho" com asas enormes como exemplo do segundo tipo de fantástico discutido por Rodrigues (1988), o *fantástico naturalizado*. Assim como fazemos o movimento de ler García Márquez como representante dessa literatura fantástica, Rodrigues (1988) se utiliza do texto mais celebre do autor, o romance *Cem Anos de Solidão*, para apresentar e refletir sobre esse segundo tipo de fantástico apresentado por ela. Em García Márquez, a autora observará que o inverossímil acaba se tornando verossímil na lógica interna do texto. Nesse caso, o que é entendido como extranatural não precisa ser justificado e não há a tentativa de fazê-lo. A comunidade de Macondo criada pelo colombiano acaba sendo palco de diversas cenas que dentro da obra acabam sendo verossímeis, se encaixando ao enredo de forma natural. Contudo, aos olhos do leitor o fato de uma mulher subir (literalmente) aos céus em lençóis acaba sendo recebido como sobrenatural.

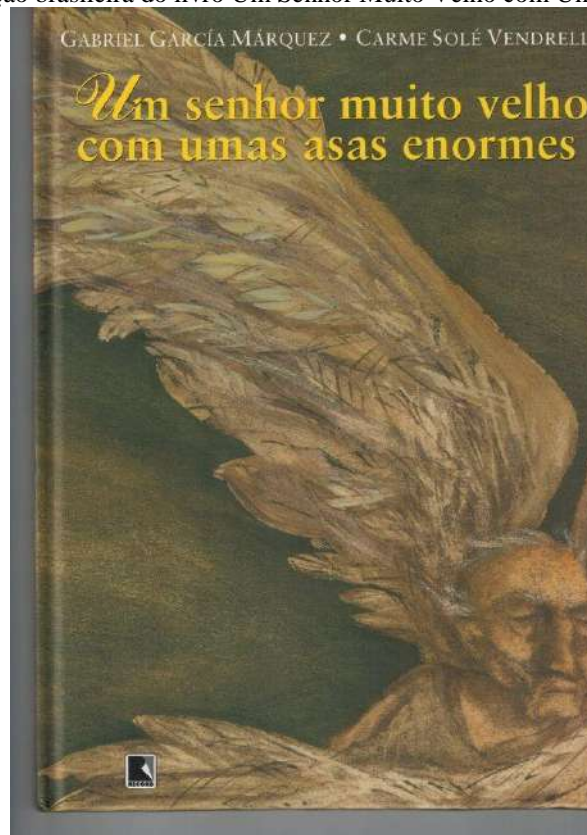
A questão aqui é a de que o leitor não hesita sobre o sobrenatural, pode até não conseguir explicá-lo, como é o caso do personagem com asas que faz parte do conto observado, mas sabe-se que apenas pelo fato de ele possuir tal característica física já é dotado de uma aura maravilhosa. Em Todorov (2014), podemos associar esse fantástico naturalizado ao que o teórico chama de *maravilhoso puro*, uma vez que, como afirma, nesse caso “os elementos sobrenaturais não provocam nenhuma reação particular nem nos personagens, nem no leitor implícito. A característica do maravilhoso não é uma atitude para os acontecimentos relatados a não ser a natureza mesma desses acontecimentos”, (TODOROV, 2014, p. 30).

A ideia de hesitação possui muita relevância quando pensamos nesse fantástico que tem por base, principalmente, as reflexões de Todorov. Em Rodrigues (1988), vemos que o conceito de fantástico tem como ponto inicial o século XVIII, mas a autora



sinaliza que essa discussão sobre a origem do termo pode remeter a própria ideia da relação entre o que é real e o que é ficcional, o que já nos direciona para o conceito de verossimilhança. Remetendo a Platão e Aristóteles, a autora faz referência à recriação do real na arte, o que se entendeu como a ideia de mimese. A partir disso, pensará a verossimilhança como uma forma de mimese em que a obra se assemelha à verdade do mundo real, ligado à natureza.

Figura 1 — Capa da edição brasileira do livro *Um Senhor Muito Velho com Umas As Enormes*



Fonte: Márquez e Vendrel (2002).

REAL E FICCIONAL: UMA CONTRAPOSIÇÃO PERENE

As discussões que circundam as relações entre obras de arte e o mundo há muito tempo atraem a atenção do homem. Candido (1975) reflete sobre como o meio pode influenciar a obra e como a produção literária pode também ter o seu papel de transformação ou mesmo reação frente a esse contexto que a cerca.

No que podemos perceber, durante a história, a obra de arte passou por idas e vindas entre perspectivas de contestação ou de afirmação da ideia de que a arte se



trataria de um espelho do mundo. Nesse jogo de embate entre o que poderia ser visto como real e que se trataria do ficcional, acabamos ver na obra de arte uma espécie de espelho do mundo, mas não um espelho que simplesmente reflete, observamos na arte um reflexo distorcido pela subjetividade do autor, ou, em outras palavras, uma refração da realidade.

Rodrigues (1988) parte dos gregos para pensar essa relação da arte com a realidade, passando pelos realistas do século XIX até os modernistas que desconstruem a ideia de imitação do real pelo ficcional. A autora apresentará a polarização entre real e ficcional como sendo uma das formas de entender o fantástico, ou, mais precisamente, o que Rodrigues (1988) chama de *fantástico lato sensu*. À parte dessa definição mais ampla, entramos no fantástico *stricto sensu*, divisão a qual a autora atribui as conceituações dadas por alguns teóricos ao fantástico.

Destacamos aqui dois autores importantes para entender o *fantástico*, o já mencionado neste texto, Tzevetan Todorov, e o consagrado escritor estadunidense H. P. Lovecraft. A partir da perspectiva de Todorov (2014), vemos que para um texto ser *fantástico* se faz necessário que exista nele ou no leitor o que já destacamos no tópico anterior como sendo uma hesitação quanto ao fato narrado. Se esse fato é explicado pela história, não estamos mais dentro do fantástico e sim no que Todorov (2014) chama de *estranho*, ao passo que se esse elemento sobrenatural se apresenta como normal dentro da trama, nos inserimos, então, no que o teórico chamaria de *maravilhoso*.

Se por um lado, Todorov (2014) restringe essa ideia de *fantástico*, separando-o daquilo que ele chama de *estranho* e de *maravilhoso*, Lovecraft (1987) diz que é apenas na relação do leitor com o texto que se define o que é o fantástico. Para Lovecraft (1987), é nessa experiência do leitor enquanto ser que vivencia os sentimentos da obra que estaria a conceituação do fantástico. Todorov (2014) criticará Lovecraft (1987), uma vez que para o teórico búlgaro não haveria como se definir um gênero literário apenas pelo seu leitor sem se pensar também em sua estrutura.

Quem parte para essa perspectiva estrutural é Remo Ceserani (2006), que, por mais que divirja de Todorov (2014) quando trabalha o fantástico enquanto tipologia e não gênero literário, acaba seguindo uma linha parecida ao estabelecer dez procedimentos narrativos que observa no tipo fantástico. São eles:



- I. posição de relevo dos procedimentos narrativos no próprio corpo da narração;
- II. a narração em primeira pessoa;
- III. um forte interesse pela capacidade projetiva e criativa da linguagem;
- IV. envolvimento do leitor: surpresa, terror, humor;
- V. passagem de limite e de fronteira;
- VI. o objeto mediador;
- VII. as elipses;
- VIII. a teatralidade;
- IX. a figuratividade;
- X. o detalhe.

Em relação aos temas recorrentes na literatura fantástica, Ceserani (2006) estabelece:

- I. a noite, a escuridão, o mundo obscuro e as almas do outro mundo;
- II. a vida dos mortos;
- III. o indivíduo, sujeito forte da modernidade;
- IV. a loucura;
- V. o duplo;
- VI. a aparição do estranho, do monstruoso, do irreconhecível;
- VII. o Eros e as frustrações do amor romântico;
- VIII. o nada.

É interessante essa concepção que Ceserani (2006) tem do fantástico enquanto tipologia, porque nos possibilita pensar o próprio gênero realismo mágico enquanto formado também pelo fantástico. Se pensarmos nos pontos elencados pelo autor ao descrever o fantástico, alguns deles poderão ser atribuídos ao conto de García Márquez, principalmente quando pensamos na aparição de um elemento estranho. É nesse fator estranho que observamos um ponto de interseção entre o real e o fantástico, se que é que podemos dizer que eles existem separados dentro dessa esfera, afinal, como apresenta Rodríguez (2010):

[...] el realismo mágico no se opone al realismo; más bien es en éste último en el que encuentra sus fuentes de creación (Parkinson, 1995). Un narrador realista, respetuoso de la regularidad de la naturaleza, se ubica en medio de la vida cotidiana, observa cosas ordinarias con la perspectiva de un hombre del montón y cuenta una acción verdadera o verosímil y un narrador fantástico prescinde de las leyes de la lógica y del mundo físico, sin darnos más explicaciones que las de su propio ca-pricho. Además cuenta una acción



absurda y sobrenatural. Un narrador mágico realista, para crearnos la ilusión de realidad, finge escaparse de la naturaleza y nos cuenta una acción que por muy explicable que sea, nos perturba como extraña, (RODRIGUÉZ, 2010, p. 25).

O que entendemos é que realidade e maravilhoso não são coisas separadas que se juntam no contexto de realismo mágico, mas se apresentam como um elemento só. Para nos ajudar nessa reflexão é importante retomarmos as ideias de dois autores que teorizaram o realismo mágico, Ángel Flores e Luis Leal (MENA, 1975).

El artículo de Flores, escrito doce años antes que el de Leal, de-fine como realismo mágico todo el movimiento literario que, efectiva-mente, empezó a vislumbrarse en Hispanoamérica hacia la década del treinta. Este movimiento, obviamente influenciado por la novelística eu-ropea de las primeras décadas del siglo y también por el movimiento su-rrealista, rompió con la concepción tradicional de la novela burguesa, para enfrentarse a un concepto mucho más complejo de la realidad y del quehacer literario. La realidad se diversificó mostrando sus diferentes estratos, la estructura novelística sufrió cambios profundos y el lenguaje se unversalizó”, (MENA, 1975, p. 397).

Para Flores (*apud* MENA, 1975), a literatura mágico-realista estaria sendo construída por escritores inspirados em autores europeus como Kafka, que estariam na base das discussões sobre o realismo mágico, tal como pensado pelo alemão Franz Roh. Influenciado pelo teórico alemão, Flores define o realismo mágico como um encontro entre o real e o fantástico de uma forma harmônica. Enquanto que para Flores o realismo mágico se define no encontro entre o real e a fantasia, “para Leal básicamente es una actitud ante la realidad que no lleva al autor a la creación de mundos imaginarios, sino que lo induce a penetrar la realidad a profundidad, para descubrir los misterios que están ocultos en ella”, (RODRÍGUEZ, 2010, p. 18).

Podemos observar que um dos pontos de contraste entre Flores e Leal ao discutir o realismo mágico está na forma com que esses teóricos concebem o que seja a realidade. Enquanto o primeiro verá o real como algo isolado do irreal, conceituando o realismo mágico justamente no encontro entre essas esferas que estariam separadas normalmente, o segundo pensará o real como constituído também pelo irreal, afirmando que o movimento realizado em textos como o de García Márquez na verdade não trazem o insólito para dentro do real, mas se inserem com tamanha profundidade na realidade que extraem dela também os elementos maravilhosos.



Essa discussão que fazemos até aqui direcionada à literatura, voltando-nos ao como o real pode ser percebido, transcendeu historicamente as fronteiras de uma única arte, podendo ser encontrada em outras esferas como a pintura e seus desdobramentos pictóricos. Como dissemos inicialmente, a obra analisada nasceu como conto, mas foi reconstruída como livro em uma outra língua e carregando elementos da pintura que merecem também nossa atenção.

UT PÍCTURA POESIS: UM OLHAR PARA A ILUSTRAÇÃO

A relação entre literatura e outras artes nos chama especial atenção. Quando saímos da caixa da literatura para ver as demais formas de criação, passamos a ver a própria literatura de uma forma diferente, não como objeto isolado no universo artístico, mas inserido em um jogo de influências estéticas e de pensamento que transcendem a própria estrutura semiótica de cada uma das artes.

Como Mario Praz (1982) discute, ao retomar a célebre ideia do *ut pictura poesis* de Horácio, a pintura e a poesia há tempo vêm sendo observadas como artes com possibilidades de aproximações. Ao remeter à frase de Horácio, Praz (1982) apresenta-nos duas leituras possíveis e que expressam bem a forma que o pensador latino refletiu a relação. Em um primeiro nível, podemos pensar tanto pinturas quanto algumas poesias como textos de deleite imediato, ou momentâneo, às quais não carregariam elementos para uma observação perene.

Em segundo plano, temos uma perspectiva da qual somos mais adeptos, a que vê pintura e literatura como artes entrecruzadas na medida em que podem realizar o papel de pintar ou desenhar algo. A primeira por meio de seus recursos pictóricos e a segunda, do código verbal. Ao passo que temos também em algumas pinturas o ato de se narrar uma trama ou cena que aparece como característica marcante na literatura. Ou seja, entendemos o *ut pictura poesis* como forma de expressar que assim como a pintura pode contar uma história pelo desenho a literatura pode pintar uma imagem por meio das palavras.

O ponto de encontro para a nossa discussão dentro da obra observada é voltado às visões que podem existir do que seja a realidade. Como nos apresenta Eduardo Lourenço (1981), entre a segunda metade do século XIX e início do século XX



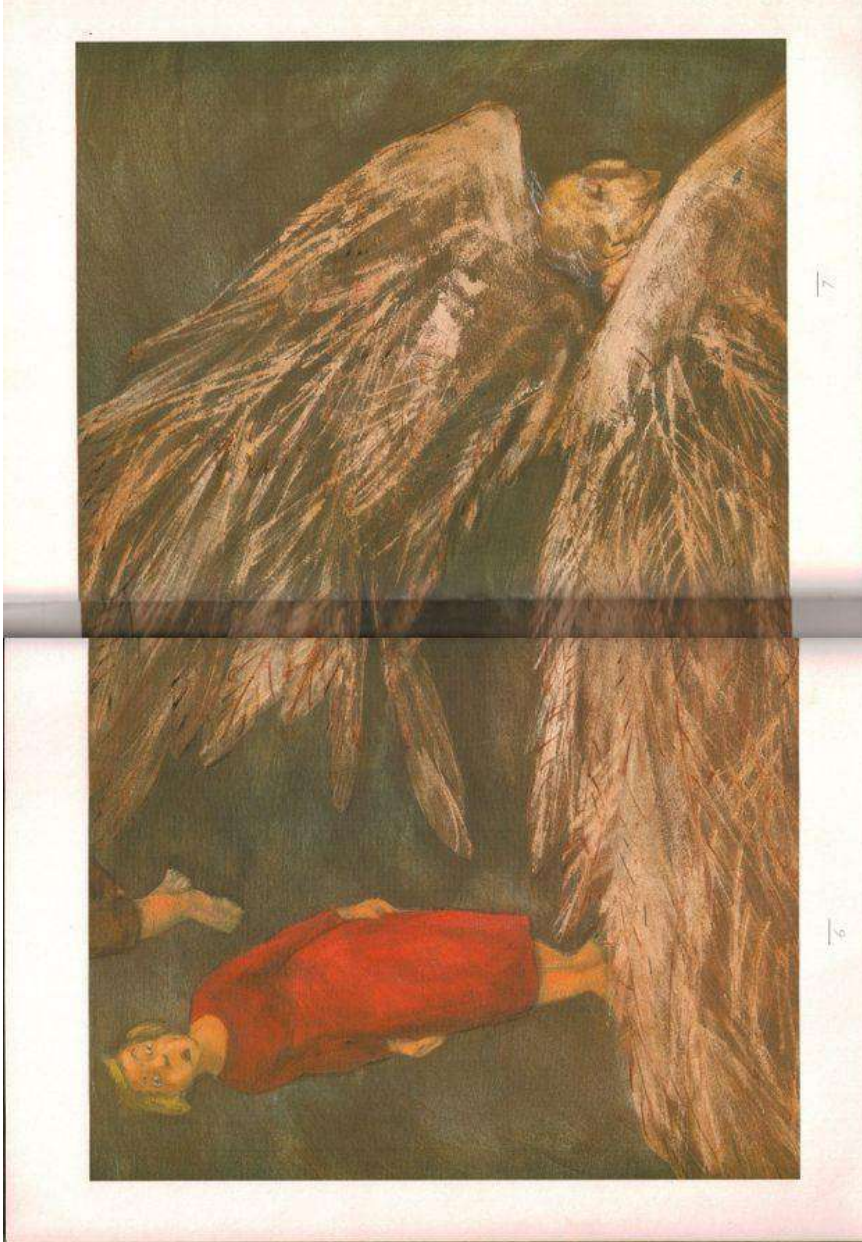
as artes plásticas, de maneira geral, passaram por uma crise existencial sobre a sua relação com o mundo. A pintura, especialmente, passava de uma concepção historicamente estabelecida, que a posicionava como reflexo do mundo real, para projetar-se como construtora também dessa realidade.

Algo que devemos salientar é que as ilustrações analisadas não são obras isoladas, uma vez que não foram pensadas como obra independente. Estamos entrando no campo da ilustração literária, que é um costumeiro ponto de encontro entre o verbal e o pictórico na formação de uma obra única, constituídas pelos dois códigos semióticos. O objetivo da pintura, nesse caso, é somar significados à produção inicialmente literária e por isso deve pensar estratégias que dialoguem com o padrão estético da outra forma artística. Com isso, passamos a pensar que para ilustrar “Um senhor com asas enormes” Vendrell teve de optar por formas de trazer à tona em sua pintura toda a questão da relação entre o real e o insólito dentro de um texto mágico-realista, mesmo que isso tenha se dado de forma inconsciente.

Ao olhar para o livro com as ilustrações, nos deparamos com duas formas de traços no desenho de Vendrell. Em primeiro momento, a ilustradora opta por uma abordagem que materializa mais realisticamente o “anjo” da história, assim como outros personagens que a compõem. Na imagem 02, podemos observar o momento da trama em que o ser dotado de asas é visto pela vizinha do casal Pelayo e Elisenda, a qual o apresentará como um ser angelical. Nesse caso, temos uma aproximação da pintura com a descrição do texto de García Márquez, por mais que muitas lacunas visuais deixadas pelo conto sejam completadas pelo desenho.



Figura 2 — Momento em que o protagonista é observado pela vizinha do casal Pelayo e Elisenda



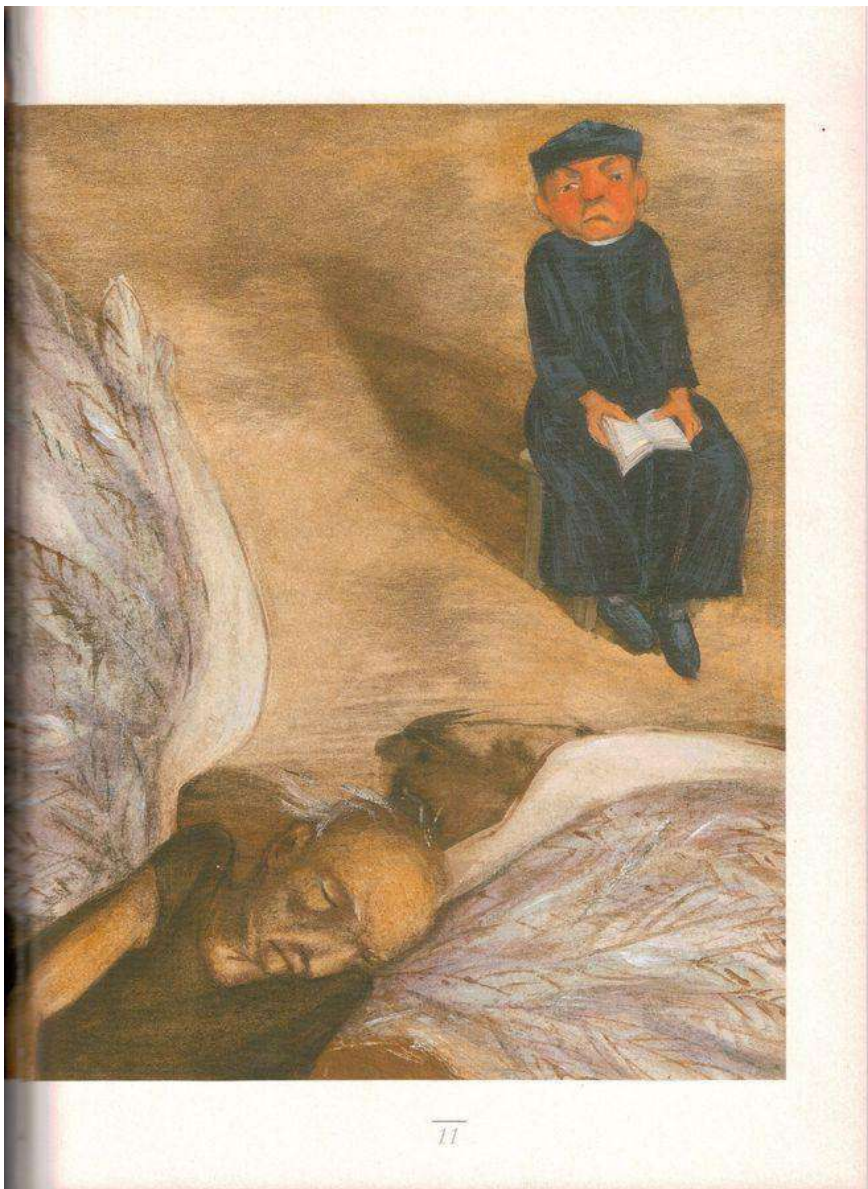
Fonte: Márquez e Vendrel (2002).

Na imagem, temos uma senhora (que identificamos pelo posicionamento da imagem no fluxo da obra) que olha o ser com cara de espanto. O que podemos destacar nessa cena retratada, na qual o “anjo” é posto em um celeiro para ser protegido (ou explorado) e suas asas são construídas de forma que um olhar mais distante pode confundi-las ramos de trigo, um item sagrado para a cultura cristã que no desenho pode remeter à visão religiosa da personagem que observa o “anjo”.



Ainda nesse nível da ilustração, temos na imagem 03 o momento em que o pároco se encontra com o ser. Nesse caso, o desenho aparece mais nítido em relação ao da imagem 02 por apresentar um ambiente mais claro e que destaca as características físicas do “anjo”. Aqui sua situação precária e humanizada se torna mais evidente, as asas ganham de forma convicta o aspecto de penas e sua face expõe seu estado de fadiga. Aqui, podemos ver a ilustração como complemento da visão do religioso que observa o “anjo” a partir de uma óptica que o despe de características divinas e o humaniza.

Figura 3 — Momento em que o pároco se encontra com o ser alado



Fonte: Márquez e Vendrel (2002).



Um possível contraponto estético na ilustração dentro da obra será um traço menos rebuscado, descarregado de cores, como o faz o primeiro, preservando um pouco mais da aura mágica que circunda a história. Esse lado da ilustração da obra podemos encontrar, por exemplo, nas imagens 03 e 04 (ambas em anexo), em que se observa um tipo de construção do desenho que se aproxima muito do Portinari fazia em algumas de suas pinturas. Traços simples, sem exageros tanto em relação às cores quanto às formas utilizadas, em uma forma de mostrar de uma forma despida aquilo que a estética realista não conseguiria justamente por pecar no excesso de informações.

Ao fazer o movimento de pensar a ilustração de Vendrell associada aos discursos teóricos de Flores e Leal sobre o realismo mágico, acabamos por aproximar sua contribuição mais próxima ao pensamento do primeiro. Chegamos a essa conclusão pelo fato de que se interpretarmos as ilustrações a partir da óptica que aplicamos até aqui, o que se pode observar é uma busca por trabalhar de formas diferentes o real e o insólito a partir da utilização de traços diferentes.

Não nos cabe dizer se as estratégias para a transposição do código verbal para o pictórico foram mais ou menos adequadas, o que se pode sim é destacar que a edição brasileira do conto de García Márquez agregou elementos para a sua leitura, principalmente pela qualidade dos traços do que chamamos aqui neste texto de primeiro nível da ilustração, com traços que nos fazem lembrar um pouco as pinturas a óleo, nas quais se pode observar um leve relevo que salta aos olhos.

BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, esperamos ter dado conta de concluí-la com a necessária acuracidade teórica, como observadores do estado da arte, para trazer, primeiro, um conto que já se faz complexo por se inserir em uma tipologia literária um tanto nebulosa (perceba-se que não saímos durante a construção do trabalho do conceito de realismo mágico para nos aventurar em termos que muitas vezes são tratados como sinônimos, mas que carregam perspectivas teóricas diferentes como a ideia do real maravilhoso de Alejo Carpentier), mais a contribuição que parte da edição brasileira com as ilustrações de Vendrell.



Como a obra nos chamou especial atenção, um possível próximo passo, já adentrando em outro campo de estudo, que é o da tradução, podemos pensar em algo que apresente a obra enquanto dupla tradução, uma vez que temos um nível linguístico (do espanhol para o português) e um intersemiótico (do verbal para o pictórico) elementos que juntos podem suscitar uma boa reflexão.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. Tradução de: Problémi poétiki Dostoiévskovo.

BRAGANÇA, Maurício de. Entre o boom e o pós-boom: dilemas de uma historiografia literária latino-americana. **Ipotesi**, Juiz de Fora, v. 12, jan/jul. 2008. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2011/05/11-Entre-o-boom-e-o-p%C3%B3s-boom.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2016.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975. 201 p.

CESERANI, Remo. **O Fantástico**. Tradução Nilton Cezar Tridapalli . Curitiba: UFPR. Tradução de: Il Fantastico.

LOURENÇO, Eduardo. **O espelho imaginário**: pintura, anti-pintura, não-pintura. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1981. 190 p.

LOVECRAFT, Howard Philips. **O horror sobrenatural na literatura**. Tradução João Guilherme Linke. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MENA, Lucila Inés. Hacia una formulación teórica del realismo mágico. **Bulletin Hispanique**, Bordeaux, v. 77, n. 3-4, p. 395-407, 1975. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/hispa_0007-4640_1975_num_77_3_4185. Acesso em: 25 jun. 2016.

MÁRQUEZ, Gabriel García; VENDRELL, Carme Solé. **Um senhor muito velho com umas asas enormes**. Tradução Remy Gorga. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, f. 15, 2002. 30 p. Tradução de: Un señor muy viejo con las alas enormes.

RAMA, Ángel. **O boom em perspectiva**. Tradução Susana Kerschner. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cdrom/rama/rama.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

RODRIGUES, Selma Calasans. **O fantástico**. São Paulo: Ática, 1988. 7 p.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução Maria Clara Castelo. Perspectiva, 2014.

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Recebido em: 29/04/2023

Aprovado em: 17/07/2023

Publicado em: 24/07/2023

**PANDEMIA E ACELERAÇÃO DOS PROCESSOS DE
SOCIABILIZAÇÃO VIRTUAL: uma discussão sobre a nova
configuração do “mundo real”**

**PANDEMIC AND ACCELERATION OF VIRTUAL
SOCIALIZATION PROCESSES: a discussion about the new
configuration of the “real world”**

**PANDEMIO KAJ AKCELO DE VIRTUALAJ
SOCIALIGPROCEZOJ: diskuto pri la nova agordo de la "reala
mondo"**

Delton Mendes Francelino⁵³Caren Ferreira Siqueira⁵⁴**Resumo**

A vida em sociedade tem passado, globalmente, por profundas mudanças no último século. A internet, com seus dispositivos de conexão entre pessoas, é apontada como um dos mais significativos avanços já tidos na história humana e, durante a pandemia provocada pelo Sars Cov 2 (COVID - 19), mostrou sua importância. Este artigo, neste contexto, teve como objetivo discutir processos de socialização durante as fases de isolamento social provocadas pela pandemia e de que forma âmbitos da virtualização podem ser compreendidos no cerne da contemporaneidade e da própria dinâmica da vida social. Para isso, recorreu-se a breve revisão de literatura, a partir da qual obteve-se o quadro teórico que norteou as discussões gerais. Em termos de organização do estudo, é relevante destacar que se recorreu ao que preconizam Clandinin e Connelly (2011), no que se refere à Pesquisa Narrativa (PN). Como resultados, destacam-se as possibilidades notadas de discussão sobre os impactos da pandemia à sociedade em geral para muito além das questões de saúde pública, mas também, de cunho sociológico e antropológico. Evidenciou-se a relevância de debates e proposições que possam lidar com dilemas da vida em sociedade, como a acessibilidade equitativa à internet e dispositivos para sua conexão, como Smartphones, diminuição da desigualdade social e

⁵³ Coordenador do Centro de Estudos em Ecologia Urbana e Educação Ambiental Crítica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus Barbacena, e coordenador da Casa da Ciência e da Cultura de Barbacena. Doutor pela UFMG. E-mail: deltonmusica@gmail.com

⁵⁴ Graduanda em Tecnologia em Sistemas para Internet no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus Barbacena, e orientanda no Laboratório de Escrita Científica da Casa da Ciência e da Cultura de Barbacena. E-mail: carenferreirasiqueira@gmail.com



perspectivas educativas para a construção de comportamentos socioambientais que sejam capazes de favorecer uma sociedade de futuro mais sustentável.

Palavras Chave: Covid -19. Relações sociais. Internet. Equidade.

Abstract

Life in society has gone through profound changes globally in the last century. The internet, with its devices for connecting people, is considered one of the most significant advances in human history and, during the pandemic caused by Sars Cov 2 (COVID - 19), it showed its importance. This article, in this context, aimed to discuss socialization processes during the phases of social isolation caused by the pandemic and how virtualization areas can be understood at the heart of contemporaneity and the very dynamics of social life. For this, a brief literature review was used, from which the theoretical framework that guided the general discussions was obtained. In terms of organization of the study, it is important to point out that what Clandinin and Connelly (2011) recommend was used in terms of Narrative Research (NP). As a result, the noted possibilities for discussion on the impacts of the pandemic on society in general stand out, going far beyond public health issues, but also of a sociological and anthropological nature. The relevance of debates and propositions that can deal with dilemmas of life in society was evidenced, such as equal access to the internet and devices for its connection, such as Smartphones, reduction of social inequality and educational perspectives for the construction of socio-environmental behaviors that are capable of to favor a society with a more sustainable future.

Keywords: Covid -19. Social relations. Internet. Equity.

Resumo

Vivo en socio travivis profundajn ŝanĝojn tutmonde en la lasta jarcento. Interreto, kun siaj aparatoj por konekti homojn, estas konsiderata unu el la plej signifaj progresoj en la homa historio kaj, dum la pandemio kaŭzita de Sars Cov 2 (COVID - 19), ĝi montris sian gravecon. Ĉi tiu artikolo, en ĉi tiu kunteksto, celis diskuti socian procezojn dum la fazoj de socia izoliteco kaŭzita de la pandemio kaj kiel virtualigaj areoj povas esti komprenitaj ĉe la koro de la samtempeco kaj la dinamiko mem de la socia vivo. Por tio oni uzis mallongan literaturrecenzon, el kiu oni akiris la teorion kadron, kiu gvidis la ĝeneralajn diskutojn. Koncerne organizon de la studo, estas grave atentigi, ke tio, kion rekomendas Clandinin kaj Connelly (2011), estis uzata rilate al Narrative Research (NP). Kiel rezulto, la notitaj eblecoj por diskuto pri la efikoj de la pandemio sur la socio ĝenerale elstaras, irante multe preter aferoj de publika sano, sed ankaŭ de sociologia kaj antropologia naturo. Evidentiĝis la graveco de debatoj kaj proponoj, kiuj povas trakti dilemojn de vivo en socio, kiel egala aliro al interreto kaj aparatoj por ĝia konekto, kiel Smartphones, redukto de socia malegaleco kaj edukaj perspektivoj por konstruado de soci-mediaj kondutoj. kiuj kapablas favori socion kun pli daŭrigebla estonteco.

Ŝlosilvortoj: Covid -19. Sociaj rilatoj. Interreto. Egaleco.



INTRODUÇÃO

A ampliação dos processos de virtualização das relações sociais em decorrência da pandemia provocada pelo Sars-Cov-2 mudou a forma como se vive em sociedade. Diante das dificuldades impetradas pelas fases de isolamento social em todo o planeta, as pessoas foram obrigadas a se adaptarem a ambientes virtuais de socialização, marcados não apenas como formas de entretenimento, mas, também, para manutenção e criação de vínculos, desenvolvimento laboral (trabalho), dentre tantos outros cenários da vida em sociedade.

Embora significativa parcela da humanidade tenha apresentado problemas no que se refere à acessibilidade à internet ou a dispositivos para conexão, como *Smartphones* e *Notebooks* (CORCUFF, 2001), é notório que processos de mudança de *práxis* sociais se deram nos mais diversos âmbitos mundo afora. Diante do exposto, este artigo começou a ser produzido a partir de pesquisa realizada entre maio de 2020 e dezembro de 2022 e teve a objetivação principal organizada a partir de dois eixos: **1)** discussões acerca do que é a socialização e a sua virtualização a partir das adaptações tecnológicas imputadas globalmente em decorrência da pandemia; **2)** reflexão, com base em recursos teóricos, com autores como Morin (2000), Castells (1999), dentre outros, para debate sobre se a internet, a partir das adaptações tecnológicas decorrentes do âmbito pandêmico, incluindo algoritmos, pode configurar um novo modelo de sociedade para o agora e para o futuro.

Ressalta-se que a pesquisa fez parte dos propósitos do Centro de Estudos em Ecologia Urbana do Instituto Federal de Educação e Tecnologia, *Campus* Barbacena, Minas Gerais, uma vez que, tão logo o contexto pandêmico se tornou realidade, em 2020, de forma *online* os membros do grupo de pesquisa dedicaram-se a debater os mais diversos âmbitos da Pandemia e seus impactos nos mais diversos campos, sobretudo o ecológico, ambiental, político, filosófico e tecnológico. Importante ressaltar, ainda, que no rol da Ecologia Urbana, apetece também as questões que envolvem as maneiras como a humanidade cria, lida e se posiciona frente às tecnologias e formas diversas de atuação no mundo.

Metodologicamente, então, trata-se de um estudo qualitativo e, para isso, recorreu-se ao que propõem Clandinin e Connelly (2011) no que se refere à Pesquisa



Narrativa (PN), a partir de 3 elementos categóricos chave: **1)** liberdade dos pesquisadores para relatarem suas percepções a partir de suas experiências cidadãs. Neste caso, como pessoas que também vivenciaram a pandemia e este contexto da virtualização dos processos da vida social; **2)** organização de um roteiro de escrita baseado numa ordem lógica de argumentação e, **3)** estruturação do trabalho final de pesquisa em formato de artigo, seguindo também pressupostos de um quadro teórico advindo de revisão de literatura.

Sendo assim, constituem-se como tópicos de discussão e construção de reflexões deste artigo: 2.1) Realidade e Sociabilidade virtual: uma discussão acerca da internet e os relacionamentos sociais durante a pandemia; 2.2) Sociabilização virtual e algoritmos: por que os ambientes virtuais são tão cômodos? e 2.3) A internet como parte de uma nova sociedade e uma discussão sobre o futuro das relações sociais.

DESENVOLVIMENTO

Realidade e Sociabilidade virtual: uma discussão acerca da internet e os relacionamentos sociais durante a pandemia

Em decorrência da pandemia provocada pelo Sars-Cov-2, parte da sociedade passou por um processo intenso de virtualização de suas rotinas, desde âmbitos como o ambiente de trabalho, até as relações pessoais. Com isso, uma adaptação rápida e forçada pela necessidade de continuar vivendo, e convivendo, mesmo com o impedimento físico, fez com que o mundo material fosse substituído pelo virtual e o conceito do que é realidade foi colocado à prova, ou sobre tensionamento, recorrendo-se a Morin (2008), no que se refere a transições/mudanças de comportamento.

Segundo Castells (2013), a tecnologia não só faz parte da sociedade, mas também é a própria sociedade, uma vez que esta não pode ser compreendida deslocada da tecnologia. Sendo assim, não se tratam de realidades diferentes ou que se opõem; precisam ser problematizadas e compreendidas a partir de olhares e percepções de Complexidade e Sistemicidade (GADOTTI, 2000).

Dentro do contexto de sociabilidade virtual, Castells (2013) também destaca processos de construção de identidades nesse panorama da sociedade em rede, calcada em contextos de mudanças vistas, muitas vezes, como confusas e incontroladas.



Importante salientar que essas identidades não são estabelecidas, necessariamente, com base apenas no que as pessoas são, por exemplo, na dinâmica social, mas também por tudo aquilo que acreditam ser. Trata-se, num sentido ampliado, da dimensão sociocultural da percepção de si e do outro, da subjetividade e da coletividade.

Ao entender que a internet permite a criação de identidades, tanto individuais quanto coletivas, favorecendo aos usuários a vivência de serem o que eles acreditam ser, torna-se possível percebê-la como um ambiente de sociabilidades e socialização. A partir dos mais variados tipos de ambientes virtuais de interação entre pessoas, grupos são formados, comunidades se tornam reais a partir do compartilhamento de crenças, ideologias, saberes, *práxis* e cultura. A partir do momento em que o ambiente virtual causa ao indivíduo (ou indivíduos) sensações no mundo material, o mundo virtual passa a ser uma extensão do mundo físico, tornando-o igualmente realista.

Esse cenário traz à voga variados debates, inclusive o conceito de “fantasia”. Como explicado por Oliveira e Ceccarelli (2015), o fantasiar é uma atividade relacionada, também, ao prazer, trazendo percepções de recompensa. Os teóricos afirmam que as fantasias são uma correção das frustrações da realidade e, com isso, pode-se afirmar que ambientes como as redes sociais e os jogos virtuais se tornam ideais para o estabelecimento da fantasia, visto que propiciam a criação de uma realidade confortável e conveniente. Neste sentido, e discussão, também é interessante discorrer sobre o fato de que o ambiente virtual é confortável por diversos fatores, bem diferentes dos notados na dinâmica da vida social face a face, dentre eles, o distanciamento entre o indivíduo e o conteúdo no qual ele interage, o anonimato, além dos algoritmos que proporcionam para cada usuário uma experiência personalizada do mundo *online*. Claro, nem todo processo de utilização da internet se dá para interações entre pessoas e, além disso, há mais ambientes em que os indivíduos não se colocam em situação de anonimato e desejam (ou devem) se mostrar umas para as outras, caso corriqueiro nas redes sociais.

Especialmente no contexto da pandemia, a vida no mundo virtual se provou uma extensão da vida material. A tecnologia viabilizou a manutenção de laços entre pessoas, possibilitou a manutenção (ou estabelecimento de outros modelos) de vínculos empregatícios entre funcionários e empresas, além de fornecer o lazer por meio de



incontáveis formas de entretenimento. Há dados que mostram como as redes sociais e, também os jogos virtuais, tornaram-se ainda mais preponderantes no mundo todo, certamente, ao que tudo indica, pelo maior tempo, durante a pandemia e isolamento social, que as pessoas tinham, em suas casas, para a utilização desses modelos de uso da internet e seus dispositivos.

Estas reflexões permitem adentrar nas proposições de Caillé (MARTINS, 2002), quando o mesmo aborda as diferentes sociabilidades humanas, a partir da noção de dádiva, trazida por Mauss (2008 [1925]). A partir dos argumentos deste teórico sobre a sociabilidade primária, ou seja, aquela em que as pessoas, suas querências e singularidades é priorizada, é possível afirmar que as relações na internet entre indivíduos sempre estão ligadas a objetivos sociais e ao estabelecimento de vínculos, criação de identidades e/ou agenciamento de perfis comunais de existência. Trata-se de uma questão associativística, *per se*, uma vez que a associação entre pessoas é,

antes de tudo, disponibilizar seu tempo e sua pessoa; portanto, existe um vínculo evidente entre a questão da significação da dádiva e a do estatuto da ação associativa (CAILLÉ, in MARTINS, 2012, p.191).

Para Mauss (2008 [1925]) os vínculos, em geral, são mais importantes que os bens ou as relações de mercado nas *práxis* sociais. Neste artigo, propomos que as relações de sociabilidade primária estão também presentes nas relações favorecidas pela internet, e que foram potencializadas durante a pandemia e a fase de isolamento social global. Uma vez que este tipo de sociabilidade se dá a partir de um “tipo de relação social em que a personalidade das pessoas é mais importante que as funções que elas desempenham” (CAILLÉ, in MARTINS, p.196), é possível afirmar que, excluindo-se as relações virtuais para fins de trabalho, aquelas voltadas para entretenimento e contato entre pessoas (redes sociais) apresentam relevantes características de construção de pertencimento social e vínculos.

Ao recorrermos a perfis, e âmbitos, de socialização virtual, como os notados a partir de redes sociais criadas ao longo da pandemia, ou mesmo plataformas online de socialização e jogos, podemos considerar as relações interpessoais desenvolvidas/motivadas a partir desses ambientes como relações também reais e primárias em nível de importância para uma parcela significativa da sociedade.



Considerando que as pessoas conseguiram manter relações sociais, criar vínculos e mantê-los (como no caso de famílias e amigos), é possível sim considerar que a sociabilização facilitada pelo processo virtual é um tipo de realidade, ou, uma extensão da realidade de experiência da vida humana, que não pode ser quantificável, tampouco medível. Sentir-se parte de grupos, ou grupo, e assumir identidade subjetiva e coletiva, são aspectos fundamentais para o que consideramos ser realidade.

A compreensão de grupo não pode mais ser desconectada do entendimento (ou tentativa de entendimento) da complexidade, ou seja, no mundo contemporâneo, em que sujeitos assumem e são construídos por diversas identidades fluídas (ROSA, 2019), discernir acerca do que é grupo significa também discernir sobre o que faz as pessoas se assumirem como partes de um grupo. Um exemplo interessante é o fenômeno percebido a partir dos jogos online, como dito, nos quais verdadeiras comunidades são estabelecidas, muitas vezes globalmente, sem que os indivíduos se conheçam pessoalmente.

Em término deste tópico, é interessante recorrer ao que Castells (1999) e Freud (1996 [1911]) arrazoam no que se refere a identidades, sobretudo no rol das possibilidades de

as pessoas assumirem diversas identidades e fantasias em rede, assegurando que, ao contrário da oposição real *versus* virtual, a prática social da internet é uma extensão da vida como ela é. Dessa forma, a internet não seria um lugar para o qual fugir do mundo real, mas uma própria extensão da vida (CASTELLS, 1999).

Tal discussão trazida neste fragmento, principalmente na defesa de que as relações virtuais via internet são práticas de vida real, associa-se ao que Freud (1996 [1911]) discorre quando propõe que são nos processos inconscientes que

a realidade do pensar torna-se equivalente à realidade exterior, e o mero desejar já equivale à realização de desejo ou equipara-se até mesmo à ocorrência do evento desejado (FREUD, 1996 [1911], p. 69).

Trata-se de uma discussão contemporânea e que deve continuar nas próximas décadas, sobretudo em decorrência da ampliação e favorecimento de relações sociais de forma online. A questão que pune, e que a realidade das conexões humanas ao longo da pandemia evidencia, é: poderemos continuar denominando como virtuais todas as



relações sociais que se dão a partir/pela internet? As tecnologias ubíquas, e mesmo aquelas voltadas para o entretenimento, com a realidade aumentada, não podem ser compreendidas como não apenas uma parte da vida subjetiva e coletiva, mas, também uma extensão do próprio corpo humano?

Sociabilização virtual e algoritmos: por que os ambientes virtuais são tão cômodos?

Estar conectado à internet tornou-se necessidade básica para muitas pessoas. A ideia de consumir, produzir ou compartilhar conteúdos constantemente faz parte de um hábito, rotina, no âmbito do que Castells denomina como “Era da Informação” (CASTELLS, 1999, p.13). A internet deixou de ser vista unicamente como uma ferramenta e se tornou um meio de estabelecer relações, ou seja, permitir conexão e formação de vínculos entre pessoas. Quando se está conectado, todo conteúdo que se consome tem o objetivo de manter o usuário vinculado por mais tempo, por diversos propósitos, desde expô-lo a mais possibilidades de consumo até a necessidade de obter mais informações sobre ele.

O conforto da conexão, e deleite, online, torna-se ainda mais intenso ao refletirmos sobre o que Machado e Miskolci (2019) denominam ser o efeito bolha, o qual favorece aos usuários que compartilham das mesmas opiniões o pertencimento e validação de seus pensamentos, ideologias e *práxis* sociais. Vale destacar, nesse contexto, que sociólogos franceses, como Corcuff (2001) já têm argumentado que não é mais pertinente a dissociação, ou antinomias, como subjetividade *versus* coletividade. No contexto de entendimento acerca das relações sociais, e construção de vínculos, é relevante sempre se ater à noção de construção sociohistórica dos indivíduos pela cultura, ou culturas, às quais estão inseridos. Isso marca a socialização, como compreende Fairclough (1992), ao discorrer sobre discurso e as práticas sociais: socializar é, antes de qualquer coisa, o ato de se construir relações e vínculos a pessoas que estão ao redor ou que, num processo mais amplo, favorecido pela Sociedade em Rede, possam tornarem-se importantes para alguém, ou para um grupo, a partir de noções de identidade, como tem ocorrido com o universo dos jogos online e outros aplicativos de dinâmica social. Setton (2011, p.721), arrazoa que



o processo de socialização aqui matizado enfatiza, pois, a relação de mão dupla entre indivíduo e sociedade na construção da realidade social. Potencializando-se o processo de socialização com o conceito de fenômeno social total, ressalta-se o aspecto simbólico das trocas como fundamento último das relações sociais entre pessoas morais em suas múltiplas dimensões. O valor da socialização não está, assim, na reciprocidade, na dádiva simbólica simplesmente, mas no vínculo essencial entre indivíduo e sociedade, o que reforça o entendimento relacional dos distintos projetos das instâncias e agentes socializados. Dessa forma, tais formulações auxiliam no juízo sobre as relações de interdependência e simultaneidade entre a constituição da sociedade, a constituição de uma cultura e, por fim, porém não em ordem de importância, a constituição do indivíduo – três momentos paralelos da construção da sociedade realizados pela socialização.

A partir do pressuposto de que o usuário é sempre um consumidor em potencial, quanto mais previsível for seu comportamento, maiores são as chances de mantê-lo conectado e consumindo. Sites de compras, por exemplo, utilizam da sessão do usuário para coletar informações sobre seus gostos, produtos de interesse, além de recomendarem outras opções com base em comportamentos de interesses semelhantes. Sendo assim, o ambiente online se torna “perfeito”, uma vez que os algoritmos de recomendação proporcionam um espaço personalizado, no qual só são oferecidos conteúdos com base em padrões observados. Trata-se, de uma

sociologia da experiência, que incita que se olhe cada indivíduo (...) como um ator capaz de dominar, conscientemente, pelo menos em certa medida, sua relação com o mundo. O ator não é redutível a seus papéis, nem a seus interesses. O indivíduo não adere totalmente a nenhum deles. Este tem como tarefa articular lógicas de ação, as quais se ligam a cada uma das dimensões de um sistema. O ator é obrigado a combinar lógicas de ação diferentes, e é a dinâmica gerada por essa atividade que constitui sua subjetividade e reflexividade. (SETTON, 2011, p. 719)

Além de estarem constantemente expostos a conteúdos fáceis de serem consumidos, por serem sempre compatíveis com as opiniões e gostos pessoais, os usuários têm as redes sociais operando um papel de facilitadoras, permitindo a fácil manutenção de laços interpessoais. Como explicado por Cypriano e Santos (2014), relações sociais são complexas e sensíveis, visto que demandam manutenção, ou seja, exigem tempo e dedicação. O Facebook, por exemplo, funciona como um facilitador no processo de manter e criar novos laços, toda sua lógica de funcionamento faz com que relações já existentes e laços criados por meio dele sejam mantidos e perseverados.



Em geral, as redes sociais partem de dinâmicas semelhantes: o usuário, ao criar sua conta, utiliza seu e-mail, sendo essa a primeira fonte de informação para que o algoritmo comece a trabalhar. Inicialmente, esse indivíduo é exposto a pessoas as quais já conhece e tem algum tipo de relação, sejam membros da família ou colegas de trabalho, “personagens” de seus meios de convívio sociais tradicionais. Depois disso, por meio do seu comportamento na rede, o usuário é exposto a várias possibilidades e é o seu comportamento diante dessas opções que irá construir seu perfil.

As redes sociais também criam, posteriormente, para o utilizador online, ambiente para que ele se sinta seguro e confortável, conforme asseverado anteriormente, não o expondo somente a pessoas já conhecidas, dando-o a possibilidade de adicionar “amigos”, termo suficientemente forte para descrever uma relação, mas expondo também as relações já estabelecidas, os chamados “amigos em comum”. Isso gera aos usuários uma sensação de segurança, um ambiente familiar com pessoas conhecidas, tornando, deste modo, mais fácil a exposição de informações sobre ele mesmo.

O contato constante com imagens, dados e opiniões dos amigos aos quais nos conectamos por meio das redes sociais gera a sensação de proximidade, visto que temos atualizações constantes uns sobre os outros, em diversos sentidos, e presumimos conhecer as feições, opiniões, relações, trabalhos, dentre outras *práxis*. As redes sociais se tornaram um lugar onde sentimos a necessidade de nos expormos, talvez movidos pelo receio do esquecimento. Fato é que, ainda que haja ambiguidade, as relações que antes eram difíceis de serem mantidas no mundo material, podem ser mantidas ou perdidas com um único clique.

A internet como parte de uma nova sociedade e uma discussão sobre o futuro das relações sociais

Os avanços tecnológicos, durante a fase mais preocupante da pandemia, permitiram, como já discutido, que diversos âmbitos da sociedade global mudassem. Embora antes o mundo já fosse conectado e em rede, é inegável que uma intensificação das relações sociais virtualizadas se deu, não apenas pelo maior acesso das pessoas aos mais diversos softwares e aplicativos, mas, também, por uma mais ampla acessibilidade à internet.



Dados da ONU (2022) apontam que embora uma parcela significativa da sociedade global ainda, durante a pandemia, tenha ficado com dificuldades de acesso à internet, mais de 80% do planeta estava conectado e trocando informações em velocidade nunca antes vista. Até as próprias emissoras de TV tiveram suas tecnologias melhoradas, e potencializadas, no decorrer da pandemia, melhorando a qualidade de sinal e barateando processos técnicos. Há de se destacar, além disso, a ampla difusão, e crescimento do entretenimento online domiciliar, a partir do denominado “boom” dos streamings, sejam aqueles voltados para o audiovisual e cinema, sejam aqueles apenas de áudio.

Em término deste artigo, 2 aspectos merecem destaque, no que se propõe com este estudo: 1) é possível dizer que a sociedade mundial, ou as sociedades que formam esta sociedade mundial, mudou comportamentos a partir desse processo de ampliação de conexão e acessibilidade à internet? 2) se sim, qual o futuro das relações sociais, inclusive, o da educação, nesse contexto de tantas, e de certa forma abruptas, mudanças, em tão curto espaço de tempo?

Se durante a pandemia temas como “Covid 19” e “Vacina” figuravam, junto a questões políticas, em especial no Brasil, nos *trends* das redes sociais e dos jornais, neste último semestre de 2022 e começo de 2023 o que se viu foi o retorno a uma certa pluralidade de temas, inclusive com a diminuição de conteúdos sobre dados da pandemia e seus impactos.

Diante do exposto, após debates realizados via Centro de Estudos em Ecologia Urbana do IF Barbacena, chega-se à conclusão de que o contexto pandêmico acelerou, de fato, avanços tecnológicos e de conectividade da sociedade global à internet. Todavia, isso não implica, necessariamente, dizer que o mundo mudou, ou que hábitos das pessoas em relação às doenças infecciosas também se alteraram, com maior sensibilidade e educação para a saúde, por exemplo. Dados do Ministério da Saúde (MS, 2022), com informações da OMS, evidenciam que, ainda, uma parcela muito grande da humanidade não recebeu todas as doses da vacina, conscientemente, fenômeno este que ocorre também no Brasil e que mostra que apenas o acesso à informação, não necessariamente, gera educação com mudanças de hábitos e comportamentos.



Morin (2000), ao discorrer sobre a antropológica necessária para a mudança de comportamento humano na Terra, em relação ao próprio sapiens, mas, também, aos outros seres vivos, ecossistemas, passa necessariamente por processos subjetivos e coletivos, ou seja, não há transformação de uma sociedade sem que as interações vivenciadas pelos indivíduos sejam alteradas. Todavia, o mesmo autor mostra que não há subjetividade desconectada da coletividade - afinal, o ser humano é necessariamente um ser cultural.

Dentro das categorias reflexivas propostas por Morin (2000), uma, Ensinar a Compreensão, destaca-se, portanto: necessário é direcionar esforços para uma condição planetária de entendimento, e educação, para a sustentabilidade, mas não apenas esta tão apregoada e financeirizada. A sustentabilidade como um recurso para a vida, que entenda que tanto a conexão em rede, quanto os outros diversos traços e componentes da vida em sociedade exigem que os paradigmas ideológicos, econômicos e sociais, ambientais e ecosféricos, não sejam dissociados, mas sim, imbricados.

Trata-se de pensar como a era das redes, da virtualização, da conectividade, também possa ser a era em que a humanidade descobriu, e aprofundou-se, rumo a uma ética da existência que seja diferente dos pressupostos éticos que conduziram o homem para uma das maiores e mais duradouras pandemias da história humana na Terra. Se algo não for feito, globalmente, é possível que outras pandemias surjam, independentes, até, do Sars Cov 2, e até mais letais. A questão é: terá a humanidade condições para se prevenir disso e, também, diminuir as mazelas sociais existentes?

ASPECTOS CONCLUSIVOS

Visto que não se pode compreender uma sociedade sem levar em consideração a sua tecnologia, não é possível também, especialmente na atualidade, compreender o processo de sociabilização sem a tecnologia. A forma como a comunicação é estabelecida e as relações sociais são construídas sofreu mudanças nos últimos anos, intensificadas durante a pandemia provocada pelo Sars-Cov-2. As dinâmicas de relações pessoais e de trabalho passaram por uma intensa virtualização e sua credibilidade não foi afetada. A internet não é mais uma extensão da realidade, mas sim parte dela.



Uma vez que a internet é parte da realidade, surge o questionamento: na vida de quais pessoas ela é real? O acesso ao mundo online, embora pareça comum, não atinge a todos, o que faz com que essa nova realidade crie uma sociedade à parte, na qual a sociedade em rede só é alcançada por aqueles que podem se conectar. O ambiente online, promovendo ou não interações entre os usuários, causam impactos explícitos nos mais diversos âmbitos do mundo contemporâneo, seja no quadro político, seja nos aspectos econômicos, sociais e culturais, dentre outros, ou seja, mesmo que um grupo de pessoas não seja um usuário ativo, ele é impactado.

Logo, evidencia-se a necessidade de estudos constantes sobre a relação entre uso da internet e seus dispositivos de sociabilização, equidade e justiça. Se, hoje, discute-se perspectivas mais humanísticas para a sustentabilidade com relações éticas diferentes entre todos os povos, de certo, começar pelo debate acerca do mundo virtual como parte do mundo real, é, certamente, um passo de suma relevância antropológica e sociológica para a sociedade (ou sociedades) do futuro.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. **O poder da Identidade**. Editora Paz e Terra, RJ, 1999.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança: Movimentos sociais na era da Internet**. RJ, Zahar, 2013.

CLANDININ, D.J; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história de vida em Pesquisa Qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores, EDUUFU, Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2011.

CORCUFF, P. **As novas sociologias: construções da realidade social**. Bauru: EDUSC, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

FREUD, S. **O inconsciente**. Edição Standart Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (Original publicado em 1911).

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. 4ª edição. Editora Peirópolis, SP, 2000.

MACHADO, J; MISKOLCI, R. Das jornadas de junho à cruzada moral: o papel das redes sociais na polarização política brasileira (2019). In: **Sociologia e Antropologia**



[online]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752019v9310> . Acesso em: 28 de Dezembro de 2022.

MARTINS, P. H. (Org.). **A Dádiva entre os modernos. Discussão sobre os fundamentos e as regras do social**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2002.

MAUSS, M. Ensaio sobre a Dádiva. In: **Sociologia e antropologia**, Brasil, Edições Loyola, 2008 [1925].

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5. ed. Lisboa, Instituto Piaget, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Edições UNESCO Brasil, SP, 2000.

MS (Ministério da Saúde). As razões para da queda na vacinação (2022). Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/as-razoes-da-queda-na-vacinacao/> . Acesso: janeiro de 2023.

OLIVEIRA, G.D.F; CECCARELLI, P.R. Realidade virtual e realidade psíquica (2015). In: **Estudos psicanalíticos** [online]. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372015000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 de Fevereiro de 2023.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Mais pobres continuam sem acesso à internet apesar de crescimento da rede (2022)**. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/12/1806207#:~:text=A%20ag%C3%AAncia%20da%20ONU%20afirma,da%20pandemia%20de%20Covid%2D19>. Acesso: 18 de janeiro de 2023.

ONU. **Nosso Mundo** (2022). Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> . Acesso: 30 de março de 2021.

ROSA, H. **Aceleração: a transformação das estruturas temporais na modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2019

SANTOS, F.C; CYPRIANO, C.P. Redes sociais, redes de sociabilidade (2014). Revista Brasileira de Ciências Sociais [online]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092014000200005>. Acesso em: 03 de Fevereiro de 2023.

SETTON, G. J. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Recebido em: 26/04/2023

Aprovado em: 05/06/2023

Publicado em: 24/07/2023

**TERMOGRAFIA DAS EMOÇÕES:
Um estudo sobre o comportamento térmico da face humana diante de
diferentes sentimentos**

**THERMOGRAPHY OF EMOTIONS:
A study on the thermal behavior of the human face in the face of
different emotions**

**TERMOGRAFIO DE EMOCIOJ:
studo pri la termika konduto de homa vizaĝo antaŭ malsimilaj sentoj**

Aparecida Pereira Gomes¹

Irene Andrade de Almeida Barbosa²

Marcelo Ludvich³

Resumo

Esse trabalho busca pesquisar estudos que mostrem o comportamento térmico das expressões faciais e corporais que ajudem a entender o meio de comunicação não verbal entre os indivíduos. Por meio da classificação Top-Down foram analisados alguns indivíduos quando expostos a uma imagem e classificado sua emoção. Imagens desenvolvidas por inteligência artificial foram utilizadas a fim de simular reações/emoções nos indivíduos analisados para posterior comparação ao método utilizado. Dessa forma foi possível afirmar que a termografia é sim um método eficaz na análise de emoções, porém não foi possível validar com precisão o método, é necessário refazer o experimento com uma amostragem maior de indivíduos.

Palavras-chave: Comunicação. Expressões. Classificação Top-Down.

¹ Formada em Administração Geral – Faculdade Albert Einstein de São Paulo – FAESP. Pós-Graduação – Especialização em Gestão e Planejamento Estratégico – Faculdade Uninter. Pós-Graduação – Especialização em Gestão Empresarial – IFPR Campo Largo – Cursando Atualmente trabalha como Analista Administrativo na empresa Procopio Embalagens Ltda atuando nos setores comercial, faturamento e logística. E-mail: cidinhapgomes@yahoo.com.br

² Graduada em Engenharia Mecânica, com pós-graduação em Engenharia de Segurança do Trabalho e mestrado em Desenvolvimento de Tecnologia. Tem uma vasta experiência como docente em cursos de nível técnico e superior. Trabalha com ensaios e inspeções termográficas, além de pesquisar sobre esse assunto. E-mail: barbosa.ire@gmail.com

³ Graduado em Administração, especialista em gestão da qualidade e processos, mestre no desenvolvimento de novas tecnologias e doutorando em Administração. Atua na área de suporte administrativo do banco bradesco e como docente na Unicuritiba nos cursos de gestão. E-mail: marceloludvich@yahoo.com.br

**Abstract**

This work seeks to research studies that show the thermal behavior of facial and body expressions that help to understand the non-verbal means of communication between individuals. Through the Top-Down classification, some individuals were analyzed when exposed to an image and their emotion was classified. Images developed by artificial intelligence were used in order to simulate reactions/emotions in the individuals analyzed for later comparison to the method used. Thus, it was possible to state that thermography is indeed an effective method in the analysis of emotions, but it was not possible to accurately validate the method, it is necessary to redo the experiment with a larger sample of individuals.

Key words: Communication. Expressions. Classification Top-Down.

Resumo

Tiu ĉi laboraĵo cela esplori studojn kiuj montru la termikan konduton de la vizaĝaj kaj korpaj esprimoj, tiel helpante je kompreno de la neverba komunikado inter individuoj. Pere de klasigistemo Top-Down, estis analizitaj kelkaj individuoj eksponataj al iu bildo, kaj laŭ tio estis klasigitaj iliaj emocioj. Bildoj disvolvigitaj per artifika inteligenteco estis uzitaj por simulado de reagoj/emocioj en la analizitaj individuoj, por posta komparado laŭ la uzita metodo. Tiel estis eble aserti, ke termigrafio ja estas efika metodo por analizado de emocioj, sed ne estis eble precize validigi la metodon, ĉar estas necese refari la eksperimenton kun pli granda aro da individuoj.

Ŝlosilvortoj: Komunikado. Esprimoj. Klasigsistemo Top-Down.

INTRODUÇÃO

Entender as emoções de indivíduos é uma situação cada vez mais frequente no que se diz a respeito de investigações de comportamento (CRUZ-ALBARRAN et al., 2017).

Miguel (2015) explana que em princípio definir emoção pode parecer óbvio e simples, mas na tratativa de ciência psicológica, essa definição não tem se mostrado tão simples, já que as emoções não são mais compreendidas como uma reação única e sim como um processo de inúmeras variáveis.

A linguagem corporal, expressões faciais e corporais específicas, pode influenciar e ajudar na comunicação entre indivíduos, além de auxiliar na construção do seu comportamento e em possíveis interpretações relacionadas ao seu estado emocional naquele momento. Como exemplo de manifestação de emoções, é possível citar a expressão vocal, pois diferentes estados emocionais acarretam alterações no modo de falar de um indivíduo. Outro modo de manifestação é a gesticulação, que normalmente é usado para enfatizar aquilo que está sendo comunicado. No entanto, trata-se de uma manifestação muito dependente da cultura em que o indivíduo está inserido. Além do



mais, sendo a face a região humana com maiores recursos para expressão com seus músculos se movimentando em inúmeras direções, a expressão facial se torna muito rica para estudos sobre o comportamento das emoções (EKMAN, 1993; PLUTCHIK, 2002).

Diante disso, Miguel (2015) elucida a importância de se investigar sobre alterações subjetivas e fisiológicas normais desencadeadas por emoções para que cada vez mais se possa entender o comportamento dos indivíduos e encontrar possíveis distúrbios patológicos emocionais e tratá-los com maior eficiência. Ainda segundo o autor, um dos métodos para identificação das emoções é por meio da análise da distribuição térmica facial/corporal durante a o período em que a emoção ocorre. Dessa forma, esse trabalho tem o objetivo de analisar alguns estudos que mostram o comportamento térmico das expressões faciais e corporais, e que possam ajudar a entender esse meio de comunicação não verbal entre os indivíduos.

ALGUMAS REFERÊNCIAS SOBRE O ASSUNTO

De acordo com Cimbalista Jr (2017, p. 56)

a termografia é a técnica de imageamento que registra a radiação infravermelha emitida por um objeto em forma de imagem gráfica. Ou, de uma forma mais leiga, é a técnica que estende a visão humana para dentro da faixa definida como infravermelho dentro do espectro eletromagnético.

Ainda segundo o mesmo autor, a termografia infravermelha é um método de ensaio não destrutivo com inúmeras aplicações, sendo uma tecnologia em desenvolvimento que tem povoado cada vez mais a mente e o interesse dos profissionais de diversas áreas.

A termografia infravermelha é um método não destrutivo, e não invasivo, por ser realizado sem contato físico com o objeto inspecionado, e que permite mapear padrões térmicos da superfície do item ou local avaliado. Para Fernandes (2016), trata-se de um processo rápido, seguro e de fácil aplicação que pode ser utilizado inclusive em locais de difícil alcance.

Conforme Jones e Vaughan (2010) explicam, o infravermelho é uma radiação eletromagnética emitida de forma natural por qualquer corpo cuja temperatura esteja acima do zero absoluto (-273,15 °C), tendo a intensidade de emissão proporcional à sua temperatura.



A radiação infravermelha teve sua descoberta no século XIX, e foi entre 1916 e 1918, que o físico americano Theodore Case inventou os primeiros termovisores, então chamados de detectores de fotocondução. Com a Segunda Guerra Mundial, a tecnologia infravermelha foi voltada a uso militar, utilizada com um sistema de visão noturna e para localização de inimigos (LACERDA, 2022). Foi na década de 1960 que começaram os usos extramilitares e no início da década de 1980 que a geração de imagens térmicas começou a ser amplamente utilizada para fins medicinais, industriais e espacial. Em meados da década de 2010 chegaram ao mercado câmeras com sensores de 1 *megapixel* (CIMBALISTA JR, 2017; LACERDA, 2022).

O uso de *softwares* computacionais, para o processamento das imagens obtidas, ajuda para que técnicos especializados operem as modernas câmeras infravermelhas e sejam capazes de realizar análises e relatórios precisos. As imagens térmicas processadas via *software* são chamadas termogramas (LACERDA, 2022).

Conforme afirma Lacerda (2022), uma análise de termografia não é um processo simples e pode ser demorado, isso porque os sinais obtidos são bem sutis e precisam passar por uma série de processamentos de dados fazendo-se necessários métodos de monitoramento que utilizam a chamada Inteligência Artificial para poder interpretar de forma correta vários fenômenos e detectar possíveis falhas no material. Mas, essa afirmação contraria ao dito por Cimbalista Jr (2017), quando afirma que um técnico especializado fará a escolha da paleta de cores correta e encontrará a anomalia no momento da inspeção. Conforme ele, isso acontece porque as paletas de cores falsas não são adequadas de tal maneira que se assemelhem ao funcionamento da retina humana. Na retina humana, os cones e bastonetes se distribuem de forma bastante peculiar, privilegiando a visão em cores no centro do olho e em preto e branco nas bordas, ou seja, um técnico especialista e bem treinado faz o diagnóstico em tempo real.

Cimbalista Jr (2017) explana que sendo uma técnica internacionalmente reconhecida, a termografia ganhou muita importância e mostrou uma repercussão econômica de grande porte no mundo industrial. O que a tornou um fator muito importante no que diz respeito a aspectos como garantias de equipamentos, pagamento de sinistros por seguradoras, aceitação de instalações industriais, entre outros. Devido a isso, o autor alerta que para que a inspeção tenha validade pericial ou judicial, é necessário que o laudo/relatório tenha sido emitido por um Inspetor de Termografia reconhecido e



certificado por um organismo idôneo perante a lei, já que isso garante que as normas internacionais (ISO) e nacionais (ABNT) estejam sendo cumpridas, no Brasil esse órgão é a ABENDI (Associação Brasileira de Ensaios Não Destrutivos e Inspeção). Além disso, conforme explicam Stewart et al., (2005), a termografia infravermelha pode detectar alterações no fluxo sanguíneo periférico. Com isso, a utilização da análise de termografia infravermelha torna possível identificar pontos de valores distintos de temperatura radiante e tem sido valiosa para o reconhecimento de eventos fisiológicos (BOUZIDA et al., 2009). Uma vez que, segundo Fernández-Cuevas et al., (2015), a literatura já comprovou que a temperatura facial se altera conforme o estado de espírito do indivíduo.

A termografia, inicialmente, foi utilizada na área militar para rastreamento de material bélico e/ou pessoas em atitude suspeita. Nos últimos anos, com o advento da pandemia de covid-19, ganhou notoriedade na triagem de doenças infecciosas e na medição da temperatura corporal com o objetivo de identificar pessoas eventualmente infectadas (*Figura 1*) e está cada vez mais comum em ambientes de circulação e aglomeração de pessoas (LACERDA, 2022).

Figura 1: A termografia no controle da COVID-19



Fonte: Vantageit, (2021)⁴

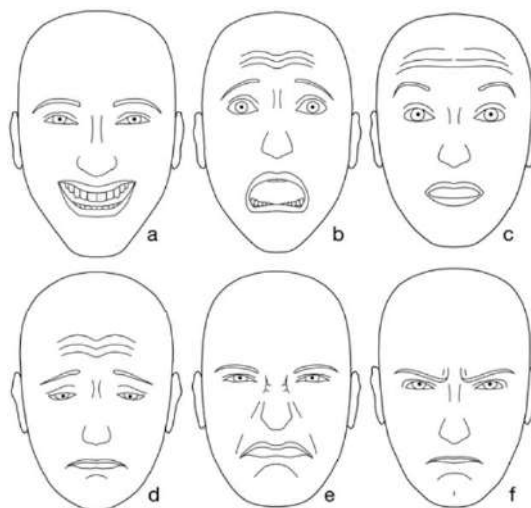
Miguel (2015) explica que é comum se encontrar o termo “emoções básicas” para definir algumas emoções, porém, não existe um consenso quanto ao funcionamento emocional e não existe uma definição em relação a quantas e quais são as emoções básicas. De qualquer forma, a maioria dos autores costuma citar as seguintes, ou alguma

⁴ Disponível em 29/05/2023, em:
<http://vantageit.com.br/cameras-termograficas/>



variação delas: alegria, medo, surpresa, tristeza, nojo e raiva. Suas expressões faciais típicas estão representadas na *Figura 2*.

Figura 2: Expressões faciais típicas de seis emoções básicas: a) alegria; b) medo; c) surpresa; d) tristeza; e) nojo; f) raiva.



Fonte: Miguel (2015).

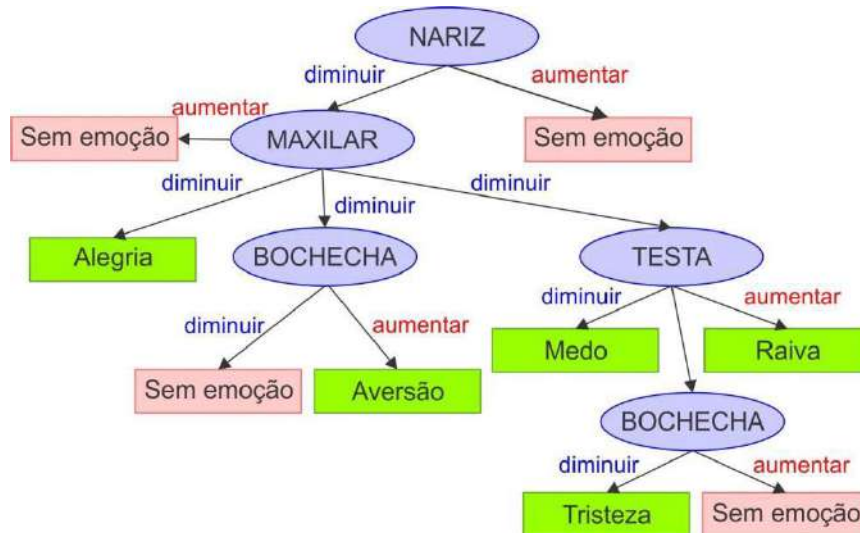
Usar a expressão popular “vermelho de raiva” para descrever a condição de estresse ou raiva de um indivíduo é explicada fisiologicamente, segundo Tavares, (2022). Essa vermelhidão é involuntária e ocorre devido microcirculação sanguínea na pele, na região facial, e ocorre pelo aquecimento (vasodilatação) causado pela emoção, um processo complexo de controle corporal da temperatura (SHASTRI et al., 2009; KREIBIG, 2010). No entendimento de Lelord e Andre, (2002), os componentes fisiológicos estão incluídos na reação imprevista do organismo causada pelas emoções e Miguel (2015) afirma que a termografia infravermelha é considerada um método adequado para verificar a temperatura ao nível da pele.

Cruz-Albarran et al. (2017) criaram um sistema de diagnóstico térmico inteligente que monitora imagens biomédicas, detecta regiões de interesse e “diagnostica” emoções. O método ganhou o nome de classificação hierárquica *Top-Down* e faz a análise de cinco emoções (alegria, aversão, medo, raiva e tristeza).

A *Figura 3* esquematiza a análise das emoções por meio da classificação hierárquica *Top-Down*, mostrando sobre o comportamento de aumento e diminuição da temperatura das regiões de interesse, sendo então possível, “diagnosticar as emoções”.



Figura 3: Sistema inteligente de diagnóstico térmico



Fonte: Adaptado de Cruz-Albarran et al. (2017), apud Tavares (2022)

SOBRE A METODOLOGIA

Nesse estudo, para análise das emoções, utilizamos a classificação *Top-Down*, acima referida. Durante todo o experimento, o indivíduo analisado precisaria permanecer sentado e todas as imagens feitas a 0,7m de distância, na mesma altura da face e de modo frontal.

Para abertura do experimento, foi registrada uma imagem térmica em infravermelho (termografia) da face do indivíduo em análise que foi considerada como parâmetro de controle. Na sequência, o indivíduo recebeu uma imagem que, possivelmente, alteraria seu estado emocional e ele, então, deveria visualizá-la durante 2 (dois) minutos. Passado esse tempo, uma nova imagem térmica de sua face foi coletada e ele foi questionado sobre qual sensação sentiu durante o período de visualização da imagem. A resposta foi deixada a critério da pessoa analisada, depois podendo ser adequada a um dos parâmetros da classificação *Top-Down*, desde que represente a mesma sensação.

Cada indivíduo foi exposto a 5 (cinco) tomadas, sendo que, em cada uma delas, ficou exposto a imagens diferentes.



Todas as imagens obtidas foram tratadas em *software* específico e transformadas em termogramas. A paleta de cores utilizada foi a mais adequada e faz parte de um sistema patenteado chamado *ThermoSCALA*® - o qual os autores tiveram a autorização para uso.

Com todas as imagens tratadas, as que foram realizadas após a exposição foram comparadas com a imagem padrão e analisadas por meio da classificação *Top-Down*.

Equipamentos e *software* utilizados

O equipamento utilizado para a realização do experimento foi um Termovisor Flir, modelo T540, com uma lente de 29mm (*Figura 4*), configurado para uma emissividade de 0,98 – indicado para pele humana.

Figura 4: Modelo de equipamento utilizado



1

Fonte: Flir (2021)⁵

Para o tratamento das imagens térmicas foi utilizado o *software* ThermaCAM Reporter 2000 Professional; dessa forma, elas foram transformadas em termogramas. Além disso, as imagens foram captadas pelo *software* Snagit 2021, e salvas no formato JPG.

Imagens utilizadas

As imagens utilizadas para exposição foram geradas por meio da chamada Inteligência Artificial chamada Dall-e ⁶, e são as apresentadas no quadro a seguir, com suas respectivas instruções, para criação, em inglês com tradução livre, e supostas



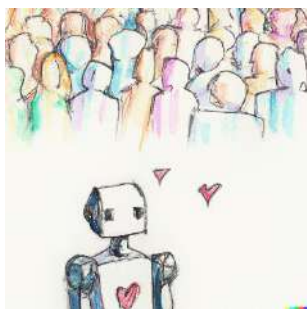
⁵ Disponível em 29/05/2023, em: <https://www.flir.com.br/products/t540/?vertical=condition+monitoring&segment=solutions>

⁶ Disponível em 29/05/2023, em: <https://openai.com/product/dall-e-2>



emoções compatíveis. As imagens foram impressas em qualidade fotográfica no tamanho 0,18x0,18m em uma folha A4, centralizadas na parte superior. Dessa forma, durante o procedimento, o indivíduo analisado poderia segurar a folha sem interferir na imagem.


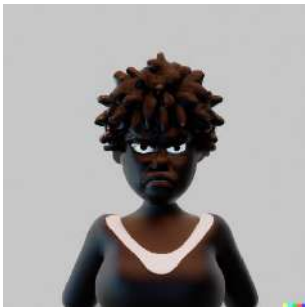
Quadro 1: Imagens utilizadas

Figura Nº	Imagem	Instrução/ Tradução livre	Emoções
01		A Van Gogh style paint one child running happy with a dog and ballons / Uma pintura, estilo Van Gogh, de uma criança correndo feliz com um cachorro e balões	Alegria
02		A photo of a table with rotten food with worms / Uma foto de uma mesa com comida podre e com vermes	Aversão
03		A pencil and watercolor of a solitary robot in love in a crowd / Um desenho em lápis e aquarela de um robô solitário apaixonado em uma multidão	Tristeza



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

		Uma pintura em lápis e aquarela de um robô apaixonado e solitário em uma multidão	
04		<p>A photo of a terrible monster with bad breath and giant yellow teeth</p> <p>/</p> <p>Uma foto de um mostro terrível com mau hálito e grandes dentes amarelos</p>	Medo
05		<p>A 3d render angry peoples looking to me</p> <p>/</p> <p>Renderização 3d de pessoas bravas olhando para mim</p>	Raiva

Fonte: Os autores

RESULTADOS

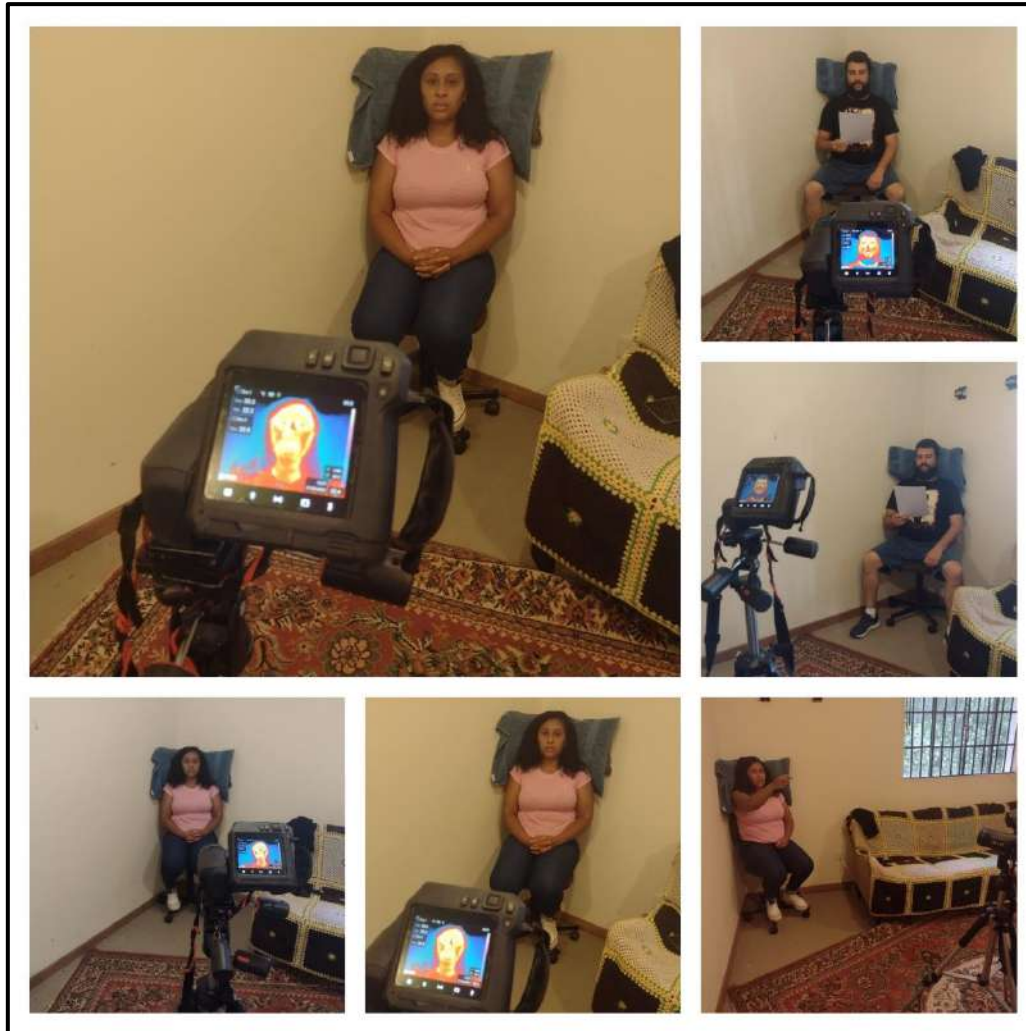
A montagem utilizada pode ser visualizada na *Figura 5*. Nela também é possível visualizar que um apoio para a cabeça (almofada) foi utilizado. Isso se fez necessário para que os indivíduos analisados tivessem seus rostos com uma visada totalmente frontal.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Figura 5: Montagem do experimento



Fonte: Os autores

Os termogramas encontrados durante o experimento, assim como as sensações relatadas pelos 2 (dois) indivíduos analisados, e a emoção relacionada, estão apresentados no *Quadro 2*. Para os termogramas que se referem a mesma imagem visualizada e mesmo indivíduo, tomou-se o cuidado de se utilizar a mesma paleta de cores e a mesma escala de temperatura.

No *Quadro 3* é possível verificar todas as temperaturas acompanhadas e analisadas durante o experimento.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Quadro 2: Imagens encontradas durante o experimento e suas respectivas emoções

Indivíduo	Imagem Visualizada	Termograma de Controle/Referência	Termograma Após a Visualização	Emoção Relatada	Emoção Relacionada
1	1			Alegria	Alegria
1	2			Nojo	Aversão



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Indivíduo	Imagem Visualizada	Termograma de Controle/Referência	Termograma Após a Visualização	Emoção Relatada	Emoção Relacionada
1	3			Dúvida	Não foi possível relacionar
1	4			Susto	Medo



IΦ-Sophia

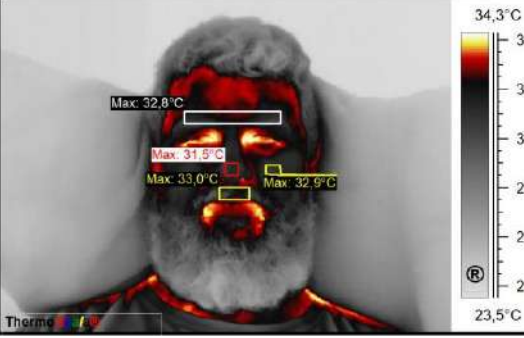



Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Indivíduo	Imagem Visualizada	Termograma de Controle/Referência	Termograma Após a Visualização	Emoção Relatada	Emoção Relacionada
1	5			Repudio	Raiva
2	1			Alegria	Alegria



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Indivíduo	Imagem Visualizada	Termograma de Controle/Referência	Termograma Após a Visualização	Emoção Relatada	Emoção Relacionada
2	2			Nojo	Aversão
2	3			Carinho	Não foi possível relacionar



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Indivíduo	Imagem Visualizada	Termograma de Controle/Referência	Termograma Após a Visualização	Emoção Relatada	Emoção Relacionada
2	4			Desagradável	Aversão
2	5			Intimidação	Não foi possível relacionar

Fonte: Os autores



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Quadro 3: Temperaturas obtidas e analisadas durante o experimento

Indivíduo	Imagem Visualizada	Local	Temperatura de Controle/Referência [°C]	Temperatura Após visualização [°C]	Indivíduo	Imagem Visualizada	Local	Temperatura de Controle/Referência [°C]	Temperatura Após visualização [°C]	
1	1	testa	34,6	34,5	2	1	testa	33,4	33,5	
		nariz	34,4	34,4			nariz	30,6	31,2	
		maxilar	34,4	34,3			maxilar	31,6	33,0	
		bochecha	34,5	34,3			bochecha	32,7	32,4	
	2	testa	34,4	34,7		2	2	testa	32,8	32,7
		nariz	34,2	34,4				nariz	31,5	31,8
		maxilar	34,4	34,6				maxilar	33,0	32,7
		bochecha	34,8	34,6				bochecha	32,9	32,3
	3	testa	34,4	34,2		3	3	testa	33,3	33,0
		nariz	34,2	34,1				nariz	30,1	30,6
		maxilar	34,3	34,2				maxilar	33,0	32,2
		bochecha	34,2	34,7				bochecha	32,3	32,1
	4	testa	34,4	34,6		4	4	testa	33,4	33,8
		nariz	34,2	34,4				nariz	30,7	30,6
		maxilar	34,0	34,4				maxilar	32,6	32,8
		bochecha	33,7	34,1				bochecha	32,5	32,7
	5	testa	34,4	34,5		5	5	testa	33,1	33,6
		nariz	34,3	34,1				nariz	30,9	31,8
		maxilar	34,2	34,4				maxilar	31,9	33,3
		bochecha	34,1	34,9				bochecha	32,0	32,4

Fonte: Os autores



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se avaliar os dados obtidos durante o experimento não foi possível validar o método Top-Down, porém isso não significa que o método não esteja correto.

O experimento aqui realizado foi com uma amostra muito pequena, a qual não é representativa em relação a precisão e confiabilidade dos seus resultados. De qualquer forma, pode-se perceber que houve alterações mínimas de temperatura nos rostos analisados, o que mostra, talvez, que durante uma mudança de emoção, existem alterações térmicas na face dos seres humanos.

Uma sugestão para um trabalho futuro é refazer o experimento com uma amostragem mais representativa e também considerar o estado emocional descrito pelo indivíduo anteriormente ao teste, a fim de melhorar o método, já que, um fator que foi questionado durante o experimento foi, exatamente, a respeito da influência do estado emocional anterior da pessoa - o estado emocional em que chegou para o teste - se esse teria, ou não teria, interferência na alteração emocional durante o ensaio.

REFERÊNCIAS

BOUZIDA, N.; BENDADA, A.; MALDAGUE, X. P. **Visualization Of Body Thermoregulation By Infrared Imaging**. Journal of Thermal Biology, 2009.

CIMBALISTA JR, M. **Termografia Qualitativa em Instalações Elétricas, Mecânicas, Produção, P&D. Manual Prático – Volume I – Princípios Básicos 2017**. Edição revisada e atualizada, 2019.

CRUZ-ALBARRAN, I. A., et al. **Human Emotions Detection Based On A Smart-Thermal System Of Thermographic Images**. Infrared Physics & Technology 81, 2017.

EKMAN, P. **Facial Expression and Emotion**. American Psychologist, 1993

FERNANDES, H. et al. **Carbon Fiber Composite Inspection And Defect Characterization Using Active Infrared Thermography: Numerical Simulations And Experimental Results**. Applied optics, Vol. 55, N° 34, 2016.

FERNÁNDEZ-CUEVAS I.; MARINS, J. C. B.; LASTRAS, J. A.; CARMONA, P. M. G.; CANO, S. P.; GARCIA-CONCEPCION, M. A. SILLERO-QUINTANA, M. **Classification Of Factors Influencing The Use Of Infrared Thermography In Humans: A Review**. Infrared Physics & Technology, 2015.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

- JONES, H. G.; VAUGHAN R. A. **Remote Sensing Of Vegetation: Principles, Techniques And Applications**. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- KREIBIG, S. D. **Autonomic Nervous System Activity In Emotion: A Review**. *Biological Psychology*. 84 (3), 2010.
- LACERDA, P.M.M. **Simulações Computacionais Para Termografia Infravermelha Aplicada A Materiais Compósitos**. Uberlândia; 2022.
- LELORD, F.; ANDRE, C. **A Força Das Emoções**. Cascais, 2002.
- MIGUEL, F. K. **Psicologia Das Emoções: Uma Proposta Integrativa Para Compreender A Expressão Emocional**. Bragança Paulista, 2015.
- NUMMENMAA, L. GLEREAN, E. HARI, R. HIETANEN, J.H. **Bodily Maps of Emotions**. Finlândia, 2014.
- PLUTCHIK, R. **Emotions And Life: Perspectives From Psychology, Biology And Evolution**. Washington, DC, 2002.
- SHASTRI, D.; MERLA, A.; TSIAMYRTZIS, P.; PAVLIDIS, I. **Imaging Facial Signs of Neurophysiological Responses**. *IEEE transactions on biomedical engineering*, 2009.
- STEWART, M.; WEBSTER, J.R.; SCHAEFER, A.L.; COOK, N.J.; SCOTT, S.L. **Infrared Thermography as a Non-invasive Tool to Study Animal Welfare**. *Animal Welfare*, South Mimms, 2005.
- TAVARES, A. S. **Estudo Da Experiência Emocional Dos Usuários Usando Games: Uma Avaliação A Partir Da Neurociência E Termografia Por Infravermelho**. Recife, 2022.