



FIBRA

FACULDADE INTEGRADA BRASIL AMAZÔNIA
Uma questão de qualidade

ANAIS

nº 6

VI JORNADA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Belém-PA
2013

ANAIIS

Nº 06

VI JORNADA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Belém-PA
2013

CELIA MARIA COELHO BRITO
Organizadora

LUCIANA DE FÁTIMA DAVID BASTOS
Layout e Diagramação

Dados Internacionais de Catalogação –na -publicação (CIP).
Biblioteca da Faculdade Integrada Brasil Amazônia- FIBRA, Belém - PA.

J82 Jornada de Pós-Graduação (6.: 2013: Belém)
Anais da VI Jornada de Pós-Graduação da Faculdade Integrada Brasil Amazônia.
Belém: set. 27-28, 2013.

1.Pós-Graduação- Jornada. 2. Anais- Pós-Graduação- FIBRA (6.:2013- Belém). 3.
Anais- Resumos. 4. Faculdade Integrada Brasil Amazônia. I. Título.
ISSN: 2178-0269



VI JORNADA DE PÓS-GRADUAÇÃO

ANAIS nº 6
setembro de 2013



DIRETORIA

DIRETOR GERAL

Vicente de Paulo Tavares Noronha

VICE-DIRETOR

Atila Nunes Marinho

DIRETOR ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO

Atila Nunes Marinho

DIRETORA ACADÊMICA

Rosa Maria Lopes Noronha

COORDENADORIAS

PÓS-GRADUAÇÃO, INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA E EXTENSÃO

Célia Maria Coelho Brito

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO – ISE

Guilhermina Pereira Corrêa

CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Wilson Ricardo Cardoso Silva

CURSO DE DIREITO BACHARELADO

José Messias Gomes de Melo

CURSO DE FARMÁCIA

Maria Lúcia da Silva Ribeiro

CURSO DE BIOMEDICINA

Patrícia Bentes Marques

CURSO DE ENFERMAGEM

Maria Liracy Batista de Souza

CURSO DE GEOGRAFIA LICENCIATURA

Antônio Sérgio Saraiva Silva Júnior

CURSO DE HISTÓRIA LICENCIATURA

Luana Sullivan Bagarrão Guedes

CURSO DE PEDAGOGIA

Manuela Cavaleiro de Macêdo Beltrão

CURSO DE LETRAS LICENCIATURA (Português e Inglês)

Carmem Dolores Rocha

CURSO DE LETRAS BACHARELADO (Tradutor/Intérprete-Português/Inglês)

Carmem Dolores Rocha

APRESENTAÇÃO

Ao apresentar os ANAIS da VI Jornada de Pós-Graduação da FIBRA, dois motivos de grande alegria, muito significativos inclusive, desejamos expressar, esta publicação, ao mesmo tempo, já e ainda é a dos ANAIS da VI Jornada de Pós-Graduação, o que significa dizer que cinco ANAIS, até então, foram publicados e vislumbramos que outros mais virão a sê-lo.

Devemos considerar a publicação dessa coletânea e ainda a realização das jornadas de Pós-Graduação como pontos culminantes das ações concretizadas, acadêmicas e administrativas, a cada ano, por todos que fazem a Pós-Graduação da FIBRA: diretores, coordenadores, professores, alunos, funcionários e também a GIL Publicidade.

Participantes, não apenas do quadro docente e discente da Pós-Graduação da FIBRA, mas também de outras instituições acadêmicas de ensino e de pesquisa, contribuem com a produção de conhecimento expressa nesta publicação, dando uma prova de que juntos podemos contrabalançar as vilanias e as barbáries que devastam e enegrecem não unicamente o nosso país, mas o mundo, com o que questionamos e produzimos em prol do nosso desenvolvimento, do desenvolvimento do outro, e, conseqüentemente, do desenvolvimento da sociedade.

Promover a confluência de pessoas que compõem o segmento acadêmico de nosso Estado é uma exigência salutar e promissora imposta pelo nosso fazer acadêmico. Como temos o privilégio de conviver com o saber e produzir saberes, é imposto a nós trazer sempre em mente a ideia de que nos é conferida a responsabilidade de sermos impulsionadores da melhoria e do bem-estar da sociedade e, somente juntos, podemos melhor dar conta desse desiderato.

Os meandros do conhecimento percorridos no VI ANAIS envolveram percepções e sensibilizações no campo dos estudos da linguagem (cinco), da literatura (três), da contemporaneidade histórica (dois), da territorialidade amazônica (um), do meio ambiente (um), do patrimônio histórico (um), da educação (três), da saúde (dois) e do direito (dois).

Desses despontam, de forma mais expressiva, em termos quantitativos, a produção sobre temas atinentes à área de letras (linguagem e literatura), o que não nos assegura, no entanto, que essa revelação se justifique por esse ser o campo mais aflitivo e propulsor de conhecimento da realidade atual, mas pode muito bem ser um indicativo de que muito nele se pode e é preciso refletir bem como sobre ele se deve e é possível produzir e, conseqüentemente, esse pensamento pode ser estendido aos demais campos haja vista as necessidades ingentes demandadas pelos problemas sociais.

Parabenizo a todos que apresentam artigos nesta coletânea por, assim, contribuírem para a reflexão teórica sobre objetos de estudos inquietantes, que redundam em produção de conhecimentos, na busca de ampliar a compreensão da problemática de fatos sociais de nosso cotidiano.

Prof^ª Célia Maria Coêlho Brito
Coordenadora da Pós-Graduação, Investigação Científica e Extensão

SUMÁRIO

- 08** A SIMBOLOGIA DA RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA: perspectivas e possibilidades na arte-educação
Thiago André Nunes da CRUZ
- 17** PERSPECTIVAS DA TERCEIRIZAÇÃO TRABALHISTA NO BRASIL
Augusto Cezar Ferreira de BARAÚNA
- 27** O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E A APLICAÇÃO DA DETRAÇÃO AO TEMPO DE PRISÃO DOMICILIAR NO PROCESSO PENAL BRASILEIRO
Clivia Santana da SILVA
- 35** NAZISMO E HISTÓRIA: um estudo acerca dos atuais debates historiográficos de um regime autoritário na Alemanha durante a década de vinte do século XX
José Alves Souza JUNIOR; Alan Araújo de Oliveira BRITO
- 46** UM ESTUDO DOS MONUMENTOS E SUA IMPORTÂNCIA COMO PATRIMÔNIO HISTÓRICO DE BELÉM DO PARÁ NO ANO 2013: o caso da Igreja de Sant'ana
Endiciane Gaia de MORAES; Lucidéa de Oliveira SANTOS
- 54** O CURRÍCULO E SUAS DISCIPLINAS: a formação de quem forma para uma educação física inclusiva
Rafael Costa MARTINS
- 66** CENTRO DE REFERÊNCIA EM INCLUSÃO EDUCACIONAL GABRIEL LIMA MENDES/CRIE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM DO PARÁ
Célia Denise Correa COSTA; Marcos Augusto LOPES; José Carlos Vilhena CASTRO; Carlen Vera CRUZ; Francisca Daiane SILVA; Evaldo Ferreira RODRIGUES; Lucidéa de Oliveira SANTOS
- 71** LETRAMENTO: conceitos e suas relações
Marlon Corrêa AMARAL
- 77** METODOLOGIA ATIVA: uma ferramenta para promoção do aleitamento materno exclusivo
Gisele de Brito BRASIL; Diene Keli Assunção dos SANTOS
- 84** SENSIBILIZAÇÃO DOS AGENTES COMUNITARIOS EM SAÚDE (ACS) SOBRE O PROGRAMA CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR MEIO DA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM UMA UNIDADE SAÚDE DA FAMÍLIA DA AMAZÔNIA
Gisele de Brito BRASIL; Diene Keli Assunção dos SANTOS; Ronnes Azevedo DIAS; Carolina Queiroz FIGUEIREDO
- 90** RELAÇÕES ECONÔMICAS ENTRE O COMPLEXO DO VER-O-PESO E A SOCIEDADE RIBEIRINHA
Ademar Soares de Albuquerque JUNIOR; Eryck de Jesus Furtado BATALHA; Fábio Rodrigo de Moraes XAVIER; Lucas Braga RIBEIRO
- 101** LETRAMENTO NO ENSINO SUPERIOR: Uma análise em produções textuais
Ana Cláudia Melo SOARES; Célia Maria Coelho BRITO
- 113** ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: conceitos e suas relações
Marlon Corrêa AMARAL
- 119** A ORAÇÃO CONFORME OS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Marcus Paulo da SILVA-CONCEIÇÃO; Welton Diego Carmim LAVAREDA

- 127** ESTRUTURAÇÃO SEQUENCIAL ARGUMENTATIVA: importância à leitura e à produção de textos acadêmicos
 Marcus Paulo da SILVA-CONCEIÇÃO
- 136** “JOGA ELA FORA”: UM ESTUDO SÓCIO-EDUCACIONAL SOBRE O ESCALPELAMENTO DE MULHERES/MENINAS RIBEIRINHAS
 Edwana Nauar de ALMEIDA; Lucélia BASSÁLO
- 149** A DINÂMICA DO AUTORITARISMO E O LAMENTO DE GUIMARÃES ROSA
 Leonardo Castro da SILVA; Sílvio Augusto de Oliveira HOLANDA
- 155** A EXPERIÊNCIA POÉTICO-AMOROSA DO CORPO NA LINHA-D'ÁGUA, DE OLGA SAVARY
 Andréa Jamilly Rodrigues LEITÃO
- 162** OS ACORDES OCULTOS DA CANÇÃO: MITO E POESIA EM “O RECADO DO MORRO”
 Wellington Diogo Leite ROCHA; Jean Marcos Torres de OLIVEIRA; Sílvio Augusto de Oliveira HOLANDA
- 170** ESTUDO DE CASO ACERCA DOS RESÍDUOS SÓLIDOS NA ESTRADA DA PIRELLI NO BAIRRO DECOUVILLE EM MARITUBA – PA
 Rosana Cristina dos Santos CANTANHÊDE; Fabiana Alves da SILVA
- 178** EXCLUSÃO SOCIAL EM GUIMARÃES ROSA E GUY DE MAUPASSANT
 Jean Marcos Torres de OLIVEIRA; Sílvio Augusto de Oliveira HOLANDA
- 186** O CONSÓRCIO MATRIMONIAL E A REPRESENTAÇÃO DA MULHER MACHADIANA NO JORNAL DAS FAMÍLIAS
 Valdiney Valente Lobato de CASTRO]
- 197** A RECEPÇÃO CRÍTICA AMERICANA DE 1963
 Suellen Cordovil da SILVA; Sílvio Augusto de Oliveira HOLANDA
- 204** A POÉTICA DO CONTO EM MIA COUTO E EM GUIMARÃES ROSA
 Sílvio Augusto de Oliveira HOLANDA; Francisco das Chagas RIBEIRO JÚNIOR
- 211** NÓDOA DE SANGUE E DE TINTA:IMAGINAÇÃO E FACTUALIDADE EM *HOMENS E CARANGUEJOS*
 Thiago Azevedo Sá de OLIVEIRA
- 221** O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS, DE MATTHEW LIPMAN: CONTRIBUIÇÕES E POLÊMICAS
 Raimunda Lucena Melo SOARES; Herondina Brasil BULHOSA
- 231** O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
 Ellen Kelly dos Santos SILVA; Lícia Mara OLIVEIRA
- 242** PROJETOS ESTRUTURANTES URBANOS, NOVAS TERRITORIALIDADES E NOVOS ATORES SOCIAIS: A MACRODRENAGEM DA ESTRADA NOVA
 Manoel Alves da SILVA; Lucidéa de Oliveira SANTOS; Carlos Frederico Milhomens de AZEVEDO
- 254** SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL DO TURISMO; O ABISMO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA A PARTIR DA ANÁLISE DE EMPREENDIMENTOS HOTELEIROS DE PARAGOMINAS-PA
 João Gabriel Pinheiro HUFFNER; Admilson Alcantara da SILVA; Mônica dos Santos SILVA
- 263** AVALIAÇÃO COMPARATIVA DA PRODUÇÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS CAUSADOS POR ATIVIDADE TURÍSTICA; O CASO DA ILHA DE COTIJUBA
 Leonardo Augusto Lobato BELLO; João Gabriel Pinheiro HUFFNER; Sandra Mamede VIEIRA
- 273** E AGORA JOSÉ?: OS SABERES DOS EGRESSOS DO CURSO DE MATEMÁTICA A DISTÂNCIA DA UEPA
 José Roberto Alves da SILVA; Adrielle Mariana Macedo ROCHA

A SIMBOLOGIA DA RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA: perspectivas e possibilidades na arte-educação

Thiago André Nunes da CRUZ (FIBRA)

Foi ao observar a especificidade de área de ensino na lei 10.639/03 que surgiu a necessidade de realizar-se este artigo originado de uma inquietação que proporciona extrema relevância na *praxis* de um ensino que busque ampliar as possibilidades de conhecimento cultural, motivo singular na justificativa da realização deste artigo. Objetivou-se, investigar como pode ocorrer o ensino da simbologia da religiosidade Afro-brasileira por meio da Arte-educação. Utilizou-se, a partir da pesquisa-ação, o método de análise do conteúdo, com a abordagem qualitativa, com um Colégio Estadual no Município de Belém como *locus* da pesquisa, com dezenove participantes e o questionário como coleta de dados, o que propiciou a análise dos resultados e discussões a partir dos dois grandes eixos temáticos da pesquisa: a Arte-educação e a simbologia da religiosidade Afro-brasileira. Verificou-s: que os aspectos socioculturais dos participantes da pesquisa são múltiplos e devem ser levados em consideração ao ser elaborada qualquer atividade referente à simbologia da religiosidade Afro-brasileira; que não há práticas artísticas com o uso da simbologia da religiosidade Afro-brasileira nas aulas de Arte-educação; que são múltiplas as ações em Arte para o estudo da simbologia da religiosidade Afro-brasileira em sala de aula; e que a formação continuada para o Arte-educador em relação à Cultura Afro-brasileira ainda é deficitária. Concluiu-se que são diversas as maneiras em que pode ocorrer o ensino da simbologia da religiosidade Afro-brasileira por meio da Arte-educação, e, embora alguns participantes da pesquisa ainda apresentem certo preconceito em relação ao tema bem como sua prática, a maioria dos participantes a percebem como um direito que compõem a cultura Afro-brasileira e que não deve ser inferiorizada e, se realizadas algumas atividades no *locus* da pesquisa em relação a essa temática, muito contribuirá para a ampliação do entendimento, da aceitação e do respeito em relação à multiculturalidade dentro de sala de aula por meio das aulas de Artes.

PALAVRAS-CHAVE: Arte-Educação. Religiosidade Afro-brasileira. Simbologia. Aprendizagem.

I - A SIMBOLOGIA DA RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA EM AULAS DE ARTES: possibilidades de aprendizagem por meio de imagens

Para o início de qualquer atividade com os estudantes do ensino médio, é necessário pensar o processo de construção do conhecimento desses sujeitos e suas diversidades, conforme esclarecem as OAERER (2006), sob o pressuposto do respeito à singularidade dessa etapa de vida, sua inter-relação com a construção de identidade, a autonomia, a interação cultural com a comunidade em que mora ou atua e produz saberes sociais e subjetivamente significativos. Do enfoque das diversidades e das diferenças é possível entender os jovens como sujeitos de direitos que vivem e formam-se em complexos contextos educativos, construídos histórica e culturalmente, e mediados por significação social de seu mundo.

Nesse contexto, conforme Alves (2007) cabe à equipe escolar composta por professores, gestores, coordenadores, apoio pedagógico e outros funcionários colocar em prática a lei nº10.639/03, pois as crianças aprendem tanto por ações sensoriais quanto por ações atitudinais.

Para Nascimento (2010) torna-se evidente que o Candomblé e a Umbanda fizeram-se práticas essenciais de resistência africana no Brasil. O Candomblé porque conseguiu reinventar a religiosidade da África no Brasil como forma de expressar as dificuldades e restrições encontradas aqui; e a Umbanda, porque, pela ação da classe média e depois dos segmentos menos favorecidos da população, em sua maioria negros e mulatos, buscou reestruturar a ideia de Brasil com a inserção da África, do africano e de sua cultura como elemento que também fazia parte da constituição da nação brasileira.

Esses povos não trouxeram somente seus credos, suas religiões, seus costumes, mas trouxeram contidos neles a própria simbologia que norteia sua imaginária. A esse respeito Luz (2009) esclarece que é fundamental um preparo para a leitura de símbolos para o entendimento da Cultura Afro-brasileira e para isso é preciso que ocorra o entendimento do valor estético como elemento indissociável tanto em relação a comunicação intergrupal, quanto em relação ao conhecimento que a Arte gera.

Na civilização africana, o sagrado está integrado nas ações cotidianas, pois, para Luz (2009, p. 51), a religião acompanha a vida e assim sinteticamente: “O *aiyê*, esse mundo, e o *orun*, o além, estão inter-relacionados pela noção de *axé*, força circulante entre esses mundos de que trata a liturgia e que movimenta a existência e que garante o existir”.

Dessa afirmação, pode ser inferido que toda a vida e o existir africanos estão diretamente ligados à questões do planeta Terra como os quatro elementos da natureza, os animais e os vegetais, pois para Luz (2009), a vinculação humana, entre si e entre esses elementos, constitui-se pela linguagem estética que também compõe o sagrado e é formadora do *egbé*, ou seja, a comunidade que é envolvida por esse valores sagrados e transcendententes.

A esse respeito e de acordo com o catálogo do ano de 2006, lançado pelo Museu Afro-brasileiro (MAFRO), essas entidades, são cuidadas ou homenageadas justamente por elementos da natureza que serão ofertados, ou seja, são oferendas por meio de comidas, bebidas e sacrifício animal, todos elementos naturais.

Nesse contexto de religiosidade africana, crianças que são criadas no Candomblé, por exemplo, sentem-se, de acordo com Caputo (2010), envergonhadas e acabam por divulgar a ideia de que são Católicas para escaparem dos preconceitos que para a autora está associado ao preconceito racial. Essa estratégia de invisibilidade utilizada pelas crianças e jovens que frequentam os terreiros é construída com o único objetivo de não serem discriminadas.

Essa teórica informa ainda que as crianças e jovens do Candomblé frequentam normalmente as escolas de ensino regular, porém não são vistas ou percebidas como tal e, em alguns casos, são encaradas por alguns professores como um problema a ser resolvido. Por isso

a própria escola estimula o silêncio de estudantes a esconder a sua crença, como muitos negros africanos eram obrigados a escondê-la também, por imposição de seus senhores.

Caputo (2010), alerta que muitas crianças e jovens que estão nas escolas de ensino regular escondem por baixo do uniforme uma guia do *Orixá* que seguem ou que amam algumas até inventam doenças para justificar a cabeça raspada para o santo ou até fazem a “Primeira Comunhão” proposta pela Igreja Católica Apostólica Romana só para não serem discriminadas.

Ao analisar a importância e a necessidade da presença dessa simbologia, conforme Luz (2009), é perceptível um contexto de códigos e repertórios que compõem e expressam uma visão sagrada de mundo. Essa visão é geralmente passada por meio da literatura, da dança e da culinária.

Luz (2009) esclarece que o culto religioso africano envolve a utilização dos órgãos dos sentidos: tato, paladar, olfato, visão e audição, que são estimulados por meio do uso de: cores, odores, sabores, texturas, composições e apresentações que estão impregnados de simbolismo.

De acordo com esse teórico, esse simbolismo em um contexto artístico, obedecem a valores estéticos das Artes, ou seja, elas são símbolos que representam ideias, noções e conceitos da tradição cultural. Nesse contexto pode ser perceptível a transcendentalidade tão presente no contexto simbólico religioso Afro-brasileiro, pois esses objetos estéticos ou obras de arte destacam-se tanto no plano material quanto imaterial uma vez que servem tanto para a decoração de palácios quanto para instituições religiosas.

E é exatamente desse pensamento que há a possibilidade segundo o MAFRO (2006) de estudar-se a Arte Sacra Afro-brasileira, uma vez que a identificação dos *Orixás*, por exemplo, ocorre por meio de um complexo sistema de símbolos materiais e imateriais e alguém que não conheça a estrutura desse ritual terá dificuldades de entender, pois precisará decodificar essa linguagem simbólica que: reproduzem o mito, e as qualidades e as características deles, desdobrados em uma *performance* ritual.

A aprendizagem simbólica deverá ocorrer a partir da associação do colar de contas, da ferramenta e de atributos e características de cada *Orixá*. De acordo com o MAFRO (2006) esses elementos simbólicos compõem o texto de cada entidade o que permitirá sua identificação.

Ogum, texto: espada; colar de conta azul escuro. Oxóssi, texto: ofá (arco e flecha); colar de conta azul escuro. Omolu/Obaluaiê, texto: xaxará (instrumento musical); colar de conta vermelho, branco e preto. Xangô, texto: oxê (machadinha); colar de conta vermelho e branco. Iansã, texto: alfanje (sabre de folha curta e larga); colar de conta vermelho terra. Oxum, texto: abebê (leque circular metálico) dourado; colar de conta dourado. Iemanjá, texto: abebê (leque circular metálico) prateado; colar de conta vidrada, ou seja, transparente. (MAFRO, 2006, p. 21).

De acordo com o MAFRO (2006), um exemplo de atividade simbólica seria decompor cada *Orixá* e analisá-lo detalhadamente a partir de elementos simbólicos concretos e abstratos.

Aqui será utilizada Iemanjá, a rainha do mar, como exemplo de realização desse tipo de leitura simbólica.

A presença da água, de acordo com Durand (1997) é de fundamental importância quando se faz a análise do comportamento das pessoas, pois é um símbolo de paz, prosperidade, renovação e mudança seja no líquido amniótico, na mudança das marés, nas substâncias químicas da água ou no fato do corpo expelir água, na forma de suor, para evitar o seu superaquecimento e para purificá-lo.

Muitos são os símbolos arquetípicos que constituem a estética da imagem de Iemanjá, e que apresenta grande riqueza simbólica, ao proporcionar entendimentos de como e o porquê das pessoas possuírem determinado comportamento quando presenciam a imagem dela. Esse é apenas um exemplo de como essas leituras simbólicas podem configurar-se, uma vez que segundo o MAFRO (2006), as ferramentas, as cores dos colares de contas, os adornos, os véus, as coroas, o tipo de indumentária, a maneira como se amarra o torso e o pano das costas são os principais símbolos materiais dessa linguagem visual. Já os movimentos corporais na dança, o ritmo dos toques do *atabaque*, bem como saudações gritadas são símbolos considerados imateriais, uma análise deles é perceptível quando entende-se que:

Na dança vemos os movimentos bruscos e agressivos do guerreiro Ogum, o passo ágil, firme e sutil do caçador Oxóssi, a explosão vibrante do vento e da tempestade de Iansã, a sensualidade e suavidade da água doce de Oxum, os gestos largos, nobres e fortes do rei Xangô, os movimentos sinuosos da serpente de Oxumarê, o movimento vigoroso de Obaluayê, o rei deste mundo, espalhando ou varrendo daqui a doença, a calma lentidão branca do ar primordial do velho Oxalá. Toda a cosmologia yorubá torna-se visível nestes movimentos. (MAFRO, 2006, p. 20).

A partir dessa leitura para Amaral (2009), é perceptível que o Brasil é o país da diversidade, pois em muitos aspectos do cotidiano os brasileiros vivem em um contexto heterogêneo exemplificado principalmente na diferenciação cultural, essa diversidade é perceptível nas diferentes regiões do país, porém, muitas vezes, essa diversidade cultural não é vista como adequada pelos que compõe a elite cultural que busca generalizar padrões com estereótipos.

A inexistência de determinadas temáticas no currículo escolar, para Caputo (2010), justifica, embora de forma velada, as questões, de falta de interesse, estranheza e falta de conhecimento a respeito da multiculturalidade. Essa afirmativa pode ser constatada com a ausência do estudo a respeito da África e qualquer manifestação afrodescendente o que propicia o não reconhecimento do negro e do afrodescendente em sala de aula, durante sua formação educacional, a não ser aquela em que percebe-se o negro como mão de obra “trazida” da África para trabalhar no Brasil, como se a única colaboração desse povo para a o país tivesse sido essa.

Arboleya (2008) destaca que o aspecto social faz da Arte uma vivência cotidiana, pois ela estará estreitamente associada às celebrações da vida e que são significadas pela sociedade por meio de: pinturas corporais; da vestimenta ornamentada para um fim específico ou a confecção de um adereço minuciosamente confeccionado com a estética de uma determinada Cultura da África. Portanto ao analisar-se a Arte produzida por um determinado grupo social é imprescindível analisar também o contexto social no qual aquela Arte é produzida.

Nesse contexto, a Arte possui uma função social e o consenso social é específico de cada Período Histórico e, para Arboleya (2008), é esse consenso que irá interferir ou formatar os conceitos e definições de belo e de beleza, pois a Arte é parte concisa da realidade social e cultural e assim, a Arte Africana, em suas diversas linguagens, também se configurará de acordo com cada grupo social do qual faz parte.

As expressões “arte africana” ou “cultura africana” devem ser utilizadas com cautela, pois para esse pesquisador, elas podem reduzir um continente inteiro sem levar em consideração seus diversos países, capitais, estados, grupos, etnias e culturas existentes nele. Uma análise da produção artística nesse continente, mesmo que superficial, já apresenta características exclusivas e distintas entre os diversos grupos sociais que lá habitam.

Na proposta pedagógica da utilização da temática africana em Arte-educação, para Arboleya (2008), deve-se destacar o contexto histórico, geográfico e cultural do artista ou da obra estudada, pois só assim poder-se-á realizar um estudo completo a respeito do contexto em que a produção artística ocorreu. Essa atitude deve partir do educador que também deverá, conjuntamente com sua classe, iniciar uma discussão que permitirá a não redução da Arte produzida no continente Africano à “arte primitiva” ou “selvagem”.

Essa atitude pedagógica deverá ocorrer, para o autor, com discentes e docentes capazes de realizar uma apreciação artística, estética e cultural africana com o reconhecimento cultural e da realidade social e com um olhar voltado para o mérito e para a distinção da produção e não pelo reforço da diferença e da inferioridade históricas originado na colonização.

Essa visão é necessária, pois conforme Arboleya (2008), para uma educação efetiva, relações étnico-raciais precisam ser consistentes, pois só assim as pessoas poderão entender que não deve-se apreciar ou compreender somente o que é oriundo de sua cultura ou das influências culturais e ideológicas de onde o indivíduo faz parte, porém que esteja ciente da capacidade criadora, da significação e da simbologia de outras culturas, principalmente daqueles em que os padrões culturais e convenções sociais divergem completamente dos seus.

A categoria de classe estabelece-se entre as camadas mais e menos favorecidas economicamente da população. Amaral (2009) elucida que o gênero caracterizado pelas relações de poder construídas e estabelecidas entre o masculino e o feminino, e etnia/raça traduz-se nas

vivências de oportunidade e nas desigualdades entre negros e não negros. E para compreender a condição social do jovem é fundamental articular as questões geracionais e biológicas com outras variáveis, pois ser jovem depende também das condições de viver essa juventude.

Nesse contexto de construção da identidade do ser jovem é que se instaura a relação de um indivíduo com o outro, pois, é a ação do olhar a respeito do eu e do outro que possibilita a existência como as pessoas são. Para Caputo (2010), o processo de construção de identidade abarca esse movimento, e os jovens no cotidiano da escola configuram, muitas vezes por meio de uma formatação nem sempre perceptível, a rede da qual devem fazer parte os educadores e a comunidade que os circunda.

Mediante o exposto, entende-se que há uma gama de possibilidades presente na utilização da Arte-educação para a aprendizagem da simbologia religiosa Afro-brasileira no ensino médio e por mais distante que o prédio da escola fique de um centro urbano, ou mais difícil que seja chegar à uma escola qualquer com uma obra de arte, sempre poderá recorrer-se à imagem, presente em um livro, nos muros das cidades e até dentro das próprias escolas com a presença das “tribos” contemporâneas que possuem toda uma peculiaridade estética em seu comportamento, pois como relatam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999), aprender Arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal, alimentados com informações que são trazidas por outros estudantes para a construção de um processo de aprendizagem, o estudante pode realizar-se com informações trazidas, não só por outros estudantes, mas por professores, exposições, mostras, reproduções, acervos ou realização de oficinas, o que contribui para o convívio com pessoas diferentes umas das outras, principalmente a partir de uma ótica multicultural que irá possibilitar o conhecimento e o respeito à diversidade.

II- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das verbalizações dos participantes, o ensino da simbologia da religiosidade Afro-brasileira por meio da Arte-educação pode ocorrer de diversas maneiras: do conhecimento da diversidade sociocultural; do respeito e da valorização da singularidade e das similaridades entre os grupos que ocorrerá no momento em que as pessoas relacionarem-se em um contexto artístico e estético; da abordagem multicultural, porque o estudo artístico e estético propicia o conhecimento das diversas produções culturais, o que leva à educação intercultural; da expressão e comunicação entre os estudantes de diferentes maneiras e com diferentes linguagens e códigos a partir dos diferentes suportes artísticos; da expressão das experiências na relação produtor artístico/mundo e vice versa, originado da possibilidade do relacionamento do indivíduo com o mundo e com outras culturas; de um campo rico em experimentações ao

propiciar diferentes olhares da realidade sociocultural que cercam os indivíduos; e da multiplicidade de índices, ícones e símbolos que permeiam a Cultura Afro-brasileira e Africana.

Com isso, o mapeamento dos aspectos socioculturais dos participantes da pesquisa elencou três fatores principais: a raça ou cor; a religiosidade; e o entendimento a respeito das pessoas que praticavam a religião Afro-brasileira. Em relação à raça ou cor apenas seis declararam-se brancos e os outros 12, declararam-se de outra forma entre elas: negros, mulatos, mestiços e pardos. Em relação à religiosidade ou credo mais da metade consideraram-se evangélicos e somente uma considerou-se praticante de religião Afro-brasileira. Em relação à concordância das práticas religiosas em questão, apenas 3 participantes discordaram ao alegarem não conhecer essas práticas como corretas, ou por não seguirem os mesmos preceitos que os preceitos cristãos.

Essa afirmação possibilitou a observação da ausência de práticas artísticas com o uso da simbologia da religiosidade Afro-brasileira no *locus* da pesquisa. Embora a lei 10.639/03 esteja em vigor há dez anos, foi a primeira vez, na aula da disciplina Artes, que os estudantes entraram em contato diretamente com a Cultura Afro-brasileira, embora a lei estabeleça isso teoricamente, há certo tempo. As respostas dos participantes permitiram inferir que, mesmo em outras disciplinas, a temática a respeito da simbologia da religiosidade Afro-brasileira nunca foi abordada, ou se abordada, de maneira superficial e pouco significativa.

Outra inferência foi a não identificação de qualquer didática na utilização em Artes para o estudo da religiosidade Afro-brasileira com a alegação principal de falta de material pedagógico em relação à temática. Como foi a primeira vez que uma atividade dessa natureza foi realizada no *locus* da pesquisa, fez-se necessário o questionamento a respeito da atividade proposta. Assim, mediante os relatos dos participantes, todos, sem exceção, responderam que a atividade foi de grande valia, uma vez que contribuiu diretamente para o aprendizado dos conteúdos propostos, bem como as técnicas artísticas que não conheciam e principalmente ao tema referente à simbologia da religiosidade Afro-brasileira que poderá ser de grande valia em todo o ensino médio.

Além da falta de material pedagógico, só ocorreu, nos últimos 10 anos uma única formação continuada para a professora em relação a cultura Afro-brasileira o que corrobora na limitação ou na dificuldade em desenvolver-se essa temática de forma significativa para os estudantes do ensino médio. E como a temática era nova para os participantes, houve a necessidade de questioná-los em relação à metodologia e à didática empregadas durante a oficina. Todos os participantes, sem exceção alegaram que, além das suas dúvidas terem sido esclarecidas, houve uma clara explicação, além da facilitação do entendimento da linguagem técnica para que eles entendessem mais claramente a temática abordada.

Nessa perspectiva os participantes da pesquisa esclareceram que a atividade contribuiu em suas vidas, pois a partir dela, de acordo com suas verbalizações: passaram a perceber a pluralidade cultural; a respeitar outros grupos étnicos; que de uma maneira ou de outro, todos os povos possuem deuses e que eles devem ser respeitados; que passaram a perceber a importância sociocultural da cultura africana e da religiosidade Afro-brasileira; e principalmente, que poderão difundir a religiosidade Afro-brasileira por meio de sua simbologia.

Dos relatos dos participantes, pode-se inferir que esse artigo apresenta relevância de diversas formas, entre elas: na *praxis* de um ensino multicultural e humano; na possibilidade de especificação e de aplicação da Arte-educação, não só no ensino médio, porém em todas as esferas educacionais; na aprendizagem da simbologia da religiosidade Afro-brasileira; bem como para a comunidade que aprenderá a não excluir o indivíduo do âmbito sociocultural e educacional e não só isso, mas também na busca de um entendimento melhor na maneira como outras culturas se configuram, além da ampliação da percepção em relação à multiculturalidade presente no Brasil.

Os desafios não se findam por aí. Há ainda a necessidade de transformar a lei em instrumento eficaz, pois currículos verdadeiramente democráticos devem ser implementados para que sejam redefinidos valores, conceitos e princípios cristalizados por esse pensamento reacionário e que não vigore cotidianamente o pensamento de que o conhecimento seja capaz de existir apenas e tão somente do ponto de vista ocidental, eurocêntrico, branco, heterossexual, masculino, rico e católico praticante, o que possibilitará a formatação de uma sociedade cada vez mais *pluri* e, por conseguinte, aberta às diversas possibilidades de ser.

III- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Roberta de Souza. **Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: da lei ao cotidiano.** 2007. 73 fl. Trabalho de Conclusão (Graduação: Curso de Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2007.

AMARAL, Carla Giane Fonseca do. **A Arte Africana e sua Relevância para a Conscientização Multicultural.** Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, jan/abr, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n32/09.pdf> (9)>. Acesso em: 03 jan. 2013.

ARBOLEYA, Valdinei José. **Arte Africana ou Artes Africanas?** Revista África e Africanidades, Rio de Janeiro, Ano I, nº 3, nov. 2008. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/irati/arquivos/File/LUZIA/Arte_africana_ou_Artes_Africanas.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2013.

BRASIL. **Lei Nº 10.639** de 09 de Janeiro de 2003. Disponível em: <<http://www.sinprosp.org.br/arquivos/especiais/LEI No 10639.pdf>>. Acesso em: 04 de ago. 2011.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC, 1999.

CAPUTO, Stela Guedes. Ogan, adósu, òjè, égbónmi e ẹkẹdi o candomblé também está na escola. Mas como? In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 149-181.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007. p. 49-125.

LUZ, Marcos Aurélio. Yia Ibeji, a mãe dos gêmeos: a leitura dos símbolos nagô. In: **Leituras Compartilhadas:** princesas africanas. Ediouro, 2009. p. 51-53.

MUSEU AFRO-BRASILEIRO (MAFRO): centro de estudos afro-orientais. Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2006.

NASCIMENTO, Alessandra Amaral Soares. **Candomblé e Umbanda:** práticas religiosas da identidade negra no Brasil. Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 9, nº 27, dez. 2010. Disponível: < <http://www.cchla.ufpb.br/grem/AlessandraArt.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

SOARES DO BEM, Arim. **Dominação da Subjetividade e repressão à Religiosidade Africana:** uma práxis transatlântica secular. In: Revista Kulé-Kulé. Maceió: EDUFAL, janeiro 2008. Disponível em: <<http://reginabarbosa.files.wordpress.com/2012/05/kule-kule-repressao-a-religiosidade-arim-soares.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

PERSPECTIVAS DA TERCEIRIZAÇÃO TRABALHISTA NO BRASIL

Augusto Cezar Ferreira de BARAÚNA (UNIFAP e UEMA)

O sistema de terceirização econômica no sistema produtivo brasileiro tem ocasionado vários problemas para a seara jurídica. A sua inserção em nossa realidade, ocorreu a partir da década de setenta, mediante um tratamento incipiente de leis esparsas e alguns enunciados do Tribunal Superior do Trabalho, sem uma lei específica de regulamentação que pudesse estabelecer critérios mais seguros para a sua implementação em nossa realidade. Neste trabalho, faremos uma análise da evolução do tratamento legal e jurisprudencial da terceirização jurídica em nosso sistema jurídico e suas perspectivas em relação à Administração Pública e regulamentação em face dos novos projetos de lei em andamento no Congresso Nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Terceirização. Quarteirização. Administração pública.

I- INTRODUÇÃO

A globalização econômica provocou uma modificação na estrutura do produtivo capitalista contemporâneo. Uma de suas principais variáveis utilização de *empresa interposta com o intuito da redução do quadro de funcionários* e a diminuição do custo produtivo empresarial. Evidentemente essas situações ocasionaram influências à órbita jurídica que se adaptaram às ações ocorridas na organização do sistema capitalista produtivo.

A flexibilização econômica condicionou uma nova organização do produtivo capitalista. A terceirização constitui a entrega pela tomadora de serviço da responsabilidade para uma denominada *empresa interposta*, de que não se encontram ligados à *atividade-fim* da empresa cliente a de serviços.

A flexibilização econômica ocorrida com a terceirização de empresas de *serviço* condicionou a modificação da própria organização com trabalhadores inseridos nesse contexto produtivo. A ação jurídica foi resultado dessas transformações do sistema produtivo, indo a alternativas jurisprudenciais de *adaptabilidade* a essa nova ação empresarial do sistema capitalista contemporâneo.

Passemos agora a um breve estudo da terceirização econômica e seus reflexos na legislação pátria. Para tanto, torna-se necessário identificar a evolução do setor terciário na economia globalizada, para, verificar a adaptabilidade da legislação pátria a esse conjunto de ações inerentes às relações econômicas do capitalismo contemporâneo.

Em primeiro lugar, preocupamo-nos em identificar os motivos do crescimento do setor terciário na organização produtiva contemporânea. A resposta poderá advir de afirmações categóricas e importantes para nosso entendimento.

A evolução da terceirização econômica deu-se pela transferência da produção de riquezas do setor secundário para o setor terciário da economia. É evidente que o setor secundário da economia capitalista permanece em escala crescente de ascensão produtiva. Diante da evolução identificada no setor terciário, porém, seus patamares de crescimento ficam amiúde diante da expressão de crescimento do setor terciário da economia contemporânea.

A fase das grandes indústrias produtoras de bens de consumo soerguidos nas décadas de 1960 a 1980 no Brasil, como por exemplo, as indústrias automobilísticas, da construção civil e do aço, em que o perfil do consumidor brasileiro se assemelha aos desejos de consumo de padrão internacional, foi superada por um novo padrão de consumidor, ou seja, uma exigência pela melhor qualidade da prestação de serviço, agilidade na entrega do produto, praticidade do acesso rápido, atendimento diferenciado, presteza e educação, acabamento e sutileza nos detalhes empresariais etc.

Acresce-se a esse novo perfil de sociedade consumista contemporânea, conseqüente redução dos postos de trabalho disponíveis, em face da introdução da robotização e de novos métodos de gerenciamento no setor secundário de produção. O enxugamento da máquina produtiva do setor secundário conduziu a oferta de oportunidades ao setor terciário, que evoluiu em qualidade na prestação de serviço e agilidade no atendimento ao cliente.

Identifica-se, portanto, nessa nova sociedade do século XXI, um desejo incessante por bens semiduráveis, que permeiam a volúpia do consumo infértil e fútil, mas fundamentam as concepções de *novos* valores sociais e espelham o nível do padrão social do indivíduo contemporâneo. Um indivíduo preocupado

Nesse contexto de modificação estrutural de crescimento de empresas as de serviço, a terceirização econômica promoveu efeitos vos na seara jurídica. Uma nova combinação produtiva foi da entre as empresas contratantes, levando a reboque a de *adaptabilidade* das regras jurídicas diante deste novo contexto.

II- EVOLUÇÃO LEGAL DA TERCEIRIZAÇÃO E A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A terceirização instalou-se em na legislação brasileira sob a forma do trabalho temporário. Trouxe em seu bojo rudimentares concepções de serviços, esculpidas no Direito Civil. Inicialmente, no âmbito do Direito do Trabalho, introduziram-se nas áreas de prestação de serviço de limpeza e segurança, presentes nas Leis n^{os} 6.019, de 3 de janeiro de 7.102, de 20 de junho de 1983, respectivamente.

Os primeiros trabalhadores contratados para a prestação de serviço terceirizado advieram com a edição da Lei n^o 6.019/74, sendo admitida à transferência da responsabilidade gerencial

para as prestadoras de serviço, ocasionando a diminuição dos custos da mão de obra pelos encargos trabalhistas minorados, assim como, a utilização de novas áreas denominadas *atividade-meio*, ligadas à contratação temporária para o serviço de limpeza e conservação.

A contratação por intermédio de empresa-interposta para a prestação de serviços de limpeza e conservação permitiu à tomadora de serviço a delegação e responsabilidade para as empresas especializadas. Vale salientar que a Lei nº 6.019/74, especificamente em seu artigo 16, prevê a responsabilidade solidária da empresa tomadora de serviço:

Art. 16. No caso de falência da empresa de trabalho temporário, a empresa tomadora ou cliente é solidariamente responsável pelo recolhimento das contribuições previdenciárias, no tocante ao tempo em que o trabalhador esteve sob suas ordens, assim como em referência ao mesmo período, pela remuneração das contribuições previdenciárias.

De acordo com a Lei nº 6.019/74, a prestação de serviço temporária em relação ao mesmo tomador de serviço deve ter prazo determinado. A esse respeito, o art.1º dispõe:

Art. 1º. O contrato entre a empresa de trabalho temporário e a empresa tomadora ou cliente, com relação a um mesmo empregado, não poderá exceder de 3 meses, salvo autorização conferida pelo órgão local do Ministério do Trabalho e Previdência Social, segundo instruções a serem baixadas pelo Departamento Nacional de Mão-de-Obra.

A prestação de serviço por intermédio de empresa-interposta é prevista também na Lei nº 7.102/83, a qual fora editado, objetivando a introdução da vigilância privada em rotina interna de casas bancárias e atividade empresarial afins, como um mecanismo de redução da crescente onda de violência urbana que se identificava naquele período da história recente do país. O aumento do crime organizado na prática de assaltos a bancos e a carros fortes compeliu a criação de um aparato de proteção paraestatal, mediante a contratação de empresas-interpostas, que pudessem dar um suporte material, humano e de proteção privada.

Salienta-se que a Lei n. 7.102/83 foi modificada pela Lei n. 8.863, de 28 de março de 1994, devidamente, sancionada pelo Presidente da República. A Lei n. 8.863/94 trouxe avanços à concepção da extensão da categoria econômica dos trabalhadores da vigilância particular

Atualmente, o serviço de vigilância privada não se limita à prestação de serviço a casas bancárias, cujo trabalho pode ser admitido em outros ramos da econômica do empregador, desde que necessite da prestação de serviço de vigilância empresarial.

Com a publicação da cancelada Súmula n. 256 do Tribunal Superior do Trabalho, a contratação de trabalhadores por intermédio de pessoa-interposta ficou limitada às hipóteses de serviço de limpeza e conservação (Lei nº 6.019/74) ou vigilância privada (Lei nº 7.102/83)

caracterizando-se como ilegal a contratação por meio de empresa-interposta, tornando-se o vínculo diretamente com o tomador dos serviços prestados.

Assim, a regulação da terceirização no parque produtivo brasileiro limitou-se às condições estabelecidas na Súmula n. 256 do TST e foi gradativamente se distanciando da realidade empresarial. Como a terceirização já era amplamente utilizada no parque produtivo brasileiro e a realidade empresarial não se limitou às condições restritivas da Súmula nº 256 do Tribunal Superior do Trabalho.

Com a edição da Súmula n. 331 do TST em 17 de dezembro de 1993, ocorreu uma ampliação da terceirização econômica e jurídica em nosso sistema. A Súmula n. 331 do TST previu em seu inciso II a figura da empresa interposta, inclusive para efeito da administração. Mas, a definição de *atividade-fim* ou *atividade-meio* é difícil em um processo produtivo moderno. Afinal, uma regra jurídica tem dificuldade em definir níveis estratégicos de atividades empresariais intimamente ligadas ou não à finalidade produtiva da empresa tomadora de serviço.

Observamos que existem três tipos de prestação de serviço. Os níveis de estágios com intercâmbio empresarial podem ser: inicial, intermediário e avançado: 1) inicial, quando a empresa repassa a terceiros a prestação de serviços das áreas de apoio administrativo e social (ex.: serviços de restaurantes e creches, manutenção geral, limpeza e conservação, segurança e transporte); 2) intermediário, são terceirizadas atividades ligadas mais diretamente à função da empresa tomadora (ex.: assistência técnica de maquinário, usinagem de certas peças); 3) o avançado ocorre com o repasse da atividade-chave da empresa (ex.: implantação da qualidade total, pesquisa e desenvolvimento, ou até mesmo a gestão de outros fornecedores).

A implementação da terceirização no parque produtivo brasileiro, limitou-se aos estágios de nível inicial e intermediário de atividade-meio. O estágio avançado não foi contemplado pela Súmula n. 331 do TST, pois não se relaciona ao conceito de atividade-fim, ou seja, aquele ligado a distribuição comercial de responsabilidades, onde as partes se comprometem a produzir, de forma agregada o produto e com ampla parceria comercial ou industrial, objetivando o aperfeiçoamento do produto final mediante o repasse de tecnologias entre empresas.

A Súmula n. 331 do TST busca combater a utilização de mão de obra com intuito fraudulento. Neste contexto é importante efetuar uma diferenciação entre a intermediação de mão de obra fraudulenta e a terceirização lícita. A intermediação de mão de obra fraudulenta se utiliza de funcionários da empresa-interposta para a finalidade principal da tomadora de serviços. Ao passo que na terceirização lícita, a empresa-interposta disponibiliza mão de obra para prestar serviços não relacionados à finalidade precípua da empresa tomadora de serviços,

ao tempo em que, não se identificará a pessoalidade e a subordinação direta com a tomadora de serviço.

Ademais, a terceirização também será considerada ilegal se estiverem presentes os elementos da subordinação e da pessoalidade dos funcionários da empresa contratada em relação à Administração Pública.

De um modo geral, a utilização de empresa-interposta impossibilita que o tomador de serviços se utilize de poderes de direção, organização e controle em relação aos funcionários da empresa prestadora de serviço. Ao tomador de serviços está assegurado o direito de determinar regras disciplinares de caráter geral a todos os funcionários que se encontrem desenvolvendo tarefas em seu ambiente de trabalho. Não sendo admitida, porém, a determinação de regras específicas (regras disciplinares) aos seus funcionários da empresa prestadora de serviço.

Em nosso entendimento, os funcionários da prestadora de serviços submetem-se às determinações regulamentares gerais da empresa tomadora de serviço. Assim, cabe ao trabalhador da empresa terceirizada a submissão somente ao poder diretivo de seu real empregador (prestadora de serviço) que lhe poderá aplicar normas e sanções decorrentes da relação laboral.

O poder de fiscalização ou controle somente poderá ser exercido pela prestadora de serviços em relação aos seus funcionários, não sendo admissível ao tomador de serviço em caráter de subordinação direta.

Quanto à pessoalidade dos funcionários da empresa prestadora de serviço, constitui um dos requisitos para formação do contrato de trabalho com o tomador de serviço. A regra constitui a possibilidade de mobilidade da mão de obra dos funcionários da empresa contratada (empresa interposta), não se admitindo a vinculação continuada de trabalho no ambiente de trabalho da empresa tomadora de serviço, o que pode ensejar a possibilidade da formação do contrato de trabalho com a empresa contratante (empresa tomadora de serviço).

A Súmula n. 331 do TST considera ilegal a contratação de empresa interposta com intuito de fraudar e eximir o real empregador de suas obrigações trabalhistas. A contratação de funcionários mediante prestadora com a permanência de vínculo de subordinação e pessoalidade com o tomador dos serviços, constitui forma ilegal de terceirização trabalhista.

Somos favoráveis a esta concepção, porque foge aos reais objetivos da terceirização, caracterizando-se como um verdadeiro *marchadage* ou utilização ilegal de mão-de-obra, com o objetivo principal de fraudar a realização de contrato de trabalho diretamente com o tomador de serviço.

A Súmula n. 331 do TST permitiu um significativo avanço à implementação da terceirização no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta, uma vez que autorizava a contratação de serviços de vigilância (Lei n. 7.102, de 20.06.83), de conservação e limpeza, bem como a de serviços especializados ligados a atividade-meio do tomador, desde que inexistisse a pessoalidade e à subordinação direta ao representante do Estado.

Ficou consignado pela própria previsão do art. 37, inciso II, que a contratação irregular de trabalhador por meio de empresa-interposta não geraria vínculo de emprego com os órgãos da Administração Pública Direta, Indireta ou Fundacional.

Com nova redação do inciso V da Súmula n. 331 do TST, passamos a observar que a responsabilidade subsidiária da Administração Pública ficou condicionada a demonstração de sua conduta culposa (culpa *in contrahendo* e *in vigilando*):

V - Os entes integrantes da Administração Pública direta e indireta respondem subsidiariamente, nas mesmas condições do item IV, caso evidenciada a sua conduta culposa no cumprimento das obrigações da Lei n.º 8.666, de 21.06.1993, especialmente na fiscalização do cumprimento das obrigações contratuais e legais da prestadora de serviço como empregadora. A aludida responsabilidade não decorre de mero inadimplemento das obrigações trabalhistas assumidas pela empresa regularmente contratada.

Portanto, inexistente a responsabilidade objetiva da Administração Pública em relação aos direitos trabalhistas, fica condicionada a demonstração de sua conduta imprudente ou negligente quanto a pessoa contratada, a medida que não deve o dever de cautela necessário quando a verificação do cumprimento dos deveres de pagamento de salários e recolhimentos obrigatórios.

O artigo 71 da Lei nº 8.666/93, determina que o contratado da Administração Pública seja responsável pelos encargos trabalhistas, previdenciários, fiscais e comerciais resultantes da execução do contrato.

Seu parágrafo 1º disciplina (art. 71 da Lei nº 8.666/93) prevê que: “a inadimplência do contratado, com referência aos encargos estabelecidos neste artigo, não transfere à Administração Pública a responsabilidade pelo seu pagamento, nem poderá onerar o objeto do contrato ou restringir a regularização e o uso das obras e edificações, inclusive perante o Registro de Imóveis”.

A Lei n. 8.666/93 que instituiu normas para licitações e contratos da Administração Pública, prevê a inexistência da responsabilidade da Administração Pública em relação aos débitos trabalhistas e previdenciários.

Recentemente observamos que a Primeira Turma da Seção de Dissídios Individuais da Colenda Corte Trabalhista, se posicionou pela inexistência da responsabilidade da

Administração Pública, mesmo em situação de contratação irregular por meio de empresa interposta:

Orientação Jurisprudencial da SDI1 n. 383 do TST. TERCEIRIZAÇÃO. EMPREGADOS DA EMPRESA PRESTADORA DE SERVIÇOS E DA TOMADORA. ISONOMIA. ART. 12, “A”, DA LEI Nº 6.019, DE 03.01.1974 (mantida) - Res. 175/2011, DEJT divulgado em 27, 30 e 31.05.2011.
A contratação irregular de trabalhador, mediante empresa interposta, não gera vínculo de emprego com ente da Administração Pública, não afastando, contudo, pelo princípio da isonomia, o direito dos empregados terceirizados às mesmas verbas trabalhistas legais e normativas asseguradas àqueles contratados pelo tomador dos serviços, desde que presente a igualdade de funções. Aplicação analógica do art. 12, “a”, da Lei nº 6.019, de 03.01.1974.

Essa tendência de isenção da responsabilidade da Administração Pública, retira a obrigação geral do ente estatal de zelar pela obrigação de contratar com cuidado, se eximindo dos deveres normais da contratação de natureza civil e sem a interferência subjetiva da comprovação da contratação com culpa, o que pode ser tornar uma porta temerária para a irresponsabilidade e o desrespeito aos direitos fundamentais trabalhistas.

III- PROJETOS DE REGULAMENTAÇÃO DA TERCEIRIZAÇÃO TRABALHISTA

Atualmente temos em andamento dois projetos de regulamentação da terceirização em andamento no Congresso Nacional. O primeiro projeto de lei apresentado em 26/10/2004 na Câmara dos Deputados de criação do Deputado Sandro Mabel, filiado ao partido PMDB do Estado de Goiás e que recebeu o número 4.330/2004, foi retirado temporariamente da agenda de votação da Câmara, depois de forte reação das centrais sindicais com apoio das bancadas do PT, PCdoB e do Psol.

Outro projeto de lei de número 87/2010 do Senador Eduardo Azeredo apresentado em 06/04/2010 no Senado Federal, também amplia as possibilidades de terceirização no sistema produtivo nacional, encontra-se com sua tramitação interrompida na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ).

De acordo com sindicalistas, especialistas e magistrados da Justiça do Trabalho, o pretexto de “regulamentar” a terceirização para “acabar com a insegurança jurídica” em torno da prática é, na verdade, uma tentativa de legalizar irregularidades praticadas por quem emprega mão de obra terceirizada para reduzir custos, impor condições de trabalho inferiores às determinadas por lei ou acordos coletivos e enfraquecer a representação sindical.

Tomando por base o Projeto de Lei (PL) de número 87/2010, observamos o conceito de serviços terceirizados como aqueles executados mediante contrato de terceirização, para pessoa

física ou jurídica de direito privado, inclusive empresas públicas e sociedades de economia mista, denominada contratante, por pessoa jurídica, denominada contratada, especializada na prestação dos serviços objeto da contratação (art. 1º).

O art. 2º do PL 87/2010 prevê que:

Art. 2º O contrato de terceirização, que poderá abranger qualquer atividade da contratante, deverá ser escrito e conter, além dos requisitos exigidos pela lei civil, o seguinte:

I – especificação dos serviços;

II – local da prestação dos serviços;

III – prazo de vigência, determinado ou indeterminado, permitidas sucessivas renovações; e

IV – periodicidade e forma de verificação pela contratante do cumprimento pela contratada das obrigações trabalhistas relativas aos empregados que efetivamente participarem da execução dos serviços terceirizados.

Assim, com base neste dispositivo a terceirização poderá ocorrer tanto no local da empresa contratante como da empresa contratada. Não havendo limite temporal para a contratação de empresa terceirizada, à medida que os contratos poderão ser por prazo determinado ou indeterminado de tempo, inclusive, com a possibilidade da renovação por sucessivas contratações.

Esta situação pode nos colocar diante de uma situação inusitada, com a presença de trabalhadores da empresa prestadora de serviço, atuando em áreas meio ou fim da empresa tomadora de serviço. Inclusive, os funcionários da empresa contratante poderão laborar no espaço físico da empresa contratante por período determinado ou indeterminado de tempo, convivendo lado a lado com os funcionários da empresa tomadora de serviços.

Prevê o art. 4º do PL 87/2010:

Art. 4º. É de natureza empregatícia a relação entre a contratada e seus empregados.

Parágrafo único. Não se configura o vínculo empregatício entre a contratante e os empregados ou sócios da contratada ou de seu subcontratado, exceto se, na prestação de serviços, for judicialmente reconhecida relação de emprego, com a contratante, nos termos do *caput* do art. 3º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

O art. 4º do PL 87/2010 limita expressamente a possibilidade de formação de vínculo empregatício entre a contratante e os empregados ou sócios da contratada ou de seu subcontratado. Assim, fica impossível a formação de vínculo empregatício dos funcionários da empresa contratada com a empresa tomadora de serviço, mesmo diante da presença da pessoalidade ou subordinação para com a empresa contratante.

O art. 8º do PL 87/2010 chega ao seu ápice, quando admite a possibilidade da convivência de funcionários de uma empresa quarteirizada no mesmo ambiente com os demais funcionários quando assim anuncia:

Art. 8º A contratada poderá subcontratar empresa ou profissional autônomo para a realização de parte dos serviços, desde que previsto no contrato firmado com a contratante.

§ 1º A subcontratação será regida pelas disposições desta Lei, cabendo à contratada assumir todos direitos e obrigações de contratante.

§ 2º A subcontratação de profissional autônomo só é permitida quando se tratar de serviços especializados.

Por derradeiro, o art. 7º do PL 87/2010 previu as seguintes condições para efeito da solidariedade e subsidiariedade:

Art. 7º A contratante será subsidiariamente responsável pelas obrigações trabalhistas dos empregados da contratada que participarem da prestação de serviços, durante o período e nos limites da execução do serviço contratado, inclusive se houver subcontratação de serviços, nos termos do art. 8º.

§ 1º A responsabilidade subsidiária será convertida em solidária, no caso de falência da contratada e de inobservância das disposições dos arts. 2º e 3º desta Lei.

§ 2º A imputação de responsabilidade solidária ou subsidiária implica apenas o pagamento de direitos e o cumprimento de obrigações trabalhistas, não gerando vínculo de emprego entre a contratante e o empregado da contratada.

Conforme expressa previsão do dispositivo, a contratante somente será subsidiariamente responsável pelas obrigações trabalhistas dos empregados da contratada que participarem da prestação de serviços, durante o período e nos limites da execução do serviço contratado.

Neste contexto ao *hipossuficiente* restará ingressar com uma ação trabalhista e esperar que, em primeiro lugar, a responsabilidade pelo pagamento dos seus salários fique ao encargo da empresa contratante. Somente após o cumprimento sequencial da ordem de execução, caberá a Justiça do Trabalho a possibilidade de executar os bens patrimoniais da empresa contratada.

Esta situação se altera quando estivermos diante da possibilidade da falência da empresa contratada, quando a responsabilidade poderá ser de natureza solidária, cabendo ao *hipossuficiente* (trabalhador) ingressar com a ação trabalhista diretamente contra a empresa contratante.

IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A flexibilização econômica ocorrida com a terceirização de empresas de *serviço* resultou na modificação da própria organização com trabalhadores e condicionou a necessidade de flexibilização das relações trabalhistas.

A flexibilização das relações trabalhistas e a terceirização fraudulenta foi flagrantemente proibida por meio do Enunciado n. 256 do TST. Este enunciado foi cancelado com a edição da

Súmula n. 331 do TST que criou novos parâmetros para a terceirização em nosso sistema jurídico, ampliando a possibilidade da prestação de serviços na atividade-meio, desde que inexistente a personalidade e a subordinação.

A atual tendência de regulamentação da terceirização em nosso sistema jurídico, quebra os limites então existentes de atividade-meio, personalidade e subordinação, ampliando a possibilidade para a sua implementação, com uma grande possibilidade de ocasionar a precarização as condições de trabalho dos empregados terceirizados e de tratamento desigual em relação aos funcionários da empresa contratante.

V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARAUNA, Augusto Cezar Ferreira de. Manual de direito do trabalho. 1ª. Ed., Rio de Janeiro: Ed. Forense, 2009.

_____. Terceirização à luz do Direito do Trabalho. São Paulo: Ed. LED, 1999.

CASSAR, Vólia Bonfim. Direito do Trabalho. Niterói: Ed. Impetus, 2007.

O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E A APLICAÇÃO DA DETRAÇÃO AO TEMPO DE PRISÃO DOMICILIAR NO PROCESSO PENAL BRASILEIRO

Clivia Santana da SILVA (FIBRA)

O princípio da dignidade da pessoa humana constitui a maior expressão da qualidade de vida, direito a liberdade e tratamento justo do cidadão sujeito ao processo penal. Assim, a dignidade impõe ao poder judiciário a aplicação de diversos institutos penais favoráveis ao réu em qualquer fase do processo penal, com vistas a redução do tempo de encarceramento. A detração, prevista no art. 42 do Código Penal, constitui um direito do preso ao cômputo do tempo de prisão provisória, no Brasil ou no estrangeiro, na pena privativa de liberdade. Por isso, o estudo deste instituto permite questionar se é possível aplicar a detração ao tempo de prisão domiciliar cumprido pelo réu no processo penal brasileiro. Importante considerar que a prisão domiciliar possui hoje natureza jurídica de medida cautelar substitutiva da prisão preventiva. Como consequência, torna-se necessária a abordagem das hipóteses de admissibilidade da prisão domiciliar, a competência para sua decretação, fiscalização e revogação.

PALAVRAS-CHAVE: Detração. Prisão domiciliar. Aplicabilidade.

I- INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida visa responder a pergunta sobre a possibilidade de aplicar a detração ao tempo de cumprimento de prisão domiciliar, a fim de favorecer o réu, evitando seu encarceramento provisório e reduzindo tempo de seu encarceramento decretado em sentença definitiva.

Norteadada pelo princípio da dignidade da pessoa humana, o tratamento dispensado ao réu no processo penal brasileiro sobre a prisão cautelar deve seguir os ditames da liberdade como regra obrigatória do estado democrático de direito, destacando a condição do homem como ser especial que não pode ser instrumentalizado ou considerado mero objeto de investigação criminal.

Por isso, o estudo do tema se dividiu em cinco aspectos: começou pela abordagem do princípio da dignidade humana, estabelecendo-se relação com outros princípios referentes ao devido processo legal, legalidade e liberdade de locomoção a fim de mostrar os fundamentos constitucionais da detração penal enquanto instituto jurídico descarcerizante.

Na sequência, tornou-se imprescindível apresentar aspectos gerais sobre a detração, com ênfase ao seu conceito, hipótese de aplicação, requisitos legais, competência para decretação, forma de contagem do tempo e outros.

Com efeito, o estudo incluiu a incidência da detração ao tempo de prisão provisória, relacionando-a a espécie de prisão domiciliar para fazer prevalecer a dignidade no âmbito das medidas cautelares no processo penal brasileiro.

A prisão domiciliar apareceu neste contexto como medida cautelar substitutiva da prisão preventiva, após a reforma introduzida pela lei n. 12.403/11, e por isso permitiu discutir a possibilidade de aplicação de seu tempo de cumprimento a redução da quantidade de pena decretada em sentença condenatória.

II- O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E SEUS PRINCÍPIOS CORRELATOS COMO FUNDAMENTO DA DETRAÇÃO PENAL

A dignidade da pessoa humana constitui um princípio que transcende o tempo e o espaço no sentido de ser aplicável a toda sociedade democrática, fundamentada em direitos humanos, ou seja, se apresenta como instrumento de justiça atemporal, que independe de raça, sexo, idade, nacionalidade, grau de instrução ou nível socioeconômico.

Apesar disso, na Antiguidade algumas civilizações relacionavam a dignidade do sujeito com sua posição social, normalmente devido a sua estrutura dividida em castas, razão pela qual nestes lugares poderiam existir pessoas com maior dignidade social que outras (Sarlet, p. 212).

A etimologia da palavra dignidade deriva do latim “dignitas”, e se relacionava no período da escolástica de Santo Tomás de Aquino com a criação do homem à semelhança de Deus, atribuindo ao ser humano a capacidade de autonomia, autodeterminação e liberdade por natureza. A dessacralização da idéia de dignidade surge com Kant para quem a dignidade consagrava a singularidade e individualidade de uma determinada pessoa, por isso o homem se mostrava insubstituível e imprescindível para ordem jurídica (Fernandes, p. 296).

Importante ressaltar que a dignidade tem o sentido de afirmar que o ser humano deve ser tratado como um ser único, individual e com garantia de desenvolver iguais liberdades subjetivas para participar do processo de produção da norma jurídica, desenvolvendo o papel, ao mesmo tempo, de autor e destinatário destas.

Portanto, é possível estabelecer de forma clara a relação entre o princípio da dignidade e o da liberdade, na exata medida em que este último corresponde a capacidade do homem de autodirigir sua vida e suas escolhas de forma racional. Assim, as ações e escolhas humanas devem se pautar pelos limites estabelecidos na norma, em decorrência do princípio da legalidade, a fim de serem consideradas lícitas.

Transportando esse raciocínio para as relações jurídicas no processo penal, nas quais deve prevalecer a liberdade do réu e a presunção de sua inocência até o trânsito em julgado de uma sentença condenatória, conclui-se pela importância de conferir ao sujeito submetido a investigação criminal a oportunidade de ser julgado mediante o devido processo legal, onde se estabeleça o contraditório e a ampla defesa, perfazendo-se com isso uma persecução penal justa e digna.

Por todas as razões expostas, o princípio da dignidade deve nortear a aplicação dos institutos penais descarcerizantes que favoreçam a liberdade do réu em um processo penal, especialmente, a detração, enquanto medida de redução de pena decretada em sentença condenatória transitada em julgado, pelo cômputo do tempo de cumprimento de prisão provisória.

III- ASPECTOS GERAIS SOBRE A DETRAÇÃO PENAL

A etimologia da palavra detração deriva do verbo detrair, que significa abater, descontar ou diminuir. Tal instituto encontra amparo no princípio da presunção de inocência, que veda a utilização de prisão provisória como forma de submeter o réu ao cumprimento antecipado de pena antes do trânsito em julgado da sentença condenatória. Assim, a detração tem a função de diminuir a excessiva ocorrência de prisões cautelares e seus efeitos jurídicos e sociais sobre a vida do preso.

A detração penal pode ser definida como o cômputo na pena privativa de liberdade, do tempo de prisão provisória ou internação, no Brasil ou no exterior (CAPEZ, p. 224).

Para Capez (2004, 362) a detração: “É o tempo em que o réu esteve preso por força de prisão preventiva ou de prisão temporária. Com o advento da Lei n. 11.403/2011, a prisão em flagrante perdeu seu caráter de prisão provisória.[...]”

Trata-se de instituto de direito material previsto no art. 42 do Código Penal (CP) que deve ser apreciado e julgado por competência exclusiva do juízo de execução, nos termos do art. 66, III, “c”, da Lei 7.210/84 (Lei de Execução Penal).

Apesar do cumprimento da prisão provisória anterior a sentença ocorrer sob a fiscalização de um juiz do procedimento de conhecimento, a aplicação do seu tempo de cumprimento para fins de redução de pena, por meio da detração, ficará ao encargo do juiz da vara de execuções penais, de forma a causar em algumas hipóteses reflexos jurídicos sob o regime inicial de cumprimento da pena concreta.

A detração possui requisitos objetivos e subjetivos cumulativos que devem ser observados pelo juiz da vara de execuções penais. O primeiro requisito objetivo corresponde ao cômputo do tempo de prisão provisória ou de internação cumprida, ou seja, o exercício pelo juiz da ação de calcular, pela operação de subtração, a diferença de valor numérico entre o período em que o acusado esteve sob prisão provisória ou internado e o tempo de pena aplicado na sentença condenatória (ou absolutória imprópria), tendo em vista o princípio que veda o *bis in idem*, considerando que ninguém pode ser punido duas vezes pelo mesmo fato.

Para Doti (2002, p. 605) a detração tem a função protetora do cidadão e limitadora da ação do estado: “A detração visa impedir que o Estado abuse de seu poder-dever de punir, sujeitando

o responsável pelo fato punível a uma fração desnecessária da pena sempre que houver perda da liberdade ou a internação em etapas anteriores à sentença condenatória”.

Outro elemento objetivo necessário à detração é a existência de uma relação entre o crime que resultou na decisão de decretação da prisão provisória e o delito reconhecido na decisão condenatória definitiva, no sentido que devem ambas as decisões judiciais devem conter conexão formal. Jesus (2002, p. 526) admite como característica da detração a necessidade do nexo causal entre a prisão provisória e a sentença para evitar possíveis situações de injustiças e impunidades.

Ademais, a detração pressupõe uma decisão cautelar prévia fundada no reconhecimento do *periculum in mora e do fumus boni iuris* da situação concreta para decretação de uma prisão provisória, ou seja, prisão preventiva ou temporária anterior a sentença condenatória constituem mais um requisito objetivo.

Sob o aspecto do requisito subjetivo, a detração se aplica somente ao réu nacional que cumpre pena provisória ou internação no Brasil ou ao réu extraditando que responda a delitos que comportem o elemento da dupla tipicidade no Brasil e no exterior, nos termos do art. 77 da lei 6.815/80.

Contudo, deve-se observar que na hipótese do réu extraditando, fica permitida sua prisão preventiva, conforme art. 82 da citada lei infraconstitucional, porém vedada a prisão domiciliar por expressa previsão do art. 84, parágrafo único da lei 6.815/80.

IV- AS PECULIARIDADES DA PRISÃO DOMICILIAR

A prisão domiciliar está regulamentada nos arts. 317 e 318 do CPP, apresentando um caráter humanitário por excelência, no sentido de criar condições especiais de cumprimento de medida cautelar cerceadora da liberdade de locomoção do réu em situação de vulnerabilidade, em razão de doença, idade, gravidez e outros.

Para a decretação da prisão domiciliar se exige prova idônea dos requisitos do art. 318 do CPP, ou seja, o réu tem o ônus processual de apresentar justificativa plausível de que se encontra em uma das seguintes hipóteses:

a) Condição etária do agente maior de 80 anos, com estado de saúde debilitado por motivo de senilidade;

b) Condição de saúde do agente padecendo de doença grave, que exige comprovação da necessidade de tratamento fora do estabelecimento prisional. Nesse sentido se manifestou o STJ, 6ª turma, HC 202.200/RJ, Relator Min. Og. Fernandes, j. 21/6/2011, DJE 24/8/2011;

c) Condição de necessidade de cuidados especiais dos dependentes do agente que deve provar ser imprescindível aos cuidados de menor de 6 anos de idade ou com deficiência temporária ou permanente, nos termos do art. 20, III da lei n. 10.098/00 e decreto n. 5.296/04;

d) Condição pessoal da agente mulher, com gravidez de alto risco ou no 7º mês de gestação.

Sobre a hipótese de agente idoso, Lima (2012, p. 374) ensina que

[...] verificando o juiz que se trata de pessoa maior de 80 (oitenta) anos, com o estado de saúde debilitado e fragilizado, o que demonstra a inconveniência e a desnecessidade de sua manutenção no cárcere, é possível a substituição da prisão preventiva pela domiciliar

Pessoa com deficiência para os fins de prisão domiciliar é aquela com limitada capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo, de acordo com o fixado no art. 2º, III, da lei n. 10.098/00.

O tempo de gravidez da ré para obtenção do benefício da prisão domiciliar deve iniciar-se no 7º mês e terminar com o nascimento ou com o fim do puerpério, isto é, três meses após o parto (LIMA, 2012).

Trata-se de medida de natureza cautelar substitutiva da prisão preventiva, de caráter excepcional e finalidade idêntica a da prisão substituída e por isso passível de ser objeto de impetração de habeas corpus, detração e de limitação de seu tempo de duração.

Lima destaca como efeitos importantes decorrentes da constatação de que a prisão domiciliar funciona como uma espécie de prisão preventiva humanitária, os seguintes:

[...] a) Possibilidade de uso do habeas corpus; b) possibilidade de detração; c) necessidade de ser limitada no tempo, de acordo com prazo razoável; d) possibilidade de caracterização, em tese, do crime de evasão (CP, art. 352), se houver violência contra a pessoa. (LIMA, 2012, p. 372)

Logo, não se deve confundir a prisão domiciliar com a medida cautelar prevista no art. 319, V, do CPP que se refere ao agente obrigado por ordem judicial a trabalhar de dia e se recolher a residência à noite ou nos dias de folga.

Da mesma forma, a prisão domiciliar cautelar é medida distinta da prisão domiciliar prevista no art. 117 da LEP que incide sobre a modalidade de prisão aberta e fixa o recolhimento do condenado em regime aberto na sua residência.

Segundo Lima (2012, p.377) deve ser aplicado o art. 282, §1º do CPP para permitir o monitoramento eletrônico do preso submetido a prisão domiciliar, a exemplo do previsto no art.

146-B , IV, da LEP ou vigilância contínua na residência, como forma de viabilizar uma fiscalização mais eficaz no cumprimento da medida pelo juiz.

A prisão domiciliar importa em cerceamento pleno do direito de locomoção do réu fora do espaço de sua residência e por isso está sujeita a autorização judicial para realização de saídas temporárias e controladas somente pelo tempo necessário a finalidade da saída.

A saída controlada pressupõe duas espécies de autorização judicial:

a) Autorização específica destinada a autorizar saída para situação determinada na hipótese de falecimento ou doença grave do cônjuge e outros; e necessidade de tratamento médico, de acordo com os ditames do art. 120, LEP;

b) Autorização genérica destinada a situações corriqueiras. A exemplo, da necessidade de frequência do réu a culto religioso de sua preferência.

Nestes casos de saída controlada, deve-se aplicar, por cautela, a escolta policial, por analogia ao previsto na prisão domiciliar decretada sob as regras do art. 120 e 121 da LEP.

Fácil identificar a incompatibilidade da prisão domiciliar com exercício de atividade laboral externa, em razão da própria característica e finalidade do instituto jurídico e das condições nas quais se encontra o réu.

A revogação da prisão domiciliar pode ser facultativa quando o juiz entender pela necessidade de substituí-la por outra medida cautelar prevista no art. 319 do CPP, ou será de caráter obrigatória quando descumprido pelo réu o recolhimento domiciliar injustificadamente, importar na restauração automática da prisão preventiva, nos termos do art. 282, §4º do CPP.

V- O CUMPRIMENTO DA PRISÃO DOMICILIAR E A APLICABILIDADE DA DETRAÇÃO NO PROCESSO PENAL BRASILEIRO

A prisão domiciliar enquanto medida cautelar possui a característica peculiar de evitar o encarceramento provisório do réu em estabelecimento prisional de segurança mínima, média ou máxima, autorizando o seu recolhimento em ambiente residencial. Por isso o instituto da prisão domiciliar se apresenta como medida semelhante à prisão provisória em razão de ser substitutiva da prisão preventiva.

Portanto, é possível a aplicação da detração penal ao tempo de prisão domiciliar, por analogia *in bonam partem*, favorecendo-se o réu com o cômputo do tempo de cumprimento da prisão domiciliar para reduzir o cumprimento de pena privativa de liberdade decorrente de sentença condenatória definitiva. Com efeito, se a prisão domiciliar for descumprida, será convertida em prisão preventiva, permitindo aplicar por semelhança a detração penal.

Sobre o tema da aplicação da detração à prisão domiciliar, merece destaque a opinião de Capez (2012, p. 222):

Nos termos do art. 42 do CP cabe detração penal na hipótese de prisão provisória. Assim, nos casos em que for decretada a prisão preventiva, esse tempo poderá ser descontado da futura pena privativa de liberdade pelo juízo da execução, no momento de se proceder ao cálculo da liquidação de penas. Mesmo quando a prisão preventiva for cumprida no domicílio do agente, será admissível a detração, já que se trata de prisão preventiva cumprida no domicílio do acusado, por se encontrar dentre as hipóteses excepcionais do art. 318 do CPP (maior de 80 anos; extremamente debilitado em razão de doença grave; imprescindível aos cuidados de menor de seis anos ou deficiente; gestante no sétimo mês de gravidez ou com gravidez de risco) [...]

No direito comparado a detração pode ser aplicada de forma expressa no art. 284,5 do Código Italiano.

Apesar da omissão da lei n. 12.403/11, que reformou o Código de processo Penal (CPP), se verifica o reconhecimento da aplicação da detração às hipóteses de prisão domiciliar, de acordo com o julgamento do STJ (HC 11.225/CE – DJ 02/05/2000).

Portanto, não resta dúvida de que pode ser admitido o desconto do tempo de prisão domiciliar para fins de detração penal, em caso de sentença condenatória contra o réu.

Afinal, permitir a aplicação da detração em favor de réu em prisão domiciliar consubstancia a prevalência do princípio da dignidade da pessoa humana no âmbito das medidas cautelares no processo penal.

VI- CONCLUSÃO

A inobservância da detração penal nas hipóteses de prisão domiciliar constitui lesão ao direito de individualização da pena, considerando sua natureza de prisão cautelar provisória, com função de restringir a liberdade de locomoção do réu no âmbito de seu domicílio, conforme os ditames do art. 5º, LXVI, “a”, da Constituição Federal.

O tema possui extrema importância no processo penal após a reforma da lei n. 12.403/11 porque a prisão cautelar passou a ser considerada a *extrama ratio da última ratio*, ou seja, um verdadeiro ato de violência que precisa ser evitado. Nesse contexto a prisão domiciliar evitar o encarceramento em estabelecimento prisional, minimiza os problemas de superlotação do sistema penitenciário e permite a prevalência dos direitos fundamentais de liberdade do réu.

Trata-se de tema recente, que certamente, será alvo de muitas discussões e decisões jurisprudenciais nos tribunais superiores e no Supremo Tribunal Federal com vistas a garantir a segurança jurídica com a aplicação da detração as hipóteses de prisão domiciliar.

VII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPEZ, Fernando. **Curso de Direito Penal**. Parte geral. 7ª Ed. V. 1. São Paulo: Saraiva, 2004.

DOTI, René A. **Curso de Direito Penal**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

FERNANDES, Gonçalves Bernardo. **Curso de Direito Constitucional. 4ª Ed. Rev., Ampl. e Atual. Até a EC n. 68 de 21/12/2011.** Bahia: Jus PODIVM, 2012.

JESUS, Damásio E. **Direito Penal.** 25ª Ed. , V.1. São Paulo: Saraiva, 2001.

LIMA, Renato Brasileiro de. **Nova Prisão Cautelar. Doutrina, Jurisprudência e Prática.** 2ª Ed. Rev., ampl. e atual. Niterói: Impetus. 2012.

SARLET, Wolfgang Ingo. **A eficácia dos Direitos Fundamentais.** Porto Alegre: Livraria do advogado, 1998.

NAZISMO E HISTÓRIA: um estudo acerca dos atuais debates historiográficos de um regime autoritário na Alemanha durante a década de vinte do século XX¹

José Alves Souza JUNIOR (UFPA)
Alan Araújo de Oliveira BRITO (FIBRA)

O presente artigo teve como objetivo fazer um estudo em torno dos atuais debates historiográficos acerca das origens e a ascensão do Nazismo na Alemanha, durante a década de vinte do sec. XX, privilegiando os seguintes enfoques: o eliminacionista, defendido por Daniel Goldhagen; o psicológico, desenvolvido por Wilhelm Reich; o filosófico-histórico formulado por Hannah Arendt, Claude Lefort e Alcir Lenharo. Analisar-se-á, tais concepções sob a perspectiva da seguinte problemática: Como elas explicam a ascensão do Nazismo na Alemanha durante a década e o século citados? Também objetivou-se analisar os diversos enfoques, diferenciando-os entre si; compreender em que contexto histórico ocorreu a produção historiográfica sobre as origens e a ascensão do nazismo e sua consolidação na Alemanha. A pesquisa foi desenvolvida por meio do levantamento bibliográfico. Concluiu-se, no decorrer do desenvolvimento deste artigo, que, cada enfoque historiográfico tem uma maneira de mostrar o fato histórico em suas diferentes versões.

PALAVRAS-CHAVE: História. Historiográficos. Nazismo.

I- CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A relevância da temática estabelecida neste artigo tem como proposta fazer um debate historiográfico sobre a origem do regime nazista na Alemanha durante a sua ascensão na década de vinte do século XX até chegada de Adolf Hitler ao poder, na condição de chanceler ocorrida em 30 de janeiro de 1933 data fatídica para Alemanha, Europa, e para humanidade.

O estudo em questão é relevantíssimo do ponto de vista acadêmico para compreender o processo de nazificação da Alemanha. O regime nazista foi um episódio traumático para os alemães e para a humanidade. Para os primeiros significou a consolidação de um regime político autoritário, que negava os valores liberais pautados na Revolução Francesa de 1789. Para os últimos, o regime nazista provocou uma guerra mundial catastrófica, na qual cerca de 60 milhões de pessoas tiveram suas vidas ceifadas e, por isso, merece ser lembrado para as futuras gerações. Em palavras, as atuais gerações vivem com os olhos no presente, pois não conhecem a história do Nazismo, que propagou a banalização do mal por meio das SS e das SA, realizou o holocausto dos judeus nos campos de concentração, travou batalhas sangrentas nos campos de guerra, nas quais milhões civis foram mortos.

Portanto, a temática é essencial para compreender que o Nazismo impôs uma era de terror na humanidade, mais especificamente, na Europa. Sendo assim, tal regime foi um dos

¹ Artigo apresentado para semana de pós-graduação da Faculdade Integrada Brasil Amazônia.

movimentos políticos mais estudados do mundo contemporâneo, tendo uma vasta literatura acadêmica a respeito do assunto. Porém, como os outros acontecimentos históricos, o Nazismo gerou muitas controvérsias historiográficas que merecem ser debatido ao longo deste artigo, pois este proporcionará um estudo indispensável acerca dos atuais debates historiográficos sobre ascensão do regime nazista contribuindo para futuras pesquisas acadêmicas por parte dos estudantes de História, historiadores, professores de História e profissionais de áreas afins

A explicação histórica não pode analisar os acontecimentos culturais e sociais da mesma maneira que os acontecimentos políticos. Em outras palavras, a explicação histórica precisa analisar as controvérsias dos fatos históricos que necessitam de contatos com outras áreas de conhecimento, posto que tais áreas fornecem fundamentos para as novas abordagens historiográficas. Nota-se a necessidade de compreender o estudo em questão, a partir da seguinte indagação: Como as concepções historiográficas explicam a ascensão do Nazismo na Alemanha durante a década 20 do século XX?

Portanto, os atuais debates historiográficos precisam levar em consideração as novas formas de conhecimento produzido pelos sociólogos, psicólogos, antropólogos e filósofos, que desprezados pelos historiadores devido à influência da história tradicional, não possibilitam a comunicação com outros campos de conhecimento, desvalorizando os diversos aspectos da vida humana, e exaltando, assim, os grandes feitos políticos dos homens ilustres da História. Porém nos últimos anos os historiadores estão cada vez mais dialogando com outras áreas de conhecimento, o que leva os mesmos a novas interpretações sobre um fato histórico, proporcionando diversas controvérsias historiográficas, nesta perspectiva, podemos citar a ascensão de Hitler na Alemanha.

Para desenvolver este artigo, foi necessário estabelecer três objetivos básicos: Analisar as concepções historiográficas que abordam as origens e ascensão do Nazismo na Alemanha; diferenciar as concepções historiográficas sobre as origens e ascensão do Nazismo; entender em que contexto histórico ocorreu a produção historiográfica sobre as origens e ascensão do nazismo e sua consolidação na Alemanha.

A pesquisa será desenvolvida por meio do levantamento bibliográfico que abordam o assunto em questão.

Para a melhor compreensão desta temática, será necessário fazer um breve debate historiográfico a partir de alguns fragmentos que não serão meros retalhos, mas servirão de base para compreender as controvérsias historiográficas.

II- DIALOGANDO COM HISTORIOGRAFIA

Conforme Goldhagen (1997, p.37), “ao refletir sobre o antissemitismo na Alemanha, as pessoas tendem a valorizar suposições não reconhecidas sobre os alemães que viveram antes e durante o período nazista”. Para o autor é preciso fazer uma análise detalhada dessas suposições antes e depois do período nazista. Em outras palavras, o antissemitismo não era um corpo estranho ao povo alemão que viviam sobre a égide dos nazistas, pois antes de mais nada, é necessário levar em consideração que o povo da Alemanha desde os primórdios de sua longa História, tinha arraigado a mentalidade antissemita que fomenta o desejo da eliminação do povo judeu, a qual se tornará realidade com a implantação do regime nazista que encontrara uma metodologia sistemática de eliminação através dos campos de extermínios.

Os axiomas são normas inquestionáveis que foram utilizadas para construção de normas morais em diferentes sociedades, para justificar certas crenças culturais, como é o caso do antissemitismo.

De acordo com Goldhagen (1997), desde os primórdios do cristianismo encontrava-se antissemitismo contra o povo judeu. Os judeus foram o povo escolhido para a vinda do Salvador, porém os mesmos recusaram a revelação de Jesus. Dessa contradição apareceram dois questionamentos: será que o messias era falso ou os judeus tinham se desviado da palavra talvez por influência do demônio? Os cristãos preferiam ficar com o segundo questionamento. Para o autor, isso contribui para uma nova problemática, onde os cristãos se consideravam uma nova religião em substituição ao judaísmo. Dito de outra forma, os judeus deveriam deixar de existir e ainda se converterem ao cristianismo. No entanto, os judeus se recusaram a conversão do cristianismo.

Outro aspecto destacado por Goldhagen (1997), foi a crença axiomática dos cristãos de que os Judeus eram assassinos de Jesus. Porém, a partir dessa crença, todos os cristãos consideravam os judeus de todos os tempos responsáveis pela morte de Jesus.

Durante a Idade Média, os judeus foram responsabilizados por todas as catástrofes ocorridas na sociedade medieval europeia, principalmente pela sua natureza maligna. A título de exemplo, podemos citar a crise do século XIV pela qual os judeus foram acusados de serem culpados, pois os mesmos eram responsáveis pela peste negra e pelos problemas climáticos que ocasionaram má colheita das plantações europeias. Além disso, havia os mitos que os cristãos tinham que os judeus faziam rituais de magia com sangue de crianças e, por fim, que envenenavam os poços de água.

Conforme observa Goldhagen (1997), apesar dos preconceitos, estigmas e perseguições aos judeus, a Igreja Católica deu a liberdade do direito de viver e praticar sua religião

devido ao legado existente entre judaísmo e cristianismo, mas com ressalvas de viverem em um estado de penúria acentuada como castigo pela não aceitação de Jesus. Com o passar do tempo, a Igreja Católica deixou de lado a ideia de morte para os judeus e passou a adotar a conversão. Sobre essa questão Goldhagen nos fala o seguinte: “isso reafirmaria a supremacia do cristianismo. Tal era a lógica do antis-semitismo cristão pré-moderno

Segundo Goldhagen (1997), quando o antissemitismo tinha caráter religioso durante a Idade Média era possível haver uma convivência harmônica entre judeus e cristãos. Porém, na segunda metade do século XIX, o antissemitismo passou a ter o caráter racial na Europa.

Logo após a tomada do poder pelos nazistas, em 1933, estes vão estabelecer uma política antissemita, que vai fomentar o ódio do povo alemão contra os judeus, criando leis que levaram à exclusão social e civil. Tais leis consolidarão a mentalidade eliminacionista, a qual, vinha desde a segunda metade do século XIX tomando forma no seio da sociedade alemã. Dito de outra forma, os judeus vão sofrer todo tipo de violência, dentre as quais poder-se-á citar, as agressões físicas, as injúrias verbais, as proibições de entrar em cidades, onde havia placas que os advertiam de tal, e posteriormente, as leis de Nurembergue, de setembro de 1935, que ratificavam a eliminação social e civil dos judeus da sociedade alemã.

Conforme nos chama atenção, Goldhagen: “O modelo cultural cognitivo referente ao judeu será propriedade tanto dos nazistas quanto dos não nazistas” (1997, p.128). Para o autor, o povo alemão estava consciente da política eliminacionista de seus governantes nazistas, ou seja, não se pode afirmar que os alemães sofreram uma lavagem cerebral dos nazistas. Porém, manifestações contrárias ao programa eliminacionista dos nazistas existiram, mas eram minorias.

Segundo Reich (2001), ascensão do nazismo na Alemanha não foi resultado só do carisma de Adolf Hitler, e nem do capitalismo reacionário ou da ideologia do nacional-socialismo, mas, foram as massas responsáveis pela consolidação do poder. Em outras palavras, as massas aceitaram a ideologia do führer por livre e espontânea vontade, pois esta encontra espaço na estrutura mental das massas. Reich exemplifica essa questão da seguinte forma: “(...) Somente quando a estrutura de personalidade do führer corresponde as estruturas de amplos, um “führer” pôde fazer história (...)” (2001, p.34).

Conforme fala Reich (2001), o próprio Adolf Hitler tinha desprezo pelas massas por considerá-las débeis demais e de fácil manipulação a partir de seus sentimentos. Dito de

outra maneira, as massas são de almas femininas onde estão sempre atreladas ao sentimento de amor e o ódio puramente subjetivo

Conforme Reich indaga (2001), o cerne da questão é saber por que motivos as massas aceitaram a política autoritária do ditador alemão. Antes da ascensão de Hitler como primeiro ministro em 1933, as massas tinham inúmeras propostas de partidos como social-democrata, cristão e comunista.

Em suma, os alemães escolheram seus próprios carrascos, o que demonstra uma grande contradição que somente pode ser explicada a partir das psicologias das massas e jamais do ponto de vista econômico e político. Em outras palavras, a infraestrutura econômica determinista marxista, não foi suficientemente capaz de explicar por que as massas miseráveis votavam na direita radical, em vez de votar na esquerda que representava a classe trabalhadora

Conforme observa Reich (2001), a classe média será a base de apoio político para o nacional-socialismo, devido ao seu caráter reacionário na sociedade alemã. A crise de 1929, foi o fator primordial para a classe média aderir à ideologia nazista, devido a perda do seu padrão de vida. Outro aspecto que vale a pena ser ressaltado, é que a classe média baixa se identificava com os setores dominantes. Em síntese, a classe média assume a postura da classe dominante, através de seu modo de vida. Portanto, a classe média é uma força política significativa que não pode ser desprezada. Conforme aponta Reich “uma coisa é certa, quanto maior é o peso e a dimensão das camadas médias numa nação, tanto maior é a sua importância como força social em ação” (2001,p.42).

A personificação do poder demonstra que o líder e a nação são inseparáveis, ou seja, são um único corpo unido com o povo e este se identifica com o líder. Neste aspecto, poder-se-á afirmar que, as massas são levadas a se identificar com um líder forte, que funciona como um pai que protege a criança desamparada – esta concepção tem seu fundamento na teoria psicanalítica freudiana, onde delinea-se o conceito de complexo de Édipo (este complexo, assinala a passagem do sujeito para o âmbito da cultura, da norma social; a criança que nutre o desejo pela mãe, visa seguir o mesmo percurso do mito grego de Édipo: o filho que possui a mãe e mata o pai.

No documentário “O triunfo da vontade”, sobre o IV Congresso do Partido Nazista alemão, nota-se na fala de Rudolf Hess a personificação do poder: “O partido é Hitler, mas Hitler é a Alemanha como a Alemanha é Hitler”. Reich afirma o seguinte: “(...) Na psicologia de massas, o führer nacionalista é a personificação da nação. E só estabelece uma ligação pessoal com esse führer se ele realmente encarnar a nação em conformidade com o sentimento nacional das massas.(...)” (2001,p.59).

Reich (2001) chama a atenção em relação à classe trabalhadora, que foi seduzida pelo discurso de Hitler, que pregava a expropriação da propriedade das grandes empresas em nome dos trabalhadores, porém este negociava com os grandes industriais, prometendo proibir as greves. Isso fica explícito na entrevista que Hitler concede ao jornalista norte americano Knickerboche apud Reich: “Estou convencido de que os banqueiros internacionais compreenderão em breve que Alemanha sob um governo nacional-socialista será um lugar seguro para investir, pois será paga uma taxa de juros de cerca de três por cento (2001, p.64)”. Para o autor, a estrutura psicológica do trabalhador médio foi responsável pela não percepção da política dissimulada de Hitler, devido, apesar dos esforços dos sindicatos de fazer uma campanha de conscientização dos trabalhadores, a dois fatores: a ligação emocional com fùhrer e a assimilação de vida da classe média.

Conforme bem observa Reich (2001), o operariado ao longo do século XIX foi se modificando, devido às conquistas sociais tais como: a limitação do horário de trabalho, o direito de voto, o sistema de previdência social, que, sem dúvida, foram conquistas importantes para a classe trabalhadora. Porém, ao mesmo tempo, essas conquistas elevaram o padrão de vida da classe operária, que começou a assimilar o modo de vida da classe média. Para melhor exemplificar essa questão, Reich comenta o seguinte: “(...) a adoção dos hábitos da classe média intensificou-se em épocas de prosperidade mas o conseqüente efeito desta adaptação em épocas de crise econômica foi obstruir o desenvolvimento da consciência revolucionária” (2001, p.68).

Segundo Lefort (2011), “o fascismo italiano foi o primeiro a vangloriar-se de construir um Estado totalitário, *uno stato*. É a ele que se deve a invenção de uma fórmula a qual teria ecos, alguns anos mais tarde, na Alemanha, a do *totale staat* (...)” (2011, p.87). Para o autor, o termo totalitarismo nasceu entre as duas guerras mundiais, com a luta da direita liberal, juntamente com os socialistas, para combater os fascistas. O termo teria também origem no livro de Jacques Bainville, escrito em 1933, que definia o totalitarismo como único partido na Alemanha. Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo viveu a Guerra Fria; foi neste contexto que o totalitarismo ganhou uma nova roupagem com a corrente liberal. Para os liberais, o comunismo era uma nova forma de totalitarismo que havia sobrevivido à aniquilação do fascismo e do nazismo.

Como bem afirma Lefort (2001), o novo conceito de Totalitarismo, elaborado durante a Guerra fria pela direita teve como objetivo esquecer o imperialismo e a crítica ao sistema capitalista. No entanto, para o autor, parece estranho que a esquerda não questionasse

esse conceito, pois a mesma não se sentia confortável ao comparar o stalinismo com o fascismo. Em outras palavras, a esquerda não admitia haver um Estado totalitário na URSS.

Segundo Lefort(2001), o Estado democrático é diferente do Estado totalitário. O primeiro faz separação entre sociedade civil e Estado. Dito de outra forma, o Estado democrático está a serviço da sociedade e não o inverso como faz o Estado totalitário. O Estado Totalitário não separa a sociedade civil do Estado, ocorrendo à fusão entre ambos, ou seja, sociedade civil e o Estado ficam invisíveis. O próprio Hitler no “ VI Congresso do Partido Nazista reforça essa separação entre sociedade e Estado, quanto afirma o seguinte: “(...) Não é o Estado que nos comanda e sim nós que comandamos o Estado, não é Estado que nos cria, mas nós que criamos nosso Estado (...)”.

O partido tem um papel fundamental no Estado Totalitário, onde este estabelece a união entre o poder político e a sociedade.

Conforme menciona Arendt (1989), os regimes totalitários, centralizam seu apoio político nas massas. As mesmas eram persuadidas pelos seus líderes conforme suas necessidades, ou seja, as massas estão ansiosas pelos discursos de seus líderes para ouvir o que é conveniente para seu bem estar. Outra característica das massas, é o seu caráter apolítico - não se organizar politicamente- e não possuir interesse comum como fazem sindicatos ou organizações profissionais para que as mesmas venham a desenvolver sua consciência de classe

Segundo Arendt (1989), o sucesso dos regimes totalitários perante as massa foi obtido por meio da destruição de duas fantasias dos países democráticos, mais especificamente dos Estados-nações europeus e do seu sistema partidário. O primeiro refere-se ao fim do sistema democrático baseado no capitalismo liberal, em que este assegura participação política de seus cidadãos. Os regimes totalitários eliminam todos os partidos políticos e cria o unipartidarismo como forma de consolidar seu poder e não sofrer oposição política. Em suma, é o fim do Estado democrático liberal com seu sistema de classes e o colapso de seu sistema partidário.

Com a crise do sistema de classes após a Primeira Guerra Mundial, originaram-se os homens das massas, que eram pessoas que, politicamente, estavam descartados do sistema democrático liberal, que formavam a ralé da sociedade, homens sem perspectivas e fracassados socialmente. Serão estes que conduziram a política totalitária na Alemanha a partir de janeiro de 1933, quando Adolf Hitler será nomeado como Chanceler da Alemanha por uma coalizão política.

O Totalitarismo impõe por meio de seus líderes um controle total da sociedade em todos os setores sociais, por meio da violência e da propaganda para atrair as massas

com o objetivo de manipular estas para a realização de sua política nefasta, baseada no terror. Arendt define essa questão da seguinte forma: “(...) Sua ideia de domínio - a dominação permanente de todos os indivíduos em toda e qualquer esfera da vida - é algo que nenhum Estado ou mecanismo de violência jamais pode conseguir” (...) (1989, p..375).

Outra característica do totalitarismo, é sua pretensão de expansão internacional para conquista mundial, que o leva a não admitir adversários políticos. Isso fica explícito na fala de Hitler durante o VI Congresso do Partido Nazista 1934, em Nuremberg:

No Estado totalitário, o partido político está acima do Estado, ou seja, no Estado totalitário existe uma dupla autoridade, o partido com poder real e o Estado com o poder formal.. Por exemplo, um membro da SS tem mais prestígio político do que um general do exército Alemão.

Os nazistas criaram os campos de concentração e de extermínio. Os primeiros confinavam os opositores políticos do regime, comunistas e dissidências partidárias. O segundo tinha como objetivo de eliminar judeus e num futuro próximo, poloneses, russos, ucranianos.

O nazistas utilizaram diversas estratégias para convencimento das massas como os desfiles, comícios, propagandas com características grandiosas e espetaculares para teatralização de sua política autoritária.

Segundo Cohen (1992), os comícios tinham proporções astronômicas e expunham um grande ideal nazista que era o “mito do corpo alemão”. Neste mito, a massa é vista como um corpo com seu sistema circulatório que seria o principal elemento essencial para a purificação racial.

Para Lenharo (1998), a propaganda era o cérebro da política nazista desta se podia manipular a população através de diversos métodos: comícios, culto ao mortos, desfiles, cinema, arte, e arquitetura. O próprio Hitler tem noção da importância da propaganda para consolidação da sua política onde ele afirmava o seguinte: “A propaganda trouxe-nos ao poder. A propaganda permitiu-nos manter no poder. A propaganda nos possibilitara a conquista do mundo”.

Durante o período nazista era comum encontrar slogans enaltecendo Hitler como: “comande funrer que nos o seguiremos” ou “funrer tem sempre razão“. O objetivo destes slogans era valorizar o culto ao chefe da nação.

Os nazistas aproveitavam qualquer evento banal para transformarem em propaganda com intuito de manipular as massas tanto a favor de si mesmo ou para denotar a imagem de seus adversários, comunista e judeus para justificar sua política perante as massas.

Segundo Lenharo (1988), O filme “ O triunfo da vontade”, da cineasta Riefenstahl, mostra o caráter messiânico e divino Hitler que sobre voa com seu bimotor sobre a cidade de Nuremberg aonde ele conduz as massas a total felicidade, histeria, entusiasmo e fascinação total pelo Führer, que com seu magnetismo hipnotizante conseguem manipular as massas para desenvolver sua política autoritária baseada no terror.

No filme “ Eterno Judeu “ de 1940, os nazistas demonstram todo o seu anti-semitismo colocando os judeus como pragas que devem ser eliminadas do mundo e da Europa. No filme, os judeus são comparados como mosquitos , ratos que devem eliminados por gases. Este filme serve de apoio propagandista e ideológico para consolidar a eliminação dos judeus nos campos de extermínios com uso de pesticidas Zyklon B.

No “sexto congresso do partido nazista na cidade de Nuremberg em 1934”, Goebbels fala da importância da propaganda para convencimento das massas para conquistas do coração destas.

Analisando a fala de Goebbels acima, nota-se que a persuasão e convencimento são importantes para consolidar uma política de Estado, que possa manipular as massas e conservar o statu quo por meio da propaganda moderna que apela para o sentimento, emoções dos indivíduos transformados em meros seres desprovidos de consciência, para que possam servir ao Estado totalitário.

Para Cohen (1992), um dos objetivos do nazismo era o embelezamento do mundo, não só através da arquitetura e da arte, mas também pela perfeição física é racial, criando uma sociedade harmônica e perfeita, através da pureza racial livre da degeneração dos tempos modernos

III- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha intenção neste artigo foi a de analisar quais são os atuais debates historiográficos sobre a origem e a ascensão do nazismo na Alemanha durante década de vinte do século XX

Para construção do artigo em questão foram utilizados como suporte teórico, quatro autores com enfoques historiográficos diferentes: eliminacionista, de Daniel Goldhagen; psicológico, de Wilhelm Reich; filosófico- histórico, de Hannah Arendt Claude Lefort e Alcir Lenharo. Todos eles abordaram o tema de forma diferente e mostrar isso foi o objetivo central do artigo.

O enfoque historiográfico eliminacionista, de Daniel Goldhagen, retrata a tendência do povo alemão em concordar com as praticas de extermínio de judeus implementadas pelos nazistas. No entanto, os nazistas apenas colocaram em ação o antissemitismo, que estava

profundamente arraigado na sociedade alemã, pois esta em momento nenhum sofreu lavagem cerebral dos nazistas, pelo contrário, estava em comum acordo com seus líderes nazistas.

No enfoque historiográfico psicológico, Wilhelm Reich demonstra que os fatores econômicos e políticos não são suficientes para explicar o porquê das massas se deixaram seduzir pelo nazismo. Seria as suas estruturas mentais, as responsáveis por fabricar um pensamento reacionário, que valorizava a sua identificação com a classe dominante e o próprio Estado nazista na figura do fùhrer, que cumpria a função de pai protetor das massas, levando-as a aceitar a personificação do poder na figura do fùhrer e seu próprio culto.

Por fim, Hannah Arendt e Claude Lefort, nos mostram a ascensão do nazismo numa perspectiva voltada para o enfoque historiográfico e filosófico. Segundo Arendt (1989), o Estado totalitário tem como tendência controlar todos os setores da sociedade civil e seu poder está baseado nas massas e na política do terror estabelecida nos campos de concentração, no culto ao chefe da nação e na sua personificação com o poder. Já para Lefort (2001), o Estado totalitário inverte a lógica estabelecida pela democracia, na qual a sociedade civil e o Estado estão separados. Em outras palavras, o Estado Totalitário não faz distinção entre sociedade civil e Estado, portanto, a sociedade está subordinada ao Estado que está personificado na figura do líder totalitário.

Conforme conclui Lenharo (1998), a construção do Estado nazista foi feita através de uma intensa propaganda que se fez por meio da arte, arquitetura, e do cinema, que levaram as massas a total histeria, hipnose e fanatismo pela política nazista que tem como cerne a construção de um novo mundo embelezado nos moldes neoclássicos baseado na perfeição de uma raça pura e harmonicamente perfeita

Penso, no decorrer do desenvolvimento deste artigo, que cada enfoque historiográfico tem uma maneira de mostrar o fato histórico em suas diferentes versões. Entretanto, isso não é apenas um privilégio da História, mas de todas as ciências humanas de discordarem de suas teorias, ou seja, não existe verdade absoluta.

Espero que este artigo possa contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas na referida temática e que, ao mesmo tempo, contribua para novos estudos na área de História contemporânea e supere questões que foram aqui apresentadas, com bastante arcabouço teórico. Portanto, entendo que o tema em questão é bastante complexo, pois o mesmo não pode ser superado em um simples artigo de pós-graduação de especialização. No entanto, me sinto plenamente realizado em fazer uma produção científica de extrema relevância para a História, mais especificamente na área de História Contemporânea.

IV- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARQUITETURA da destruição produção Peter Cohen:Suecia,1992.1 DVD,P&B e colorido.

ARENDT, Hannah.**Origens do totalitarismo**: São Paulo: Companhia das letras, 1989.

BURKE, Peter. **A Escrita da História**: Novas perspectivas. São Paulo:editora Unesp,1992.

GOLDHAGEN, Daniel. **Os carrascos voluntários de Hitler**: O povo alemão e o holocausto. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LENHARO. Alcir. **Nazismo** “O triunfo da Vontade”. São Paulo .Ática.1988.

LEFORT, Claude. **A invenção democrática**: Os limites da dominação Totalitária. Belo Horizonte Autêntica Editora, 2011.

O TRIUNFO da vontade produção de Leni Riefenstahl: Nuremberg, 1935. 1DVD, cores preto.

REICH,Wilhelm. **Psicologia de massas do fascismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

UM ESTUDO DOS MONUMENTOS E SUA IMPORTÂNCIA COMO PATRIMÔNIO HISTÓRICO DE BELÉM DO PARÁ NO ANO 2013: o caso da Igreja de Sant'ana

Endiciane Gaia de MORAES (FACI)
Lucidéa de Oliveira SANTOS (FACI)

O presente artigo relata um patrimônio predial de grande valor histórico em Belém do Pará. “A cidade das mangueiras”, como é conhecida. Em Belém tivemos como escopo no ano de 2013 pesquisas voltadas para as questões da preservação do patrimônio cultural, predial e histórico. Na oportunidade nos foram proporcionados escolher um tipo de patrimônio para a realização de um estudo a culminar neste artigo. O texto apresenta a importância e a história de uma igreja especial de Belém, conhecida como Sant'Ana, que, devido a vários problemas estruturais e financeiros, passou por importantes reformas. A escolha do tema deveu-se ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, possibilitar a realização de uma pesquisa, cujo procedimento refere-se a uma pesquisa bibliográfica, visita de campo e registros de imagens, para obter dados necessários para a sua realização. Foram estudados autores como Pellegrini (1997) e CHOAY (2006), assim como considerados dados do IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e seus conceitos de patrimônio. Espera-se contribuir significativamente sobre a necessidade de uma preservação dos patrimônios históricos da cidade de Belém.

PALAVRAS-CHAVE: Preservação. Patrimônio Arquitetônico. Igreja de Sant'Ana.

I- INTRODUÇÃO

A cidade de Belém proporciona aos seus cidadãos, em seu espaço físico, diversidade de patrimônios históricos e arquitetônicos. Por meio do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental em 2013, especificamente na disciplina Patrimônio Cultural, houve a oportunidade de se escolher e investigar um monumento. Neste sentido uma igreja chamou atenção por se considerado um patrimônio histórico da cidade.

A Igreja de Santa'Ana é um dos mais belos templos projetados na cidade e, encontra-se em frente à Praça Maranhão, do lado do espaço palmeira, também conhecido como buraco da palmeira, no bairro da Campina, na área comercial da cidade, mas precisamente na esquina da Rua Padre Prudente (antes Rua da Misericórdia e depois mais conhecida como Rua do Landi) e a Rua Manoel Barata (antiga Rua S. Vicente).

Fundada em 1727, foi à segunda paróquia de Belém no período colonial, ela começou a ser erguida em 1762, com o objetivo de sediar a paróquia do bairro. Porém, por conta da complexidade da obra e da dificuldade de obtenção dos recursos o templo só foi inaugurado vinte anos mais tarde, em 1782. Trata-se de um templo católico.

A Igreja Sant'Ana possui fina arquitetura, devido à genialidade de Landi e seu belíssimo estilo Neoclássico com insinuações românticas e barrocas. Observam-se nessa fotografia as decorações em curva, características do barroco.

Fotografia 1- Frontal da Igreja de Sant'Ana.



Fonte: Moraes, 2013.

Tendo em vista o escopo proposto aos estudos dos patrimônios históricos de Belém, principalmente a Igreja de Sant'Ana. A presente pesquisa se constituiu de pesquisas bibliográficas sobre a origem da Igreja de Santa'Ana, assim como os temas Patrimônio Histórico e Cultural. Logo a pesquisa também formou-se de visita *in loco*, para o intuito de conhecer melhor a sua estrutura arquitetônica e captação de imagens, como forma de subsidiar o presente estudo. Realizar este estudo foi desafiante, pois percebem-se a importância do gestor ambiental as marcas deixadas pela comunidade em seu espaço urbano.

II- DISCUTINDO FUNDAMENTOS E CONCEITOS SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

Ao falarmos de patrimônios estamos nos reportando às coisas importantes do passado. Assim, através dessa pesquisa busca-se o reconhecimento e a preservação do patrimônio histórico predial, não apenas de Belém, mas servindo como base para o conhecimento e a preservação de todo o nosso patrimônio histórico artístico nacional. A autora francesa Françoise Choay, em A alegoria do patrimônio, afirma, sobre patrimônio histórico, que

a expressão designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum: obras e obras-primas das belas-artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e savoir-faire dos seres humanos. (CHOAY, 2006, p.11)

Considerando a teoria de (Bosi apud Fruzz), pode-se refletir que a expressão “Patrimônio Cultural” se origina da própria concepção de que o monumento tombado apresenta símbolos e valores que transmitem às futuras gerações as características de uma determinada sociedade. Assim pode ser caracterizado o patrimônio objeto desta pesquisa: a Igreja de Sant’Ana.

A preservação do patrimônio histórico teve início como atividades sistemáticas no século XIX, após a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, inicialmente para restaurar os Monumentos e Edifícios Históricos destruídos na guerra. Assim, para Pellegrini, (apud MARIALVA, 2006) coloca que “atualmente, o significado de patrimônio cultural é muito amplo, incluindo outros produtos do sentir, do pensar e do agir humano – o que no conjunto se poderia definir como o meio ambiente artificial”. Para Pessoa, (apud MARIALVA, 2006) o patrimônio histórico e cultural como instrumento na construção da sociedade brasileira moderna é,

é o documento de identidade da nação brasileira. A subsistência dele é que comprova, melhor que qualquer outra coisa, nosso direito de propriedade sobre o território que habitamos. Ele é testemunho dos processos de ocupação do Brasil, das técnicas construtivas do passado, dos modos de vida e dos episódios fundamentais da nossa história, mas principalmente tem qualidades plásticas que interessam ao olhar contemporâneo.

2.1 PATRIMÔNIOS MATERIAIS E IMATERIAIS

O patrimônio material protegido pelo IPHAN- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, com base em legislações específicas conforme o IPHAN é composto por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza nos quatro Livros do Tombo: arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes; e das artes aplicadas. Eles estão divididos em bens imóveis como os núcleos urbanos, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais; e móveis como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, vídeográficos, fotográficos e cinematográficos.

De acordo com o IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Constituição Federal de 1988, **em seus artigos 215 e 216**, ampliou a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial e, também, ao estabelecer outras formas de preservação – como o Registro e o Inventário – além do Tombamento, instituído pelo **Decreto-Lei nº. 25, de 30/11/1937**, que é adequado, principalmente, à proteção de edificações, paisagens e conjuntos históricos urbanos.

Os Bens Culturais de Natureza Imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de

expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas).

III- A IGREJA DE SANT'ANA COMO MEMÓRIA DA PASSAGEM DE ANTÔNIO JOSÉ LANDI NA AMAZÔNIA

Antônio José Landi ou Giuseppe Antônio Landi (nome italiano de origem) nascido em Bolonha, Itália em 1713, dedicou grande parte de sua vida à função de arquiteto. Ele exerceu um papel crucial para a formação da cidade de Belém. Landi recebeu a missão de “arquitetar, desenhar e dirigir” a construção da igreja de Sant’ Ana. Ao passar por Belém, deixou seus traços em igrejas e órgãos da administração pública, como no Museu do Estado do Pará, a Catedral Metropolitana de Belém, O Palácio dos Governadores, Igrejas de São João Batista, da Sé e do Carmo e a Casa das Onze janelas.

Esta pesquisa objetiva descrever informações de um estudo acerca dos monumentos e sua importância como patrimônio histórico em Belém, mais especificamente um patrimônio predial conhecido como Igreja de Sant’ Ana.

3.1 A IGREJA DE SANT'ANA

A paróquia de Nossa Senhora de Sant’Ana, em Belém, é a segunda mais antiga da Amazônia e da Arquidiocese da capital paraense. E com o intuito de preservar o patrimônio histórico, a igreja passou por obras de restauração. Sant’Ana é conhecida por ser protetoras das viúvas, das grávidas e das avós, além de levar o título de padroeira do comércio de Belém.

A igreja foi concluída graças à contribuição de vários habitantes de Belém entre os quais o próprio arquiteto Landi. O edifício é tombado pelo IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Landi recebeu a incumbência de “arquitetar, desenhar e dirigir” a construção da igreja de Sant’ Ana.

Landi elaborou um projeto com uma cúpula central, rara nas igrejas do Brasil, com uma planta baixa em cruz grega, de uma só nave e em estilo românico. A igreja foi construída sem as torres que vemos hoje e que foram colocadas em 1839. Por ter construído monumentos em Belém, ele já faz parte do patrimônio histórico de Belém e do Brasil.

A igreja passou por tempos tortuosos causados pela revolução de 1964 ou como querem alguns, pelo Golpe Militar que fez mil desatinos se forem considerados os Direitos Humanos. Os padres não foram poupados. Eram tachados de comunistas. Acadêmicos passaram a ser olhados como subversivos. A igreja deveria enclausurar-se nas sacristias. Em Santana o padre Diomar foi preso e só obteve licença para celebrar missas.

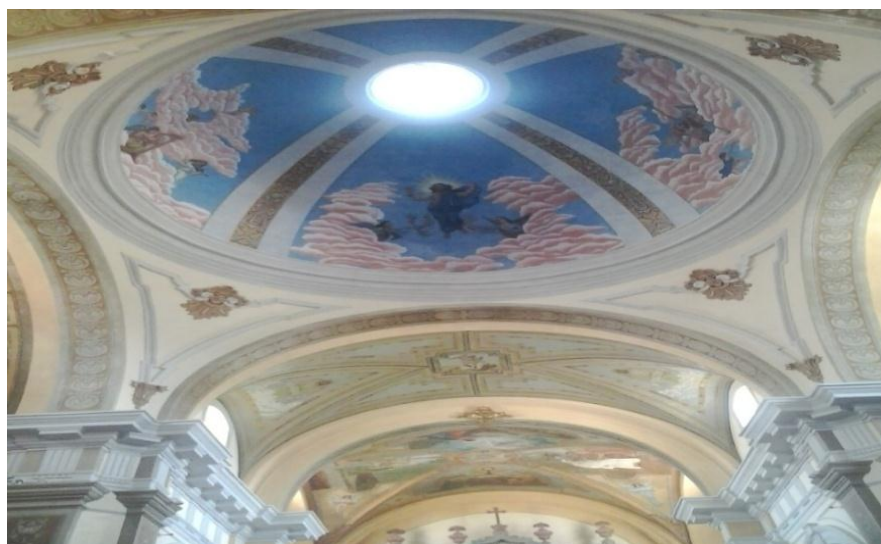
Após cinco etapas de restauração na Igreja de Santana, em Belém, houve uma cerimônia que marcou o encerramento das obras no dia 19 de dezembro, no ano de 2012. O evento foi

realizado na Praça Maranhão, no bairro do Comércio, e foi promovido pelo Ministério da Cultura, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), a Arquidiocese de Belém e a Paróquia de Santana da Campina.

O templo é uma pequena amostra das igrejas italianas do século XVIII, em Belém. Para a arquiteta e integrante do Fórum Landi, Idanise Hamoy, o artista coloca em Sant'Ana o que ele tinha adquirido na academia italiana. 'Landi traz para o Brasil, em especial a Belém, um arquivo imagético diversificado, reproduzindo o que ele conheceu e observara nas igrejas e construções das cidades italianas. Um exemplo é a cúpula no centro da cobertura da igreja', explica Idanise.

A Igreja de Sant'Ana é um convite para passear pelo imaginário estético da história da arte, do século XVIII até os dias de hoje. No interior, as pinturas sacras no teto e nas paredes da igreja chamam a atenção de qualquer pessoa logo na porta de entrada

Fotografia 2 - Foto do interior da abóbada.



Fonte: Moraes, 2013.

Fotografia 3 - Foto da entrada principal da Igreja



Fonte: Moraes, 2013.

Além da história que gira em torno da construção da Igreja de Sant'Ana, projetada por Antonio Landi, uma imagem sacra de dois metros de altura tem uma história peculiar. A imagem em questão é de São Pedro. Construída em Portugal, ela é uma réplica, de gesso, da mesma que está no Vaticano, em Roma, na Itália. Segundo o padre Beltrão, a réplica deveria ser construída toda de bronze como a original, no Vaticano, no entanto, isso não pôde ser concretizado. Problemas de transporte entre a Europa e o Brasil e o peso que a imagem de dois metros iria adquirir ao ser construída de bronze, foram às causas da mudança de material. Com isso, explica Beltrão, a réplica foi construída de gesso e somente com o pé direito de bronze. A imagem é também chamada pelos devotos de 'Santo do Pé Quente e do Pé Frio', devido às sensações térmicas que o gesso e o bronze transmitem ao se tocar na imagem. Segundo os devotos, há quem diga que São Pedro é pé quente e sempre atende aos pedidos de todos.

Fotografia 4 e 5 - Escultura de São Pedro de dois metros de altura

Fonte: Moraes, 2013.



Fotografia 6 e 7 - Escultura de Jesus em duas fases

Fonte: Moraes, 2013.



3.2 AS RELAÇÕES ENTRE A IGREJA DE SANT'ANA E O INSTITUTO DE PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN)

O Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) é um órgão federal ligado ao Ministério da Cultura, responsável pela identificação, documentação, promoção e preservação do patrimônio cultural brasileiro. Foi fundado em 1937 e desempenha um importante papel na gestão desse patrimônio, procurando assegurar, a partir de ações e instrumentos legais, a continuidade e o usufruto dos bens culturais aos quais foi atribuído o valor de patrimônio nacional.

A construção do patrimônio brasileiro e o desenvolvimento de procedimentos e tecnologias de restauro no Brasil passam, necessariamente, pelo Instituto, seja em parcerias com organismos internacionais, seja com universidades brasileiras.

IV- CONSIDERAÇÕES

Muito embora o objetivo maior dessa pesquisa fosse informar sobre a importância dos nossos patrimônios históricos e principalmente a importância do objeto selecionado que foi a igreja de Sant'Ana. Espera-se que este resultado seja de fundamental importância para a área ambiental, pois, neste sentido acreditamos que ocorram alguns benefícios, que venha incidir para a melhoria desses patrimônios, pois logo, encontra-se com problemas estruturais e abandono.

Depois dos problemas estruturais e financeiros, a igreja esta agora sobre administração do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Esta pesquisa foi de grande importância, pois através dela obtivemos mais conhecimento com relação á historia de nossa cidade, do mesmo modo, percebe-se que embora alguns prédios terem passado por reformas outros infelizmente continuam abandonados, certamente se esses prédios fossem restaurados ou revitalizados poderiam servir para visitasões ou ate para serem usados de alguma outra forma.

Por fim, cabe ressaltar que a igreja de Sant'Ana, apesar das reformas, ainda é uma referência para o nosso patrimônio e um ambiente de fé. Então, espera-se que este estudo também colabore para valorizar e ajudar a Igreja de Sant'Ana, por ser um importante marco do século XVIII.

V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHOAY, Françoise. **Usos sociais do patrimônio histórico, artístico e cultural de São João Del-Rei: identidade e hibridismo cultural.** 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de São João del-Rei, 2011.

CORREA, Katricia. **Antonio Landi e sua contribuição arquitetônica em Belém do Pará.** Disponível em: < <http://www.thegreenclub.com.br/arquitetura/antonio-landi-e-sua-contribuicao-arquitetonica-em-belém-do-para/> >. Acessado em 20/09/2013.

FUZZI, Ludmila Pena. **Patrimônio Histórico: Estudando a Memória do Coletivo.** Disponível em: < www.valedoparaiba.com/nossagente/artigos/Ludimila%20Artigos.doc >. Acessado em 15/04/2013.

MARIALVA, Maria E. Albuquerque. **O Patrimônio histórico e cultural: um passeio pela “Cidade das Mangueiras”.** Disponível em: < <http://www.unisantos.br/pos/revistapatrimonio/painel.php?Cod=1633> >. Acessado em 15/04/2013.

MONTENEGRO, Will. **Sant’Ana aos poucos volta à beleza original.** Disponível em: <<http://www.orm.com.br/amazoniajornal/interna/default.asp?modulo=222&codigo=429487>>. Acessado em 13/04/2013.

IPHAN Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <
<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=10852&retorno=paginaIphan> >.
Acessado em 28/11/2013.

O CURRÍCULO E SUAS DISCIPLINAS: a formação de quem forma para uma educação física inclusiva

Rafael Costa MARTINS (UFPA)

O processo de Educação Inclusiva é um movimento que cada vez mais está inserindo alunos com Necessidades Educacionais Especiais no ambiente escolar e conseqüentemente nas aulas de Educação Física, logo, faz-se necessário ampliar as reflexões acerca da formação de professores nesta área na perspectiva de um atendimento a alunos da Educação Especial (EE). Desse modo, o objetivo dessa pesquisa foi verificar através do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da UFPA/Castanhal quais as disciplinas do currículo que contemplam a EE, e quais as experiências e metodologias utilizadas pelos docentes do curso, utilizando-se um questionário para coleta de dados, totalizando oito participantes. Os resultados mostraram que o curso oferece apenas duas disciplinas específicas da EE, e apesar de alguns docentes conhecerem os fundamentos da EE, não possuem formação continuada específica na área, revelando-se de certo modo falta de formação acerca de termos e metodologias específicas da área.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Educação Especial. Formação de Professores.

I- INTRODUÇÃO

A educação brasileira vem passando por inúmeras mudanças no que tange a formação inicial de professores os quais cada vez mais têm sofrido alterações em seu currículo para se adequar e suprir as exigências impostas pelas necessidades do ambiente escolar. Dentre essas demandas está a necessidade de incluir a Educação Especial (EE) no currículo desses cursos.

Para que este profissional tenha uma preparação adequada em nível de graduação e atuar na educação básica, necessita de um aperfeiçoamento contínuo, no intuito de lhe ser oferecido subsídios concretos em seu curso de formação de professores, no sentido de despertar ainda na graduação o interesse e o aprimoramento deste professor para essa área específica da educação.

Dessa forma, considero um desafio tratar o tema formação de professores, tendo este trabalho o objetivo precípua de identificar através de uma análise do currículo do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal do Pará, Campus Castanhal, quais as disciplinas que contemplam a EE, e quais as experiências profissionais e estratégias metodológicas utilizadas pelos professores do curso, no intuito de promover a preparação dos alunos para atuar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi através de um questionário, instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, destinadas aos professores do curso, respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador, já que a disponibilidade para entrevistar os professores era exígua. Foram selecionados dez professores que atuam no curso, para os quais foi enviado o questionário via correio eletrônico. De um total de dez professores

contatados, apenas oito participaram da pesquisa, enviando suas respostas no tempo hábil para análise junto ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

II- A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA E SEU CONTEXTO HISTÓRICO

A Educação Física (EF) é uma disciplina que possui um papel educativo a partir de reflexões políticas, econômicas e sociais, assim como as demais disciplinas que compõem o contexto escolar, porém, seu diferencial, é que ela possui como seu objeto de estudo a educação do corpo através da cultura corporal, constituída por elementos como a dança, o esporte, o jogo, a luta, a ginástica e a capoeira.

Assim, o livro intitulado “Coletivo de Autores: Metodologia do Ensino de Educação Física” (1992), considerado um marco na década de 1990, traz uma proposta de mudança no trato pedagógico dos professores de EF, a qual corrobora com a visão da educação do corpo através da cultura corporal.

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, têm características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismos, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 14).

Nessa perspectiva, esses elementos que hoje compõem o campo do conhecimento denominado EF, nasceram da necessidade dos povos primitivos de superação de obstáculos para sua sobrevivência através do combate com seu inimigo; ou da caça de seu predador; da diversificação intensa de atividades cotidianas; ou com a utilização do lúdico em brincadeiras e jogos, sendo esta educação apenas uma parte do processo de vivências e experiências fundamentais à sobrevivência destes indivíduos.

No Brasil Império, Rui Barbosa, através de um projeto de reforma educacional, colocou a EF como uma disciplina indispensável à formação integral, alegando que contribui para a formação intelectual, moral e espiritual dos jovens.

No final do século XIX e início do século XX, a EF brasileira passa a ser vista como um conteúdo da área da saúde, fase conhecida como Higienista. Caracterizada por um amplo conhecimento oriundo da medicina, que visava favorecer o desenvolvimento das qualidades raciais, o equilíbrio orgânico, o aumento da expectativa de vida, a moral e o pudor na sociedade, e claro, a higiene.

Já no século XX, aproximadamente na década de 1920, a EF passa a ter uma tendência militarista, tendo como principal objetivo selecionar pessoas mais aptas e fortes para compor o

corpo social da época, eliminando e discriminando os fracos, -marginalizadas socialmente, seria o momento áureo da disciplinarização do corpo.

Segundo Albuquerque (2009),

No Brasil, em 1905, houve uma tentativa de implantar escolas específicas para formação de professores de Educação Física, este projeto de criação dessas escolas, previa a criação de uma instituição militar e outra civil, ambas destinadas à formação de professores. Mas foi apenas em 1929 que ocorreu a habilitação da primeira turma de professores com o Curso Provisório de Educação Física, este Curso Provisório era acessível tanto a civis quanto a oficiais militares, idealizado em 1922 pelo Ministério da Guerra (ALBUQUERQUE, 2009, p. 2249).

Após a Segunda Guerra Mundial, surge a EF competitiva caracterizada pelo perfil do professor/treinador, o qual tratava seu aluno como se fosse um atleta, com pressupostos da produtividade, buscando a eficiência e o aprimoramento técnico do indivíduo.

Para Guiraldelli Jr. (2003 *apud* ALBUQUERQUE, 2009, p. 2253), “nas décadas de 1960 e 1970, a Educação Física escolar se transformou em um degrau para o treinamento de desportos representativos. Um dos objetivos desse redirecionamento era o treinamento e a preparação de futuros atletas, capazes de conquistar méritos e medalhas olímpicas para o Brasil”.

Porém, na atualidade o objetivo da EF não é excluir os menos habilidosos, ou selecionar os mais aptos, mas sim promover a integração dos indivíduos através da socialização dos conteúdos que compõem a cultura corporal. Além disso, faz-se uma reflexão sobre como deveria ser nessa época o atendimento escolar, às pessoas com NEE, talvez fossem consideradas inaptas mesmo antes de experimentar as atividades propostas pelos professores/técnicos.

E somente depois das Guerras Mundiais é que foi impulsionado o desenvolvimento da reabilitação científica, mediante a necessidade de proporcionar uma vida social digna aos soldados mutilados, é que as pessoas com deficiência começaram a ser percebidas socialmente. Deixando de ser consideradas como incapacitadas, passam a ser entendidas como indivíduos diferentes, com direitos e deveres de participação na sociedade, mas ainda sob uma ótica assistencialista e paternalista (RODRIGUES, 2005, p. 33).

Diante dessa situação e necessidade de se estabelecer a igualdade de direitos entre os cidadãos, surge o atendimento às pessoas com NEE nos estabelecimentos de ensino regular, com o intuito de promover a Educação Inclusiva (EI) dessas pessoas; bem como da implantação da EE como modalidade da educação escolar, estando a EF também contemplada neste contexto educacional.

III- A EDUCAÇÃO VOLTANDO-SE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A organização educacional para atender às pessoas que possuíam algum tipo de limitação surgiu no Brasil praticamente no século XIX, mesmo que de maneira tímida e isolada. Prioritariamente o atendimento ocorreu às pessoas cegas, surdas, e com deficiência mental e física, tal iniciativa, contou com influências diretas de experiências realizadas na Europa e Estados Unidos.

Como confirma Mazzotta (2011),

Inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências caracterizam-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiência (MAZZOTTA, 2011, p. 27).

Neste período, em meados do século XIX no Brasil, D. Pedro II através de um Decreto Imperial nº 1.428 fundou na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, inaugurado no ano de 1854, vindo posteriormente ser chamado de Instituto Nacional dos Cegos, mais tarde em homenagem ao seu ilustre ex-professor e ex-diretor trocou novamente de nome para Instituto Benjamin Constant (IBC), o qual permanece até os dias atuais.

Após três anos da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos por D. Pedro II, ele mesmo cria um novo instituto para atender pessoas surdas denominado de Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1856, mais tarde, em 1957, passa a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) como é conhecido até hoje.

Para corroborar as informações acima Mendes (2010, p. 1) descreve que o marco histórico da EE no Brasil iniciou seu processo no final do século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, inspirado pelas influencias do padrão europeu, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, sob a direção de um francês chamado Edouard Huet.

Para que fossem garantidos os plenos direitos de todas as pessoas, inclusive às pessoas que apresentavam algum tipo de limitação seja física, mental, visual ou auditiva, foram necessários ao longo do tempo que surgissem documentos oficializando tais direitos, pois os cidadãos em nível mundial já estavam cansados de ter seus direitos violados pelos seus governantes.

Pode-se dizer que o primeiro documento internacional que trata da igualdade de direitos entre as pessoas, é a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), em seu Artigo 6º descreve que,

A Lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através dos seus representantes, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, quer se destine a proteger quer se destine a punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos, são igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade, e sem outra distinção que não seja a das

suas virtudes e dos seus talentos (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789).

Em 1948, surge a Declaração Universal dos Direitos Humanos, outra diretriz política na qual evidencia a PNEE como um sujeito social e corrobora com a ideia de que todos os cidadãos têm direitos à educação (instrução), sem qualquer tipo de preconceito ou discriminação.

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 5).

A inserção de pessoas com NEE nas escolas públicas e privadas de ensino regular, ocorre legalmente no Brasil em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96. Porém, foi através do movimento organizado por delegados e representantes de organizações governamentais e não governamentais que participaram da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, onde reafirmou o direito à educação como direito humano fundamental, bem como a Declaração Universal de Direitos Humanos, que afirma a necessidade do acesso pleno à educação, e aponta a necessidade de maiores esforços para o atendimento de PNEE.

O movimento ganhou ainda mais força com a Declaração de Salamanca em 1994, tratando sobre os Princípios, Práticas e Políticas na área das NEE. Este documento ratifica os pressupostos da Declaração Universal dos Direitos do Homem, e renova a garantia oportunizada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990.

Um dos primeiros documentos oficiais encaminhados pelo Ministério da Educação (MEC) na década de 1990 foi a Portaria SEESP/MEC nº 1.793/94, a qual incorporava a disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” nos cursos de Pedagogia, Psicologia e nas licenciaturas, incluída também em disciplinas de cursos da área da saúde, como Serviço Social, e ainda recomendava o aumento de cursos de graduação e de especialização nas diversas áreas da EE (FREITAS; MOREIRA, 2011, p. 66).

IV- O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

O atual PPC de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal, que fora consolidado no ano de 2010, vem compreendendo que a base da construção do conhecimento tem de ocorrer a partir de uma gama de possibilidades de conteúdos, não se restringindo apenas a superficialidade como outrora outras

instituições e outros currículos faziam com a grande demanda de professores formados nesta área.

O curso foi reconhecido pela resolução CONSEPE nº 2664, de 16/09/1999, publicada em 16/09/1999; com a portaria de reconhecimento do MEC nº 3799, de 17/11/2004, publicada em 18/11/2004, tendo sua primeira turma no ano de 2000, com um quadro docente pertencente ao antigo Departamento de EF do Centro de Educação do Campus do Guamá.

Quatro anos depois do início da primeira turma, em 2004, o curso recebeu uma equipe de professores do MEC, que vieram avaliar o curso a partir do referencial da coordenação, dos professores e dos discentes. O documento produzido a partir dessa avaliação apontou algumas deficiências na infraestrutura do Campus, que comprometiam o desenvolvimento do PP, bem como se verificou um número reduzido de docentes para o currículo do curso, indicando a necessidade de uma reformulação curricular tendo como base às DCNs.

Depois de várias modificações caracterizadas pelo aumento do número de docentes, na infraestrutura do Campus para atender as necessidades do curso, e da reformulação do PPC, consolidou-se em 2010 este novo PPC, aqui analisado.

O curso apresenta como forma de ingresso o processo tradicional de seleção chamado vestibular, oferecendo 40 vagas em dois turnos, matutino e vespertino, somente na modalidade presencial. Sua habilitação de Licenciatura, ou seja, o indivíduo sai dessa formação como Licenciado(a) Pleno(a) em Educação Física, possuindo duração mínima de 8 semestres e máxima de 12 semestres. Sua Carga Horária (CH) total é de 3.040h, ou seja, de caráter extensivo, tendo como regime acadêmico atividades curriculares, com sua forma de organização das atividades Paralela e Modular. Em suas avaliações externas obteve conceito 4 no ENAD 2007; conceito preliminar de curso 4 (INEP, 2007).

Pela análise do PPC de EF percebe-se que as disciplinas que contemplam especificamente os conteúdos da EE são duas: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Educação Física Adaptada (EFA). Mas há também outras duas disciplinas que fazem questão de citá-las, Fundamentos da Educação Inclusiva e Educação Física com Cuidados Especiais, pois além de proporcionar conhecimentos sobre a EI, abordam também estratégias pedagógicas de como os profissionais devem atender as pessoas com NEE.

A disciplina LIBRAS possui uma CH de 30h, e é ofertada no 1º período letivo do curso. A proposta de sua ementa é fazer uma ressignificação da educação na área da surdez através de fundamentos da inclusão, tratando sobre Cultura e Identidade Surda, estabelecendo a LIBRAS como primeira Língua dos surdos, valendo-se de seus elementos constitutivos como a fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.

A disciplina EFA, possui uma CH de 60h, dividida em 44h de aulas teóricas e 16h de extensão. É uma disciplina de caráter optativo, podendo ser ofertada a partir do 6º período letivo. Sua ementa traz a história e a questão institucional das deficiências, suas características neuro-anatomo-fisiológicas, promovendo métodos, técnicas interdisciplinares para ambientes escolar ou clínico, através das atividades físicas para *portadores* de deficiências.

Outra disciplina é a Fundamentos da Educação Inclusiva, com CH de 60h, sendo ofertada no 5º período letivo, dividida em 50h de teorias e 10h de extensão. A ementa dessa disciplina estabelece fundamentos teóricos e conceituações sobre a EI, seu histórico no contexto da educação brasileira, e metodologia para o trabalho inclusivo para com as pessoas com NEE.

E por fim, outra disciplina também de grande importância para o aprimoramento dos conhecimentos dos acadêmicos do curso, denominada de Educação Física com Cuidados Especiais, possui uma CH de 60h, ofertada no 7º período letivo, dividida em 30h com aulas teóricas, 18h com aulas práticas e 12h de extensão. Sua ementa estabelece vivências no processo pedagógico a partir de atividades motoras que possam ser trabalhadas com pessoas que necessitem de cuidados especiais, como é o caso de idosos, gestantes, diabéticos, cardíacos, obesos, ou pessoas com problemas posturais.

Através dessas informações extraídas do PPC, infere-se que as disciplinas que trabalham de maneira específica e direta com os conteúdos da EE são a LIBRAS e a EFA. Percebe-se ainda que a LIBRAS possui uma CH de apenas 30h, e mesmo sendo de caráter obrigatório logo no primeiro semestre, é notório a insuficiência da carga horária desta disciplina em um curso em nível de graduação, pois muitos estabelecimentos de ensino, como escolas ou centro comunitários, oferecem cursos básicos de LIBRAS que superam esta CH.

A outra disciplina que trabalha as questões da EE a partir de estratégias metodológicas com o intuito de promover um melhor atendimento às pessoas com NEE, é a EFA, mesmo esta disciplina tendo uma CH significativa, ela é de caráter optativo a partir do 6º período letivo, ou seja, fica aqui uma dúvida, será que os estudantes faltando dois semestres para finalizar o curso escolhem esta disciplina, ou preferem outras também com 60h, como por exemplo, Política Educacional, Psicologia do Esporte e do Exercício Físico, Tecnologias Informática e Educação e Administração e Organização Esportiva.

V- OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

A pesquisa contou com a participação de oito professores, sendo seis do sexo feminino e dois do sexo masculino; a faixa etária dos envolvidos na pesquisa variou entre 31-40 anos e 41-50 anos de idade; somente cinco estão entre 31-40 anos de idade, e três têm entre 41-50 anos de idade.

A formação inicial dos professores que compõem o quadro efetivo do curso é bastante diversificada, possuindo um Fisioterapeuta; uma Odontóloga, uma Pedagoga; há, porém a predominância de professores formados na área da EF, total de cinco professores.

Há uma grande variação na formação continuada destes professores, como as Especializações descritas: Reabilitação em Reumatologia; Endodontia; Treinamento Desportivo, Aprendizagem Motora, Eco turismo e Formação interdisciplinar em Meio Ambiente; Supervisão Escolar; Dança Educativa Moderna; Metodologia do Ensino da Educação Física; Psicomotricidade; Educação a Distância, e apenas um professor não possui especialização.

Quando se refere à formação continuada todos os envolvidos possuem o título de Mestrado, perpassando também por várias áreas do conhecimento, como por exemplo, Doenças Tropicais; Medicina Tropical; Educação Física; Educação; Antropologia Social e Educação Motora.

A respeito da titulação de Doutor, apenas duas professoras já possuem esta titulação obtidas em Curso de Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido e Estratégia de Pensamento e Produção de Conhecimento; os outros quatro professores ainda estão com esta formação em andamento nas seguintes áreas: Doenças Tropicais; Ciências do Esporte; Educação; Ciências Sociais com Ênfase em Antropologia; uma professora está em curso, porém não informou a área; e a outra professora não informou estar cursando.

Para melhor descrever as experiências, resolvi manter preservada a identidade dos professores envolvidos na pesquisa, identificando-os por letras. Como foram oito os participantes, a identificação iniciará na letra **A** até a letra **H**.

A primeira questão voltou-se para saber o que os entrevistados entendem por EE. A maioria dos professores respondeu de maneira semelhante, que é a educação voltada para atender as demandas de alunos com algum tipo de NEE, seja de natureza física, sensorial ou mental, na perspectiva da inclusão dessas pessoas no ambiente escolar, público ou privado. Apenas a professora **H**, não manifestou sua opinião.

Perguntados se na sua formação (graduação) houve alguma disciplina voltada para atender as PNEE, quatro entrevistados **A**, **B**, **D**, **E** responderam que não tiveram nenhuma disciplina voltada ao atendimento dessas pessoas. Os demais professores **C**, **F**, **G** e **H** responderam que sim.

Sobre a área de concurso/seleção de ingresso na Universidade, as respostas dos professores tiveram uma íntima relação com sua área de formação inicial e uma grande variação entre si, por exemplo, disciplinas como: Fundamentos da Fisioterapia aplicados a Educação Física e Esportes; Ciências Morfológicas; Esportes; Estudos Filosóficos da Motricidade Humana; Planejamento Educacional; Bases Teóricas e Metodológicas das Atividades Rítmicas;

a professora H, respondeu apenas “*Educação Física – obrigatória no ensino superior*”, não especificando sua área de ingresso. Percebe-se então, que nenhum dos professores respondeu ter ingressado para atuar com disciplinas na área da EE.

Quando perguntados sobre a atuação com disciplinas voltadas para a EE e o tempo de atuação no ensino superior, apenas duas professoras **F** e **G**, disseram ter ministrado disciplinas na área da EE. Isso demonstra o pouco, ou quase nenhuma experiência da maioria dos professores com este conteúdo no ensino superior.

Os professores **B**, **D** e **E** quando perguntados sobre sua(s) finalidade(s) nas disciplina(s), não responderam por achar que havia correspondência com a pergunta nº 4. No entanto, os demais professores **A** e **C**, responderam que: “*espero que os alunos aprendam e ponham em prática o que foi ensinado durante o curso*”. As professoras **F** e **G**, responderam de acordo com suas experiências com disciplinas voltadas nessa área, ambas alegando que a disciplina tem o intuito de promover o entendimento e a compreensão das diferentes realidades sociais para saberem atuar na diversidade, para que o aluno com deficiência seja integrado nas atividades corporais no âmbito escolar. E a resposta da professora **H**, foi “*formar educadores em Educação Física*”, sem mais explicações.

Os professores ao serem indagados sobre quais os objetivos das disciplinas que envolvem a EE, **A** e **C**, responderam que é preparar os alunos para atuar nessa área específica de conhecimento; a professora **B** respondeu: “*penso que seja favorecer acessibilidade do conhecimento as pessoas portadora de necessidades especiais*”. E mais uma vez as respostas das professoras **F** e **G** convergiram, pois ambas responderam que o objetivo seria “*sensibilizar*” os alunos a partir de reflexões sobre os aspectos relacionados às práticas corporais adaptadas. As professoras **D**, **E** e **H** não responderam a pergunta.

No que diz respeito à metodologia de ensino utilizada em suas aulas os professores **A**, **C** e **F**, disseram que utilizam como estratégias aulas expositivas, seminários, aulas práticas, vídeos, discussão de textos. As professoras **B**, **D** e **E**, disseram não ter subsídios para responder a pergunta, acharam que havia correspondência com a pergunta nº 4. A professora **H** deixou a questão em branco. Já a professora **G**, disse que sua primeira experiência com a disciplina “*Fundamentos da Educação Especial*” foi muito limitada, pois não era ela quem ministrava esta disciplina, aceitou por necessidade do colegiado, e por ter experiência sobre o debate da inclusão, proporcionando apenas uma atividade extraclasse sobre LIBRAS.

Em relação à experiência profissional com PNEE anterior ao ingresso na Universidade, os professores **A**, **B**, **C**, **E**, **F** e **G** responderam que haviam tido em suas áreas específicas de atuação; apenas duas professoras **D** e **H** responderam que não tiveram tal experiência.

Sobre a participação dos entrevistados na elaboração do PPC, apenas as professoras **E** e **F** não participaram da elaboração do PPC; os demais **A**, **B**, **C**, **D**, **G** e **H** responderam que participaram; e destaco a resposta da professora **G** que diz: *“Efetivamente. Coordenei o processo como diretora da faculdade de Educação Física”*.

A respeito da CH das disciplinas de EE, o professor **A** respondeu: *“acho que representa o que é possível dentro de uma extensa grade curricular. Aumentar a carga horária de uma disciplina significa diminuir a de outras, extinguir disciplinas ou aumentar o tempo de graduação”*. O professor **C**, referindo-se especificamente a disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva, que possui 60h, diz que *“do ponto de vista quantitativo considero adequado. O mais importante é a produção qualitativa da disciplina”*. Ou seja, entende-se que ambos estão de acordo que a CH das disciplinas que tratam sobre o tema supri as necessidades dos alunos. As professoras **D**, **F** e **H**, comungam da mesma opinião entre si, que as disciplinas deveriam ter suas CH ampliadas, pois acham que são insuficientes. A professora **G**, referindo-se a disciplina LIBRAS, diz que *“o/a graduando/a tem um suporte razoável na formação, e ainda reitera “que qualquer formação acadêmica só não se basta, há que o/a discente compreender que ele/a precisa dar continuidade a sua formação”*. As professoras **B** e **E** alegaram não ter subsídios para responder. Percebeu-se nessas respostas algumas divergências de opiniões, porém, dos professores que se manifestaram a maioria confirma a necessidade de ampliação da CH dessas disciplinas.

Sobre a ementa das disciplinas de EE, os professores **A**, **B**, **C**, **E** e **H** responderam desconhecer as propostas das ementas que tratam sobre a temática. A professora **D**, respondeu que: *“na minha concepção, há necessidade de reformulação e a ampliação das orientações metodológicas para o trabalho pedagógico com pessoas com necessidades especiais”*. Já a professora **F**, possui uma opinião contrária a da professora **D**, *“acredito que as ementas contemplam a temática”*. A professora **G**, referindo-se a disciplina que ministrou alega que houve um avanço a partir das alterações sugeridas por ela para a disciplina Fundamentos Educação Inclusiva, quando diz que: *“[...] penso que as alterações que propus para a nova disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva já proporcionaram um enfoque mais qualificado, na medida em que a concepção mudou totalmente de uma perspectiva integradora para uma perspectiva inclusiva”*.

Na última pergunta, sobre a importância dessas disciplinas na formação acadêmica dos alunos e o que pode ser aperfeiçoado, os professores **A**, **C** e **D** concordaram ao dizer que é de suma importância para a formação profissional dos futuros professores, oferecendo subsídios aos mesmos para atuar com domínio em turmas diferentes com ou sem alunos com NEE, como descreveu o professor **C**: *“essas disciplinas permitem aos futuros docentes trabalhar com*

segurança e com o domínio apropriado em turmas heterogêneas com alunos deficientes e não deficientes.” No entanto; a professora E destaca que antes de se pensar na formação de seus alunos, tem de se focar na própria formação docente, pois segundo ela, ouvi-se falar em *“inclusão, deficiência, portadores, pessoas com necessidades especiais, etc... e nem ao certo sabemos o que cada um desses referenciais significam conceitualmente e historicamente”*. Nota-se uma espécie de desabafo e conscientização da professora E de que há uma falta de compreensão, ou talvez preparo dos professores do ensino superior na questão de conteúdos sobre EE. A resposta da professora B chamou-me atenção, pois realmente se iniciarmos uma formação desde a base escolar, não teremos tantas dificuldades ao lidarmos com esse público, nem ao repassarmos conteúdos da EE aos alunos de graduação, diz ela: *“acredito que a formação dos alunos deve ser iniciada na formação básica”*. A professora F, pensa que através dessas disciplinas haja uma *“desconstrução da imagem negativa que a maioria das pessoas da sociedade”* possuem *“das pessoas com necessidades especiais”*, e ainda diz: *“assim, as disciplinas podem sensibilizar e mobilizar os discentes para o desenvolvimento de processos pedagógicos inclusivos”*. A professora H, disse que *“a importância está vinculada ao campo do trabalho e política de inclusão na educação”*; já a professora G não respondeu esta questão.

VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de promover novas reflexões a respeito do currículo e da formação de professores de EF, concluiu-se por intermédio de algumas colocações dos professores participantes que a maioria possui um esclarecimento sobre propostas educativas voltadas às PNEE, bem como do principal papel da Educação Inclusiva na vida escolar dessas pessoas.

Considerando suas áreas específicas de formação inicial, percebeu-se através da análise que nas suas graduações somente quatro professores tiveram disciplinas com conteúdos da EE. Isso pode ter significativos reflexos em sua atuação profissional, pois se os profissionais têm este contato prévio na graduação, desenvolve-se uma pré-disposição para atuar nesta área.

Nas demais análises, concluímos que nenhum dos participantes ingressou na Universidade para ministrar disciplinas da EE, conseqüentemente, apenas duas professoras disseram já ter atuado com essas disciplinas. Isso significa que ainda há poucos profissionais de EF com formação continuada na área da EE, caracterizando na maioria dos professores falta de formação para com o repasse de alguns conceitos e metodologias da EE.

No que se refere à elaboração do PPC, a maioria dos professores participou da construção deste documento. No entanto, poucos se manifestaram a respeito das ementas das disciplinas voltadas à EE, bem como à CH, os quais alegaram a necessidade de ampliação da mesma, pois compreendem que é insuficiente.

Desse modo, foi um verdadeiro desafio elaborar esta pesquisa a partir da análise do currículo do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, tentando compreender como ocorre a formação dos alunos do curso no que diz respeito a sua preparação para trabalhar de maneira adequada com alunos da EE.

VII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Luís Rogério. A constituição histórica da educação física no Brasil e os processos da formação profissional. **Anais no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUCPR, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 06 fev. 2013.

_____. Resolução CNE/CP nº. 1/2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, Soraia Napoleão; MOREIRA, Laura Ceretta. A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/ CDV/FACITEC, v. 1, 2011.

MAZZOTTA, Marcos. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Disponível em: <<http://www.unicrio.org.br/textos>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. **Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão**. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acesso em 29 fev. 2013.

Projeto pedagógico curso de licenciatura plena em educação física do campus de castanhal, 2010.

RODRIGUES, Sonia Maria. **Educação inclusiva: das políticas públicas às percepções docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

**CENTRO DE REFERÊNCIA EM INCLUSÃO EDUCACIONAL GABRIEL LIMA
MENDES/CRIE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM DO
PARÁ**

Célia Denise Correa COSTA
Marcos Augusto LOPES
José Carlos Vilhena CASTRO
Carlen Vera CRUZ
Francisca Daiane SILVA
Evaldo Ferreira RODRIGUES
Lucidéa de Oliveira SANTOS

A Secretaria Municipal de Educação de Belém desenvolve uma política específica para atender a crianças, adolescentes, jovens e adultos deficientes, com Transtorno Global do Desenvolvimento e altas-habilidades/superdotação devidamente matriculados em sua rede de ensino. Em 2013 registram-se 633 alunos sendo mais de um terço diagnosticados com déficit intelectual. Este quantitativo, suas famílias e suas escolas são atendidos pelo Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes/CRIE. O acompanhamento se dá por meio de uma avaliação diagnóstica realizada pelo CRIE, pelas escolas adaptadas e pelas salas de recursos multifuncionais. O trabalho visa avaliar os resultados das atividades desenvolvidas por meio da política de inclusão educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Belém do Pará. Educação Municipal. Políticas inclusivas. Atendimento educacional especializado. Escolas.

I- INTRODUÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Belém inaugurou, em 25 de janeiro de 2007, o Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (Crie) com o objetivo de fazer a inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino.

O Crie realiza o atendimento educacional especializado, por meio das 33 Salas de Recursos Multifuncionais localizadas em escolas pólos do município, beneficiando mais de 400 alunos matriculados com deficiência (Física, auditiva e visual e intelectual), transtorno global do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação.

Nas salas multifuncionais o aluno tem acesso aos serviços de recursos pedagógicos e de acessibilidade conforme a necessidade específica da criança, sempre na presença de professores especializados em atendimento aos alunos com deficiência.

II- ORGANIZAÇÃO E PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica de inclusão educacional da SEMEC começou com a formação de uma equipe técnica de educação especial constituída para atender a rede pública municipal de Ensino de Belém em 199. Foi um processo intenso de sensibilização e de formação dos profissionais dos espaços educativos, para que pudessem compreender essa nova proposta de Educação. Assim, a política de inclusão educacional vem se expandindo e favorecendo o

intercambio de informações, de experiências e de vivências com o princípio da educação inclusiva.

A implantação do CRIE ocorreu pela crescente matrícula do alunado com deficiências nas escolas da Rede, bem como pelas exigências das disposições legais, que determinaram aos sistemas de ensino viabilizar suporte técnico e pedagógico ao processo de inclusão escolar.

Como princípio pedagógico, o Centro desenvolve ações que dão destaque a singularidade da aprendizagem escolar no âmbito da educação inclusiva, com a produção de atividades multifuncionais e implementação de projetos específicos (Linguagem, Educação Infantil, Educação Bilíngue, Sala de Recursos Multifuncionais, Tecendo o Ser, Educação Psicomotora e Estimulação Precoce e o Núcleo de Formação Continuada, oferecendo cursos de Libras, Braille e AEE) previstos para atender os diversos estilos de aprendizagem evidenciados no interior das escolas.

Portanto, as ações realizadas pelo Centro visam possibilitar apoio técnico e metodológico às demandas de inclusão, a fim de qualificar o processo de significação e ressignificação da aprendizagem dos alunos deficientes, por meio de um trabalho pedagógico dirigido a gestores, a técnicos, a professores, a alunos e a familiares que permitam retroalimentar a inclusão educacional vivenciada na Rede.

Atualmente, o município de Belém mantém 69 Escolas, 35 Unidades de Educação Infantil - UEI's e 72 Unidades Pedagógicas. Em relação à inclusão, a demanda do município é de aproximadamente 633 alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades matriculados em sua Rede de Ensino, de acordo com dados do censo escolar de 2013, dados em consolidação.

Hoje a Secretaria Municipal de Educação possui 18 Salas de Recursos Multifuncionais, com a perspectiva de inaugurar mais 17 salas para o ano de 2010, todas regidas pelo Centro.

Os projetos e programas desenvolvidos pelos seus núcleos:

- Programa de Educação Bilíngue: O atendimento ao deficiente auditivo é realizado através das aulas de libras com o atendimento especializado para o ensino de língua portuguesa, adaptação de atividades e avaliações.

- Programa para deficientes visuais: Há também o programa de apoio à inclusão do aluno cego e baixa visão. Somente em Belém há 41 alunos com baixa visão e nove cegos matriculados nas escolas do município. Na capital as escolas já passam por uma reforma no seu quadro físico para atender a essa necessidade.

- Programa Incluir: O programa de apoio ao aluno com deficiência física-neuromotora prevê avaliação funcional, acompanhamento para oferta de educação física inclusiva, atividades de reeducação psicomotora, estudo e elaboração de recursos de tecnologia assistiva.

- Ciranda da Família: O projeto realiza regularmente o encontro das famílias dos atendidos. Nele há a integração de todos os atendidos com os profissionais. No encontro todos os envolvidos são acolhidos e estimulados a não desistirem desse processo de inclusão educacional.

- Programa Comunicar: Tem o objetivo à intervenção como forma preventiva. A confirmação da necessidade do atendimento se faz por meio de avaliação fonoaudiológica.

- Projeto de atendimento Transtorno Déficit de Atenção Hiperatividade/TDAH

Avalia e acompanha os alunos com transtorno déficit de atenção e hiperatividade.

III- OS DESAFIOS DA POLÍTICA DE “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO” NO ENSINO FUNDAMENTAL E NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é o Atendimento Educacional Especializado – AEE, um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008).

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncional. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola.

São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N.6.571/2008.

Alunos com deficiência: aqueles [...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (MEC/SEESP, 2008).

Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC/SEESP, 2008).

A matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular. Esse atendimento pode ser oferecido em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou

privada, sem fins lucrativos. Tais centros, contudo, devem estar de acordo com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2009).

Na perspectiva da educação inclusiva, o processo de reorientação de escolas especiais e centros especializados requer a construção de uma proposta pedagógica que institua nestes espaços, principalmente, serviços de apoio às escolas para a organização das salas de recursos multifuncionais e para a formação continuada dos professores do AEE.

IV- ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA COMUM E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Inclusão das Crianças com Deficiência na Educação Infantil e no ensino fundamental por meio de o Atendimento Educacional Especializado/AEE nas Unidades de Educação é uma ação que objetiva atender alunos devidamente matriculados, de ambos os sexos, na faixa etária a partir de seis meses de idade, que apresentam alguma deficiência de natureza física, mental ou sensorial e que estejam matriculadas nas Unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

As atividades das Equipes objetivaram promover ações que garantam e mantenham a inserção das crianças com deficiência nesses espaços e sua estimulação adequada, visando o desenvolvimento de suas potencialidades e seus avanços no processo de aprendizagem.

O trabalho realizado por esta equipe parte contexto de inclusão educacional como eixo orientador do trabalho e envolve: 1) Planejamento anual das ações; 2) Levantamento da demanda de crianças com deficiências, matriculadas nas UEI's; 3) Avaliações interdisciplinar da demanda constatada; 4) intervenções educacionais junto à criança; 5) Atendimento Educacional Especializado às Crianças; 6) Assessoramento e acompanhamento aos pais, aos professores e aos coordenações de UEIS; 7) Planejamento e execução de formações em serviço; 8) Estudos de casos e constituição de parcerias com instituições, visando à permanência das crianças com deficiência nas Unidades de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino com qualidade e respeito à diferença, para que possam desenvolver as suas potencialidades, avançar no processo de ensino-aprendizagem e ampliar os seus conhecimentos.

V- SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

As Salas de Recursos Multifuncionais/SRM são um espaço previsto para assegurar o AEE às diversas necessidades educacionais especiais ligadas às deficiências. Podem ser organizadas com diferentes equipamentos e materiais pedagógicos e atender individualmente ou em grupo conforme agendamento do professor especializado. Sua constituição deve ser flexível para

promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional.

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização. O Ministério da Educação, com o objetivo de apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do AEE e contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino, instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria Nº. 13, de 24 de abril de 2007.

Nesse processo, o Programa atende a demanda das escolas públicas que possuem matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotado-altas habilidades, disponibilizando as salas de recursos multifuncionais, Tipo I e Tipo II. Para tanto, é necessário que o gestor do município, do estado ou do Distrito Federal garanta professor para o AEE, bem como o espaço para a sua implantação.

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colméia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora *Braille*, máquina de datilografia *Braille*, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis, armário, quadro melanínico.

VI- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, SEESP MEC. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008

_____. Constituição Federal de 1988.

_____. Lei Federal 9394/1996.

_____. Lei 10.845/2004.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. ONU: 03/2007.

GUATEMA. Convenção da Guatemala: 2001.

LETRAMENTO: conceitos e suas relações

Marlon Corrêa Amaral (FIBRA)

Letramento e alfabetização, nem sempre vem sendo compreendido com clareza pelos professores de língua materna do Ensino Fundamental, responsáveis por auxiliar seus alunos no processo de aprendizagem da leitura e escrita ao longo da vida escolar. Porém, para que se possa pensar em uma proposta de letramento e alfabetização é necessário, primeiramente, compreender seus conceitos e suas relações. Em vista disso busca-se, esclarecer e aprofundar esta temática. Este artigo tem como objetivo discutir as definições e as diferenças dos conceitos de alfabetização e letramento e suas relações, a partir das teorias de autores como: Ferreiro, Kleiman e Soares. Por fim deixo claro essas diferenças e seus aspectos indissociáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e letramento. Conceitos. Relações indissociáveis.

I- INTRODUÇÃO

Observa-se historicamente que nas últimas décadas o termo alfabetização nem sempre é entendido de uma forma restrita como aprendizagem do sistema da escrita. Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização neste contexto designa-se o termo letramento, que é um sentido mais amplo da alfabetização. Alguns professores pensam que letramento é um método didático que veio substituir a alfabetização, outros consideram que alfabetização e letramento são processos iguais, outros ainda possuem dúvidas sobre como promover uma proposta eficaz e eficiente para alfabetizar e letrar. Na verdade essa dúvida é decorrente da falta de esclarecimento teórico sobre a temática. Portanto é preciso compreender que alfabetização e letramento são práticas distintas, porém, indissociáveis, interdependentes e simultâneas. No entanto, a falta de compreensão destes termos gera grande confusão em seu uso teórico e prático, levando à perda da especificidade destas (SOARES, 2003).

Ao refletir sobre essas concepções e em anuência com Soares (2003) encontramos uma grande problemática, que acaba refletindo na qualidade da educação brasileira. Muitos profissionais da educação acabam por mesclar e confundir o significado destes dois conceitos, ampliando o conceito de alfabetização, sobrepondo o de letramento, como se letramento tivesse o mesmo sentido de alfabetização e, assim, não desempenhando um bom trabalho. O termo letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita. Por isso é necessário compreender as bases teóricas dos conceitos e suas possíveis relações sistematizando as principais contribuições em relação a esta temática, apresentando reflexões de cunho teórico sobre a origem dos termos e suas relações.

II- CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO

O termo Alfabetização, segundo Soares (2009), etimologicamente, significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Essas habilidades são técnicas de codificar e decodificar códigos, ou seja, aquisição do código da escrita e da leitura, a codificação através da escrita e decodificação através da leitura, portanto, alfabetizar é aprender a ler e a escrever. É o ato de tornar o indivíduo capaz de adentrar o mundo da leitura e da escrita.

Para uma melhor compreensão Soares em seu livro “Alfabetização e Letramento”, nos apresenta um exemplo para o melhor entendimento do conceito:

Em relação ao conceito de alfabetização em seu sentido próprio, específico desenvolve-se em torno de dois pontos de vista que, de certa forma, estão presentes no duplo significado que os verbos *ler* e *escrever* possui em nossa língua:

- 1) Pedro já sabe ler. Pedro já sabe escrever.
- 2) Pedro já leu Monteiro Lobato. Pedro escreveu uma redação sobre Monteiro Lobato (SOARES, 2019, p.15).

A autora nos mostra no exemplo (1) que alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita em língua oral (ler). Então alfabetizar seria um processo de representação de fonema e grafemas, construindo uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras. No exemplo (2) alfabetização seria um processo de compreensão\ expressão de significados, ler um objeto, um gesto, uma figura ou um desenho, o objetivo primordial e a apreensão e compreensão do mundo, desde que esteja próximo do alfabetizado visando à sua comunicação. Os dois verbos empregados nos exemplos com duplo significados reafirma o conceito de alfabetização segundo Soares

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão\ expressão de significados por meio de código escrito não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (SOARES, 2009, p.16).

Na construção desse conceito de alfabetização Emília Ferreiro nos faz (re)pensar e (re)dimensionar o olhar sobre o processo de alfabetizar com a teoria da Psicogênese apresentando a importância e a descoberta do processo de construção da escrita. Segundo Ferreiro (2002), a função desses estudos era de “mostrar e demonstrar que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo”. A Psicogênese da língua escrita nos oferece pistas valiosas para nortear a ação didática referente à alfabetização. De acordo com a teoria exposta, toda criança passa por

quatro fases até que esteja alfabetizada: pré-silábica, que consiste em não conseguir relacionar as letras com sons da língua falada, silábica que interpreta a letra a sua maneira atribuindo valor de sílaba a cada uma, silábica alfabética, mistura a lógica da frase anterior com a identificação de algumas sílabas e a alfabética dominando o valor das letras e sílabas. Portanto alfabetizar requer a construção de vários conceitos que devem ser levados para sala de aula.

Assim, se faz necessário construir uma significação verdadeira da alfabetização e delinear corretamente o seu conceito, de forma que não se confunda sem perder a especificidade do processo, sempre fazendo relação entre conteúdo e prática que, fundamentalmente, tenha por objetivo a melhor formação do aluno.

III- CONCEITUANDO LETRAMENTO

O termo letramento pode ser considerado bastante atual no campo da educação brasileira. Conforme Soares (2009), esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Como parte de título de livro, o termo apareceu no ano de 1995 nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman e “Alfabetização e Letramento”, autoras das quais utilizo para embasar este trabalho. Portanto letramento é uma palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. É uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.

Curiosamente, a palavra *analfabetismo* possui o prefixo de negação *a*, assim, seria lógico pensar que a palavra mais correta para preencher essa demanda seria *alfabetismo*. O termo *alfabetismo* chegou a ser utilizado na literatura especializada, como podemos verificar neste trecho escrito por Soares no ano de 1995 e que permanece na edição mais atual do livro “Alfabetização e Letramento”:

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2009, p. 29).

Portanto a palavra letramento surgiu em virtude de não utilizarmos a palavra alfabetismo, enquanto seu contrário, analfabetismo, nos é familiar. Isto é, conhecemos bem e há muito tempo o estado ou condição de analfabeto, mas só recentemente o seu oposto tornou-se necessário, pois recentemente passamos a enfrentar uma nova realidade social, onde se faz necessário fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. Mas quais seriam os motivos pelo qual foi incorporado mais esse termo no campo educativo? O surgimento de uma nova palavra sempre está ligado à falta de uma palavra que possa

explicar o sentido de algum fenômeno. E foi nesse contexto que surgiu o termo letramento, por isso a busca de defini-lo e conceitua-lo.

A busca por uma definição única para o termo letramento parece ser algo difícil, uma vez que se trata de um conceito amplo e complexo. Conforme Soares (2009) “as dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”.

Refletindo sobre o surgimento do termo letramento, a autora Kleiman (2008) argumenta que o conceito de letramento “começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita”.

O letramento também é compreendido como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola por Kleiman (2008). Segundo ela, “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O conceito da autora enfatiza os aspectos social e utilitário do letramento.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizada ou não alfabetizada, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

A partir das ideias expostas no primeiro capítulo do livro de Soares, pode-se concluir que a palavra letramento surgiu devido às transformações sociais em curso e isso acarreta em novas perspectivas, em novas concepções. Assim, como se modificou o significado de alfabetizado, modificou-se a concepção do analfabeto, percebendo-se, dessa forma, que o letramento ultrapassa a questão do ato de ler e de escrever, diz respeito, na verdade, ao uso que se faz da leitura e da escrita socialmente.

IV- ALAFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: RELAÇÕES INDISSOCIÁVEIS

O conceito apresentado até aqui para o entendimento do que é realmente alfabetização e letramento, nos dará suporte para a compreensão as suas possíveis relações e de que forma elas serão diferentes, mas indissociáveis. Em uma entrevista para a revista “Diária Escola,” a doutora em educação Magda Soares diz respeito à possibilidade de uma pessoa ser alfabetizada e não ser letrada e vice-versa. “No Brasil as pessoas não leem, são indivíduos que sabem ler e escrever, mas não praticam essa habilidade e alguns não sabem sequer preencher um requerimento” afirma à educadora. Este é um claro exemplo de pessoas que são alfabetizadas e não são

letradas. Há também aqueles que sabem como deveria ser aplicado à escrita, porém não são letrados. Há aqueles que sabem como deveria ser aplicada a escrita, porém não são alfabetizados. “Como no filme *Central do Brasil* – alguns personagens conheciam a carta, mas não podiam escrevê-la por serem analfabetos”. Eles ditavam a carta dentro do gênero, mesmo sem saber escrever. A personagem principal, a Dora (interpretada pela atriz Fernanda Montenegro), era um instrumento para essas pessoas letradas, mas não alfabetizadas, usarem a leitura e a escrita. No universo infantil há outro bom exemplo: a criança, sem ser alfabetizada, finge que lê um livro. Se ela vive em um ambiente literário, vai com o dedo na linha, e faz as entonações de narração da leitura, até com estilo. Ela é apropriada de funções e do uso da língua escrita. Essas são pessoas letradas sem ser alfabetizadas.

Este contexto nos ajuda a entender melhor a distinção e relação entre alfabetização e letramento, entre aprender o código e ter a habilidade de usá-lo. Ao mesmo tempo em que é fundamental entender que eles são indissociáveis e têm as suas especificidades, sem hierarquia ou cronologia: pode-se letrar antes de alfabetizar ou o contrário. Porém o grande problema das salas de aula é o fracasso do sistema de alfabetização. As crianças chegam ao segundo ciclo sem saber ler e escrever. A criança precisa ser alfabetizada convivendo com material escrito de qualidade. Assim, ela se alfabetiza sendo, ao mesmo tempo, letrada. É possível alfabetizar letrando por meio da prática da leitura e escrita. Para isso é preciso usar jornal, revista e livros.

Segundo Soares (2003) “Aqueles antigas cartilhas que ensinavam o ‘Vovô viu a uva’, a educadora afirma que muitas crianças nunca viram e nem comeram uma uva”. Portanto, é necessária a prática social da leitura que pode ser feita, por exemplo, com o jornal, que é um portador real de texto, que circula informações, ou com a revista ou, até mesmo, com o livro infantil. Tem que haver uma especificidade, aprendizagem sistemática sequencial, de aprender.

Segundo Soares (2003) letramento não é só responsabilidade do professor de língua portuguesa. “Mesmo os professores das disciplinas de geografia, matemática e ciências. Alunos leem e escrevem nos livros didáticos. Isso é um letramento específico de cada área de conhecimento. O correto é usar letramentos, no plural. O professor de geografia tem que ensinar seus alunos a ler mapas, por exemplo. Cada professor, portanto, é responsável pelo letramento em sua área”. Em razão disso, a educadora diz acreditar que é preciso oferecer contexto de letramento para todo mundo. “Não adianta simplesmente letrar quem não tem o que ler nem o que escrever. Precisamos dar as possibilidades de letramento. Isso é importante, inclusive, para a criação do sentimento de cidadania nos alunos”.

Portanto Soares (2003) recomenda: “Alfabetize letrando sem descuidar da especificidade do processo de alfabetização, especificidade é ensinar a criança a aprender”.

V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo este trabalho apresentando um único conceito que engloba os dois termos estudo, com o posicionamento das autoras Kleiman (2008) e Soares (2003 e 2009), alfabetização e letramento são dois processos distintos, considerando a alfabetização como um processo individual de aquisição da leitura e escrita e o letramento como um processo mais amplo, relacionado aos usos da leitura e da escrita por um indivíduo ou um grupo de indivíduos.

VI- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolinguística. 7 ed. São Paulo: Ática, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

FERREIRO. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

METODOLOGIA ATIVA: uma ferramenta para promoção do aleitamento materno exclusivo

Gisele de Brito BRASIL (UEPA)

Diene Keli Assunção dos SANTOS (UEPA)

Este artigo relatar a experiência vivida pelos residentes em um encontro educativo para a promoção e o incentivo ao AME em gestantes, através de uma metodologia ativa. O encontro foi realizado no Centro Escola Saúde da UEPA utilizando a dinâmica de alusão às cores do semáforo de trânsito. Houve a separação de palavras que representavam os alimentos ou medicamentos que supostamente poderiam ser utilizados na alimentação das crianças no primeiro 6 meses. Participaram uma média de vinte pessoas gestantes e familiares. Sobre o tema todas admitem a importância do AME em relação à nutrição, porém poucas conheciam os benefícios à exclusividade do aleitamento até os 6 meses, fato visualizado na dinâmica. Ao final da dinâmica, houve a explanação do tema. Na dinâmica percebeu-se que ainda há necessidade de momentos que retomem o AME, apesar de divulgado pela mídia ainda gera dúvidas quanto a questões de até quando deve ser feito, alimentos a serem introduzidos e a suas reais vantagens para a criança para ela mesma e a sociedade. Para os residentes possibilitou a oportunidade de vivenciar e utilizar uma metodologia ativa a serviço das gestantes e a importância singular em dar continuidade a esses momentos.

PALAVRAS-CHAVE: Aleitamento Materno. Educação em saúde. Metodologia.

I- INTRODUÇÃO

As ações educativas na Atenção Básica são fundamentais para que o conhecimento seja difundido de forma integral, sendo assim, a Educação em Saúde constitui como uma das melhores ferramentas para se promover a qualidade de vida da população. Um dos papéis mais importantes da área de Educação em Saúde e, por vezes, mais difícil é a questão da transmissão do conhecimento. Esta transmissão choca-se, muitas vezes, com os valores e crenças das pessoas, que acabam impedindo que as mudanças necessárias ocorram (ACIOLI; DAVID; FARIA 2012).

A promoção do aleitamento materno passa por este desafio também, já que o ato de amamentar envolve mais do que uma possibilidade inata, mas diferente do que muitas pessoas pensam, deve ser aprendida. O aleitamento materno é a mais sábia estratégia natural de vínculo, afeto, proteção e nutrição para a criança e constitui a mais sensível, econômica e eficaz intervenção para redução da morbimortalidade infantil (BRASIL, 2009).

A implementação das ações de proteção e promoção do aleitamento materno e da adequada alimentação complementar depende de esforços coletivos intersetoriais e constitui enorme desafio para o sistema de saúde na perspectiva de abordagem integral visando à humanização. Na área da Atenção Básica à Saúde, a Estratégia Saúde da Família, desde a sua criação, no ano de 1994, vem se consolidando como um dos eixos estruturantes do Sistema Único de Saúde (SUS), por meio de um movimento de expressiva expansão de cobertura populacional, aprimorando em muito o acesso da população às ações de saúde e utilizado como

as práticas educativas como um elemento constitutivo do processo de trabalho em saúde, sendo assim a chamada Educação em Saúde tem papel fundamental no processo do AME (ACIOLI; DAVID; FARIA 2012).

Nesta perspectiva da Educação e saúde, as Metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. É o processo de ensino em que a aprendizagem depende da própria pessoa. O profissional atua como um facilitador para que haja reflexão e decisão. É um processo que estimula a autoaprendizagem e facilita o processo de Educação em Saúde porque desperta a curiosidade da pessoa e ao mesmo tempo, oferece meios para que possa desenvolver capacidade de análise de situações de acordo com a da comunidade na qual está inserida (BASTOS, 2006).

Neste processo o educando torna-se o principal beneficiário e protagonista, cabendo aos profissionais de saúde o papel fundamental na condução desse processo participativo. Neste contexto como outra estratégia criada temos as Residências Multiprofissionais em Saúde que um de seus eixos estruturantes a integração entre as instituições de ensino e os serviços de saúde, caracterizada por ações que visam à mudança das práticas de formação e atenção, do processo de trabalho e da construção do conhecimento, a partir das necessidades dos serviços, desenvolvendo assim ações educativas para a comunidade local (BRASIL, 2006).

As residências multiprofissionais e em área profissional da saúde, criadas a partir da promulgação da Lei nº 11.129 de 2005, são orientadas pelos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), a partir das necessidades e realidades locais e regionais, e abrangem as profissões da área da saúde, a saber: Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional (BRASIL, 2013).

A partir da necessidade de aliar ensino e serviço por meio da implantação de um grupo educativo mensal para gestantes pelos residentes da Residência Multiprofissional em Saúde da Estratégia Saúde da Família da Universidade do Estado do Pará (UEPA), foram recebidas sugestões das grávidas quanto à necessidade da realização de um encontro para se discutir a respeito do tema “Aleitamento Materno Exclusivo”(AME).

Desta forma este artigo tem como objetivo relatar a experiência vivida pelos residentes em um encontro educativo para a promoção e o incentivo ao AME em gestantes, através de uma metodologia ativa.

II- METODOLOGIA

O encontro foi por duas Residentes em Enfermagem do eixo Estratégia Saúde da Família da Residência Multiprofissional da Universidade do Estado do Pará (UEPA), nas dependências

do Centro Saúde Escola do Marco (CSE-Marco) no município de Belém- PA, no mês de Setembro de 2013.

Para definição dos participantes considerou a mulheres regularmente matriculadas e acompanhadas pelo serviço de Pré-Natal do CSE-Marco. As gestantes eram agendadas em livro apropriado pela enfermeira do Centro dos turnos da manhã e tarde, no dia do encontro previamente as grávidas recebiam ligações das Residentes para confirma o comparecimento no mesmo.

Como metodologia ativa foi utilizada a dinâmica de alusão às cores do semáforo de trânsito onde o vermelho representa perigo, o amarelo representa atenção e o verde tudo que é permitido. Foram utilizados três retângulos de papel cartão representando cada cor e colados sobre uma parede para facilitar a visualização.

Inicialmente houve a separação de palavras que representavam os alimentos ou medicamentos que supostamente poderiam ser utilizados na alimentação das crianças no primeiro seis meses. As palavras encontradas foram mingau, leite de ordenha, chá, remédios para gases, próprio leite materno e as chamadas “fórmulas infantis”.

A partir destas selecionadas aleatoriamente, o mediador questionava as gestantes quanto a suas opiniões de onde estas palavras se encaixariam de acordo com as cores e seus significados e quanto a possibilidade de sua inserção na alimentação da criança até os seis meses de idade. As gestantes com as palavras em mão se deslocavam até a parede onde se encontrava as respectivas cores e realizavam a colagem na cor a qual representava para as mesmas a indicação do alimento e assim agrupando assim diversas palavras no painel.

Para finalização das atividades realizadas em grupo com os adolescentes, as dúvidas trabalhadas em grupo foram organizadas e assim a mediadora fez a relação dos achados no painel com o tema.

III- RESULTADOS

Ao se realizar a atividade educativa foi obtida uma média de vinte participantes entre gestantes, puérperas que haviam se deslocado até o CSE-Marco para efetiva o processo de desligamento do pré-natal e cadastramento no Programa de Crescimento e Desenvolvimento Infantil além de familiares como esposos, avós e sogras. As gestantes se apresentavam entre o segundo e terceiro trimestre de gestação e a maioria possuía nível de escolaridade entre o ensino médio e o superior incompleto.

Sobre o conhecimento á respeito do tema, observa-se que todas as gestantes e o restante dos participantes admitem a importância do aleitamento materno em relação à nutrição, porém poucas conheciam os benefícios em relação à exclusividade do aleitamento até os seis meses.

Este fato foi visualizado na dinâmica por meio da quantidade de palavras que foram coladas na parte verde como remédios para gases, suco, água e chá.

Já na parte amarela se visualizou a colagem de palavras como o leite proveniente de ordenha, fórmulas infantis e caldo de feijão isso representa que algumas gestantes compreendem os riscos de uma alimentação inadequada para idade, porém todas não compreendiam o significado do termo leite de ordenha sendo necessária a explicação deste item pela mediadora.

Na parte vermelha as palavras coladas foram em maior número e mostraram um prévio conhecimento do que seria inadequado na alimentação das crianças como comidas típicas como o açaí, outros alimentos como papinhas salgadas, sopas, mingau dentre outros.

Ao final da dinâmica, a mediadora conforme os achados fez uma breve explanação do tema AME por meio de apresentação em *Power Point* para melhor fixação do que foi discutido.

IV- DISCUSSÃO

Sabe-se que muitas são as dúvidas das gestantes no que diz respeito à amamentação e seus benefícios. Por isso, é de extrema importância que o profissional que presta atendimento a esse grupo de pacientes, disponha de informações úteis referentes à amamentação, bem como dicas para que as mesmas enfrentem o período pós-parto de maneira tranquila para que possam melhor cuidar de seus bebês (GRANDO; ZUSE, 2011).

Amamentar é um ato que se aprende. Muitos fatores podem contribuir para que a amamentação torne-se efetiva ou não. Experiências negativas, o desconhecimento ou ainda a falta de apoio são alguns desses fatores. Deste modo, é essencial que haja esclarecimentos a respeito da amamentação e seus benefícios, já que se trata de um momento onde há muitas dúvidas, preocupações e ansiedade.

Referentes aos achados nos resultados em relação à importância do aleitamento materno em relação à nutrição, Segundo Brasil (2009) o aleitamento materno é um elemento essencial para um bom desenvolvimento físico, funcional e mental e considerado o alimento mais completo e nutritivo para o bebê. Em relação às palavras encontradas ainda se percebe as dúvidas principalmente em relação alguns alimento que geralmente são indicações populares como o suco e chás das mais variadas origens.

As evidências mostram que ainda há importância de que os profissionais estejam imersos na realidade materna de maneira a conhecer o cotidiano a qual estão inseridas as mães, bem como sua “bagagem cultural”, já que o ato de amamentar envolve muitas crenças, tabus e, por vezes, experiências não satisfatórias para a efetivação da amamentação (GRANDO; ZUSE, 2011).

A atividade de incentivo ao aleitamento materno possibilitou uma interação entre os residentes e o público presente uma vez que a linguagem utilizada era de simples compreensão. A Metodologia Ativa usada se baseia em forma de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas como no caso, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais referente ao AME.

Já com os achados referente à parte amarela se visualizou as palavras como o leite proveniente de ordenha, fórmulas infantis e caldo de feijão representa que algumas gestantes compreendem os riscos de uma alimentação inadequada para menores de seis meses. A proteção do leite materno contra mortes infantis é maior quanto menor é a criança, assim, a mortalidade por doenças infecciosas é seis vezes maior em crianças menores de 2 meses não amamentadas, diminuindo à medida que a criança cresce (BRASIL, 2009).

Termo fórmulas infantis ainda gera dúvidas quanto sua eficiência, porém o leite materno ainda é imbatível, pois contém todos os nutrientes essenciais para o crescimento e o desenvolvimento ótimos da criança pequena, além de ser mais bem digerido, quando comparado com leites de outras espécies. O leite materno é capaz de suprir as necessidades nutricionais da criança nos primeiros seis meses e continua sendo uma importante fonte de nutrientes no segundo ano de vida, especialmente de proteínas, gorduras e vitaminas (BRASIL, 2009).

O fato da maioria dos participantes não compreenderem o significado do termo leite de ordenha sendo necessária a explicação deste item pela mediadora reclinou a questão da pouca divulgação do que realmente seja o leite proveniente da ordenha nas maternidades e no próprio pré-natal. O leite proveniente de ordenha é o mesmo leite materno e assim possui as inúmeras vantagens é um importante aliado na hora da mãe retornar ao trabalho e não precisar parar com o aleitamento materno exclusivo (BRASIL, 2008).

Partindo desta premissa é preciso ressaltar que a sabedoria prática envolvida em uma ação educativa se refere aos sentidos e valores atribuídos às experiências cotidianas e não apenas à concretização de uma determinada atividade. Esse olhar necessariamente deve reconhecer a mulher como protagonista do seu processo de amamentar, valorizando-a, escutando-a e empoderando-a (ACIOLI; DAVID; FARIA 2012).

Na parte vermelha as palavras em maior número e mostraram um prévio conhecimento do que seria inadequado na alimentação das crianças como comidas típicas como o açaí, outros alimentos como papinhas salgadas, sopas, mingau dentre outros. Isto demonstra que se reconhece o papel do leite materno uma vez que tem efeito protetor, pois possui propriedades anti-infecciosas, protegendo contra infecções respiratórias, diarreias, dentre outras infecções, além de prevenir possíveis contaminações por preparos inadequados de alimentos, além de seu baixo custo (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, o aleitamento materno ganha relevância na alimentação infantil, visto a importância do Aleitamento Materno Exclusivo (AME) nos primeiros seis meses de vida, (BRASIL, 2002). Vale salientar a adesão ao AME, o fato do organismo da criança ser imaturo, do ponto de vista fisiológico e imunológico. Os dados obtidos geram satisfação, já que segundo os estudos de Dias e Nascimento e Marcolino (2009) os prejuízos que a introdução precoce de alimentos interfere na duração do aleitamento materno, na absorção de nutrientes deste leite e no aumento do risco de contaminação, diarreia e reações alérgicas.

A construção do conhecimento refere-se a um processo de interação onde sujeitos possuidores de saberes diferentes se articulam a partir de interesses comuns. Este tipo de prática envolve aspectos de natureza pedagógica e metodológica, entre outros. Nesse sentido é possível formas de construção compartilhada provenientes da relação entre o senso comum (o conhecimento do cotidiano das pessoas) e o conhecimento científico (o conhecimento produzido pelo método científico) (ACIOLI; DAVID; FARIA 2012).

A partir das experiências vivenciadas pelas residentes notou-se que as dicas oferecidas foram de grande utilidade para as mães, deste modo, foi possível propiciar-lhes conforto e tranquilidade para este ato tão bonito, que é a amamentação. Ao término deste encontro percebeu-se a enorme satisfação por parte das mães, o que me permite que as informações apresentadas a elas foram de grande valia, possibilitando um *feedback* positivo a partir de suas dúvidas e resolução das mesmas com o conteúdo apresentado.

V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da dinâmica percebeu-se que ainda há necessidade de momentos que retomem o tema Aleitamento Materno Exclusivo, pois apesar de bem divulgado pela mídia ainda gera dúvidas nas gestantes quanto a questões de até quando deve ser feito, alimentos a serem introduzidos e a suas reais vantagens não só para a criança como para ela mesma e a sociedade como um todo. Para os residentes possibilitou a oportunidade de vivenciar uma situação pedagógica real e de utilizar uma metodologia ativa a serviço das gestantes e possibilitando a interação entre a comunidade e os profissionais envolvidos no trabalho, quanto este se percebeu a importância singular em dar continuidade a momentos para partilha de saberes coletivos. Como contribuição acredita-se em oportunidades maiores para fortalecimento da temática Aleitamento Materno Exclusivo.

VI- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, S; DAVID, H. M. S.L; FARIA M. G. A. Educação em saúde e a enfermagem. **Rev. enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v.20, n.4, p.533-6, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde da criança: nutrição infantil: aleitamento materno e alimentação complementar.** Brasília, 2009. 112p.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Residência multiprofissional em saúde: experiências, avanços e desafios.** Brasília, 2006. 414.p.

_____. Ministério da Saúde. Organização Pan- Americana da Saúde. **Guia alimentar para crianças menores de 2 anos.** Brasília: 2005,152p.

_____. Ministério da Saúde. **Dicas em Saúde – Aleitamento Materno.** Brasília, 2008. Disponível: <http://bvsmis.saude.gov.br/html/pt/dicas/29aleitamento.html>. Acesso 20. 11.13.

_____. Ministério da Saúde, Saúde da Criança: Nutrição Infantil. **Aleitamento Materno e Alimentação Complementar.** Normas e Manuais Técnicos – Caderno de Atenção Básica. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Saúde, UNICEF Secretaria de Atenção à Saúde. **Promovendo o Aleitamento Materno.** 2 ed. Brasília: Total Editora, 2007.

DIAS, L. T; NASCIMENTO, D.D. G; MARCOLINO, F.F. O cuidado com a alimentação infantil na visão de profissionais da Estratégia Saúde da Família e cuidadores familiares. **Rev. APS**, Juiz de Fora (MG), v.13, n.3, p.266-276, jul./set, 2010.

GRANDO, T; ZUSE, C. L. Amamentação exclusiva: um ato de amor, afeto e tranquilidade - relato de experiência. **Vivências**, v.7, n.13, p.22-28, 2011.

FIGUEIREDO, N. M. A.de. (Org.). **Métodos e Metodologia na Pesquisa Científica.** 3. ed. São Paulo: Yendis, 2008.

BRASIL. Portal ministério da educação e comunicação (MEC). **Residências multiprofissionais em Saúde 2013.** Disponível: [.http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12501&Itemid=813#perguntas%20frequentes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12501&Itemid=813#perguntas%20frequentes). Acesso em: 25.11.13.

BASTOS, C.C. **Educação e Medicina: Metodologias Ativas**, 2006. Disponível: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 25.11.13.

VALENTE, G. S. C; SABÓIA, V.M; GOMES, H. F et al. Problematização como estratégia de educação em saúde no combate a dengue: um relato de experiência. **R. pesq.: cuid. fundam.** Online, v. 4, n. 4, p. 2987-94, 2012. Disponível: http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/1888/pdf_641. Acesso em: 25.11.13.

SENSIBILIZAÇÃO DOS AGENTES COMUNITARIOS EM SAÚDE (ACS) SOBRE O PROGRAMA CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR MEIO DA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM UMA UNIDADE SAÚDE DA FAMÍLIA DA AMAZÔNIA

Gisele de Brito BRASIL (UEPA)
Diene Keli Assunção dos SANTOS (UEPA)
Rennes Azevedo DIAS (UEPA)
Carolina Queiroz FIGUEIREDO (UEPA)

Este trabalho objetivou promover reflexões sobre o processo de trabalho e conceitos importantes para o trabalho dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) no monitoramento do Crescimento e Desenvolvimento assim como identificar e refletir, na perspectiva da educação permanente em saúde o conhecimento a respeito do tema. Momento inicial foi feita dinâmica de integração e conhecimento sobre o tema, desenvolvimento e explanação: as enfermeiras realizaram a técnica de *Braingstorm*, com o uso do recurso de uma cartolina e caneta piloto. As enfermeiras e os fisioterapeutas abordaram o assunto através do ajuste junto aos conceitos mais recentes de Crescimento e Desenvolvimento e ao final foi elaborada uma estratégia de identificação de suspeitas de problemas de saúde nas crianças durante as visitas do agente comunitário de saúde. Dos agentes comunitários de saúde participantes houve manifestação de interesse pelo tema, reconhecimento da importância do problema e pactuações para encaminhamento dos casos para os residentes, houve o questionamento “O que você entende por Crescimento e Desenvolvimento?” Surgiram alguns conceitos como busca ativa, alimentação, acompanhamento pré-natal, lazer dentre outros. A presença do ACS e o fato dele fazer parte do território permite com que este profissional comprometido e respeitado em sua comunidade, seja uma ponte que conecta a unidade de saúde da família e os profissionais. Ressalta-se a importância da Educação Permanente que deve ser realizada de acordo com as características do processo de trabalho local e com aprendizagem significativa para mudar as práticas vigentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em saúde. Residência. Programa Crescimento e Desenvolvimento.

I- INTRODUÇÃO

A equipe da Residência Multiprofissional em Saúde com ênfase em Estratégia de Saúde da Família (ESF) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), inserida no campo de prática do município de Benevides e os Agentes Comunitários de Saúde realizaram o planejamento e execução de um encontro de sensibilização sobre a importância do encaminhamento de crianças em situação de vulnerabilidade para avaliação do Crescimento e Desenvolvimento.

A saúde da criança, relacionada com as condições de morbimortalidade, demanda ações de prevenção de doenças e promoção de hábitos de vida saudáveis, que interligados possibilitam o pleno crescimento e desenvolvimento (MOURA; SILVA, 2010). O Ministério da Saúde preconiza que o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento constitua o eixo central do atendimento à criança, uma vez que estes permitem identificar precocemente os transtornos que a afetem (BRASIL, 2012a). Já que nessa fase da vida, existe uma vulnerabilidade, associada ao

estado nutricional e as doenças, relacionadas ao desenvolvimento físico-motor, definindo, assim o estado de saúde da criança (MOURA; SILVA, 2010).

O acompanhamento dos marcos do crescimento e desenvolvimento durante atendimento a criança nos primeiros dois anos de vida está dentro do processo de trabalho das equipes da Estratégia de Saúde da Família, uma vez que esta prática facilita prevenção e a identificação precoce de transtornos como: sobrepeso, obesidade, magreza e magreza acentuada, distúrbios de linguagem, motricidade, aprendizagem e atraso neuropsicomotor (FUJIMORI; OHARA, 2009). As crianças apresentam maior vulnerabilidade a doenças, já que as mesmas têm rápido crescimento e desenvolvimento, sendo estes processos facilmente perturbáveis, devido os seus sistemas orgânicos ainda serem bastante delicados e não serem tão eficientes na reparação dos danos causados pelo ambiente (GUIMARÃES; ASMUS, 2010).

Dentre os profissionais de saúde, o Agente Comunitário em Saúde (ACS) tem um importante papel, uma vez que constitui um elemento integrador entre a comunidade e os serviços de saúde que com seus saberes e práticas é um importante facilitador possibilitando um diálogo entre os mesmos. O ACS tem a função de traduzir para a equipe de saúde a realidade da comunidade, e seus modos de vida, trazendo informações, além da questão da doença, mas que são fundamentais para a compreensão do cotidiano local e para a construção do vínculo entre sujeito e profissional de saúde (SILVA; STELET; PINHEIRO; GUIZARDI, 2008).

O ACS amplia o acesso à unidade e ao cuidado, na medida em que cumpre as suas atribuições como a marcação de consultas, a realização de visitas domiciliares, cadastros, acompanhando e encaminhando os sujeitos para a Unidade de Saúde da Família (USF). Dessa forma, participa do processo da aprendizagem e do ensino junto às famílias, ensinando o cuidar de sua própria saúde (SILVA; STELET; PINHEIRO; GUIZARDI, 2008).

Partindo do importante papel do ACS como integração entre comunidade e serviço e na importância do acompanhamento do Crescimento e Desenvolvimento Infantil, este artigo tem como objetivo relatar a experiência vivida pelos residentes em uma conversa com o intuito de promover reflexões sobre o processo de trabalho e conceitos importantes para o trabalho dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) no monitoramento do Crescimento e Desenvolvimento Infantil assim como identificando e levando a reflexão, na perspectiva da educação permanente em saúde o conhecimento a respeito do tema.

II- METODOLOGIA

Primeiramente foi realizada a busca ativa de cadastradas, porém faltosas no acompanhamento do Programa de Crescimento e Desenvolvimento Infantil isto ocorreu por meio do levantamento dos livros de frequência e prontuários pelas duas Residentes em

Enfermagem do eixo Estratégia Saúde da Família da Residência Multiprofissional da Universidade do Estado do Pará (UEPA), nas dependências da Unidade Saúde da Família Benevides Centro no município de Benevides- PA, no mês de Maio de 2013. A partir deste ponto se viu a necessidade de buscar o apoio dos ACS devido ao seu maior conhecimento dos reais problemas das crianças de suas respectivas microáreas.

A USF Benevides Centro constava no momento da ação de doze microáreas com a presença de onze ACS's. A USF contava com o apoio matricial de um Núcleo de Apoio a Saúde da Família (NASF) que tinha em sua equipe nutricionista, psicóloga, fisioterapeuta e os residentes em fisioterapia do eixo Estratégia Saúde da Família da UEPA.

Inicialmente foi realizada uma dinâmica de integração e conhecimento sobre o tema Crescimento e Desenvolvimento Infantil com os ACS. A reunião foi agendada na sexta-feira pela parte da tarde devido ser o dia separado para discussões em equipe, fechamento de dados e outras atividades importantes referentes ao processo de trabalho da USF.

A dinâmica se realizou por meio de uma conversa com a mediação do assunto Crescimento e Desenvolvimento Infantil, realizada pelas residentes em enfermagem e fisioterapia do eixo ESF da UEPA utilizando a técnica denominada *Braingstorm*, que consiste numa tempestade de ideias sobre o tema a partir de palavras que os ACS's associavam ao mesmo e falavam no momento da conversa.

Os recursos utilizados para explanação foram uma cartolina e caneta piloto. A cartolina foi afixada na parede e foram escritas as palavras ditas pelos ACS sobre o tema. Após esta conversa e as palavras sugeridas as residentes em enfermagem e os fisioterapia abordaram o assunto através de alguns ajustes junto aos conceitos mais recentes de Crescimento e Desenvolvimento Infantil e ao final foi elaborada uma estratégia de identificação de suspeitas de problemas de saúde nas crianças durante as visitas do agente comunitário de saúde, bem como a elaboração de estratégias junto com a equipe multidisciplinar objetivando a captação das crianças faltosas; e a divulgação do projeto de acompanhamento do Crescimento e Desenvolvimento Infantil; assim como a definição de espaço físico e materiais necessários para a implementação do projeto na USF.

III- RESULTADOS

Participação da conversa um total de 9 Agentes Comunitários, 1 técnica de enfermagem, 1 agente administrativa, 2 residentes em enfermagem e dois residentes em fisioterapia do Saúde da Família.

Durante a conversa houve o questionamento “O que você entende por Crescimento e Desenvolvimento?” A partir deste surgiram algumas palavras associada ao tema como busca

ativa, alimentação, acompanhamento pré-natal, lazer, brincar, altura, peso dentre outras palavras.

Como resultados não mensuráveis os participantes demonstram manifestações de interesse pelo tema, reconhecimento da importância do problema e a necessidade de pactuações como com centros comunitários e outras instituições e importância dos casos para a atuação conjunta dos residentes com o próprio serviço em questão.

IV- DISCUSSÃO

O modelo vigente de atenção impõe claramente a necessidade de transformação permanente do funcionamento dos serviços e do processo de trabalho das equipes, exigindo de seus trabalhadores, gestores e usuários a maior capacidade de análise, intervenção e autonomia para o estabelecimento de práticas transformadoras, a gestão das mudanças e o estreitamento dos elos entre concepção e execução do trabalho (BRASIL, 2012b).

A partir dos resultados pode-se perceber com a colocação de algumas palavras que representam a necessidade de uma intervenção efetiva entre equipe com o apoio necessário do Agente Comunitário como público-alvo uma vez que segundo o estudo de Pereira e Oliveira (2013) por residirem na própria comunidade em que trabalham os ACS's conhece a verdadeira realidade em que vivem.

Algumas palavras geradas levam a reflexão como o acompanhamento do Crescimento do Crescimento e desenvolvimento desde a vida intrauterina. Todo ser vivo depende do atendimento de suas necessidades para sobrevivência e desenvolvimento (FUJIMORI; OHARA, 2009). Assim desde o desenvolvimento intrauterino a criança precisa dispor de condições adequadas para o seu crescimento satisfatório (BRASIL, 2012a). Daí decorre a importância do cuidado materno desde o pré-natal, pois um bom começo de vida e de saúde inicia-se com a saúde da mãe durante a gestação. Portanto, o descaso com o pré-natal retrata o descuido com a criança desde a vida intrauterina (UNICEF, 2006).

O peso e a altura caracterizam o crescimento e a capacidade de brincar e atividades motoras caracterizam o desenvolvimento. O conceito de desenvolvimento é amplo e refere-se a uma transformação complexa, contínua, dinâmica e progressiva, que inclui, além do crescimento, maturação, aprendizagem e aspectos psíquicos e sociais (BRASIL, 2012a)

O crescimento de crianças sofre uma forte influência de fatores ambientais, se sobrepondo aos genéticos. Por isso, o cuidado infantil é moldado pelas condições de vida as quais as crianças estão submetidas, assim como seu grupo familiar e o seu cenário social (FUJIMORI; OHARA, 2009). Por isso a importância do ACS Acompanhar, por meio de visita domiciliar, todas as famílias e indivíduo. As visitas deverão ser programadas em conjunto com a equipe,

considerando os critérios de risco e vulnerabilidade de modo que famílias com maior necessidade sejam visitadas mais vezes, mantendo como referência a média de uma visita/família/mês (BRASIL, 2009).

Ao conviver com a criança e cuidar dela, é importante estar atento a sua reação aos diferentes estímulos ambientais e situacionais para adaptar-se ao modo de cuidá-la. Por isso, se deve observar os fatores considerados fundamentais nesse cuidado como: as características do nascimento, a alimentação, os cuidados gerais de saúde e a vacinação adequada, a moradia, o saneamento básico, a estimulação psicomotora e as relações afetivas (BRASIL, 2012a).

Em relação aos resultados não mensuráveis com o reconhecimento da necessidade do desenvolvimento de atividades de promoção da saúde, de prevenção das doenças e agravos e de vigilância à saúde, por meio de visitas domiciliares e de ações educativas individuais e coletivas nos domicílios e na comunidade este vínculo só é possível devido ao contato permanente com as famílias (BRASIL, 2012b).

Dessa forma o acompanhamento do desenvolvimento e crescimento da criança na atenção básica objetiva sua promoção, proteção e a detecção precoce de alterações passíveis de modificação que possam repercutir em sua vida futura. Isso ocorre principalmente por meio de ações educativas e de acompanhamento integral da saúde da criança (BARROS, 2008)

V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença do ACS e o fato dele fazer parte do território permitem com que este profissional, quando comprometido e respeitado em sua comunidade seja uma ponte que conecta a unidade de saúde da família e os profissionais. Para os residentes possibilitou a oportunidade de vivenciar uma situação real a serviço da população e possibilitando a interação entre a comunidade e os profissionais envolvidos no trabalho, quanto este se percebeu a importância singular em dar continuidade a momentos para partilha de saberes coletivos. Ressalta-se a importância da Educação Permanente que devem ser realizada de acordo com as características do processo de trabalho local.

Frente a isso a formação profissional faz-se necessária, mesmo que seja nos espaços cenários de prática, para que os ACS's possam dar conta das suas reais atribuições junto à equipe saúde da família e comunidade. Sendo necessário também que haja investimentos não somente no treinamento específico desses profissionais, mas na manutenção da qualidade do processo de trabalho executado por eles em equipe.

VI- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUJIMORI, E; OHARA, C.V.S. **Enfermagem e a saúde da criança na Atenção Básica**. Barueri (SP): Manole, 2009.

BRASIL. Ministério da saúde. Secretária de Política de saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde da criança: acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil**. Brasília, 2012a. 100p.

_____. Ministério da saúde. Secretária de Política de saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de atenção Básica**. Brasília, 2012. 114p.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **O trabalho do agente comunitário de saúde**. Brasília, 2009. 84 p.

FIGUEIREDO, N. M. A.de. (Org.). **Métodos e Metodologia na Pesquisa Científica**. 3. ed. São Paulo: Yendis, 2008.

RELAÇÕES ECONÔMICAS ENTRE O COMPLEXO DO VER-O-PESO E A SOCIEDADE RIBEIRINHA

Ademar Soares de Albuquerque JUNIOR(UEPA)
Eryck de Jesus Furtado BATALHA(UEPA)
Fábio Rodrigo de Moraes XAVIER(UEPA)
Lucas Braga RIBEIRO(UEPA)

O presente artigo aborda o fator histórico e como se iniciou a economia no complexo do Ver-o-Peso, dando um olhar para as relações sociais e econômicas com os ribeirinhos. Também vamos colocar a atual conjuntura do mercado, entendendo como aquele local influenciou as cidades ribeirinhas do Estado do Pará. Estaremos focando produtos como Açaí e Pescado, falando sobre suas cadeias respectivamente. Estaremos estendendo para produtos secundários como legumes, frutas, banhos, sendo esses, participando das relações.

PALAVRAS-CHAVE: Ver-o-Peso. Belém. Relações Econômicas. Sociedade ribeirinha.

I- INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema “Relações econômicas entre o complexo do Ver-o-Peso e a sociedade ribeirinha em Belém” com principal enfoque na influência econômica e social para com ribeirinhos, trazendo principais produtos como Açaí e Pescado. O artigo socializa a formação do mercado em todo seu contexto econômico e faz relação com o hoje, fazendo assim, ter a visão das diferenças entre o passado e o presente do complexo. Foi realizada uma pesquisa de campo, na qual foram entrevistados os principais agentes nas relações entre ribeirinhos e o Ver-o-Peso.

O conteúdo da entrevista revela um sistema complexo dentro da venda do Açaí e Pescado, saindo de uma questão mais tradicional e entrando para uma formação de associações, que agilizam a movimentação desde a saída do produto do barco, até o abastecimento dos caminhões. Também se obteve a questão de pessoas passando para gerações futuras o ofício, como exemplo na venda de ervas e na cadeia econômica do açaí, onde em alguns casos, famílias inteiras participam da cadeia econômica da venda do fruto. O trabalho de campo foi bem dificultoso, já que as relações ocorrem em plena madrugada.

1-Breve Histórico do mercado do Ver-o-Peso



Imagem1 - A Primeira Foto

Fonte:Belém-400-anos-o-ver-o-peso-por-george.html

De acordo com registros históricos, como o de Carlos Rocque em “História Geral de Belém e do Grão-Pará”, a oeste da aldeia Feliz Lusitânia, no século XVII, havia um curso d’água chamado de igarapé do Piri e às suas margens encontrava-se o Forte do Castelo de Santo Cristo de onde militares defendiam as terras de invasores . A partir da necessidade de colonização desse território, imigrantes oriundos de muitas partes do mundo rumaram para a região cuja fundação fora feita por Francisco Caldeira Castelo Branco.

Muitos dos primeiros imigrantes vinham em busca de especiarias regionais outros de estabelecer comércio com os que já residiam na região. O igarapé tanto recebia como despachava muitas embarcações, inclusive as quais levavam os expedicionários que rumavam ao interior da floresta fundando novas aldeias. Posteriormente, em meados do século XIX, a cidade se tornara o maior entreposto comercial do norte com uma grande circulação de pessoas e isso consequentemente demandava por modificações em sua geografia. *Ou seja, a construção da cidade fundamentou-se na convicção de que era imperioso vencer as águas, submetendo-as aos planos de expansão da capital do Pará, nos quais ficaram estabelecidos os diversos traçados de ruas, estradas, travessas e largos.* (ALMEIDA , 2011. p.2)

A partir disso a administração local decidiu aterrar a passagem de água que, agora, dividia o bairro da Campina (outro ponto de forte desenvolvimento) e o da Cidade (FERREIRA, 1783-1784) com objetivo de abrir novas vias que fizessem uma conexão estruturalmente melhor entre ambos locais (até então feita por estivas). (ROCQUE, 2001)

O espaço da cidade era formado por dois acidentes hidrográficos, o igapó e o igarapé do piri³ que embora distintos formavam uma unidade ou conjunto geográfico dentro do quadro urbano. Pela sua extensão e largura , eles dividiam a urbe em duas, tornando os bairros (da cidade e da campina) como suas cidades à parte. (MOREIRA 1989 v I:)

2-Ver-o-Peso Hoje



Imagem 2- Visão Panorâmica do Ver-o-Peso
Fonte: Site terragaia.wordpress.com

Hoje o Ver-o-Peso é considerado o maior mercado à feira aberta da América Latina, foi candidato uma das sete maravilhas do Brasil, e é um dos pontos turísticos mais procurados da cidade de Belém. O mercado faz parte de um complexo arquitetônico e paisagístico que compreende uma área de 35 mil metros quadrados, com uma série de construções históricas, dentre elas o Mercado de Ferro, o Mercado da Carne, a Praça do Relógio, a Doca, a Feira do Açaí, a Ladeira do Castelo e o Solar da Beira e a Praça do Pescador. O conjunto foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Artístico Nacional (IPHAN), em 1977. Logo é um ícone da cidade de Belém do Pará e da região norte do Brasil.

Atualmente o Ver-o-Peso é constituído por vendedores e produtos de todos os gêneros, porém destacando os mercados de peixe, a feira do açaí e a dos produtos artesanais da região, como os banhos de cheiro feito com ervas da floresta amazônica. O complexo dispõe principalmente da participação ribeirinha, sendo eles principais responsáveis pelo estoque do mercado, pois trazem diversos produtos à feira, sejam frutas, peixes e ervas, porém a presença de vendedores da capital também é maciça.

3- Ver-o-Peso Dentro do Seu Potencial Econômico

O ver o peso tem suas relações comerciais bem definidas, pois a uma intensa movimentação de venda e compra dentre seus frequentadores. Diariamente o mercado é abastecido e deste muito se deve aos ribeirinhos, que moram nas ilhas próximas a capital paraense, e aos municípios vizinhos, de onde essa população vem e consegue tirar o seu sustento.

Dentre tantas relações econômicas existentes no ver o peso os serviços oferecidos são muito típicos da região. Haja vista eles sendo muito requisitados por turistas que vem a Belém, pois muitos deles têm curiosidade em saborear os chamados “sabores amazônicos”, como as frutas exóticas da região e os peixes, que geralmente são degustados com uma tigela de açaí com farinha d’água, sendo esse um costume típico no estado do Pará.

No complexo também se concentra um grande fluxo de mercadorias, que abastece grande parte da região metropolitana da capital, e esse conjunto de ações movimenta uma economia muito benéfica à região que geralmente é “aquecida” principalmente em épocas de grandes eventos, como feriados nacionais e regionais a exemplo o Círio de Nazaré que acontece todos os anos no segundo domingo de Outubro e é o maior responsável por enriquecer economicamente Belém do Pará.

E nesses eventos, que ocorrem anualmente na cidade, muito se tem que agradecer a algumas pessoas que geralmente não aparecem, mas são fundamentais pelo abastecimento da

cidade em determinadas ocasiões, os produtos variam desde temperos culinários, frutas e até animais como exemplo patos sendo eles muito requisitados as vésperas do Círio de Nazaré, assim como os ingredientes da maniçoba prato típico de Belém, sendo este prato complexo de se fazer, pois é necessário ficar cozinhando as folhas da macaxeira durante uma semana, para se retirar as toxinas existentes na sua.

4- A Feira do Pescado



Imagem 3 -Feira do Pescado
Fonte: Grupo de Pesquisa

Na feira do Pescado onde se tem a chegada de barcos vindo da pesca, notamos vários agentes como pescadores, carregadores e pesadores, onde os últimos já estão organizados em uma associação, melhorando a pesagem e o rápido abastecimento de caminhões, que ficam ali à espera. O horário da chegada de barcos começa por volta das 2h da madrugada, sendo assim descarregados, a maioria vem de cidades como Barcarena, da ilha do Marajó, Abaetetuba. Algo que ocorre que é bem interessante, a questão de carregadores⁴ que moram aqui em Belém e que na maioria são de cidades ribeirinhas, esperam aqui e são contratados na hora pelo dono do barco, tal como nós coloca um dos pescadores entrevistados no trabalho de campo, onde explica como ocorre a questão do carregamento, onde só trabalha com a pesca e a questão do carregamento fica pela contratação do dono do barco.

Eu moro em Belém, mas sou de Abaetetuba, a maioria dos carregadores não são daqui de Belém, vieram pra cá pra aventurar. já fui pescador, mas parei por motivos físicos, a maioria daqui, já trabalha mais de trinta anos (Seu Moreno, carregador do complexo do Ver-o-Peso).



Imagem – 4 Pesagem do Peixe
Fonte: Grupo de Pesquisa

5- Cadeia econômica do pescado

Desde a estruturação do complexo do Ver-o-Peso, houve uma mudança bem intensa na cadeia produtiva, uma surpresa bem interessante dentro da nossa pesquisa, é saber que dentro da organização, o pescador não passa de um mero trabalhador braçal, ou seja, ele trabalha apenas para pescar.

A cadeia econômica está da seguinte forma:

Comprador
Dono do Barco
Pescador
Pesador
Carregador

- Consumidor Final: Aquele que está na ponta da cadeia, é o cidadão propriamente dito, onde compra o produto acabado. Algo interessante que ocorre no Ver-o-Peso, é que o produto é exportado até para fora do estado.
- Comprador: É aquele que negocia com o dono do barco, a quantidade do pescado, sendo ele muitas vezes sendo o responsável de transportar o pescado até o consumidor final.
- Dono do Barco: É a pessoa que está no controle da cadeia do pescado, é ele que contrata o pescador, que contrata a associação de pesadores, contrata o carregador e conversa com o comprador.
- Pescador: É o agente que vai ao alto mar, local de maior pesca estaria perto da localidade do rio são limões e no extremo norte do Pará.
- Pesador: Está associado a uma associação bem organizada.
- Carregador: Geralmente são de cidades ribeirinhas, fica na beira para qualquer momento serem contratados pelo dono do barco.



Imagem 5 - Pescado fresco
Fonte: Grupo de Pesquisa

6- Exportação do produto e abastecimento da cidade de Belém

Dentro desse tópico estamos à ver a influência do Ver-o-Peso não apenas para o Estado do Pará, também para fora do eixo paraense, pescados sendo exportados para cidades como Fortaleza, Maranhão, exercendo uma influência bastante interessante dentro da região norte. Assim também o pescado do Ver-o-Peso, abastece a grande Belém, estando em feiras abertas por vários bairros e em supermercados de toda cidade. Vimos naquele espaço dentro da pesquisa de campo, variados tipos de pescado, desde o mais simples até o mais nobre, sendo os últimos em sua maioria exportados para fora do eixo de Belém.



Imagem 6 - Mercado de Ferro
Fonte: Grupo de Pesquisa

7- A importância da feira do pescado para os ribeirinhos

A importância daquele mercado está nas relações econômicas que ali decorrem, desde a venda do pescado pelo dono do barco até um simples carregamento gera renda para aquela sociedade, que em noventa por cento é constituída de ribeirinhos. Importante verificar que a maioria dos agentes trabalha muito tempo naquele espaço, por volta de três décadas, vendo assim, que chefes de família alimentaram seus descendentes em detrimento daquele local. Por conta disso, notamos a importância social pelo qual o complexo exerce sobre a região ribeirinha, pessoas que passam pelo aquele local, ou até consumidores, em uma boa porcentagem, não veem quanto é importante o Ver-o-Peso.

8 - A feira do Açaí

Na feira do Açaí notamos um sistema econômico bem parecido com o da feira do pescado, algo que é bem interessante é pessoas em jogatina e também alguns dormindo no chão, esperando o barco chegar em meio à madrugada. Caminhões são carregados de milhas de Açaí, precisando de vários barcos para serem abastecidos. Alguns barcos vêm de locais como a Ilha das Onças, Breves, sendo a maioria do Açaí vendida previamente.

O horário da chegada dos barcos é por volta das 3h da manhã, intensificando madrugada a dentro, terminando por volta das 6h. Alguns não vendem o produto previamente e ficam desde cedo na feira do Açaí, esperando o dia amanhecer para que possa concretizar a venda da fruta, interessante que em meio essa espera notamos um senhor por volta de trinta anos dormindo no chão, ao meio de suas frutas diversas, desde o Açaí, Cupuaçu, Pupunha, uxiaté Mandioca e farinha em sacas. Notamos dentro dessa questão o pequeno agricultor, participando de toda cadeia nas relações comerciais dentro do Ver-o-Peso, e a sua diversificação na questão dos

frutos, porém o produto principal desse senhor, inegavelmente era o Açaí.



Imagem 7- Feira do Açaí

Fonte: Grupo de Pesquisa

9- Cadeia econômica do Açaí

O Açaí está entrelaçado por vários agentes é bem ramificado a sua chegada final, ao consumidor final. No Açaí, temos grande importância o Agro Negócio, sendo esse, tendo maior valor de mercado. Há no Açaí uma questão familiar muito intensa, famílias inteiras trabalham dentro da cadeia, e é passado de geração para geração. Muitas famílias tem barcos próprios e coletam a fruta de seus próprios quintais e vendem e trazem para Belém, essa relação tem uma boa porcentagem, difere do que ocorre no pescado, onde se tem uma maior especialização com diferentes agente sociais



Imagem 8- Açaí protegido por folha de bananeira

Fonte: Grupo de Pesquisa

Eu venho aqui a cada 15 dias, já negócio com o dono do Açaí e só venho visualizar o descarregamento. A minha empresa faz a polpa do fruto e embala para ser exportado para o Rio de Janeiro. Lá fora é bem vendido o produto, o pessoal gosta muito do Açaí, (Seu Jair, dono de uma empresa de agronegócio).

10- Produtos Secundários

O mercado do Ver-o-Peso é o maior polo de concentração cultural da cidade de Belém, agregando, como mostrado anteriormente, pessoas e produtos das mais diversas naturezas. A gama de opções que um visitante possui é mais do que suficientes para deixar qualquer um indeciso, e as barracas dispostas ao longo do espaço enchem os olhos de quem vê compostas de várias cores e significados que ilustram o contexto a que se inserem.

Além do pescado e açaí, foco deste trabalho, existem outras mercadorias que merecem atenção, representando parte importantíssima para o funcionamento do complexo, sendo os legumes, frutas, verduras, lanches e ervas em geral os pontos que serão aqui apresentados.

As frutas, legumes e verduras comercializados no local são das mais diversas origens, sendo produzidas na própria cidade ou vindas de municípios e ilhas próximas. Segundo feirantes que trabalham no local, os produtos comercializados no local chegam à feira pela estrada ou por pequenas embarcações, de lugares como Igarapé-Açu no caso de “Seu Altemir” (feirante, frequenta o mercado 3 vezes por semana, produz e vende a própria mercadoria), localizada a cerca de 110 km da capital, sendo esse serviço na maioria das vezes terceirizado, salvo por raríssimas exceções. A produção é predominantemente familiar, e única via de sustento para essas pessoas. O padrão se repete quando citamos outros feirantes como “Seu Djalma”, que traz de Barcarena o açaí, laranja e cupuaçu que comercializa, ou “Seu Natalino, que de Genipabu traz pupunha, cupuaçu e uxi. No último caso, porém, o transporte é feito pelo próprio comerciante. Em todos esses casos se observa o nível de dependência que se estabelece entre esses feirantes e o comércio desenvolvido no complexo como principal, se não única, forma de sustento.



Imagem 9- A Venda desses Produtos
Fonte: Grupo de Pesquisa

Outro produto de grande peso no mercado, e de importância cultural gigantesca, são as ervas vendidas tradicionalmente no Ver-o-Peso. Atração turística mais famosa do local, a venda

de ervas representa de maneira fortíssima a síntese amazônica que o complexo é, unindo folclore, superstição, medicina alternativa e uma forte identidade daqueles que fazem uso e vive desses produtos, além de ser a prova do conhecimento e sabedoria presentes nas floresta, visto que os resultados da maioria das mercadorias é benéfico e, embora ainda não estudados a fundo, podem significar novas soluções curativas para diversos problemas medicinais.

A maioria das ervas tem origem nas matas dos arredores, advindas de conhecimentos indígenas e ensinadas de geração à geração, tem forte participação familiar no seu processo de comercialização, desde a extração até a venda, passando pelo tratamento e produção de produtos derivados, como sabonetes, banhos, amuletos e etc., até chegar no comprador final. As barracas pertencem, quase exclusivamente, a pessoas da terceira idade, experientes no ofício, mas também contam com jovens, que ali aprendem a dar continuidade ao negócio de suas mães ou avós. Essas pessoas residem predominantemente na capital, se ajudam e completam, mas os conhecimentos são ribeirinhos, do “povo do outro lado”, que enriquece o arsenal cultural da cidade, e dela fazem parte, de forma forte e presente.

11- Considerações Finais

Consideramos que a elaboração do artigo: “Relações econômicas entre o complexo do Ver-o-Peso e a sociedade ribeirinha” em todas as suas fases, enriqueceram a nossa vida acadêmica, e nos surpreenderam a nível pessoal. Dentro desse artigo, é um trabalho introdutório, onde estamos abordando informações iniciais que estão por volta dessas relações com o complexo e a sociedade ribeirinha, em que no futuro estaremos voltando à essa pesquisa.

Vimos que na questão das relações entre os agentes do Ver-o-Peso, houve uma mudança bastante interessante na questão do passado e do presente, por onde há tipo uma terceirização do serviço, como no Pescado e no Açaí, onde o dono do barco, por exemplo, do Pescado, tem o domínio do produto, desde a pesca até a transação, a venda do peixe.

Na questão do mercado para o futuro, podemos ter uma análise que a formação de maiores organizações associações onde haverá uma desconcentração e uma especialização na cadeia econômica. Assim ampliando o que já vem ocorrendo hoje, todavia o lado tradicional ainda estará muito intenso dentro da relação entre o Ver-o-Peso e as sociedades ribeirinhas.

II- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lakatos, Eva Maria e Andrado, Marconi. **Fundamentos da Metodologia Científica, História geral de Belém e do Pará** / Carlos Rocque; atualização de texto: Soares, Antônio José - Belém: distribel, 2001

Leandro. Tocatins. **Santa Maria do Grão Pará.**

Tiviños, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em ciências sociais.**

ALMEIDA, Maria Rocha. **Uma cidade entre as águas, história, natureza e definição territorial em princípios do século XIX.** São Paulo: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, 2011.

ROCQUE, Carlos. **História geral de Belém e do Grão-Pará,** Atualização de texto: Antônio José Soares – Belém: DistribeL, 2001.

CRUZ, ernesto. **História de Belém, vol 1,** Universidade Federal do Pará, 1973.

MOREIRA. **Os Igapós e seu aproveitamento,** Eidorfe. Belém: Imprensa Universitária, 1970.

FERREIRA, Alexandre Rodrigues **Prospecto da Cidade do Pará, 1783-1784,** (texto datilografado). Fundação Cultural do Pará “Tancredo Neves”/CENTUR. Biblioteca Pública do Estado do Pará “Arthur Vianna”.

Imagem 1- Belém-400-anos-o-ver-o-peso-por-george.html. Acessada em 19.06.2013 às 20h
Imagem 2 - Site terragaia.wordpress.com. Acessada em 19.06.2013 às 21h .

GUIMARÃES, R. M; ASMUS, C. I. R.F. Por que uma saúde ambiental infantil? Avaliação da vulnerabilidade de criança a contaminantes ambientais. **Revista da Pediatria.** São Paulo, v.32, n.4, p.239-245, 2010.

SILVA, R. V. B; STELET, B. P.S; PINHEIRO, R; GUIZARDI, F. L. G. Do elo ao laço: o agente comunitário na construção da integralidade em saúde. In: PINHEIRO, R; MATTOS, R. A. **Cuidado as fronteiras da integralidade.** Rio de Janeiro: CEPESC/UERJ, 2008.

MOURA, E. C.de; SILVA, S. A. da. Determinantes do estado de saúde de crianças ribeirinhas menores de dois anos de idade do Estado do Pará: Um estudo transversal. **Caderno de Saúde Pública,** Rio de Janeiro, v.26, n.2, fev.2010.

MONTEIRO, A. I. et al . A enfermagem e o fazer coletivo: acompanhando o crescimento e o desenvolvimento da criança. **Rev Rene.,** v.12, n.1, p .73-80, 2011.

PEREIRA, I. C; OLIVEIRA, M. A. C. O trabalho do agente comunitário na promoção da saúde: revisão integrativa da literatura. **Rev. Bras. Enferm,** v.66, n.3, p.412-9, 2013.

UNICEF. **Situação da Infância Brasileira.** Fortalecer a família para ter crianças fortalecidas. 2006. Disponível em: < www.unicef.org.br >. Acesso em: 20 nov. 2013.

BARROS, F. C.; VICTORIA, C. G. Maternal-child health in Pelotas, Rio Grande do Sul State, Brazil: major conclusions from comparisons of the 1982, 1993, and 2004 birth cohorts. **Cad. Saúde Pública,** Rio de Janeiro, 2008.

LETRAMENTO NO ENSINO SUPERIOR: Uma análise em produções textuais.

Ana Cláudia Melo SOARES (FIBRA)
Célia Maria Coelho BRITO (FIBRA)

Este trabalho² constitui um estudo sobre a temática “Letramento no Ensino Superior”, especialmente naquilo que se direciona ao conteúdo necessário à produção do gênero textual expositivo/acadêmico artigo científico. Essa discussão é relevante, visto que o letramento é pouco tratado na esfera do nível superior como campo de análise. O objeto de interesse investigativo é discutir a importância do nível de letramento adequado para a consolidação do ensino-aprendizagem no ensino superior. Para isso me proponho a analisar artigos científicos produzidos por graduandos. A hipótese é a de que esses alunos não apresentam o nível de letramento adequado ao Ensino Superior. O direcionamento metodológico do trabalho é de tipo etnográfico e de caráter qualitativo. Os resultados da pesquisa comprovam a hipótese.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Ensino Superior. Epistemologia. Gênero Textual. Artigo Científico.

I- INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui uma pesquisa sobre “Letramento no Ensino Superior”, especialmente naquilo que se direciona ao conteúdo necessário à produção do gênero textual expositivo/acadêmico artigo científico.

A pertinência de trabalhar o letramento no âmbito do ensino superior se faz sentir quando se observa os resultados divulgados de pesquisas como IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), SAEB/Prova Brasil (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e INAF (Indicador de Analfabetismo Funcional), a respeito da educação brasileira, a situação é bem alarmante, principalmente na Amazônia paraense.

Assim, este trabalho tem como principal objetivo discutir a importância do nível de letramento adequado para a consolidação do ensino-aprendizagem no ensino superior. E como objetivos específicos: verificar se os alunos de licenciatura pertencentes ao Projeto Prodocência/2010/IFPA *Campus* Belém³ apresentam ou não, o nível de letramento adequado ao Ensino Superior; identificar alguns problemas presentes nessas produções textuais em decorrência do nível de letramento; analisar os problemas identificados nessas produções textuais em decorrência do nível de letramento; e discutir sobre a necessidade do nível de letramento adequado para a consolidação do ensino-aprendizagem no ensino superior, não só para a vida acadêmica como para a vida profissional desses sujeitos.

² Trabalho apresentado como requisito para conclusão do curso de Pós-Graduação em nível *latu senso*, em Língua Portuguesa e suas Literaturas da Faculdade Integrada Brasil Amazônia – FIBRA.

³ O referido projeto tinha como objetivo trabalhar a aplicabilidade pedagógica da lei 10.639/03, isto é, trabalhar a História e Cultura Afro-Brasileira nas turmas de Ensino médio e técnico (integrado) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus* Belém.

A configuração deste trabalho traduz o esforço em fomentar uma discussão sobre a importância do Letramento Pleno ao ingresso no Ensino Superior, considerando a competência entre a leitura e produção de texto, que aqueles sujeitos objetivam em suas práticas sociais.

II- FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A linguagem ocupa um lugar de grande importância na vida humana. Sua presença em todos os campos do conhecimento é imprescindível, além de consistir num meio de comunicação, é por seu intermédio que se aprende a distinguir ideias, teorias, conceitos, semelhanças e diferenças. Todo e qualquer pesquisador dela se utiliza em seu labor científico, inclusive para organizar e comunicar suas produções.

Mas infelizmente, mesmo com décadas de discussões e estudos sobre o letramento no Brasil, no entanto, no que se refere ao Ensino Básico, os alunos ainda ingressam no Ensino Superior com grandes dificuldades de leitura e escrita, isto é, com baixo nível de letramento. O letramento, segundo Soares (2003), é um estado ou condição de quem sabe ler e escrever, mas também de quem cultiva e exerce as práticas sociais que desenvolve por meio da escrita.

Raemdonck (2003) considera que para aprender e conhecer o mundo precisa-se escutar, falar, ler e escrever. Considero que, além disso, seja necessário que o sujeito precisa pensar, analisar, criticar e interpretar, ter sua própria visão a respeito das coisas, para que seja um sujeito reflexivo e crítico. Dessa forma, parto do princípio de que a educação viabiliza a emancipação social e a interação com as outras culturas, e, conseqüentemente, o aprendizado de outros saberes, pois a linguagem é fundamental no processo de aprendizado, por possibilitar maior domínio quanto ao ensino e a aprendizagem não só da disciplina Língua Portuguesa, como também de outras disciplinas.

Considero assim, que o aluno do Ensino Superior precisa ter domínio pleno da Língua Portuguesa, isto é, saber falar, ler, escrever, interpretar, refletir, analisar e criticar. Posto que estes sejam conhecimentos essenciais para o ensino e a aprendizagem, assim como para a produção do conhecimento na vida acadêmica e na futuramente vida profissional.

Mas o Letramento, no Brasil, ainda é pouco discutido na esfera do nível superior como campo de análise. Lea e Street (1998) apontam três modelos para as principais abordagens sobre a escrita de estudantes do Ensino Superior, que são: **Estudo das Habilidades:** que apresenta o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas necessárias para o desenvolvimento das competências referentes ao contexto acadêmico, o que desconsidera a trajetória de letramento percorrida pelo aluno e lhe atribui a responsabilidade quanto ao sucesso ou insucesso do processo; **Socialização Acadêmica:** que tem o professor como responsável por adaptar o aluno à vida acadêmica, e pressupõe que os gêneros do discurso acadêmico são

relativamente homogêneos, o que contribui para uma visão equivocada do trabalho com gêneros; e **Letramento Acadêmico**: que apresenta o letramento como múltiplos que permeiam a instância universitária como práticas sociais. Isto é, considera um repertório linguístico adequado aos diferentes e diversos contextos e significados em que os alunos, os professores e a instituição atribuem à escrita, assim como, as tendências epistemológicas que circundam as relações de poder entre os sujeitos quanto ao uso da língua. Além de considerar a trajetória de letramento percorrida pelo aluno e suas identidades sociais, e o processo de aculturação para a adesão de um novo discurso.

III- METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa e é etnográfica (ANDRÉ, 1997), e dos quatro artigos⁴ produzidos por alunos de cursos de licenciatura em Matemática, Geografia, Biologia e Pedagogia do IFPA *Campus* Belém que atuaram no projeto “APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA (PRODOCÊNCIA - CAPES/IFPA)”, optei em trabalhar com os dois artigos escritos por três alunas de Biologia (Texto 1) e por três alunas de Pedagogia (Texto 2).

Quanto ao procedimento analítico utilizado, busquei elementos que proporcionassem uma melhor desenvoltura tanto no que se refere à produção do texto quanto à produção do conhecimento expressa neste. Dessa forma, levei em consideração: a) Os Aspectos Discursivos Epistemológicos essenciais ao texto científico; b) Os Aspectos Metodológicos Científicos adequados às áreas de conhecimento e à estrutura oficial de acordo com a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas); e c) Os Aspectos Linguísticos Textuais e Discursivos necessários para a organização da estrutura do texto e para o uso da norma culta necessário em textos científicos. E com base nesses critérios produzi um instrumento de análise composto pelas seguintes questões:

Aspectos Discursivos Epistemológicos	Utilizou adequadamente os termos da área de conhecimento?
	Fez reflexão crítica, buscando a essência do tema?
	Abordou aspectos relevantes sobre o tema objetivo do texto?
	Fez uso adequado da bibliografia da área temática?
	Revelou autonomia intelectual quanto às ideias concebidas e formuladas no texto?
	Fez inferências relevantes ao tema?
Aspectos Metodológicos Científicos	Seguiu as orientações de apresentação do artigo exigidas pelo programa ⁵ em questão, principalmente no que diz respeito ao preconizado pela ABNT?
	Incluiu elementos fundamentais para a introdução (temática, conhecimento teórico, justificativas, problema ou questionamentos, objetivos e metodologia) de um texto de natureza acadêmica?

⁴ Era de exigência do projeto que com o seu encerramento os alunos dos cursos de licenciatura envolvidos entregassem um relatório em forma de artigo científico.

⁵ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica - PIBICT-DIREI IFPA *Campus* Belém.

Aspectos Linguísticos Textuais e Discursivos	Observou as regras de escrita e da Norma Culta?
	Escolheu adequadamente a planificação textual?
	Utilizou os mecanismos de textualização?
	Utilizou os mecanismos de enunciação?

IV- ANÁLISE

Os textos escolhidos para análise foram examinados conjuntamente em relação a cada aspecto considerado para esse fim.

4.1 TEXTO 1

Através da implementação da Lei 10.639/2003 o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, se tornou obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), em vigor desde 09 de janeiro de 2003. O objetivo principal para implantação da Lei é de repassar a História do negro na sociedade brasileira bem como modificar atitudes, posturas e valores para que eduquem cidadãos que respeitem à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interatuar na sociedade para que valorizem a diversidade existente no país.

A referida lei visa fazer um resgate histórico para que pessoas com ancestralidade africana possam conhecer um pouco mais sobre a formação do Brasil, pois o país é de origem luso-africano-ameroíndio, ou seja, é um país cuja formação é multicultural e possui ascendência em diferentes povos, atualmente em diversos graus de associação e transformação ressaltando como a população negra foi e continua a ser parte importante para a construção da nação brasileira e também para que se possa conhecer outro lado da história, o qual não foi transmitido ao longo de gerações, para que as algumas pessoas não venham agir de uma maneira etnocêntrica, pelo fato de não conhecerem a história da formação do Brasil. Outro ponto em que a aplicabilidade da lei vem contribuir para o enriquecimento do conhecimento dos docentes, para que se possa trabalhar de forma construtiva a temática das questões étnico raciais, pois em sua formação muitos não receberam preparo adequada para o ensino da cultura afro-brasileira e suas reais influências para a formação da identidade do nosso país.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), através do PRODOCÊNCIA (Programa de Consolidação das Licenciaturas), em parceria com a CAPES, que em conjunto com o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros – NEAB a partir do projeto Aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na prática pedagógica, institui-se como mais uma ação na implementação da referida lei para que os alunos do IFPA tenham a oportunidade de adquirir um maior conhecimento a respeito das origens do povo brasileiro. O presente estudo almeja relatar a prática pedagógica utilizada na execução do aludido projeto com os alunos de Estradas do Curso de Construção Civil do IFPA, os quais tiveram a oportunidade de participar de oficinas sobre a temática de Educação para as relações Étnico-Raciais com a utilização preponderante do livro: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS (Projeto Aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na Prática Pedagógica – PRODOCÊNCIA – CAPES/IFPA) (Figura 1), além de outros recursos didáticos metodológicos, empregando metodologias que envolvessem a participação dos alunos, para que interagissem e pudessem desenvolver uma visão ampla e crítica do processo histórico de formação da sociedade brasileira. Ratificamos a importância de ações como essa, que assegurem a efetivação da lei como forma de construir uma sociedade mais igualitária, como prevêem os instrumentos legislativos nacionais. Consideramos parcialmente que a experiência serviu para fortalecer nossa formação docente com relação com a diversidade étnico-racial.

Ao observar os **aspectos discursivos epistemológicos** no texto 1, é possível verificar que as autoras não utilizaram adequadamente os termos da área de conhecimento, visto que essas

referem-se ao objetivo da lei como sendo o “[...] de repassar a História do negro na sociedade brasileira [...]”, não atentando que o seu objetivo principal é modificar e corrigir a versão contada com base em uma visão da elite dominante branca e escravista da época e assim se consolidou.

Não fazem uma reflexão crítica, buscando a essência do tema, pois não apresentam uma consistência argumentativa e desconsideram aspectos relevantes a serem discutidos, como por exemplo, os conceitos de raça, racismo, discriminação, interdição, invisibilidade, dentre outros, que possibilitam uma discussão analítica e crítica da versão histórica contada até então. Logo, não estabelecem uma discussão de cunho discursivo epistemológico convincente.

Também não abordam aspectos relevantes sobre o tema, porquanto, mesmo em se tratando de um relato, o objetivo não é contemplado, afinal não esclarecem que essas oficinas tinham como objetivo desmistificar conceitos depreciativos relativos à história e cultura africana, assim como contribuir para edificar a inclusão dos afrobrasileiros em um contexto social livre de discriminações.

Não fizeram uso adequado da bibliografia da área temática, assim como não exploraram devidamente a literatura apresentada, estudada e discutida no curso de aperfeiçoamento sobre questões etnicorraciais que foi ofertado aos participantes do projeto em questão com o objetivo de qualificá-los para a execução do mesmo. O domínio dessa literatura contribuiria não só para uma referenciação consistente e relevante ao tema, como contribuiria para uma problematização do mesmo. Talvez, por isso não tenha conseguido fundamentar a necessidade ou importância para a discussão por elas traçadas.

Não revelaram autonomia intelectual quanto às ideias concebidas e formuladas no texto, visto que não atentaram para o que estavam se propondo a fazer. E também não fizeram inferências relevantes ao tema.

No que se refere aos **aspectos metodológicos científicos**, as autoras do texto 1, não seguiram todas as orientações de apresentação do artigo exigidas pelo programa em questão, principalmente no que diz respeito ao preconizado pela ABNT, pois não atingiram por completo o número mínimo de laudas exigido pelo programa em questão, assim como outros aspectos referentes à estruturação e à formatação do trabalho, preconizados pela ABNT. Assim, não incluem elementos fundamentais para a elaboração da introdução, e quando os incluem, é possível identificar que o fazem com grande dificuldade.

Por exemplo, é possível perceber que houve uma grande dificuldade em organizar a apresentação da temática, se equivocando inclusive com o objetivo principal da Lei nº 10.639/03. O referencial teórico ficou apenas no âmbito da lei 10.639, esquecendo-se de termos essenciais como a interdição do negro, a invisibilidade do negro no contexto histórico, a

representatividade social, o conceito de raça, questões de preconceito, dentre outros tantos discutidos por teóricos consolidados no que se refere à discussão deste tema. E a justificativa apresenta problemas linguísticos textuais que comprometeram a coerência do discurso, além da inconsistência teórica-metodológica. No mais, as autoras não levantam nenhum questionamento crítico quanto ao tema que configure um problema ou questionamentos de pesquisa, e nem descrevem uma metodologia adequada para a elaboração de natureza acadêmica como o artigo científico.

Os problemas na organização dos aspectos metodológicos científicos desqualificam o trabalho como versão final de um artigo científico.

Considerando os **aspectos linguísticos textuais e discursivos** no texto¹ é possível verificar que, o texto demonstra, em parte, conhecimento de acordo com a norma culta e as propriedades da linguagem, necessários em textos acadêmicos. No entanto, ainda apresenta uma série de problemas causados pela ausência de um letramento pleno, passível de verificação devido ao descuido das autoras/produtoras no que tange a uma revisão textual, como por exemplo, o termo *eticorracial* que ora é apresentado com uma escrita ortográfica e ora é apresentado com outra escrita ortográfica. Apresentaram adequadamente a infraestrutura geral, visto que o texto¹, é composto por três parágrafos, dispõe seu conteúdo organizado por meio de segmento expositivo, assim, apresenta predomínio do discurso teórico/argumentativo.

No que se refere aos mecanismos de textualização, é possível perceber que apesar de apresentarem o uso de alguns organizadores lógico-argumentativos textuais que servem para organizar ideias dos enunciados e manter a progressão textual, identifiquei que o nível de incidência de problemas causados pela ausência do uso desses elementos de conexão é grande e alarmante, pois o não uso desses marcadores provocaram cortes na progressão textual e na coerência do texto. Problema que é decorrente em todo o texto, mas que chama a atenção no 2º parágrafo, posto que é muito longo e mais complexo, o que dificulta ainda mais o entendimento das ideias contidas nele, comprometendo assim, a clareza e a progressão do texto. Fizeram o uso da coesão, marcado pelas anáforas nominais, que ocorrem quando um item nominal se reporta a um item ou ideia já mencionados no texto, como por exemplo, no 2º parágrafo em “[...] A referida lei [...]”, “[...] o qual [...]”, no 3º parágrafo em “[...] aludido projeto [...]”, dentre outras.

Já quanto aos Mecanismos de Enunciação, não foi identificado a presença de expressões de modalizações (lógicas, deônticas, apreciativas, e as pragmáticas), que de acordo com Bronckart (2006) são muito frequentes em textos expositivos/acadêmicos. E no que se referem às vozes presentes no texto, as autoras/produtoras só se valem de suas vozes.

4.2 TEXTO 2

Muito se tem discutido a importância da África para o Brasil como um todo, da diversidade étnica, cultural e regional que ligam esses dois países por fatores históricos. E nesse cenário ganham destaque ações políticas como a Lei 10.639/2003 para o afro descendente brasileiro que visa avançar na construção cotidiana de novas relações sociais, marcada pela desigualdade em todos os setores, educação, trabalho, etc.

A temática deve ser tratada, segundo a lei, no âmbito de todo currículo escolar e preferencialmente, nas disciplinas de história, língua portuguesa e literatura, e educação artística. Também institui o dia 20 de novembro no calendário escolar como o “dia nacional da consciência negra”. Essas ações afirmativas estão relacionadas às inúmeras reivindicações dos movimentos sociais para ampliação das políticas sociais.

A partir desta realidade este artigo tem por objetivo discutir a experiência do Instituto Federal do Pará através do núcleo de Estudos Afro-Brasileiros no que tange as questões etnicorraciais, a partir de ações afirmativas que efetivam a implementação da lei 10.639/2003 na prática pedagógica através da atuação dos acadêmicos em formação frente aos desafios com os alunos do ensino médio integrado viabilizando no espaço pedagógico o desenvolvimento de conteúdos complementares em relações etnicorraciais.

O presente artigo irá discorrer também sobre a vivência em sala de aula com os alunos mostrando as contribuições que os mesmos trazem para as discussões em sala e a importância de construir com esses alunos, através do conhecimento, a valorização da diversidade e de uma educação onde o respeito pelas diversas manifestações culturais seja colocado em prática nas nossas relações sociais; sendo o educador o principal instrumento do conhecimento e de disseminação de posturas e valores através de um projeto voltado para educação plural e cidadã.

Considerando os **aspectos discursivos epistemológicos**, as autoras do texto 2 utilizam adequadamente os termos da área do conhecimento abordada por elas no texto, pois não apresentam equívocos conceituais e/ou interpretativos na exposição discursiva.

Não fizeram uma reflexão crítica, buscando a essência do tema, uma vez que não apresentaram uma consistência argumentativa, isto é, não estabeleceram uma discussão de cunho epistemológico, como, por exemplo, questionamentos do por que da necessidade de consolidar a Lei nº 10.639/03 e/ ou o por que da importância de ações afirmativas referentes às questões etnicorraciais.

Também não abordaram aspectos relevantes sobre o tema e conceitos importantes para essa discussão como, por exemplo, os conceitos de interdição, invisibilidade, representação social, dentre outros, que possibilitam maior dimensão da importância das ações afirmativas, que são necessárias para a implementação desta lei.

Enfatizar que essa lei é um esforço que surge desde o período de escravidão no Brasil, quando os negros eram tratados como mercadoria servil para produção de trabalho geralmente braçal, isto é, na verdade, um anseio de anos de luta contra a exploração e discriminação que a escravidão propôs, e que mesmo com a assinatura da Lei Áurea, a qual libertava todos os escravos no Brasil, mas não assegurou aos libertos o direito pleno da liberdade, que é o respeito à equidade que todo ser humano independente de cor, etnia, religião, dentre outros, deveria dispor, já que não houve naquele momento uma intervenção que garantisse isso. Muito pelo contrário, todo o contexto histórico que segue é de interdição destes negros das representações

sociais de prestígio, isto é, pelo menos no que se refere ao meio necessário para isso, como a educação. Esta sendo, uma verdadeira exclusão que repercute de forma depreciativa na imagem da identidade negra, provavelmente pela ausência ou quase ausência, de uma legislação de inclusão.

Fizeram uso adequado da bibliografia da área temática, embora só tenham ficado no âmbito da Lei nº 10.639/03, não mencionando que ela vem para complementar a Lei nº 9.694/96 e alterar os artigos 26ª e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/1996, regulamentada pelo parecer CNE/CP003/2004), quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais.

Revelaram autonomia intelectual quanto às ideias concebidas e formuladas no texto, apesar de problemas de aspecto linguísticos textuais e discursivos terem comprometido a clareza do discurso. Mas não fazem inferências relevantes ao tema.

No que se refere aos **aspectos metodológicos científicos**, as autoras do texto 2 também não seguiram todas as orientações de apresentação do artigo exigidas pelo programa em questão, principalmente no que diz respeito ao preconizado pela ABNT, pois, como por exemplo, não atingiram o número mínimo de laudas exigido pelo programa em questão, assim como outros aspectos da estruturação e da formatação do trabalho, preconizado pela ABNT, pois não incluem todos os elementos fundamentais para a organização da introdução, e os que foram inclusos apresentam alguns problemas. É possível perceber que houve uma grande dificuldade em organizar esses e a apresentação da temática, visto que, apenas contextualizaram-na. O referencial teórico não passou do âmbito da lei 10.639, esquecendo-se de termos essenciais como a interdição do negro, a invisibilidade do negro no contexto histórico, a representatividade social, o conceito de raça, questões de preconceito, dentre outros tantos discutidos por teóricos consolidados no que se refere à discussão deste tema. E os problemas linguísticos textuais e discursivos, presentes na justificativa comprometeram a coerência do discurso. Assim como, não apresentam problema ou questionamentos.

O objetivo apresentado foi discutir sobre uma experiência do IFPA e dos alunos em um projeto de pesquisa e extensão, mas desconsideraram qualquer situação de dificuldade nas referidas práticas, visto que o trabalho não apresenta um problema, e não apresentaram uma metodologia utilizada para a confecção do artigo.

Desta forma, os graves problemas na organização dos aspectos metodológicos científicos desqualificam o trabalho como versão final de um artigo científico.

Quanto aos **aspectos linguísticos textuais e discursivos**, é possível dizer que as autoras do texto 2 não observaram como deveriam as regras de escrita, visto que apresentam alguns desvios que comprometem o rigor científico, logo, esta organização foi negligenciada. Não

observaram a correção de acordo com a norma culta a as propriedades da linguagem, posto que o trabalho apresenta muitos desvios ortográficos.

Apresentaram adequadamente a infraestrutura geral, pois a introdução do texto 2 é composta por quatro parágrafos, tendo também seu conteúdo organizado por meio do discurso expositivo ou teórico.

Quanto aos Mecanismos de Textualização como conexão e coesão (nominal e verbal), foi identificado a presença de anáforas nominais, como, por exemplo, no 1º parágrafo em “[...] nesse cenário” ao referir-se ao contexto histórico-social descrito anteriormente; no 3º parágrafo em “A partir desta realidade [...]” ao referir-se a realidade específica abordada no texto, “[...] a partir [...]” ao referir-se a , e por fim, no 4º parágrafo em “[...] os mesmo [...]” ao referir-se aos alunos do ensino médio/integrado que participaram do projeto, “[...] esses alunos [...]” ao referir-se também aos alunos do ensino médio/integrado que participaram do projeto.

Já quanto aos Mecanismos de Enunciação, a presença de expressões de modalizações (lógicas, deônticas, apreciativas, e as pragmáticas) não foram identificadas, o que causa estranheza, posto que Bronckart (2006) menciona que essas expressões são elementos muito frequentes em textos expositivos/acadêmicos. E no que se refere às vozes presentes no texto, as autoras/produtoras só se valem de suas vozes.

V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verificação dos textos possibilitou confirmar a hipótese de que os alunos de licenciatura, pertencentes ao Projeto Prodocência/2010 IFPA *Campus* Belém, não apresentam o nível de letramento adequado ao Ensino Superior, especialmente naquilo que se direciona ao conteúdo necessário à produção do gênero textual expositivo/acadêmico – artigo científico posto que nas enunciações analisadas foi possível identificar alguns problemas presentes nessas produções textuais em decorrência do nível de letramento.

Dos três aspectos analisados foi possível perceber no 1º, dos seis itens abordados como necessários para satisfazer este aspecto, as autoras do texto 1 apresentaram problemas em seis e as autoras do texto 2 apresentaram problemas em cinco; no 2º dos dois itens abordados como necessários para satisfazer este aspecto, as autoras dos textos analisados apresentaram problemas em ambos, considerando ainda, como maior dificuldade a elaboração do problema e da metodologia para a produção do trabalho. Ressalto ainda que a argumentação utilizada pelas autoras do texto 1 e 2 nos elementos justificativa e referencial teórico também não são suficientes ao nível de ensino superior; e no 3º, dos quatro itens abordados como necessários para satisfazer este aspecto, as autoras dos textos analisados apresentaram problemas em todos, mas com maior incidência em dois. Apesar de apresentarem algum conhecimento da norma

culta e das propriedades de linguagem, assim como do registro a linguagem formal, demonstrando o conhecimento das representações que as autoras têm dos parâmetros da situação de comunicação e do conteúdo, o texto apresenta vários problemas estruturais, como por exemplo, a progressão textual é lenta, o que torna o texto pouco objetivo, claro, ou seja, pouco desenvolveram sobre o termo mencionado, caracterizando assim uma insegurança gerada pela falta de domínio sobre o tema, considerando a abrangência e dimensão do mesmo.

A análise dos problemas identificados nessas produções textuais em decorrência do nível de letramento possibilitou perceber que no 1º aspecto falta uma inquietação científica quanto ao objeto pesquisado, uma leitura diferenciada, isto é, mais envolvida com o tema; no 2º faltou uma melhor observação e compreensão das orientações de apresentação do artigo exigidas pelo programa em questão, principalmente no que diz respeito ao preconizado pela ABNT, assim como da organização dos elementos fundamentais para a construção da introdução do artigo; e o 3º embora apresentem um conhecimento a este aspecto, não é o suficiente para consolidar um melhor desenvolvimento da prática escrita, passível de maior autonomia discursiva, argumentativa e crítica.

O resultado da análise entre os dois textos oportunizou perceber que a dificuldade em produzir textos, de cunho científico, ocorre porque esses sujeitos não apresentam um nível de letramento pleno em nível superior, inviabilizando assim, uma análise epistemológica da produção do conhecimento. E assim, concluir que aspectos pertinentes à falta de letramento pleno em nível superior, comprometeram a produção científica dos sujeitos investigados, seja por uma produção desfocada, sem progressão textual e/ou conexão textual em alguns momentos, ou pela improdutividade do discurso científico causada pela ausência de uma discussão epistemológica e pela invisibilidade da autoria.

Talvez essa dificuldade permaneça ainda no ensino superior devido à falta de autonomia desses sujeitos quanto ao próprio processo de ensino e aprendizagem, ou simplesmente porque padeçam do “mal de logos estéril” apresentado por Cury (2006) como uma doença psicossocial da modernidade, caracterizada pela incorporação do conhecimento sem deleite, sem desafio, sem crítica, sem conhecer o seu processo de construção, sem compromisso social, etc, e que é causada pelo próprio sistema educacional.

Quanto à questão sobre a necessidade do nível de letramento adequado ao ensino superior para a vida acadêmica e profissional desses sujeitos é fundamental, visto que a pesquisa, o ensino e a aprendizagem são atividades que devem constantemente, estar presentes na vida, não só do acadêmico, como também do profissional, que devem se atualizar quanto ao conhecimento produzido na e para a área em que irão atuar ou atuam com o objetivo de ser ou permanecer incluso no competitivo mercado de trabalho.

Mesmo que de forma implícita, os aspectos discursivos epistemológicos, os aspectos metodológicos científicos, e os aspectos linguísticos textuais e discursivos são essenciais para o desenvolvimento da autonomia quanto ao processo de ensino e aprendizagem que contribuem para uma constante atualização do conhecimento na área escolhida. Apesar de que essa autonomia quanto ao desenvolvimento da leitura e da escrita já deveria estar consolidada no ensino médio, para que a partir de então, se desenvolvesse ainda mais de modo a poder acompanhar a constante e permanente evolução da língua.

O que se percebe é que a Educação vai mal, pois ainda está muito aquém do que deveria ser para solucionar o problema do baixo nível de letramento desses alunos em relação ao nível necessário para o contexto do ensino superior, o que contribui para que esse baixo nível permaneça, salve raras exceções.

É necessário compreender que o termo letramento em ensino superior requer não só um nível pleno de proficiência da língua materna em suas práticas de uso, como também, um conhecimento metodológico, teórico e científico, de conhecimento dos elementos linguísticos textuais e discursivos, e de um discurso argumentativo, crítico reflexivo, essenciais às práticas situadas da comunidade acadêmica quanto a produção do conhecimento.

Considero que as dificuldades encontradas são resultados da falta do letramento pleno, e estas comprometem a consolidação do letramento em nível superior e, conseqüentemente, a solidificação da formação no curso de graduação. Desta forma, é fundamental solucionar essas dificuldades, em especial quanto a falta de autonomia no que tange ao conhecimento da área em que pretende atuar e reduzindo assim, possibilidades de negligência devido a uma má formação acadêmica.

Por isso, resolver estas dificuldades mesmo que na graduação é essencial para a formação de bom profissional.

VI- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4 ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética e Criação Verbal**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2006.

CARRASCO, Luis; LENHARO, Mariana. **No ensino superior, 38% dos alunos não sabem ler e escrever plenamente**. Publicado em julho de 2012. Disponível em: www.estadao.com.br, acessado em agosto de 2012.

CURY, Jorge Augusto. **Inteligência Multifocal: análise da construção dos pensamentos e da formação de pensadores**. 8. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

LEA, Mary R. e STREET, Brian V. *Student Writing in higher education: Na academic literacies approach*. Volume 23, Issue 2, 1998. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/ArtigoCientifico.pdf>, acessado em agosto de 2012.

LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003., BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm, acessado em: setembro de 2012.

RAEMDONCK, Dan Van. **Para habitar o mundo é preciso habitar a língua**. Artigo publicado no Jornal “LA LIBRE BELGIQUE”, em 20/11/2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: conceitos e suas relações

Marlon Corrêa AMARAL

Letramento e alfabetização, nem sempre vem sendo compreendido com clareza pelos professores de língua materna do Ensino Fundamental, responsáveis por auxiliar seus alunos no processo de aprendizagem da leitura e escrita ao longo da vida escolar. Porém, para que se possa pensar em uma proposta de letramento e alfabetização é necessário, primeiramente, compreender seus conceitos e suas relações. Em vista disso busca-se, esclarecer e aprofundar esta temática. Este artigo tem como objetivo discutir as definições e as diferenças dos conceitos de alfabetização e letramento e suas relações, a partir das teorias de autores como: Ferreiro, Kleiman e Soares. Por fim deixo claro essas diferenças e seus aspectos indissociáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e letramento. Conceitos. Relações indissociáveis.

I- INTRODUÇÃO

Observa-se historicamente que nas últimas décadas o termo alfabetização nem sempre é entendido de uma forma restrita como aprendizagem do sistema da escrita. Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização neste contexto designa-se o termo letramento, que é um sentido mais amplo da alfabetização. Alguns professores pensam que letramento é um método didático que veio substituir a alfabetização, outros consideram que alfabetização e letramento são processos iguais, outros ainda possuem dúvidas sobre como promover uma proposta eficaz e eficiente para alfabetizar e letrar. Na verdade essa dúvida é decorrente da falta de esclarecimento teórico sobre a temática. Portanto é preciso compreender que alfabetização e letramento são práticas distintas, porém, indissociáveis, interdependentes e simultâneas. No entanto, a falta de compreensão destes termos gera grande confusão em seu uso teórico e prático, levando à perda da especificidade destas (SOARES, 2003).

Ao refletir sobre essas concepções e em anuência com Soares (2003) encontramos uma grande problemática, que acaba refletindo na qualidade da educação brasileira. Muitos profissionais da educação acabam por mesclar e confundir o significado destes dois conceitos, ampliando o conceito de alfabetização, sobrepondo o de letramento, como se letramento tivesse o mesmo sentido de alfabetização e, assim, não desempenhando um bom trabalho. O termo letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita. Por isso é necessário compreender as bases teóricas dos conceitos e suas possíveis relações sistematizando as principais contribuições em relação a esta temática, apresentando reflexões de cunho teórico sobre a origem dos termos e suas relações.

II- CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO

O termo Alfabetização, segundo Soares (2009), etimologicamente, significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Essas habilidades são técnicas de codificar e decodificar códigos, ou seja, aquisição do código da escrita e da leitura, a codificação através da escrita e decodificação através da leitura, portanto, alfabetizar é aprender a ler e a escrever. É o ato de tornar o indivíduo capaz de adentrar o mundo da leitura e da escrita.

Para uma melhor compreensão Soares em seu livro “Alfabetização e Letramento”, nos apresenta um exemplo para o melhor entendimento do conceito:

Em relação ao conceito de alfabetização em seu sentido próprio, específico desenvolve-se em torno de dois pontos de vista que, de certa forma, estão presentes no duplo significado que os verbos *ler* e *escrever* possui em nossa língua:

- 1) Pedro já sabe ler. Pedro já sabe escrever.
- 2) Pedro já leu Monteiro Lobato. Pedro escreveu uma redação sobre Monteiro Lobato (SOARES, 2019, p.15).

A autora nos mostra no exemplo (1) que alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita em língua oral (ler). Então alfabetizar seria um processo de representação de fonema e grafemas, construindo uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras. No exemplo (2) alfabetização seria um processo de compreensão\ expressão de significados, ler um objeto, um gesto, uma figura ou um desenho, o objetivo primordial e a apreensão e compreensão do mundo, desde que esteja próximo do alfabetizado visando à sua comunicação. Os dois verbos empregados nos exemplos com duplo significados reafirma o conceito de alfabetização segundo Soares:

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão\ expressão de significados por meio de código escrito não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (SOARES, 2009, p.16).

Na construção desse conceito de alfabetização Emília Ferreiro nos faz (re)pensar e (re)dimensionar o olhar sobre o processo de alfabetizar com a teoria da Psicogênese apresentando a importância e a descoberta do processo de construção da escrita. Segundo Ferreiro (2002), a função desses estudos era de “mostrar e demonstrar que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário

potencial educativo”. A Psicogênese da língua escrita nos oferece pistas valiosas para nortear a ação didática referente à alfabetização. De acordo com a teoria exposta, toda criança passa por quatro fases até que esteja alfabetizada: pré-silábica, que consiste em não conseguir relacionar as letras com sons da língua falada, silábica que interpreta a letra a sua maneira atribuindo valor de sílaba a cada uma, silábica alfabética, mistura a lógica da frase anterior com a identificação de algumas sílabas e a alfabética dominando o valor das letras e sílabas. Portanto alfabetizar requer a construções de vários conceitos que devem ser levados para sala de aula.

Assim, se faz necessário construir uma significação verdadeira da alfabetização e delinear corretamente o seu conceito, de forma que não se confunda sem perder a especificidade do processo, sempre fazendo relação entre conteúdo e prática que, fundamentalmente, tenha por objetivo a melhor formação do aluno.

III- CONCEITUANDO LETRAMENTO

O termo letramento pode ser considerado bastante atual no campo da educação brasileira. Conforme Soares (2009), esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Como parte de título de livro, o termo apareceu no ano de 1995 nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman e “Alfabetização e Letramento”, autoras das quais utilizo para embasar este trabalho. Portanto letramento é uma palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. É uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.

Curiosamente, a palavra *analfabetismo* possui o prefixo de negação *a*, assim, seria lógico pensar que a palavra mais correta para preencher essa demanda seria *alfabetismo*. O termo *alfabetismo* chegou a ser utilizado na literatura especializada, como podemos verificar neste trecho escrito por Soares no ano de 1995 e que permanece na edição mais atual do livro “Alfabetização e Letramento”:

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2009, p. 29).

Portanto a palavra letramento surgiu em virtude de não utilizarmos a palavra alfabetismo, enquanto seu contrário, analfabetismo, nos é familiar. Isto é, conhecemos bem e há muito tempo o estado ou condição de analfabeto, mas só recentemente o seu oposto tornou-se necessário, pois recentemente passamos a enfrentar uma nova realidade social, onde se faz necessário fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. Mas quais seriam os motivos pelo qual foi incorporado mais esse termo no campo

educativo? O surgimento de uma nova palavra sempre está ligado à falta de uma palavra que possa explicar o sentido de algum fenômeno. E foi nesse contexto que surgiu o termo letramento, por isso a busca de defini-lo e conceitua-lo.

A busca por uma definição única para o termo letramento parece ser algo difícil, uma vez que se trata de um conceito amplo e complexo. Conforme Soares (2009) “as dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”.

Refletindo sobre o surgimento do termo letramento, a autora Kleiman (2008) argumenta que o conceito de letramento “começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita”.

O letramento também é compreendido como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola por Kleiman (2008). Segundo ela, “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O conceito da autora enfatiza os aspectos social e utilitário do letramento.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizada ou não alfabetizada, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

A partir das ideias expostas no primeiro capítulo do livro de Soares, pode-se concluir que a palavra letramento surgiu devido às transformações sociais em curso e isso acarreta em novas perspectivas, em novas concepções. Assim, como se modificou o significado de alfabetizado, modificou-se a concepção do analfabeto, percebendo-se, dessa forma, que o letramento ultrapassa a questão do ato de ler e de escrever, diz respeito, na verdade, ao uso que se faz da leitura e da escrita socialmente.

IV- ALAFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: RELAÇÕES INDISSOCIÁVEIS

O conceito apresentado até aqui para o entendimento do que é realmente alfabetização e letramento, nos dará suporte para a compreensão as suas possíveis relações e de que forma elas serão diferentes, mas indissociáveis. Em uma entrevista para a revista “Diária Escola,” a doutora em educação Magda Soares diz respeito à possibilidade de uma pessoa ser alfabetizada e não ser letrada e vice-versa. “No Brasil as pessoas não leem, são indivíduos que sabem ler e escrever,

mas não praticam essa habilidade e alguns não sabem sequer preencher um requerimento” afirma à educadora. Este é um claro exemplo de pessoas que são alfabetizadas e não são letradas. Há também aqueles que sabem como deveria ser aplicado à escrita, porém não são letrados. Há aqueles que sabem como deveria ser aplicada a escrita, porém não são alfabetizados. “Como no filme *Central do Brasil* – alguns personagens conheciam a carta, mas não podiam escrevê-la por serem analfabetos”. Eles ditavam a carta dentro do gênero, mesmo sem saber escrever. A personagem principal, a Dora (interpretada pela atriz Fernanda Montenegro), era um instrumento para essas pessoas letradas, mas não alfabetizadas, usarem a leitura e a escrita. No universo infantil há outro bom exemplo: a criança, sem ser alfabetizada, finge que lê um livro. Se ela vive em um ambiente literário, vai com o dedo na linha, e faz as entonações de narração da leitura, até com estilo. Ela é apropriada de funções e do uso da língua escrita. Essas são pessoas letradas sem ser alfabetizadas.

Este contexto nos ajuda a entender melhor a distinção e relação entre alfabetização e letramento, entre aprender o código e ter a habilidade de usá-lo. Ao mesmo tempo em que é fundamental entender que eles são indissociáveis e têm as suas especificidades, sem hierarquia ou cronologia: pode-se letrar antes de alfabetizar ou o contrário. Porém o grande problema das salas de aula é o fracasso do sistema de alfabetização. As crianças chegam ao segundo ciclo sem saber ler e escrever. A criança precisa ser alfabetizada convivendo com material escrito de qualidade. Assim, ela se alfabetiza sendo, ao mesmo tempo, letrada. É possível alfabetizar letrando por meio da prática da leitura e escrita. Para isso é preciso usar jornal, revista e livros.

Segundo Soares (2003) “Aqueles antigas cartilhas que ensinavam o ‘Vovô viu a uva’, a educadora afirma que muitas crianças nunca viram e nem comeram uma uva”. Portanto, é necessária a prática social da leitura que pode ser feita, por exemplo, com o jornal, que é um portador real de texto, que circula informações, ou com a revista ou, até mesmo, com o livro infantil. Tem que haver uma especificidade, aprendizagem sistemática sequencial, de aprender.

Segundo Soares (2003) letramento não é só responsabilidade do professor de língua portuguesa. “Mesmo os professores das disciplinas de geografia, matemática e ciências. Alunos leem e escrevem nos livros didáticos. Isso é um letramento específico de cada área de conhecimento. O correto é usar letramentos, no plural. O professor de geografia tem que ensinar seus alunos a ler mapas, por exemplo. Cada professor, portanto, é responsável pelo letramento em sua área”. Em razão disso, a educadora diz acreditar que é preciso oferecer contexto de letramento para todo mundo. “Não adianta simplesmente letrar quem não tem o que ler nem o que escrever. Precisamos dar as possibilidades de letramento. Isso é importante, inclusive, para a criação do sentimento de cidadania nos alunos”.

Portanto Soares (2003) recomenda: “Alfabetize letrando sem descuidar da especificidade do processo de alfabetização, especificidade é ensinar a criança a aprender”.

V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo este trabalho apresentando um único conceito que engloba os dois termos estudo, com o posicionamento das autoras Kleiman (2008) e Soares (2003 e 2009), alfabetização e letramento são dois processos distintos, considerando a alfabetização como um processo individual de aquisição da leitura e escrita e o letramento como um processo mais amplo, relacionado aos usos da leitura e da escrita por um indivíduo ou um grupo de indivíduos.

VI- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolinguística. 7 ed. São Paulo: Ática, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

FERREIRO. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

A ORAÇÃO CONFORME OS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Marcus Paulo da SILVA-CONCEIÇÃO (FIBRA)
Welton Diego Carmim LAVAREDA (UEPA/UNAMA)

Devido ao não olhar *diretamente* discursivo à estrutura oracional no cenário linguístico atual, a Análise do Discurso⁶, por recorrer às correntes dominantes sem fazer a adaptação necessária da oração aos seus pressupostos teóricos, corre o risco de não abarcar toda a complexidade dos fenômenos discursivos. Este trabalho objetiva mostrar que a noção de oração do linguista francês Jean-Michel Adam é extremamente pertinente para os estudos contemporâneos de AD, pois, além de sua teoria não descartar os aspectos formais e funcionais da língua, a oração é vista por uma ótica diretamente discursiva.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Oração. Proposta

I- INTRODUÇÃO

Maingueneau (1997) afirma que a AD é uma disciplina tão multifacetada que a recorrência a diversas teorias linguísticas é justificável. Ora, se ela pretende, realmente, estabelecer uma teoria do discurso, nada mais plausível. Todavia, o autor afirma também, e nós corroboramos a ideia, que a importação de conceitos, sem uma filtragem e uma adaptação adequadas aos objetivos da AD, pode acabar não trazendo à tona a verdadeira complexidade da natureza do objeto desta disciplina (ibid.), no sentido de que se corre o risco de “acreditar que se pensa o discurso [...], ainda e ainda, [...] nas noções da língua” (Henri Meschonnic, 1999, p. 74, apud Adam, 2011, p. 24). Neste trabalho, trazemos uma noção oracional que acreditamos ser, e estamos fortemente convencidos disto, a mais adaptada e a mais congruente à problemática do discurso. Nosso objetivo é mostrar que a noção de oração de Adam (2011) é fortemente pertinente para os estudos contemporâneos de AD, posto que, além de a sua teoria não descartar os aspectos formais e funcionais da língua, esta é vista por uma ótica diretamente discursiva. Dito de outro modo trata-se de um conceito oracional projetado especificamente para a AD.

II- A PECULIARIDADE DO DISCURSO E A NECESSIDADE DE UMA NOÇÃO ORACIONAL ADEQUADA

Dominique Maingueneau abre a seguinte sequência descritiva para o objeto teórico *discurso*, conforme os pressupostos da AD:

[...] discurso: supõe uma organização transfrástica, [...] é orientado, [...] é uma forma de ação, [...] é interativo, [...] é contextualizado, [...] é assumido, [...] é regido por normas, [...] é assumido em um interdiscurso. (MAINGUENEAU, CHARAUDEAU, 2003, p. 168-172)⁷

⁶ Será representada pela sigla AD ao longo de todo este trabalho.

⁷ Verbete *discurso* do Dicionário de Análise do Discurso, organizado por Maingueneau em companhia de Patrick Charaudeau.

Essa grande descrição se aplica perfeitamente ao objeto de estudo em questão. Trata-se de uma categoria, ou melhor, de um conjunto de categorias, altamente heterogêneo, por onde perpassam instâncias formais, funcionais e históricas. Notemos que o teórico não nos apresenta um conceito hermético e exato, mas simplesmente características. Isso é absolutamente compreensível, posto que o discurso é produto e processo a um só tempo.

Baseados nesses pressupostos, dos quais se conclui, em suma, que o discurso é heterogêneo e maleável por natureza, cremos que os conceitos de oração tradicionais, por não terem sido formulados com um olhar diretamente discursivo sobre os fatos linguísticos, podem trazer limitações teóricas para a AD caso esta disciplina simplesmente os importe, sem as adaptações necessárias. Isso será mais bem explicitado na seção seguinte.

II- A INADEQUAÇÃO DOS CONCEITOS CORRENTES DE ORAÇÃO E O RISCO QUE HÁ EM IMPORTÁ-LOS SEM CRITÉRIOS DE FILTRAGEM.

Antes de começarmos esta seção, uma observação. O grande sintagma *A inadequação dos conceitos correntes de oração*, em momento algum pretende invalidar as disciplinas linguísticas às quais faremos referência. Até mesmo porque a AD se utiliza de muitas pesquisas dessas correntes. Queremos somente ressaltar que, assim como o estudo de uma suposta faculdade da linguagem, o estudo do funcionamento da língua e os estudos semânticos conceptuais e referenciais dispõem de noções teóricas adaptadas às suas axiomáticas, a AD também deve buscar conceitos que sejam mais ou menos fiéis à noção de discurso⁸. Ora, se a AD tem um objetivo teórico diretamente discursivo, e não conceptual normativo ou estritamente referencial, ela não pode, portanto, simplesmente importar, “em seu estado cru, com pele e ossos por assim dizer”⁹, a noção oracional de outras teorias, dado que não há compatibilidade nos pressupostos básicos. Vejamos por quê.

2.1. Não compatibilidade da AD com o olhar estritamente prescritivo da Gramática Tradicional¹⁰

Cunha e Cintra (2008, p. 134) reconhecem que no estudo da frase¹¹ parte-se de conceitos difíceis de definir, e, além de observarem a dificuldade, afirmam que estes mesmos conceitos não são consensuais entre as teorias linguísticas tradicionais e as contemporâneas. Reconhecendo a delicadeza da questão, eles delimitam a unidade conforme o seu objetivo

⁸ Conforme vimos na seção 1 deste artigo.

⁹ Essa é uma feliz colocação de Roman Jakobson quanto a não aceitação de conceitos puramente fonéticos em seus estudos fonológicos (fonêmicos) (Jakobson, 1967: 16s., apud Camara Junior, 2011).

¹⁰ Doravante GT.

¹¹ Embora os conceitos de *frase* e *oração* não sejam sinônimos, o estudo oracional da GT é também um estudo frasal: a oração é equivalente à *frase simples*.

teórico. Com efeito, alertam que em sua gramática “evitar-se-ão discussões [...] que não tragam esclarecimentos ao estudo descritivo-normativo da sintaxe portuguesa, que é o nosso *objetivo principal* (grifo nosso)” (ibid.). Se assim recortam o seu estudo, explicitamente podemos perceber que na GT a oração é analisada fora do discurso¹². Além da afirmação dos autores, um exemplo simples também nos mostrará à que limitação a AD estará presa se simplesmente importar a noção oracional da GT.

Imagine uma situação em que um patrão está tendo problemas com o seu computador e que solicite a presença de um funcionário, o qual este, e somente este, seja capaz de consertar o equipamento. Mas, de repente, quando outro funcionário menos habilitado à tarefa se oferece para resolver o problema, o patrão, bravo, responde:

a. Não. Eu quero *ele* (e não outro) para resolver o problema.

Ora, de um ponto de vista normativo, o pronome *ele* está inadequadamente colocado, pois deveria estar na forma oblíqua:

b. Não. Eu quero-*o* aqui.

Todavia, não é necessário ser nenhum especialista em prosódia para saber que essa segunda construção é extremamente absurda se a intenção do locutor for dar ênfase ao referente representado pelo complemento direto (modalizado deonticamente¹³ por meios prosódicos). Entendamos, por conseguinte, que a GT apresenta limitações quando a língua é analisada em função. E, se a GT está recortando de seu modelo teórico um fator tão corriqueiro ao uso da língua, a ênfase, e, conseqüentemente, excluindo a atitude do falante, isso pode trazer implicações sérias à AD caso esta importe esse modelo oracional, visto que:

[...] os funcionamentos discursivos socialmente pertinentes atravessam a matéria linguística sem preocupar-se com suas fronteiras que, para outros fins, puderam ser traçadas entre sintaxe, semântica e pragmática. [...] A dimensão ideológica do funcionamento dos discursos diz respeito a operações que podem se situar em níveis muito diferentes da organização da matéria linguística. (ELISEO VERON, “Matière linguistique et analyse du discours, in Langage et Société, n.º 28, fasc. II, junho, 1984, p. 95, apud MAINGUENEAU, 1997, p. 18)

2.2. Não compatibilidade do olhar oracional estritamente sintático da Gramática Gerativa¹⁴ com a AD

Nas páginas iniciais do livro Novo manual de sintaxe (Miotto; Figueiredo Silva; Vasconcellos, 2007), obra referência para graduandos que pretendem se aprofundar em estudos gerativistas, os autores fazem um corte radical de seu objeto de estudo ao apresentarem a sentença “Você sabe que horas são?”, afirmando que “*o fato interessante* (grifo nosso) de ela

¹² Conforme o conceito de *discurso* apresentado na seção 1 deste trabalho.

¹³ Modalização: “Designa a atitude do sujeito falante em relação a seu próprio enunciado, atitude que deixa marcas de diversos tipos (morfemas, prosódias, mímicas...). [...] A modalização é um processo contínuo” (Charaudeau; Maingueneau, 2008, p. 336).

¹⁴ Doravante GG.

poder significar uma repreensão ao aluno que chegou atrasado à aula [...] não faz parte do objeto de estudo delimitado” (ibid.). Para deixar a natureza do corte mais clara ao leitor, os autores comparam a postura teórica do gerativista com a dos físicos quando estes estudam os raios. Dizem que o ato de fala de uma sentença para o sintaticista é como o ataque de pânico de uma pessoa ao ouvir um raio para o físico (ibid.). Em se tratando de um estudo estritamente psicológico, cognitivo, individual, sintático, nada mais coerente, no sentido de que o objeto da GG são os “módulos mentais” que comporiam a “faculdade da linguagem”. Em outras palavras, os gerativistas tentam biologizar a língua.

No entanto, na oração:

c. Suzane Von Richthofen matou os pais.

embora a estrutura argumental do predicador *matar* seja um aspecto linguístico relevante, a AD não pode se restringir a decompor predicados – como tipicamente o faz a GG¹⁵ –constatar-se-ia que “matar” exigiria pelo menos dois argumentos que lhe saturassem o sentido (o argumento externo agente, “Suzane Von Richthofen”, e o argumento interno paciente, “os pais”). Restringir-se dessa forma seria uma limitação abusiva para um analista do discurso, que necessita fortemente de dados circunstanciais (quando?, como?, onde?, por quê?, para quê?) em suas análises. Mas as consequências podem ser ainda mais sérias. Em c., *O fato interessante* de um psicólogo, por exemplo, poder estar sugerindo/advertindo/reclamando¹⁶ a um juiz que a moça é uma assassina altamente perigosa e, com efeito, um risco social se estiver solta, é extremamente relevante para a AD. Ora, aqui a frase estaria necessariamente modalizada e orientada argumentativamente a um ato de fala. É importante ressaltar que para a AD todo constructo oracional “é a expressão de um ponto de vista, e que [...] o valor descritivo de um enunciado só assume sentido na relação com o valor argumentativo desse enunciado. O sentido (o dito) é inseparável de um dizer” (Adam, 2011, p. 113). Constatamos, então, que o modelo teórico gerativista corre num sentido contrário ao nosso, pois, conscientemente, exclui, sob a égide de seu pressuposto biológico, aspectos circunstanciais e intencionais que para nós são de extremo interesse.

¹⁵ Para a GG, a estrutura de um predicado é um esquema cognitivo, no qual cada termo possui um papel semântico estabelecido pelo predicador (Miotto; Figueiredo; Vasconcellos, 2007).

¹⁶ “A atribuição de um valor ilocucionário impreciso a um enunciado não é anormal, em absoluto, e não é causada por uma inadequação da descrição teórica: é, simplesmente, a realidade do discurso e da produção/interpretação do sentido pelos seres humanos, diferentemente das máquinas e dos lógicos.” (Adam, 2011, p. 127).

2.3. Busca de compatibilidade entre o Conceito oracional dos funcionalistas¹⁷ e os pressupostos da AD:

Gramaticalização, gramática e cognição, prototipia, iconicidade, motivações na determinação da gramática, pragmática na gramática, discurso e gramática, Funcionalismo e Linguística de Texto. Esses são, segundo Neves (2007, p. 20-31), os “principais temas funcionalistas” (ibid.) atualmente investigados. Lendo a sua obra, é possível notar que, embora a gramática lá seja teorizada de modo dinâmico, se trata, conforme podemos constatar no trecho acima, de uma visão ainda gramaticocêntrica¹⁸, com todos os aspectos a culminar no componente oracional. A autora afirma, inclusive, que “uma investigação fascinante do uso linguístico consiste em buscar inter-relacionar funcionalmente os diversos processos que se manifestam na *estruturação enunciado* (grifo nosso)” (ibid., p. 271). Ora, mesmo que seja uma abordagem que privilegie o uso, a crítica procede. Uma visão em que só teriam validade os funcionamentos que se encaixassem no núcleo rígido das “camadas da oração” é muito limitada para a AD, no sentido de que nesta disciplina

“trata-se [...] de não neutralizar o discurso, de fazer com que seja signo de outra coisa, nem de atravessar sua espessura para encontrar o que permanece silenciosamente aquém dele, trata-se, pelo contrário, de mantê-lo na sua consistência, de fazê-lo surgir na complexidade que lhe é *própria* (grifo nosso). (FOUCAULT, 1969, P. 65, apud ADAM, 2011, p. 43)

Não obstante, temos de admitir que, comparada às da GT e às da GG, as proposições de Neves parecem ser as que menos apresentam incompatibilidades com as nossas axiomáticas. Em uma frase complexa¹⁹ como:

d. * *É verdade* que *provavelmente* titio está cansado. (Neves, 2003, p. 278)

embora a autora esteja mais interessada em mostrar que a agramaticalidade decorreria do fato de uma subordinada com um modalizador atitudinal²⁰ (*provavelmente*) nível três não poder estar sob o escopo de uma modalização epistêmica (*É verdade*)²¹, nível dois, a menção feita a aspectos modais²² é algo de grande valor para AD, visto que fatores relacionados ao falante em uma teoria gramatical torna possível “estabelecer relação entre o estudo das marcas linguísticas [...] e os fatores que exercem coerções sobre a situação de comunicação específica do discurso considerado.” (Charaudeau, Maingueneau, 2008, p. 337). Entendemos, portanto, que, na forte

¹⁷ Doravante GF. Farei referência a Neves (2007), posto que nele a autora tenta direcionar a gramática ao texto, e, se o nosso objetivo é discursivo, devemos selecionar os trabalhos que mais se aproximem de nossos pressupostos.

¹⁸ Mas, como já dissemos, e sempre diremos cada vez que entendermos ser necessário, cada teoria tem o direito de estabelecer o seu objeto de acordo com os seus pressupostos teóricos básicos.

¹⁹ “Complexa” no sentido de haver uma oração encaixada, ao contrário da frase simples, na qual há um só verbo.

²⁰ Termo técnico utilizado pela autora.

²¹ O advérbio *provavelmente* estaria em um nível atitudinal (subjetivo) e *é verdade* em um nível referencial (objetivo). Sendo assim, segundo Neves, a contradição/agramaticalidade decorreria de *é verdade* fazer referência um fato, e no sentido inverso, *provavelmente* indicar uma atitude de dúvida para com tal fato já confirmado como verdadeiro por *é verdade*.

²² Ver nota 9.

condição de haver uma expansão discursiva da noção de modalidade para além de supostas “camadas” oracionais rígidas, a abordagem de Neves está, conforme veremos na próxima seção, de encontro aos objetivos deste trabalho, e, com efeito, aos da AD.

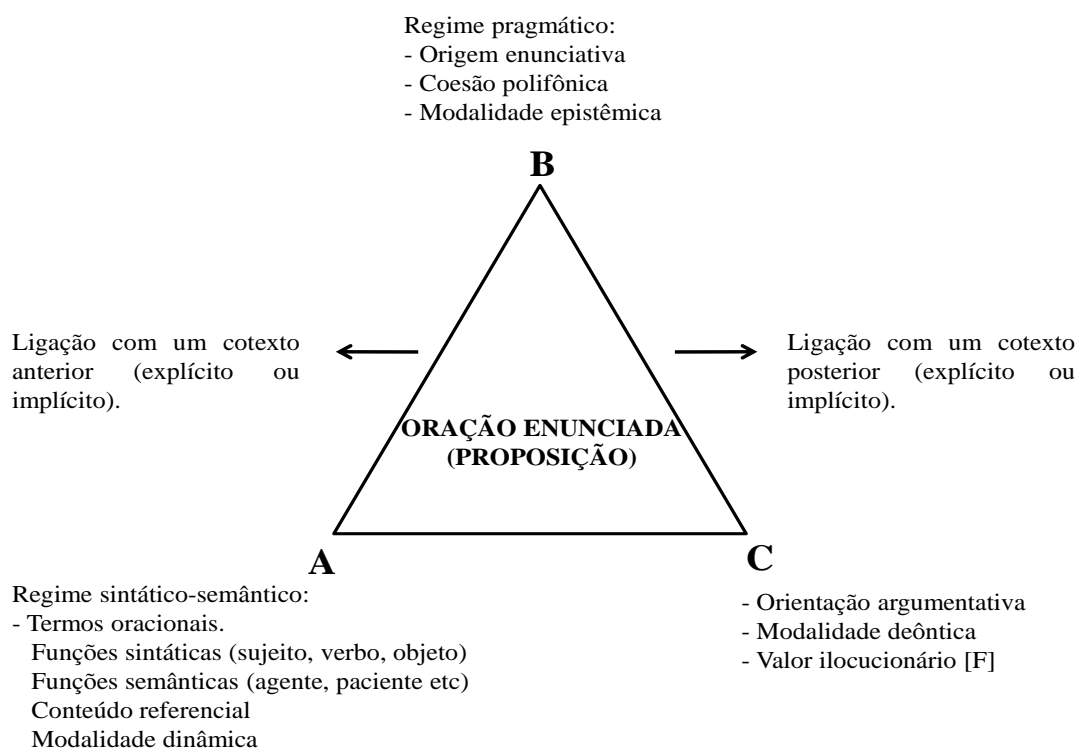
III- O CONCEITO ORACIONAL DE ADAM (2011): UMA PROPOSTA ADAPTADA AOS PRESSUPOSTOS DA AD.

Nesta seção²³ apresentaremos o modelo oracional²⁴ que acreditamos ser mais o adaptado às questões envolvidas no *discurso*.²⁵

O modelo oracional de Adam (2011)

“compreende três dimensões complementares às quais se acrescenta o fato de que não existe enunciado isolado: mesmo aparecendo isolado, um *enunciado elementar* liga-se a um ou a vários outros e/ou convoca um ou vários outros em resposta ou como simples continuação. Essa condição de ligação é, em grande parte, determinada pelo que chamaremos de **orientação argumentativa** do enunciado. As três dimensões complementares de toda proposição enunciada são: uma **dimensão enunciativa [B]** que se encarrega da representação construída verbalmente de um **conteúdo referencial [A]** e dá-lhe uma **força** ou **valor ilocucionário [F]** mais ou menos identificável”. (ADAM, 2011, p. 109).

Esquema 1



Adaptado de Adam, 2011, esquema 10, p. 111.

²³ Esta seção, assim como todo este trabalho, pressupõe conhecimentos prévios – que em sua grande maioria não são explicitados devido ao pouco espaço – acerca de algumas disciplinas linguísticas. O leitor que quiser se aprofundar mais pode recorrer às referências deste trabalho.

²⁴ Adam não faz distinção entre o conceito de oração e o de proposição. Devido as conotações do conceito de proposição presentes na literatura semântica, acreditamos ser melhor manter o conceito oração, haja vista ser mais linguístico do que lógico.

²⁵ Evitaremos ser maçantes. Seremos bastante diretos em nossas colocações, posto que muitas de nossas ideias já foram indiretamente referenciadas ao longo do trabalho.

À luz da frase tipográfica²⁶ abaixo podemos exemplificar as estreitas relações que há entre esses componentes da oração no discurso:

- e. Os professores, ainda que ganhem pouco, não podem grevar.

Fragmentemo-la:

- f. Os professores não *podem* grevar.

- g. ainda que ganhem pouco

Imagine que alguém (**locutor**), inconformado com um posicionamento/ponto de vista adverso **g. [B]**²⁷ – *Os professores ganham pouco, e se isso é verdade, então o seu trabalho não está sendo dignificado. Eles podem, portanto, grevar.* – resolva realizar uma **refutação [F]**. Mas, entendendo que o argumento de seu adversário é forte, o **locutor** tentará, com efeito, para conseguir o seu **objetivo ilocucionário [F]**, dar uma **orientação argumentativa** a tudo o que vai dizer.

Assim, ancorado em uma **origem enunciativa [B]**²⁸ – com a qual, por meio de sua **capacidade epistêmica**, compartilha o seguinte raciocínio: *Os professores têm um compromisso com a educação, e não com o dinheiro. Não podem, portanto, grevar*²⁹ – ele começa, então, a articular categorias linguísticas e discursivas do seguinte modo: por meio de uma subordinada adverbial³⁰ **g.**, faz **referência [A]** a um fato possível: o baixo salário dos professores, demonstrando certo enfraquecimento.

No entanto, a subordinada é uma estratégia, no sentido de que

“ao indicar X, que é desfavorável à tese que sustento e favorável a meu interlocutor, eu o impeço primeiramente de utilizar esse X, argumento que seria ridículo explorar contra mim, uma vez que eu mesmo tive a generosidade de enunciá-lo e, já que decidi, após tê-lo considerado, que ele não mereceria uma consideração mais séria” (DUCROT, 2003, p. 10).

Sendo assim, um conteúdo proposicional **[A]** (oração subordinada), por meio de uma orientação argumentativa (**concessão**), ganhou força e possibilitou, por conseguinte, uma **refutação [F]** (oração principal). Com efeito, temos um ato de fala bem sucedido.

Não obstante, há outros aspectos mais profundamente discursivos envolvidos no exemplo em questão.

Neves (2003) nos apresenta dois tipos de modalidade deôntica: a deôntica interna e a deôntica externa. Esta estaria relacionada a fatores coercitivos institucionais (literalmente), aquela a fatores coercitivos ético-morais (consciência do indivíduo).

²⁶ Maiúscula-ponto (Adam, 2011).

²⁷ Sindicato dos professores, por exemplo.

²⁸ Diretores de escola, por exemplo.

²⁹ Esse raciocínio indica a heterogeneidade constitutiva do discurso: sem marcas específicas de referência (Charaudeau, Maingueneau, 2008).

³⁰ Heterogeneidade mostrada: marcas linguísticas (Charaudeau, Maingueneau, 2008): nesse caso a concessão, ou seja, a subordinação sintática.

Em **f.**, o auxiliar modal *poder* é, aparentemente, deôntico [C] externo. O locutor estaria refutando com base em uma ordem institucional. Todavia, se recorrermos ao interdiscurso, logo perceberemos o fato de que o professor tem o direito legal de grevar caso não tenha os seus direitos garantidos (condições adequadas de trabalho, salários em dias etc.). E, se o locutor sabe disso, é mais coerente para ele levar o seu ouvinte a um suposto autorreconhecimento de um erro.

Agrupando todos esses fatores, podemos dizer, em suma, que o macro objetivo do locutor foi convencer para fazer crer (estou errado), para fazer agir (não vou, portanto, grevar).

IV- CONCLUSÃO

Percorremos os conceitos mais conhecidos de oração correntes em nossa literatura (funcional, gerativo, normativo). Por terem sido projetados para outros fins teóricos, ao serem postos à prova no funcionamento discursivo, eles se mostraram insatisfatórios diante da natureza multifacetada dos fenômenos discursivos. Assim, neste trabalho apresentamos à AD o modelo oracional de Adam (2011), que cremos ser o mais coerente às axiomáticas da dessa disciplina. Acreditamos, portanto, ter alcançado o nosso objetivo.

V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual: Introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; HEIDMANN, Ute; MAINGUENEAU, Dominique. **Análises textuais e discursivas: metodologia e aplicações**. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

DUCROT, O. **ARGUMENTAÇÃO RETÓRICA E ARGUMENTAÇÃO LINGUÍSTICA**. (Ehess-Paris). 2003. Tradução de Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes: editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MIOTO, C.; FIGUEIREDO SILVA, M. C.; VASCONCELLOS, R. E. **Novo manual de sintaxe**. 3ª ed. Florianópolis: Insular, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2007.

ESTRUTURAÇÃO SEQUENCIAL ARGUMENTATIVA: importância à leitura e à produção de textos acadêmicos

Marcus Paulo da SILVA-CONCEIÇÃO (FIBRA)

Os gêneros secundários são caracterizados por sua inerente complexidade³¹. Cabe ao escritor-falante/leitor-ouvinte adaptar-se a isto para que seja bem sucedido em um ato comunicativo. Partindo desse pressuposto, descreveremos a estruturação sequencial argumentativa de um texto pertencente ao gênero artigo de opinião, com o objetivo de mostrar a pertinência que há em compreender tal estruturação linguística, trazendo, dessa forma, uma contribuição às diversas leituras e produções textuais, especialmente as de cunho acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação. Estruturação Argumentativa. Academia

I- INTRODUÇÃO

É fato que a habilidade em ler/produzir textos argumentativos, principalmente na Academia, é aperfeiçoada por meio de um processo árduo. O êxito da aprendizagem e do sucesso do graduando depende de um bom domínio discursivo-textual, tanto na leitura (identificação da tese, raciocínio, pontos de vista) quanto na produção (apresentar provas, justificar, saber qual objetivo alcançar).

Este trabalho almeja mostrar a pertinência que há em compreender o funcionamento da estruturação argumentativa no texto, trazendo, dessa forma, uma contribuição às diversas leituras e produções textuais, principalmente as de cunho acadêmico.

Em um primeiro momento apresentaremos o texto, demarcado conforme o plano textual descrito no esquema 2. Depois há uma breve apresentação, esquema 1, dos três polos argumentativos propostos por Adam (2012), baseado em Aristóteles. Logo em seguida, será descrito o funcionamento do polo *logos* no texto em análise. E, finalmente, descreveremos os polos *páthos* e *éthos*, entendendo estes como uma consequência discursiva do polo *logos* – gradação que será sistematizada ao longo da análise.

II- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para este trabalho tomamos como base teórica:

- A teoria dos protótipos sequenciais, desenvolvida pelo linguista francês Jean-Michel Adam. Este autor descreve essas sequências (argumentativa, descritiva, narrativa, dialogal e explicativa) como estruturas linguísticas gerais fixadas socialmente em esquemas mentais, cumprindo elas funções pragmáticas (fazer-crer para fazer-agir). Neste trabalho, conforme o título sugere, focaremos o protótipo sequencial argumentativo.

³¹ Conforme Bakhtin (2006), os gêneros primários são aqueles que nos cercam em nosso cotidiano (conversa, bilhete etc), ao passo que os gêneros secundários são evoluções dos primários.

- A Teoria da Argumentação na Língua, a qual vem sendo desenvolvida pelo linguista Oswald Ducrot. Para este trabalho nos é pertinente, quanto a essa teoria, os encadeamentos argumentativos (explícitos ou implícitos) que entram na composição textual.

- E os estudos em Análise do Discurso tal como vêm sendo delineados atualmente pelo linguista Dominique Maingueneau, o qual recorre frequentemente, de maneira analítica e bastante epistemológica, à retórica aristotélica, a fim de teorizar o papel do sujeito no discurso. É-nos pertinente aqui a imagem do sujeito enquanto consequência do discurso.

III- O ESTABELECIMENTO DO TEXTO

O tolo interativo

[1] Antes que a televisão digital chegue de vez ao Brasil, com as suas maravilhas interativas, as redes nacionais vão iniciando o público nas delícias da **interatividade**. É uma iniciação rudimentar, é verdade; são passos de anfíbios rastejantes perto do que promete ser a TV digital (que já pode ser experimentada em continentes longínquos). Quanto à promessa, é admirável: o sujeito dá um clique no controle remoto ou emite um comando de voz ou, por que não?, um rele esgar de sobrelhas, e o mundo do consumo intergaláctico se abre para ele. Uma pizza de milho verde ou a gravata do David Letterman, qualquer coisa se encomenda ao monitor. A garota de programa para a próxima meia hora, reservas em hotéis, um eletrocardiograma instantâneo.

A TV vai se tornando o gênio da lâmpada. Ela instaura a nova ordem: tudo há de circular pelos chips, nada será autorizado fora deles. A utopia tecnológica vem, assim, em forma de tirania envolvente. Vai monitorar até os fios de cabelo que se perderem no ralo da pia e vai angariar o apoio excitado dos telespectadores, que piscam os olhinhos para os lampejos futuristas. Mariposas em volta da lâmpada.

[2] *Por ora*, o que há de **interatividade** no vídeo são as enquetes do ‘Casseta & Planeta’, as consultas do Galvão Bueno sobre o Felipão e as telefeiras. A plateia adere em frêmitos. Que filme você quer ver na segunda que vem? Quanto você quer doar para o programa ‘Criança Esperança’? Compre já esta linda torradeira e ganhe grátis uma caneta tinteiro que fura latinha de cerveja. A TV oferta o mundo em dez vezes sem juros. O mundo inteiro, [3] **mas nada que importe. O mundo inteiro e, ao mesmo tempo, nada. Pelo vídeo só se negocia o que não conta. A TV interativa, do presente ou do futuro, existe para seduzir o consumidor e para silenciar o cidadão. Essa é sua lógica central.**

[4] Ela pergunta sobre gravatas, torradeiras e garotas, mas nunca sobre direitos. Ela interpela o consumidor (o desejo que há em você) e nunca o cidadão (a consciência de se saber fonte de todo poder). Ela quer que o indivíduo (você) se manifeste em relação à cor da

sandalinha ou ao preço da esteira ergométrica mas, por favor, que ele (você) nem pense sobre o poder muito menos sobre o poder da TV. Chega a ser psicótica a recusa da TV em falar do poder que ela encerra.

[5] Quantos anos deve durar uma concessão de canal aberto no Brasil? Alguém já viu essa pergunta no 0900? Hoje, a cada 15 anos as concessões dos canais abertos devem ser renovadas. Ou não renovadas, desde que dois quintos do Congresso Nacional assim o queiram, em votação nominal (conforme dispõe o artigo 223 da Constituição Federal, parágrafo segundo). Algum cidadão aí já foi consultado sobre o tema? Você já foi? Você sabe quando foram renovadas as concessões da Globo? Do SBT? Você conhece os termos dessas concessões? [6] **Enfim**, por que a TV não é interativa quando o assunto é esse?

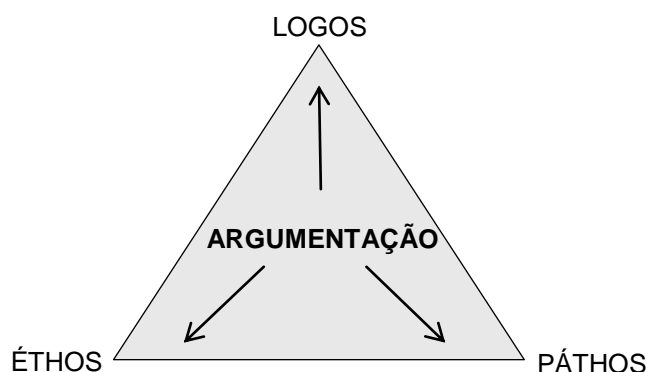
[7¹] Essa nova ferramenta da utopia tecnológica, a **interatividade**, tão celebrada pelos futurólogos que vivem de vender pontos de exclamação ao capital, bem que seria útil para consultar o telespectador (o cidadão) sobre as concessões. [7²] Pois é em nome dele, cidadão, que as concessões são outorgadas. Seria útil, [8] mas, francamente, você acha que haverá consultas sobre isso?

[9] Essa tal de **interatividade** deveria se chamar interpassividade. Nada mais. Interpassividade consumista: anabolizante para o comércio, nuvem de fumaça para a democracia. Nos anos 60, um filósofo costumava dizer que a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos. Já não importa muito o que ele queria dizer. Importa que hoje a ideologia (videologia) interpela o indivíduo como freguês. E o freguês abre mão, alegremente, de ser aquele de quem emana o poder. Ele é apenas um qualquer, ser fungível, de quem emana o lucro.

Eugênio Bucci. *Folha de S. Paulo*, 21/10/2001. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/asp2410200199.htm>

IV- POLOS ARGUMENTATIVOS

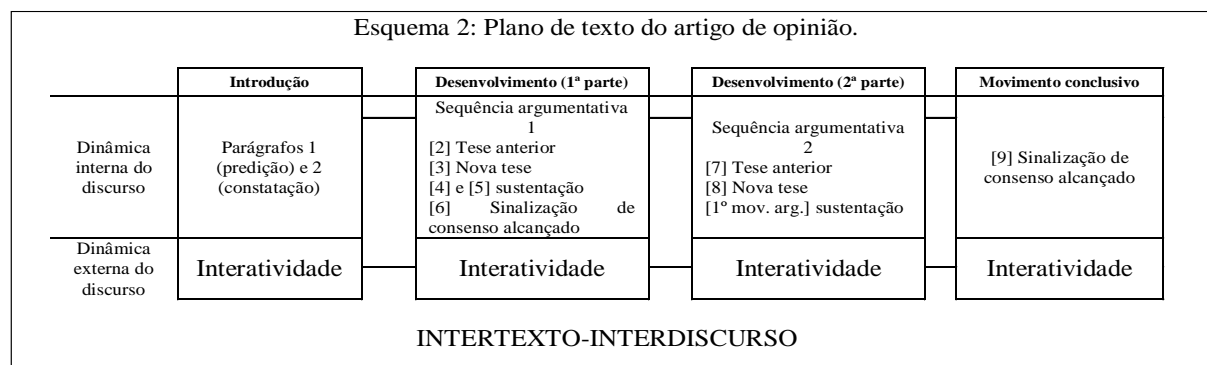
Esquema 1: Sistematização dos polos argumentativos, proposta de Adam baseada em Aristóteles:



Adam, 2011, p. 321

As provas administradas por meio do discurso são de três espécies: as primeiras consistem no caráter do orador [*éthos*]; as segundas, nas disposições em que colocamos o ouvinte [*páthos*]; as terceiras, no próprio discurso [*logos*], porque ele demonstra ou parece demonstrar. (ARISTÓTELES, *Rhétorique*, Livro I, 2, 1356a1, apud ADAM 2011, p. 320)

V- O LOGOS



Adam, 2011, p. 306, adaptado)

As quatro grandes etapas do plano do texto em análise apresenta ecos polifônicos. O lexema *interatividade* sofre transformações interessantes e pode, em termos bakhtinianos, ser considerado como um lugar onde “se defrontam índices de valores contraditórios” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1977, p. 44, apud ADAM, 2011, p. 306).

Atribuiremos às mudanças da palavra *interatividade* a propriedade que Neto atribui aos referentes de paráfrases:

(...) embora se mantenha o mesmo referente representado, uma das peculiaridades desse tipo de substituição é a de que novos aspectos desse referente passam a ser enfocados e isso pode alterar bastante o sentido geral do texto. Algumas vezes, pode-se usar esse recurso de propósito, para ressaltar características positivas ou negativas de algo ou alguém que está sendo representado. (NETO 2009, p. 39 e 40)

Essa palavra foi colocada em lugares estratégicos do plano de texto, conforme o esquema 2 indica.

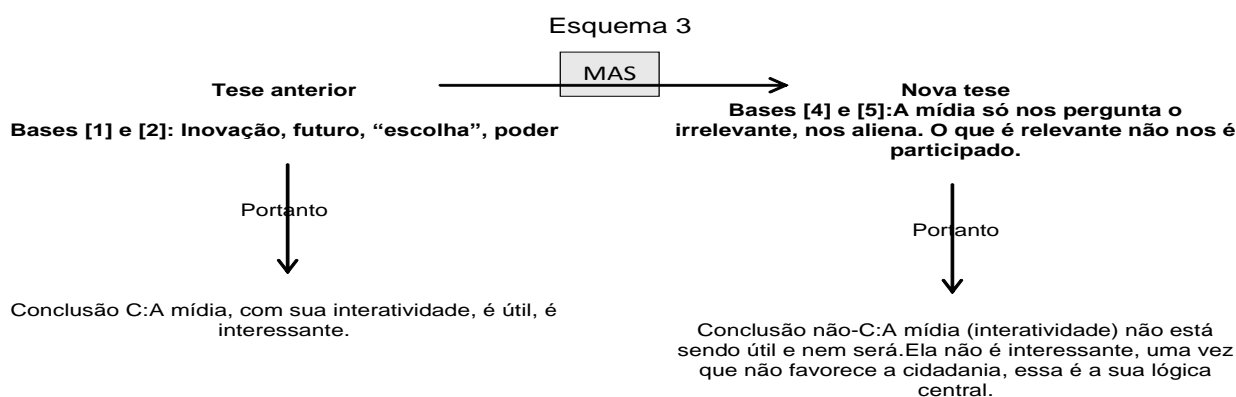
a) 1ª colocação (Introdução): Na primeira colocação podemos perceber os ecos intertextuais da **tese adversa**, a qual vê a *interatividade* imposta como algo positivo (comodidade, informação, atualidade). Os dois primeiros parágrafos deixam-nos entrever, por enquanto, duas vozes que estão em “harmonia”: a da mídia, apresentando algo bom aos telespectadores, e a destes, que se *deliciam* com o que lhes é apresentado. Note que nesse primeiro momento, [1] e [2], não há conectores argumentativos, certamente por não haver contradição entre essas duas vozes.

b) 2ª colocação (Sequência argumentativa 1): Nesta 2ª colocação, o autor, através da expressão *por ora* (por enquanto), traz o ponto de vista adverso para o presente da enunciação. Na introdução, a tese contrária é futurística, quase hipotética. Nesse segundo momento, como o autor vai iniciar o “confronto”, é necessário que seu adversário esteja engajado na mesma

“cenografia” (no eu/tu, aqui e agora). O lexema interatividade será posto à prova, seguindo um plano de transformação discursiva.

O conector **mas**, em [3], contesta todo o cotexto à esquerda, parágrafos 1, 2 (mídia do futuro) e uma parte de 3 (mídia do presente), tendo como escopo à direita a tese defendida pelo autor, que podemos assim parafrasear: “A mídia, com sua interatividade, não apresenta e nem apresentará nada que se aproveite, pois ela não favorece a cidadania, essa é a sua lógica central”. Note que a tese defendida é logo afirmada. A sustentação vem em seguida: “A mídia só nos pergunta o irrelevante, nos aliena. O que é relevante não nos é participado”, em [4] e [5].

Esquema 3: primeiro movimento argumentativo:



Note que o escopo à direita do conector **enfim**, em [6], transformado em asserção – *Enfim, a TV não é interativa quando o assunto é esse (cidadania)*, evidencia um suposto consenso alcançado entre escritor e leitor através do movimento argumentativo exposto, sendo este levado a ratificar a tese já exposta em [3]. No texto em análise, o **enfim** “relaciona-se com a construção de um mundo e a instauração, entre quem explica e seu destinatário, de um contrato de credibilidade-verdade” (Rabatel, 2011, p. 141-142 apud Adam, 2011, p. 242).

c) 3ª colocação (Sequência argumentativa 2): Ducrot (2003) afirma que após um encadeamento oriundo de um **portanto** (nova tese [3]), o leitor/ouvinte, se quiser contestar a conclusão exposta, não pode simplesmente negá-la, ele deverá fornecer argumentos plausíveis, “é como no jogo de xadrez, em que se desloca uma peça para obrigar o adversário a responder por uma manobra que o deixará em dificuldade” (Ducrot, 2003, p. 12). Mas, para evitar contestações, por menores que sejam, o autor, após ter concluído o primeiro movimento argumentativo, traz, propositalmente, uma nova contra-tese [7] (*A interatividade poderia ser útil para a cidadania nos consultando a respeito de assuntos relevantes, pois é em nome do cidadão que sua licença é autorizada*). O autor realiza uma concessão: indica inicialmente o argumento desfavorável [7], seguido de um **mas** [8] que o contesta:

Ao indicar X, que é desfavorável à tese que sustento e favorável a meu interlocutor, eu o impeço primeiramente de utilizar esse X, argumento que seria ridículo explorar contra mim, uma vez que eu mesmo tive a generosidade de enunciá-lo e, já que decidi, após tê-lo considerado, que ele não mereceria uma consideração mais séria. (Ducrot, 2003, p.10)

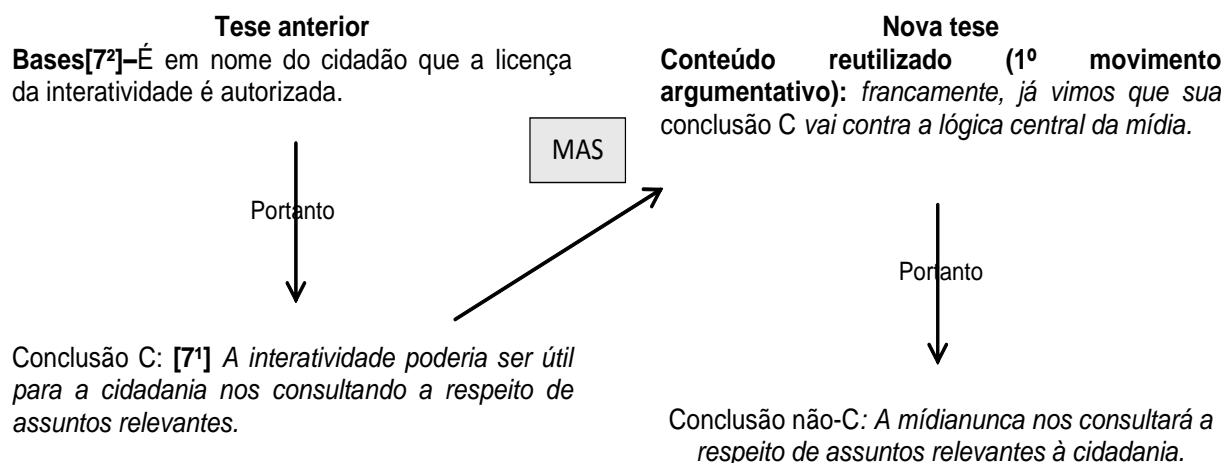
O escopo à direita do **mas**, em [8], obviamente contesta [7], apresentando uma nova tese que pode ser assim parafraseada: *A mídia nunca nos consultará a respeito de assuntos relevantes à cidadania*. A base que sustenta essa nova tese é o primeiro movimento argumentativo. O conector contra-argumentativo **mas** a reutiliza:

Os conectores argumentativos (...) permitem uma reutilização de um conteúdo (...), seja como argumento, seja como conclusão, seja, ainda, como um argumento encarregado de sustentar ou de reforçar uma inferência, ou como um contra-argumento. (ADAM, 2011, p. 189).

O advérbio modal **francamente** evidencia essa reutilização: *Você acha que a mídia nos consultará a respeito de assuntos relevantes à cidadania? Francamente, já vimos (no primeiro movimento argumentativo) que isso vai contra a sua lógica central*.

Esquema 4: segundo movimento argumentativo:

Esquema 4



d) 4ª colocação (movimento conclusivo): A partir do primeiro **mas**, em [3], o lexema interatividade está em relação de oposição para com o cotexto à esquerda. O autor divide o plano de texto em duas oposições semânticas relacionadas ao lexema interatividade: antítese: interatividade (interessante) ≠ interatividade (não favorece a cidadania)

No movimento conclusivo [9], assim como no **enfim**, em [6], o locutor parte do pressuposto de que um consenso geral foi alcançado. Note que o demonstrativo **essa** poderia ter sido substituído por um artigo definido (**a** tal da interatividade...), mas ele não aponta para **a interatividade (geral)**, e sim para **essa interatividade (construída pelo discurso através dos movimentos argumentativos)**. “O demonstrativo funciona como um designador direto que permite a

apreensão do referente por intermédio do contexto de enunciação” (ADAM, 2011, p. 143), trata-se de

Uma força argumentativa (...) considerável, uma vez que (...) nos convidam (a nós, leitores) a partilhar com o focalizador as inferências sugeridas pela observação dos fatos, ao modo das evidências, as quais (...) nunca são tão eficazes como em situações em que são partilhadas sem que tenhamos consciência disso. (RABATEL, 2001, p. 145 *apud* ADAM, 2011, p. 243)

Adam (2011, p. 234) descreve da seguinte forma os dois níveis da argumentação.

- Justificativo: nesse nível, o interlocutor é pouco levado em conta. A estratégia argumentativa é dominada pelos conhecimentos colocados;
- Dialógico ou contra-argumentativo: nesse nível, a argumentação é negociada com um contra-argumentador (auditório) real ou potencial. A estratégia argumentativa visa a uma transformação dos conhecimentos.

Esquema 5: descrição geral de uma sequência argumentativa



(Adam, 2011, p. 234, adaptado)

Tenhamos isto em mente

Um discurso argumentativo (...) situa-se sempre em relação a um contradiscurso efetivo ou virtual. A argumentação é, por isso, indissociável da polêmica. Defender uma tese ou uma conclusão consiste em defendê-la contra outras teses ou conclusões, da mesma maneira que entrar em uma polêmica não implica somente um desacordo (...) mas, sobretudo, ter contra-argumentos. Essa propriedade da argumentação – a de estar submetida à refutação – parece-me ser uma de suas características fundamentais. (MOESCHLER, 1985, p. 47, *apud* ADAM, 2011, p. 234).

VI- O PÁTHOS E O ÉTHOS

Expressando o *páthos* (tentativa de levar o interlocutor a uma reflexão) e o *éthos* (alguém preocupado com a cidadania), o encadeamento [9] é consequência de todo o contexto à esquerda.

a) Em [1] e [2], ao fazer referência intertextual à formação sociodiscursiva midiática (*reservas em hotéis, eletrocardiograma instantâneo, telefeiras, Casseta & Planeta etc.*), o autor objetiva fazer o leitor perceber (*páthos*) alguém consciente do que está falando/escrevendo (*éthos*):

b) Em [2], [3], [4], [5] e [6], através das interrogações, o autor visa a fazer o interlocutor indagar-se a respeito da interatividade (*páthos*), almejando demonstrar um *éthos* crítico, não conformado com a omissão da mídia quanto a assuntos relevantes à cidadania.

c) Através dos movimentos argumentativos, de [2] a [8], já analisados, o locutor leva o interlocutor a um raciocínio, construindo o *éthos* de alguém que sabe argumentar e defender o seu ponto de vista.

d) Em [7] e [8], por meio da concessão de argumento ao interlocutor, fazendo este perceber isso (*páthos*), o locutor constrói uma melhor imagem, pois, mais uma vez fazendo referência a Ducrot quanto à concessão, ela

(...) permite melhorar a imagem [*éthos*] que o orador produz de si no seu discurso. O orador possui o ar de um homem sério, por isso confiável, já que antes de escolher sua posição (...), ele tem também prestou atenção às objeções possíveis. (DUCROT, 2003, p.11)

Fazemos nossas as palavras de Aristóteles quanto à análise aqui feita desses dois polos da argumentação:

A persuasão é produzida pela disposição dos ouvintes, quando o discurso os leva a experimentar uma paixão, pois não fazemos os julgamentos da mesma maneira se temos pena ou prazer, amizade ou ódio.

Persuadimos pelo caráter (...) quando o discurso é de natureza a tornar o orador digno de fé, pois as pessoas honestas nos inspiram maior e mais rápida confiança quanto a todas as questões em geral, e inteira confiança quanto aquelas sobre as quais não há certeza e que deixam lugar para a dúvida.” (Aristóteles, *Rhétorique*, Livro I, 2, 1356a-3 – 8, 14, apud Adam 2011, p. 321, 322)

Mas é necessário que entendamos esses dois polos como consequências do discurso: “A leitura faz emergir uma origem enunciativa, uma instância subjetivada encarnada que exerce o papel de fiador” (MAINGUENEAU 2005, p. 72, apud MARTINS 2007, p. 4).

VII- CONCLUSÃO

Neste último momento faz-se necessário explicitar a escolha do gênero artigo de opinião para a análise aqui realizada. Embora saibamos que na Academia lidamos mais frequentemente com outros gêneros discursivos (resenhas, resumos, artigos científicos etc.), o artigo de opinião tem um caráter argumentativo mais acentuado, por esse motivo optamos em partir “das formas mais desenvolvidas [em termos argumentativos] em busca de compreender melhor as formas menos desenvolvidas, e não o contrário” (VYGOTSKY 1991:257-406, apud MARTINS, 2007, p. 31).

Quanto à análise textual feita, pudemos observar que o sucesso de uma argumentação é consequência de um processo gradativo complexo: o *logos* (raciocínio

estruturado linguisticamente) favorece o *páthos* (percepção do interlocutor), e este, como consequência do primeiro, favorece o *éthos* (imagem construída pelo discurso).

Cabe a nós, graduandos, entender e praticar esse processo argumentativo, para que assim possamos ter sucesso em nossas produções discursivas.

VIII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J.M. **A análise textual dos discursos**: entre gramáticas de texto e análise do discurso. Artigo científico traduzido por Michelle Valois (UFPE) e Dóris de Arruda C. da Cunha (UFPE). 2011.

ADAM, J.M. **A Linguística Textual**: Introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

ADAM, J.M.; HEIDMANN, U.; MAINGUENEAU, D.; **Análises textuais e discursivas**: Metodologia e aplicações. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DUCROT, O. **Argumentação retórica e argumentação linguística**. (Ehess-Paris). 2003. Tradução de Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro.

GIACOMELLI, K.; PIRES, V.L (Orgs.). **ÉMILE BENVENISTE**: Interfaces Enunciação & Discursos. Letras, nº 33, julho/dezembro 2006. Universidade Federal de Santa Maria. PPGL – Editores.

MAINGUENEAU. D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas, São Paulo. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MARTINS, M.S.C. **Éthos, gêneros e questões identitárias**. D.E.L.T.A., 23:1, 2007 (27-43)

NETO, A.T; PEZATTI, E.G. **A ordenação dos adverbais modalizadores epistêmicos no português europeu falado**: uma abordagem funcional. Revista Letras, Curitiba, n. 65, p. 191-208, jan./abr. 2005. Editora UFPR

NETO, J.N.O. **Os estudos gramaticais e as relações semântico-pragmáticas para o ensino de língua portuguesa**. Faculdade Integrada Brasil Amazônia. II Jornada de Pós-Graduação, anais nº 2, outubro de 2009. Belém-Pará.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo. Editora Contexto. 2007.

ORLANDI, E.P. **Michel Pêcheux e a análise do discurso**. Estudos de linguagem. Vitória da Conquista, nº 1, p. 9-13. Junho de 2005.

SANTOS, A.R.B; HACK, J.R. **As marcas linguísticas da sequência argumentativa no gênero artigo de opinião**. Outubro de 2009. Pesquisa em Língua e Cultura na América Latina. UNIOESTE – Cascavel, Paraná.

SITES:

Eugênio Bucci. Folha de São Paulo, 21/10/2001. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/asp2410200199.htm>. Acessado em 01/01/2013.

“JOGA ELA FORA”: UM ESTUDO SÓCIO-EDUCACIONAL SOBRE O ESCALPELAMENTO DE MULHERES/MENINAS RIBEIRINHAS

Edwana Nauar de ALMEIDA (UNAMA)
Lucélia BASSÁLO (UNAMA)

Este estudo refere-se às meninas que sofreram escalpelamento provocado pelo eixo do motor de embarcações familiares ribeirinhas da região amazônica, durante o período de 1997 a 2003. Objetivou compreender qual a visão que as vítimas têm do próprio corpo e a sua aceitação; mais especificamente, analisar como se desenvolve a relação da vítima com seus familiares, a escola e a sociedade. O *locus* da análise foram os centros de atendimento às vítimas e a sede da OSCIP Sarapó, e, como fontes de estudo seus documentos oficiais, TCC, 08 vítimas do sexo feminino, profissionais que lidam com elas. Para a interpretação dos dados, utilizamos a técnica de análise do discurso. Identificamos as dificuldades econômicas, a ignorância quanto ao acidente por parte dos agentes envolvidos, e a falta de apoio psicoterapêutico. Concluímos que as meninas hospitalizadas ainda não sabem a dimensão psicossocial do acidente, e as que deixaram o hospital sofrem as mais terríveis discriminações.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Sexualidade. Populações amazônicas. Escalpelamento.

I- INTRODUÇÃO

Aluna do curso de Pedagogia - Ciência da Educação – UNAMA, conheci, em dezembro de 2001, a Organização Social de Interesse Público - OSCIP Sarapó, que trabalha na prevenção e erradicação dos acidentes de escalpelamento³² de ribeirinhas, provocados por eixos de motores de pequenas embarcações, que trafegam pelos rios da Amazônia.

Os questionamentos epistemológicos que formulei concernentes ao grave problema, surgiram quando de minha atuação pedagógica naquela Organização, desenvolvendo o projeto “Prevenção é Vida nos Rios”, de minha autoria, o qual tinha como objetivo promover ações educativas junto à comunidade local, professores da rede pública municipal e estadual de ensino, líderes comunitários e associações de pescadores da região.

Durante as inúmeras viagens que realizei, pude conhecer a realidade de pessoas que convivem com este drama, e atentar para as questões sócioeducacionais que o trágico acidente causa, tornando-se vítimas tanto do “escalpelamento físico”, quanto do que denomino de “escalpelamento social”, uma vez que aquelas mulheres sofrerão com o trauma psicológico e social decorrentes de seu estranhamento.

Essas pessoas ficam fortemente marcadas em sua aparência física, e passam a ser conhecidas e estigmatizadas como as “MENINAS DE TURBANTE”, devido aos curativos ou toucas que são obrigadas a usar após o longo tratamento. Sem exceção, passam a ser foco de

³² Consiste no arrancamento parcial ou total do couro cabeludo, inclusive de orelhas e pálpebras. O acidente acontece dentro de pequenas embarcações motorizadas de forma rudimentar, onde o motor é adaptado na parte central do barco, para não prejudicar a estabilidade do mesmo, sendo que do motor à hélice estende-se longitudinalmente um eixo que fica totalmente exposto girando em alta velocidade e com grande força de atração.

curiosidades, estranhamentos, tendo que conviver com a discriminação, a exclusão social. A cabeça é a parte do corpo mais atingida, tanto física quanto psicologicamente, por carregar um dos símbolos e convicções que a identificam enquanto mulher – o cabelo – padrão de beleza e sensualidade estabelecido pela sociedade.

O processo de auto reconhecimento dessas vítimas, ou seja, a reconstrução da própria identidade, não se desenvolve isoladamente, mas numa relação de alteridade, em que o outro também me informa a pessoa que sou, e aquilo que não sou e neste sentido, identidade e reconhecimento se complementam (CHAUÍ, 1999). Portanto, o reconstituir-se mulher/pessoa dentro desta nova realidade, estará permeado de possibilidades de conflitos psicossociais.

Este trabalho de Conclusão de Curso (UNAMA/2003) abordou o drama de meninas que sofreram escarpelamento, no período de 1997 a 2003. Considerando que as vítimas reorientam suas vidas a partir deste acidente, nosso estudo visou compreender o processo de reconstrução de sua auto imagem, a partir de um recorte ligado à dimensão sexual, bem como, identificar a visão que passam a ter de seu próprio corpo. Mais especificamente analisar como se desenvolve a relação das vítimas consigo, com seus familiares, com a escola e a sociedade.

A metodologia escolhida foi de investigação qualitativa descritiva, por ser aquela que trabalha com o universo de significados, motivos, crenças e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantitativas (CHIZZOTTI, 2003).

A Pesquisa bibliográfica e documental teve como fontes de estudo os documentos oficiais da Associação Sarapó e Trabalhos de Conclusão de Curso. Foram realizadas, também, visitas ao Hospital da Santa Casa de Misericórdia do Pará, e aos lares das vítimas situados no Município de Barcarena e Tucuruí, seguidas de entrevistas com 10 perguntas, norteada pelos objetivos da pesquisa, direcionadas às adolescentes e trabalhos de artes plásticas com as crianças vítimas de “ontem” e de ‘hoje’³³ e profissionais (psicólogos, professores e assistentes sociais) que lidam com as mesmas, assim como, seus familiares. Para análise e interpretação dos dados deste estudo utilizamos a técnica de análise temática que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõe uma comunicação, seja pelo discurso visual, textual ou falado (CHIZZOTTI, 2003, p. 89).

O estudo da temática em questão é relevante para a sociedade, pois serão importantes as informações, análises e reflexões, visando auxiliar as vítimas; conscientizar educadores e a sociedade como um todo, para melhor compreensão desse problema.

³³ 04 vítimas de escarpelamento de ontem, sendo 1 criança (07anos), 01 adolescente (19 anos) e 02 adultas e 04 de hoje, sendo crianças (06,11,anos) , 01 adolescente (13 anos) e 01 adulta (24 anos)

II- O CORPO EDUCADO: MARCAS, NORMAS E DISCIPLINAMENTO

Vimos que o escalpe é uma mutilação não só do corpo, mas de um conjunto de fatores, refletindo na sexualidade das vítimas, no seu desenvolvimento pleno bio-psíquico-social. Por considerar como Foucault (1993) o “disciplinamento corpóreo” imposto pela sociedade e mais precisamente na escola –como espaço regulador –, é que questiono sobre as relações de corpo, sexualidade, escola e poder disciplinador do discurso, relacionando estas categorias ao objeto de nosso estudo as meninas/mulheres ribeirinhas, vítimas de escarpelamento.

Certamente a educação sofreu profundos abalos devido as grandes transformações, nas últimas décadas, mais precisamente desde os anos 1960. Novos discursos sobre as identidades e práticas sexuais e de gênero tornaram-se cada vez acalorados, especialmente provocado pelo movimento feminista, de gays e lésbicas, afetando com isso as múltiplas dimensões da vida de homens e mulheres que alteram suas concepções, suas práticas e identidades sexuais, uma vez que estes constroem novas formas de relacionamento e outros estilos de vida.

Neste contexto, surgem indagações quanto ao papel da educação sexual na formação de sujeitos que almejam soluções para as desafiadoras perguntas das novas gerações. Para iniciarmos a discussão sobre a educação sexual dessas meninas, nos afastaremos da ideia essencialista de sexualidade, que supõe que todos nós vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma, ou que a sexualidade é apenas uma questão pessoal.

Compreendemos, conforme Guarcira (2000), que a sexualidade possui uma dimensão social e política que é apreendida, ou melhor, construída ao longo de toda a vida, de muitos modos por todos os sujeitos, envolvendo rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções, processos profundamente culturais e plurais. Ou seja, formas de ser e de estar são correspondentes ao contexto de uma determinada cultura e, portanto, com marcas dessa cultura, as identidades de gênero e sexuais serão construídas compostas e definidas por relações sociais, e serão moldadas pelas “redes de poder” de uma dada sociedade.

Segundo Foucault (1993), a sexualidade, é um “dispositivo histórico”, uma invenção social, historicamente constituída a partir dos múltiplos discursos sobre o sexo. Discursos que pretendem regular, normatizar, instaurar saberes, produzir “verdades”. Sua definição de dispositivo sugere a direção deste trabalho e a abrangência do nosso olhar:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (...) o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1993, p.244).

Sendo assim, é no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (geração, raça, nacionalidade, religião, classe, etnia, gênero) e são estas, identidades múltiplas e

distintas que formam o sujeito, no momento em que os mesmos são interpelados por diferentes instituições ou agrupamento sociais. Portanto, reconhecemo-nos numa identidade supõe, respondermos de forma afirmativa a uma interpelação e estabelecermos um sentido de pertencimento a um grupo social. Neste contexto, nada há de simples e de estável, pois essas múltiplas identidades podem nos cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes e até contraditórias (GUACIRA, 2000).

Nesse sentido, podemos nos identificar momentaneamente, ou melhor, provisoriamente com uma identidade e abandonar outra, pois as identidades podem ser rejeitadas, por não serem atraentes em um dado momento, sendo esta mobilidade que nos adjectiva sujeitos de múltiplas identidades. Podemos inferir, a partir disso, que nossas identidades são transitórias e contingenciais e que possuem um caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmados pela cultura.

Contudo, admitir (embora com muita resistência), que um operário transforme-se em patrão, ou uma cabocla torne-se empresária, que estes representando novas formas possam se perceber como outros sujeitos, com outros interesses e modos de vida é mais aceitável em nossa sociedade do que se os mesmos assumissem ser homossexuais. Ou seja, a transitoriedade ou contingência de identidade de classe parece não sofrer tantas retaliações. No entanto, se esse mesmo processo ocorrer com relação as identidade de gênero e sexuais a aceitação não é imediata. Por estas identidades estarem diretamente ligadas ao corpo certamente toda uma sociedade se sentiria enganada, pois o homem ou mulher, públicos ou não, teriam transgredido a fronteira considerada intransponível e proibida, sendo eles fatalmente protagonizados como fraudes, como se eles induzissem os demais a um engano, supondo-se até, no caso dos políticos, que esta mudança afetaria sua atividade governamental.

Nesse sentido, é que se reforça o entendimento de que a alteração da identidade de gênero, em nossa sociedade, é considerada uma alteração que atinge (aos olhos do senso comum) algo tão profundo, como a essência do sujeito. Ou seja, nas sociedades modernas ocidentais parece ainda ser difícil entender a identidade de gênero com a mesma fluidez e inconstância de outras tantas identidades, ela é, na maioria das vezes, a forma como nos apresentamos (ou representamos) parecendo ser esta a mais “segura” para ter referência de um indivíduo. É aqui, justamente, que o corpo se torna referência central:

Num mundo de fluxo aparentemente constante, onde os pontos fixos estão se movendo ou se dissolvendo, seguramos o que nos parece mais tangível, a verdade de nossas necessidades e desejos corporais. (...) O corpo é visto como a corte de julgamento final sobre o que somos ou o que podemos nos tornar. Por que outra razão estamos tão preocupados em saber se os desejos sexuais, sejam hétero ou homossexuais, são inatos ou adquiridos? Por que outra razão estamos tão preocupados em saber se o comportamento generificado corresponde aos atributos físicos? Apenas porque tudo o mais é tão incerto que precisamos do julgamento que aparentemente, nossos corpos pronunciam (WEEKS *apud* GUACIRA, 2000, p. 14).

Conforme vimos, a referência que ancora nossa identidade é o corpo e neste sentido, é ele que dita que a mesma não deve ser ambígua, inconstante. Se os corpos são significados pela cultura e continuamente por ela alterados, talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, em que momento determinada característica tornou-se reconhecida ou significada como uma “norma” ou “marca” definidora da identidade? E quais os significados que, atualmente e em nossa cultura, estão sendo atribuídos à marca ou à aparência das vítimas? Os desejos e as necessidades que as mesmas experimentam estão em discordância com a aparência que seu corpo apresenta após o acidente?

Percebemos que o trauma físico é o centro da preocupação. Tanto as famílias como as vítimas sequer conjecturam acerca das sequelas psicológicas com que terão de conviver. As internadas não se veem, pois ainda não retornaram ao convívio social; não se veem porque ainda não foram vistas, e por não terem experimentado o novo processo de reconhecimento de sua nova identidade. De certo, serão informadas de sua transformação não apenas pelo espelho material que refletirá a sua nova imagem, mas pelo “espelho social” que, a exemplo dos discursos ilustrados abaixo, vem contribuindo negativamente para a reconstrução de sua identidade, afetando de forma significativa a sua auto-imagem:

- Após o acidente, foi muito difícil, quando ela se olhou a 1ª vez no espelho (...) ela não gosta de se olhar no espelho, ela se acha muito feia, ela parece um boneco, é um monstro (Profa.de **J** – 07 anos).

- Desde esse dia que o garoto xingou, ela começou a se observar, porque ela ainda não tinha se observado (Mãe de **J** - 07 anos).

- (...) porque que quando as pessoas me vêm com o chapéu na cabeça elas se assustam, ficam assustadas? (**J** – 07 anos perguntando a sua professora).

- Uma vez ela chegou em casa chorando porque um menino xingou ela de careca, aí ela começou a se olhar no espelho e falou: mãe, eu sou um monstro! Eu sou um monstro! Eu não queria tá viva, eu não queria viver mais... (Mãe de **J** – 07 anos).

Podemos verificar como o *outro* é um importante espelho para a reconstrução da auto-imagem dessas vítimas. Elas se vêm refletidas na curiosidade que os mesmos apresentam, no estranhamento e no medo que demonstram ter do seu novo corpo. Essa atitude dia-a-dia parece fazer parte da vida dessas crianças que acabam por rejeitarem a si próprias, devido a não aceitação do *outro*.

Como reação a esta rejeição, em um primeiro momento, elas se escondem evitando sentir novamente a “dor” por não serem amadas ou simplesmente aceitas. Torna-se muito difícil principalmente para a criança o entendimento de que seu corpo, agora, é repellido em detrimento

de tudo o mais que possam oferecer, pois, a referência que dita sua nova identidade inscreve-se no corpo mutilado, visto como a “corte de julgamento final”.

Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pela várias formas com que se expressam (GUACIRA, 2000, p.15).

Durante os processos de reconhecimento de identidade, instituímos desigualdades, ordenamentos, hierarquias que estão diretamente ligadas às “redes de poder” que circulam na sociedade (FOUCAULT, 1993), que estabelece contornos, constrói e demarca as fronteiras entre vítimas e meninas que representam a “norma” (as que estão em consonância com os padrões culturais), ficando aquelas à margem da sociedade. Segundo Porter (1992, p. 325),

Chegamos nus ao mundo, mas logo somos adornados não apenas com roupas, mas com a roupagem metafórica dos códigos morais, dos tabus, das proibições e dos sistemas de valores que unem a disciplina aos desejos, a polidez ao policiamento.

Para entender o corpo como um lugar onde os regimes discursivos e o poder se inscrevem, é importante apontar de que forma Foucault (1988) estabelece sua posição em relação à repressão. Para o autor, a repressão tem modos de agenciamento social que fazem com que a sexualidade se entrelace nas malhas dos “dispositivos de controle”, os quais se institucionalizam através dos discursos criados para reprimir, e assim difundem-se, circulam, acontecem, de modo que

O poder de penetração de um discurso na vida social está associado a sua capacidade de ser visto como algo “natural”, tornando imperceptíveis seus efeitos entre aqueles que se encontram capturados. Nesta complexa rede, um discurso, ao mesmo tempo em que produz a sensibilidade aos sujeitos, também produz a “invisibilidade” de seu mecanismo de poder. Organiza a relação entre o que é normal e o que é desviante, dando um sentido de realidade áquilo que se vê, faz ou fala (FRAGA, 2000, p.97,98).

Para entender melhor esse pressuposto, é preciso compreender que somos nós que, estabelecemos as instituições das quais julgamos apenas participar. Ou seja, em todas as práticas ou relações humanas, estamos sempre fazendo instituições com ou sem consciência - em geral sem - a partir de uma rede imaginária e simbólica em que nos enredamos. Sendo assim, a ideia de sexualidade não escapará ilesa desse agenciamento social por intermédio de dispositivos institucionais, que têm suas formas próprias de trazer a sexualidade para o discurso. É nesse momento que estas duas instituições humanas - sexualidade e escola - vão se encontrar, tendo em vista que é, dentre outros, no espaço escolar, que o controle e a repressão às manifestações da sexualidade irão se manifestar através dos discursos sobre o que se pode e o que se deve fazer com o corpo, no caso das mulheres e meninas escalpeladas estes discursos se materializam em marcas corporais visíveis e invisíveis, na rua ou na escola:

(...) logo que ela voltou pra escola, pra mim, foi bem difícil, porque aí os colegas queriam ver a cabecinha dela, só que, logo no início, ela tinha vergonha (Profª. de J -07 anos).

Olha a careca, olha a careca!!!. Falou pra ela sabe? Menina careca. Ai ela foi lá quase chorando comigo. O que foi J? O menino me chamou de careca (Professora de J - 07 anos).

A discriminação sofrida pelas vítimas, no retorno ao convívio social, evidencia que a sociedade ainda não está preparada para conviver com o diferente, de início, percebemos a insegurança quanto àquilo que não consegue identificar e o medo do diferente, que é o outro. A percepção dessa diferença é a consciência da alteridade, a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou (CHAUI,1999).

E aí logo que ela voltou pra escola, pra mim, foi bem difícil, porque aí os colegas queriam ver a cabecinha dela, só que, logo no início, ela tinha vergonha. Aí depois conversando não, ela já tirava o chapéu. Só que eles tinham medo. Aí eu falei não precisa ter medo, porque muitos já conheciam ela. (Professora de J. 07anos).

Essa postura de estranhamento quanto ao reconhecimento da diferença é um sentimento recorrente e característico da natureza humana. Ao lançarmos um olhar no passado, observaremos à luz da história, que os deficientes físicos eram segregados de qualquer convívio social, pois sua diferença era vista como maldição, destino, marca do demônio e todo tipo de crendice (MAZZOTTA, 1996). Afinal, o que era diferente era desconhecido, era fonte de medo e do medo ao preconceito, vemos nascer à exclusão das “pessoas diferentes”. Ainda segundo o autor, na Grécia antiga, a discriminação evidenciava-se com a prática da Eugenia, pelo sacrifício de crianças com deficiência física, as quais eram jogadas no abismo; e em Roma, nos esgotos da cidade. Na Idade Média, os deficientes abrigavam-se em mosteiros e Igrejas, porém sempre vivendo isolados em torres (“Corcunda de Notre Dame”).

Ela se escondia, só aparecia na sala quando a pessoa ia embora (...), Ela não aceitava ninguém vir visitar ela (Profª.de J-07 anos).

A falta de preparo dos atores sociais do contexto escolar, para lidar com o diferente, também fica evidente nos relatos dessas vítimas, que ao usarem lenços de seda ou de fralda são rotuladas:

(...) eu sofri com a discriminação, também no colégio. Os meninos queriam arrancar a peruca da minha cabeça, eu não vou mais com isso, eu vou com o lenço mesmo, pois eles nunca ameaçaram arrancar (T-30 anos).

(...) o professor fica chamando ela de freira, ele diz: _ Umbora freirinha. (Mãe da adolescente E-19 anos-)

(,,) Outra vez, a gente vinha na rua aí um rapaz atacou ela na rua pra tirar o lenço, aí foi aquele alvoroço, aí outras pessoas ajudaram a gente. Agora é maior preocupação, quando tá terminando a hora da aula dela, aí tem que ir buscar, né? Quando a gente vem na rua, eles ficam falando: _ Ei neném, chama um bucado de coisa na rua, aí ela fica triste, chega qui em casa ela chora (Mãe de E – 19 anos).

Para Foucault(1993), a maioria destes professores é produto de uma formação castradora desenvolvida no espaço escolar disciplinador usado como campo de batalha, e via de inculcação de preceitos dogmáticos, os quais determinam o que devemos ser, fazer, dizer e pensar e ainda, estabelecem padrões de aparência e comportamentos corpóreos.

Guacira (2000) ratifica esta concepção de escola disciplinadora ao dizer que essas marcas sobrepõem-se aos conteúdos programáticos, as experiências comuns vividas no espaço escolar com colegas, com professores (as) são as que constituem as nossas identidades sociais. Não estamos aqui atribuindo apenas à escola a responsabilidade de explicar essas identidades nem determiná-las de forma definitiva, contudo, são esses preceitos, proposições, imposições e proibições, que ao circularem, têm “efeitos de verdade” compondo, desta forma, parte representativas das histórias pessoais.

Só que a mãe dela me disse que ela tem muito vestido e ela disse que vestido pra ela, ela nunca mais vai usar porque ela não tem cabelos compridos. A menina que tem cabelos compridos que tem que usar o vestido, quem tem cabelo curto tem que usar saia e blusa (Professora da menina J. 07 Anos).

Além de não se reconhecer como um ser feminino por se considerar feia, agora sem o cabelo, ela será vista como doente, coisa do mal. Esta desidentificação se consolida a partir da reação do outro, da sociedade, que segundo Foucault (1993), é estabelecida na relação “panóptica” que esta vítima estabelece com o mundo, assim, aos poucos vai internalizando as impressões que seu entorno lhe informa, passando a se policiar, a se auto punir negando a sua própria existência.

Na adolescência, esse processo de desidentificação se agrava, pois nesta idade a sexualidade emerge com bastante significado, haja vista que não se pode falar de adolescência, sem falar do corpo e deste sem falar da mente. Os discursos a seguir evidenciam as situações conflituosas das vítimas, que acidentaram-se quando meninas e passaram pela adolescência, tendo que reconstruir-se, agora sem cabelo, mais ainda assim, envoltas na ansiedade comum à vida psíquica de todo o adolescente, como podemos ver a seguir:

Eu começava a andar em festa sempre com lenço né? Todo mundo lá de cabelo, e só eu de lenço, vergonha demais, demais, demais. (T-30 anos);

As vezes eu queria vir embora da festa e as minhas amigas diziam : Eh menina, deixa de bobagem, ninguém tá nem vendo, as pessoas acham que tem cabelo (T-30 anos).

Importa saber que a imagem corporal está relacionada à representação condensada das experiências passadas e presentes, reais ou fantasiadas, conscientes ou inconscientes que vão formando a ideia de que o indivíduo tem do seu próprio corpo. Ou seja, a identidade vai se organizando através de identificações, inicialmente com os pais, professores e ídolos, depois com o "grupo de iguais". São nessas relações que o adolescente compartilha e troca experiência. Por falarem e fazerem coisas comuns reconhecem-se pelas roupas, atos e linguagem utilizada.

Para Foucault (1993), essas são relações de policiamento “panóptico” em que começamos a perceber se nosso corpo corresponde ou não ao corpo idealizado para nós e também para o “grupo de iguais” e, via de regra, é através da identificação e comparação com outros adolescentes, que a vítima de escalpelamento inicia seu processo de desidentificação e passa a ter uma ideia incorreta de seu esquema corporal, pois a reconstrução de sua identidade está relacionada a todo esse processo de subjetivação do controle exercido de fora pra dentro, do modelo externo estabelecido, articulando-se, interiorizando nessas adolescentes e fazendo com que a percepção de si e do seu corpo estejam diretamente ligada ao feio, ao errado, ao mal, passando a se policiar, a se auto punir e, novamente, negam a sua própria existência.

Quando eles se aproximavam de mim, eu ficava logo pensando que na hora que ele souber, ele não vai mais querer namorar comigo. As vezes , eu pensava, que muitos quando terminavam comigo era por causa disso que sabiam, que eu não contava, que eu ficava morrendo de vergonha, eu ficava com vergonha, muita vergonha mesmo. (T-30 anos).

Eu pensava assim, que ele tinha vergonha de eu tá assim com ele e de repente alguém ou um amigo dele chegar e tirar uma brincadeira, e puxar o lenço né? Aí, ele ia morrer de vergonha, eu também Deus me livre né, nem pensar (T - 30 anos).

Apontamos, aqui, para a questão da influência de padrões de beleza ditados pela mídia e o esteriótipos de perfeição física que o adolescente busca para si, numa fase da vida de intensas transformações e nos quais eles não se enquadram, o que acaba por gerar angústia e insegurança e vergonha, quando o assunto é o seu corpo mutilado. O controle exercido sobre o corpo, através da mídia, cobra a exibição de um corpo vendável, sedutor, consumível, desvinculado da dimensão do afeto, objetivo, centrado, coisificado, haja vista que as figuras de corpos colocadas pela mídia são de ídolos da música, atrizes das novelas e craques do esporte, que os adolescentes consideram como ideais de beleza, são bonitos, perfeitos e delicados (NUNES & SILVA, 1998). Este ideal de corpo em nada tem haver com a aparência de uma escalpelada.

Outro aspecto relevante identificado nos discursos das vítimas refere-se à ausência de qualidade no serviço de saúde, em particular da atuação dos técnicos em enfermagem:

Para fazer os curativos, muitas vezes a enfermeira não tinha paciência, iam tiravam e arrancavam tudo (T 30 anos.);

Até o anestesista bateu nela, ele deu uma palmada nela, que quando ela saiu de lá, tava o vinco, ele disse: - Tu és muito mimada e deu umas palmadas nela. (Mãe de E-19 anos);

Aí foi sofrimento, sofrimento, quando eu enxergava a enfermeira, eu já começava a chorar, aquelas pessoas novinhas que estão estagiando ainda tinham pena, iam devagar, mais aquelas mais antigas, meu Deus do céu, não gosto nem de pensar.(J - 40 anos).

A desumanização procedente do serviço hospitalar nos evidencia a permanência do serviço médico pautado na concepção materialista de saúde, em que, a cura dos aspectos biológicos ocorre sem considerar a dimensão psicológica do paciente. Segundo Foucault (1991), estas casas de internamento – chamadas de Hospitais Gerais – têm suas herança nos antigos leprosários da Idade Média, as quais serviam, muito mais, como mecanismos de coerção social do que como locais de tratamento.

A característica funcionalista dos serviços públicos hospitalares acarreta o processo de desumanização do paciente. Neste sentido, atribui-se maior importância ao aspecto biológico (sintoma ou órgão afetado), em detrimento do ser humano e toda sua amplitude contextual, transformando esse “sujeito” em puro “objeto”, em que seriam aplicados as técnicas e os procedimentos descontextualizados, que contribuem, apenas, para dificultar o processo de tratamento do paciente.

Outra particularidade identificada nessa pesquisa refere-se aos relatos das famílias que, diante dos maus tratos, buscam na fé em Deus a “tábua de salvação”, e somente através da ação divina encontrarão as soluções. Isso fica evidente nas falas de mães, avós e vítimas:

Isso que nós tá passando aqui, é uma provação de Deus, para vê do nosso direito a salvação. (avó de R-06 anos).

Mas eu tenho fé sim que nasça muito. Tem uma menina que tirô isso tudo (sobrancelhas) e eu digo que foi Deus, sumiu tudinho e nasceu cabelo (C-13 anos).

(...) eu tenho esperança, que nasça cabelo, não como era o dela, mas mais bonito, por que Deus quer, e mais ante a esperança tardia do que desengano precoce (...) (Mãe da R-06 anos).

(...) eu ainda não vi, a mamãe disse que ela ficou sem orelha, mas eu não acredito, eu não acredito que Deus fez isso com a minha filha (...) (Mãe da R - 06 anos).

O discurso da atribuição da “responsabilidade” a Deus através de palavras de consolo e resignação leva a vítima a aceitar indiferente o mesmo Deus que pune e que salva da dor, ou seja, o mesmo Deus que nos dá amor, também nos castiga. Nessa perspectiva retornamos à concepção medieval que, na opinião de Nunes (1987), o corpo era visto como o lugar a ser

punido em detrimento da alma, utilizado aqui como meio de se alcançar a purificação. Ou seja, a mutilação corpórea da vítima é contabilizada como crédito para obtenção do objeto desejado na vida pos mortem, “o reino dos céus”.

Estes discursos espalham-se por rios, “furos” igrarapés e se fazem presentes no culto aos cabelos longos das mulheres. Desse modo, verifica-se o reforço do costume pelo discurso religioso, os quais por meio de seus preceitos bíblicos, obrigam as mulheres a mantê-los longos por determinação divina.

Toda a mulher que ora ou profetiza com a cabeça descoberta, desonra a sua própria cabeça, porque é como se estivesse rapada (ver. 05). (...) Portanto se a mulher não se cobre com véu. Tosquie-se também. Mas, se para a mulher é coisa indecente tosquiarse ou rapar-se, que ponha o véu (ver. 06). (...) Mas ter a mulher cabelo crescido lhe é honroso, porque o cabelo lhe foi dado em lugar de véu. (ver. 15).

O discurso religioso, aliado ao conjunto de significações e convicções do ser feminino serve como mola motriz para um total isolamento dessa vítima, visto que a mesma, agora está marcada e identificada como não possuidora de um símbolo envolto em misticismo, o cabelo. Embora os discursos religiosos visem a organização e conduções doutrinárias voltados para o “bem”, identificamos que estes pouco auxiliam a situação da menina escalpelada, mas reforça o processo de desidentificação das mesmas, por atribuir valorização “honrosa” aos cabelos que lhes foram brutalmente arrancados. Considerando a força do discurso evangelizador entre essas populações, fica a pergunta: O que essas instituições religiosas têm feito para prevenção e ou auxílio às vítimas e seus familiares, após o acidente? Quais são os aspectos negativos ou positivos da influência religiosa na vida dessa população?

III- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o corpo não possui sentido intrínseco, se desvinculado do seu contexto, concluímos que toda e qualquer compreensão sobre o mesmo trata-se de construto social. É nessa perspectiva, que buscamos problematizar a educação sexual que essas vítimas estão recebendo após a mutilação corporal que sofreram. Vimos que as pedagogias e as morais vêm regulando seu corpo através de discursos preconceituosos construídos historicamente, que impedem a construção positiva de sua auto-imagem, uma vez que as mesmas são a todo o momento interpeladas a satisfazerem os padrões estéticos estabelecidos pela sociedade. Neste momento, a educação não deve passar ilesa a todos esses discursos que norteiam as concepções de corpo e sexualidade presentes no cotidiano das mulheres ribeirinhas, sob pena de contribuir para a formação de transtornos emocionais prejudiciais ao convívio social.

O fato torna-se ainda mais agravante devido ao despreparo dos professores para lidar com essa problemática – sob os pontos de vista ético, estético e político –, o que tem dificultado o processo de inclusão das vítimas no âmbito escolar e, conseqüentemente, social, pois em vez de

se voltarem em seu auxílio, acabam por reforçar, ainda que inconsciente, a rejeição ao diferente e à intolerância a que são submetidas.

Vale ressaltar que urge, por parte das instituições governamentais, o incentivo e apoio as iniciativas de organizações não governamentais – ONGs, que trabalhem, para a erradicação dessa tragédia em nosso estado, através de ações de prevenção com atividades educativas junto a essas comunidades, com a reformulação do atendimento hospitalar, que considere também o contexto e as condições financeiras, a necessidade de apoio psicoterapêutico às vítimas e seus familiares, assim como o desenvolvimento de ações que visem à reinserção social das mesmas.

Parece-nos paradoxal que a sociedade amazônica, constituída em meio à diversidade étnica e cultural, não consiga conceber o diferente. O educador contemporâneo, interessado em construir uma prática pedagógica que seja representativa e democrática, não pode, como vimos, esquecer que os sujeitos de sua prática, seus alunos, professores, pais, enfim, pessoas com as quais trabalha trazem consigo as marcas históricas de regulações existentes em torno de sua existência corpórea. Neste sentido, ações educacionais voltadas para a educação/orientação sexual nas escolas e nas comunidades é de fundamental importância para o desenvolvimento saudável e pleno dessas e de tantas outras crianças, que atualmente, estão submetidas à força discursiva da mídia, a qual impõe valores, e em muito distorcem a visão que as ribeirinhas possuem de seu corpo.

Nosso interesse foi contribuir para uma reflexão educacional emancipatória sobre o corpo e a sexualidade, entendo que desta forma, num mundo construído historicamente, as regras e convenções podem ser revistas e modificados, necessitando principalmente de desconstruções de falsos valores, tomada de consciência de todos e a luta conjunta por um mundo mais justo, democrático, mais humano e igualitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. Ed – São Paulo: Cortez, 2003 – (Biblioteca da educação Série 1. Escola; v. 16).

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 1977.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom mocismo – cotidiano de uma adolescente bem comportada**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

GUARCIRA, Lopes Louro (organizadora). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

MAZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.**São Paulo: Cortez, 1996.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a Sexualidade.**SP: Papiros, 1987.

NUNES, César & SILVA, Edna. **O estatuto epistemológico dos discursos contemporâneos sobre sexualidade: reaproximações histórico-filosóficas necessárias e algumas considerações analíticas impertinentes.** IN *Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação.* Florianópolis: Educação UFSC: v.16, n30,jul/dez.1998.p.35-37.

POTER, Roy. **História do Corpo.** IN Burke, Peter (org). **Escrita da História: novas perspectivas.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

A DINÂMICA DO AUTORITARISMO E O LAMENTO DE GUIMARÃES ROSA

Leonardo Castro da SILVA (UFPA/UERJ/CAPES)
Sílvio Augusto de Oliveira HOLANDA (UFPA)

É proposto analisar a crônica “A velha” (*Ave*, palavra) (1970) de Guimarães Rosa (1908-1967). Tal texto relata parte do período em que o escritor mineiro esteve como diplomata na Alemanha nazista. Durante esta faixa de tempo, o Narrador personagem descreve o contexto nacional socialista alemão e suas consequências como a persuasão da mídia (Hitler costumava discursar na rádio), a presença simbólica da suástica pelas ruas, a perseguição aos judeus, etc. Configurando uma narrativa em que a visão sobre os acontecimentos são tratados por quem está vivenciando o regime autoritário alemão. Observa-se que, embora o cronista mineiro não seja um cidadão alemão, ele está no país e é obrigado a se adaptar à realidade que lhe é imposta. O evento do campo de concentração descrito em “A velha” dá abertura para se tratar dos conceitos de trauma e testemunho, segundo a ótica de Márcio Seligmann-Silva (1964) em sua obra *O local da diferença*. Pois o teórico brasileiro expõe como é de suma importância para tratar destes conceitos psicanalíticos levar em consideração os ventos de violência do século XX como as duas grandes guerras mundiais, a *Shoah* ou Holocausto e os regimes ditatoriais da América Latina. É exatamente por Seligmann-Silva colocar como o principal evento de terror o Holocausto que se elege a crônica de guerra rosiana como um texto testemunhal ou, como afirma o teórico brasileiro, de um teor testemunhal tipicamente encontrado na Literatura do século passado. É como testemunha indireta que Guimarães Rosa narra o trauma experimentado nos campos de trabalho nazistas. O texto configura-se dessa forma visto o cronista mineiro não ter vivenciado o terror do evento como vítima direta, ou seja, ele por não ser judeu, não foi perseguido, nem aprisionado em campos de concentração. No entanto, o texto rosiano caracteriza-se como Literatura de testemunho por representar um canto ou lamento de uma experiência traumática que necessita ser traduzida, mesmo que a linguagem não tenha palavras suficientes para descrever com “fidelidade” toda a intensidade do trauma vivenciado, seja direta ou indiretamente.

PALAVRAS-CHAVE: “A velha”; trauma; testemunho.

Ao se discutir a crônica “A velha”, focaliza-se no contexto que este texto rosiano apresenta para tratar do trauma e do testemunho acerca do evento que é a *Shoah*. Não que a guerra seja dispensável para se discutir o trauma e o testemunho, mas, porque os estudos sobre trauma e testemunho na maioria das vezes são pensados sobre o contexto do Holocausto. Sustentado em Laub, Seligmann-Silva expõe que as testemunhas do evento traumático, são testemunhas da perseguição que o nazismo infligiu aos judeus. Guimarães Rosa oferece no início de “A velha”, elementos em que o real e a ficção se confundem. O cronista mineiro relata sobre o tumulto de judeus em condições precárias que invadiam o consulado tendo como última esperança se suicidar. O Narrador oferece ao seu leitor uma prévia dos acontecimentos que indicam as consequências que os semitas na Alemanha viriam a experimentar. No entanto, o cronista mineiro ao presenciar as condições precárias que passavam os Judeus expõe que: “[vê]-los, vinha à mente a voz de Hitler ao rádio — rouco, raivoso.” (ROSA, 1970, p. 108) como na imagem abaixo:



Hitler falando ao rádio. <http://www.bundesarchiv.de>

A imagem acima revela como Guimarães Rosa ficcionou a realidade. A divulgação do discurso nazista obviamente tinha como um de seus objetivos, propagar uma concepção antissemita e o destino dos semitas seria obviamente os campos de contração. Tem-se até agora do cronista mineiro não o evento traumático da *Shoah*, mas, um relato da situação anterior das futuras vítimas dos campos de trabalho. No entanto, até agora não se tem um testemunho propriamente dito como se conceitua em *O local da diferença*. Pois, para se definir este conceito mesmo que em grosso modo, seria necessário levar em consideração se tratando da Alemanha nazista (contexto da crônica rosiana) os eventos traumáticos da guerra e da *Shoah*. Porém, há um teor testemunhal, pois o Narrador exhibe acontecimentos prévios para que adiante se tenha o testemunho em torno do campo de concentração e em seu dialogo com a senhora Verônica, mostra que

Relembrava — revocava — sorriu-se a um persistir de imagens? E estremeceu. Voltava às brumas do presente, à sua gélida pátria. Só então entrou a falar sob força de fatos: dos campos-de-prisão, as hitlerocidades, as trágicas técnicas, o ódio abismático, os judeus tratados. Olhávamos, ali, na parede, de corpo inteiro, o marido. — “Ele era judeu, sabeis?”/ E — o retamente, o raso: a filha, também tão idosa *Dame* Angélica, seria teuto-hebréia uma *mischling*, “mestiça do primeiro grau”, segundo o código hediondo. Dona Verônica o disse, de soçobro. A filha, por sua eiva aboriginal, corria grave perigo. Ela, a Mãe, tinha de solicitar-se daquilo. [...] / — “Minha filha não é filha do meu marido. Nem ela, nem ele jamais o souberam... Foi em vosso país... O pai da minha filha era um amigo nosso, que nos freqüentava... O pai de minha filha não era de sangue judeu...” (ROSA, 1970, p. 110)

Portanto, o início da crônica rosiana expõe um testemunho complexo no sentido de que, o Dr. Káspar Eswepp, marido de dona Verônica, relatou para sua esposa os fatos ocorridos nos campos de concentração e o cronista mineiro narra esses fatos colocados por Verônica. Em

outras palavras, o Dr. Káspar é a testemunha primária do evento traumático, pois como judeu na Alemanha nazista, experimentou a perseguição do Nacional Socialismo sendo uma vítima dos campos de concentração. Guimarães Rosa narra os relatos da personagem alemã em questão, testemunhando como esta conta as vivências de seu cônjuge, no entanto, o que se destaca aqui são o trauma e testemunho segundo a concepção de Seligmann-Silva, que demonstra que por meio dos sobreviventes de campos de concentração:

W. G. Niederland cunhou então o conceito de síndrome ‘de sobreviventes’. Para ele, o sobrevivente é caracterizado por uma situação crônica de angústia e depressão, marcada por distúrbios de sono, pesadelos recorrentes, apatia, problemas somáticos, anestesia afetiva, ‘automatização do ego’, incapacidade de verbalizar a experiência traumática, culpa por ter sobrevivido e um trabalho de trauma que não é concluído (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 68)

Sobre esse aspecto quando o cronista mineiro narra os relatos da personagem sobre o marido no campo de trabalho, observa-se que o Narrador utiliza de um neologismo que uni o nome próprio Hitler a o substantivo atrocidade para formar outro substantivo denominado de hitlerocidade.

Compreende-se que este recurso neologístico do Narrador, é uma confirmação de que a testemunha não encontra na linguagem as palavras necessárias para expor com toda intensidade o terror experimentado. Dando continuidade ao trauma que não pode ser exposta “fielmente” pela linguagem Guimarães Rosa destaca as “trágicas técnicas”, fazendo referência aos experimentos às torturas nazistas infligidas aos semitas, ao sentimento de raiva impregnado nos membros do Nacional Socialismo e as condições peremptas que judeus tinham que suportar nos campos de trabalho. Quando se discutiu *O local da diferença* como seu autor respalda-se em Laub, para afirmar que a incapacidade de tradução total da experiência vivida nos campos de concentração não se dá apenas sobre os termos da linguagem, mas, do pensamento e da memória. Dando-se destaque para a memória, se coloca como o testemunho em “A velha” tem a tarefa de possibilitar uma “saída” do que está cercado na memória da vítima. Ou seja, a sua experiência no campo de concentração, pois esta é uma tentativa em que o Dr. Káspar tenta se libertar da imagem traumática.

O ponto de reflexão que se vincula ao trauma é o testemunho dos sobreviventes de campos de concentração. Sobre este tópico Seligmann-Silva destaca a posição de Dori Laub, “um dos responsáveis pelo arquivo Fortunoff de vídeos de sobreviventes da Universidade de Yale” (2005, p. 70). Mesmo tendo como obstáculo a dificuldade e as vezes a impossibilidade de se ter a narrativa da cena traumática causada durante os campos de concentração, há para Laub, segundo Seligmann-Silva, a necessidade desta “tradução testemunhal”. Os sobreviventes têm a necessidade de contar e conhecer sua História, porém, o trauma das cenas do passado impedem

o testemunho do que foi vivido. O autor de *O local da diferença* expõe que: “Laub também destaca a impossibilidade de tradução total da experiência tanto em termos do pensamento como da memória e da linguagem” (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 70). Seligmann-Silva expõe uma concepção laubniana que demonstra que o Holocausto não proporcionou testemunhas, não somente por estas terem sido alvo de eliminação nazista, tendo em vista que presenciaram os crimes do partido, mas a complexidade do Holocausto e até as dimensões de diâmetros “ilusórios” se se concebe que algo de proporção inacreditável foi vigente produziu um trauma de alta intensidade a ponto de impedir as vítimas de narrar suas vivências.

A esposa do doutor Káspar tinha consciência das atrocidades dos campos de concentração. A convivência com o marido sobrevivente permitiu a dona Verônika, que pudesse ter conhecimento do que poderia ser infligido a sua filha sabendo que mesmo mediante uma quase que impossível possibilidade de sobreviver à perseguição nazista o trauma seria tão intenso a ponto de impedir o relato da experiência. Sabendo o provável destino de Angélika, o narrador rela que dona Verônka:

Tomaria o grave passo. A tanto preço — o de se inquinhar e malsinar-se, para o pouco restante da vida. Em dizer, porém, que não lhe era possível prestar fatos, produzir testemunhas, recorrer no caso à prova de sangue, nem ao menos apelar para a razão pública. (ROSA, 1970, p. 110-111)

As condições desumanas, a vida banalizada, a exploração do trabalho etc. eram fatos que mesmo a História não foi capaz de produzir testemunhas, pois a perseguição nazista aos judeus e as atrocidades impostas a eles, causavam, na percepção e na memória dos que ali estavam presentes a impossibilidade de se acreditar que há testemunhas. Tais condições eram impensáveis aos expectadores do Holocausto. Alguns sobreviventes que se dispõem a testemunhar o terror do Holocausto diante das câmeras de vídeos fazem uma condução entre o “eu” e o “tu” solitário que está dentro dele, pois este é aquele que sofreu o trauma na experiência de campos de concentração e ele não quer se vincular diretamente às atrocidades antes presenciadas.

Deve-se reforçar que se está interpretando a vivência do esposo de *Frau Verônika* no campo de trabalho, pois, como o médico da crônica era judeu, obviamente não foi poupado da perseguição nazista. Tendo consciência do tormento que o Dr. Káspar sofreu dona Verônika quer tentar livrar sua filha, *Dame Angélika* do Holocausto, no entanto, a única forma de salvar a filha seria provando que Angélika não era filha do médico judeu. Verônika ao expor que Angélika era “teuto-hebréia”, teuto, um dos povos que deu origem aos alemães e hebreu, antigo povo judeu; solicita ao Narrador, pela via judicial excluir sua prole dos campos de trabalho, pois segundo a lei de Nuremberg de 15 de setembro de 1935 [*Die Nürnberger Gesetze vom. 15 September 1935*]:

Judeu mestiço é quem procede de um ou dois avós judeus puros mesmo que esteja de acordo com o § 5 °2 enquanto judeu. Aplica-se há um avô como judeu puro se ele pertenceu à comunidade religiosa judaica. (NUREMBERG, § 2, II, 1935) [tradução nossa]³⁴

No entanto, completa-se colocando que: “Como judeu, aplica-se, também a partir de dois avós judeus puros, procedendo de nacionalidade mestiça judaica.” (NUREMBERG, § 5, II, 1935) [tradução nossa]³⁵ Porém, como mestiço [*Mischling*] de primeiro grau tendo cinquenta por cento de sangue judaico e outra metade alemão, o cidadão era isento de ir para os campos de concentração. O testemunho do marido sobre o holocausto era um relato do trauma vivido que a personagem não queria que sua filha, Angélica viesse a padecer. Todavia, o contexto histórico autoritário reconhecido pelo Narrador, que confirma A lei de Nuremberg como um código hediondo, mostra como a *Shoah* é determinante para se pensar o trauma e o testemunho.

Começando pelo Holocausto, Seligmann-Silva data que desde 1980 a teoria do testemunho classifica este evento como o principal causa do testemunho, pois a singularidade do evento caracterizado por sua catástrofe de proporções incomparáveis com qualquer outro evento já experimentado faz deste, único. Porém é notório que a discussão não pode ser levada por números, se se considera as vidas sucumbidas. Mas, deve-se levar pela qualidade catastrófica imposta ao homem não somente tendo como consequência lesões físicas e morte como se sabe, e, também sequelas psíquicas a ponto de reduzir o discurso de experiência com o Holocausto. Por isso: “[a] intensidade do evento deixa marcas profundas nos sobreviventes e seus contemporâneos, que impedem um relacionamento com eles de modo ‘frio’, ‘sem interesse’”. (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 83) A personagem dona Verônica como testemunha indireta do terror experimentado pelo marido mostra sua incapacidade de frieza mediante a relação com sua filha na ocasião em que a mãe não pode ajudar sua prole, assim: “Dona Verônica não se voltara para a filha; só a mim encarava, ávida.” (ROSA, 1970, p. 110)

Em *O local da diferença*, se mostra como a *Shoah* é o evento central que contribuiu para os estudos do trauma e do testemunho, obviamente as duas guerras mundiais também têm sua importância, no entanto, elas não são o evento central. As consequências traumáticas experimentadas pelo Dr. Káspar “dos campos-de-prisão, as ‘hitlerocidades’, as trágicas técnicas, o ódio abismático, os judeus tratados”. Evidenciam o que Seligmann-Silva demonstra como a qualidade do evento de um nível catastrófico altíssimo e que não deve ser medido por números. É nesse contexto do discurso testemunhal na Alemanha que Guimarães Rosa oferece ao leitor apenas uma vítima (o médico judeu) que serve como exemplo confirmador de que a magnitude

³⁴ Em alemão: “2. Jüdischer Mischling ist, wer von ein oder zwei der Rassen nach volljüdischer Großelternanteilen abstammt, sofern er nicht nach §5 Abs.2 als Jude gilt. Als volljüdisch gilt ein Großelternanteil ohne weiteres, wenn er der jüdischen Religionsgemeinschaft angehört hat.” (NÜRNBERGER, § 2, II, 1935)

³⁵ Em alemão: “2. Als Jude gilt auch der von zwei volljüdischen Großeltern abstammende staatsangehörige jüdische Mischling” (NÜRNBERGER, § 5, II, 1935)

catastrófica do evento se discute apenas em termos qualitativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GINZBURG, Jaime. Guimarães Rosa e o terror total. In: CORNELSEN, Elcio; BURNS, Tom.

ROSA, João Guimarães. *Ave, Palavra*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970, 274 p.

SANTIAGO SOBRINHO, João Batista. O narrável da guerra e o inimigo objetivo, sob o céu de Hamburgo, em “O mau humor de Wotan”, de João Guimarães Rosa. *Investigações*, Recife, v. 22, n. 1, p. 133-150, jan. 2009.

SELIGMANN-SILVA, Marcio. *O local da diferença*. São Paulo: Editora 34, 2005, 360 p.

SOETHE, Paulo Astor. A imagem da Alemanha em Guimarães Rosa como retrato auto-irônico. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 287-301, 2. sem. 2005.

SITES

<http://www.bundesarchiv.de> acesso em 16/09/2013.

<http://ingeb.org/Lieder/prinzeug.html>. *Leipzig 1719, Volkslied auf den Sturm auf Belgrad 1717*. acesso em 12/06/13.

<http://www.dhm.de/lemo/html/dokumente/nuernberggesetze> “Die Nürnberger Gesetze vom 15. September 1935” acesso em 01/08/2013.

A EXPERIÊNCIA POÉTICO-AMOROSA DO CORPO NA *LINHA-D'ÁGUA*, DE OLGA SAVARY

Andréa Jamilly Rodrigues LEITÃO (UFPA)

O presente trabalho pretende perquirir a figuração do corpo e suas inter-relações com o erotismo e, por extensão, com o amor, bem como com o movimento da escritura, a partir de um diálogo com os poemas “Só na poesia?” e “Iraruca”, da obra *Linha-d'Água* (1987), de Olga Savary. No vigor da encenação erótica dos amantes, esta obra da escritora paraense opera a recriação poética dos corpos à luz da dinâmica do elemento vital da água, em que a comunhão amorosa instaura a unidade do ser humano com as suas origens, como uma possibilidade legítima de reconciliação com a natureza (PAZ, 1994). O envolvimento sinuoso dos corpos transmuta-se na fluidez e na mobilidade do signo das águas, levando à plenitude o enlace amoroso, e, por outro lado, ilumina fecundamente a própria construção da poesia. Além disso, a metamorfose das formas humanas sob o devir das águas torna-se uma possibilidade de encarnar o ritmo e o movimento da existência e, sendo assim, articula-se metaforicamente com a própria condição de realização do homem no mundo (BACHELARD, 1989). Ainda de acordo com o poeta e ensaísta mexicano, o erotismo perpassa a dimensão do acontecer poético da sexualidade, de modo que revela uma forte ligação entre os domínios do erotismo e da poesia. Neste sentido, a erótica verbal de Olga Savary manifesta-se no e pelo engendrar da poesia que se inscreve na própria vigência dos corpos. Em suma, a experiência poético-amorosa conduz à reconciliação com a natureza e, ao mesmo tempo, com a natureza do próprio corpo na poeticidade do encontro dos amantes.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo. Poesia. Amor. Reconciliação.

I- CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho pretende perquirir a figuração do corpo e suas inter-relações com o erotismo e, por extensão, com o amor, bem como com o movimento da escritura, a partir de um diálogo com os poemas “Só na poesia?” e “Iraruca”, da obra *Linha-d'Água* (1987), de Olga Savary. No vigor da encenação erótica dos amantes, a obra da escritora paraense opera a recriação poética dos corpos à luz da dinâmica do elemento vital da água, em que a comunhão amorosa instaura a unidade do ser humano com as suas origens, como uma possibilidade legítima de reconciliação com a natureza (PAZ, 1994).

Ainda de acordo com o poeta e ensaísta mexicano, o erotismo perpassa a dimensão do acontecer poético da sexualidade, de modo que revela uma forte ligação entre os domínios do erotismo e da poesia. Neste sentido, a erótica verbal de Olga Savary manifesta-se no e pelo engendrar da poesia que se inscreve na própria vigência dos corpos.

O envolvimento sinuoso dos corpos transmuta-se na fluidez e na mobilidade do signo das águas, levando à plenitude o enlace amoroso, e, por outro lado, ilumina fecundamente a própria construção da poesia. Além disso, a metamorfose das formas humanas sob o devir das águas torna-se uma possibilidade de encarnar o ritmo e o movimento da existência e, sendo assim,

articula-se metaforicamente com a própria condição de realização do homem no mundo (BACHELARD, 1989).

II- OS CORPOS RECONCILIADOS: A VIGÊNCIA POÉTICO-AMOROSA EM OLGA SAVARY

Na transformação dos corpos em meio à dinâmica da natureza, a experenciação do amor opera a reconciliação, a saber, a possibilidade de restabelecer o vínculo originário entre o ser humano e o mundo natural, uma vez que conduz aquele às suas origens e ao reencontro da unidade perdida. Com efeito, proporciona a sua reconciliação com o mundo natural, em que se reconhece como *hūmus*³⁶ – que significa solo, terra –, de onde germina a vida, ou seja: se compreende *sendo* em meio ao movimento orgânico cíclico e incessante, transmutando-se nas próprias forças vitais da natureza. Como destaca Octavio Paz (1994, p. 193), “o amor pode ser agora, como foi no passado, uma via de reconciliação com a natureza. Não podemos nos transformar em fontes ou árvores, em pássaros ou touros, mas podemos nos reconhecer em todos eles”. A partir desse viés interpretativo, pretende-se trazer para o proscênio da discussão um diálogo profícuo entre os poemas “Só na poesia?” e “Iraruca”, de Olga Savary.

A autora possui uma extensa e rica produção literária, distribuída em diversos livros premiados pela crítica. O poema “Só na poesia?” foi publicado na obra intitulada *Linha-d’Água*, de 1987. A sua estrutura apresenta-se em forma de diálogo, iniciando em tom de questionamento, o que já se figura desde o seu título. Segue abaixo, na íntegra:

Eu te pareço bela ou bela
é só minha poesia quando
só assim me entrego?

Depois de derrubada, foi em mim
que te ergueste fortaleza
– fortaleza de água, de igapó
e igarapé (a que me comparas).

Então aposso-me do teu rio
que corre para minhas águas
e me carrega ao momento de entrega:
ensolarada.

(SAVARY, 1987, p. 30).

A beleza, referida na primeira estrofe, reside não somente no plano físico ou estético, mas se relaciona com o próprio, com a *poesia* autêntica de cada um que se deixa descortinar no momento fulcral da entrega amorosa: “Eu te pareço bela ou bela/ é só minha poesia quando/ só assim me entrego?”. Não diz respeito ao belo que paira no domínio inteligível do sublime – sob um viés platônico –, mas à experiência de busca pela instância criativa, na qual se constitui não

³⁶ Inclusive, o termo latino *hūmus* está relacionado etimologicamente com a palavra homem. As referências etimológicas citadas neste trabalho podem ser conferidas no estudo feito por José Pedro Machado (1995).

somente o operar inaugural da arte, mas da própria existência. O figurar da poesia perpassa a via do corpo, conduzindo-o a um momento de revelação: a carne se faz palavra, reveste-se da “poesia (inexplicável) da vida”.³⁷

Mais do que apenas a conjugação de palavras, a poesia de Savary acontece na convergência erótica das águas, no enlace sinuoso dos corpos, na vida que vige em cada homem. A própria metáfora sexual, tecida ao longo do poema, revela a poesia operando, na medida em que possibilita o “comparar”, ou melhor, o transfigurar da materialidade dos corpos no movimento das águas em meio à pulsão erótica do envolvimento dos amantes. Octavio Paz (1994, p. 12) revela uma forte correlação entre o erotismo e a poesia, chegando a exprimir, por meio de sua genuína veia literária, que “o primeiro é uma poética corporal e a segunda uma erótica verbal”. O corpo constitui-se como a tessitura de um texto, como o espaço da criação e do lavar dos sentidos; ao passo que a poesia se realiza no corpo verbal da linguagem, na fecundidade do gesto criador, no movimento de cópula de sonoridades, de imagens e de metáforas. No âmbito deste trabalho, o erotismo perpassa a dimensão do acontecer poético da sexualidade. O escritor mexicano aponta uma correlação entre o erotismo e a poesia. O erotismo, conjugado ao amor e à sexualidade, manifesta-se na transfiguração poética do corpo. A poesia, por seu turno, vigora no *élan* erótico da própria palavra.

Na segunda estrofe, após ser “derrubada”, despida e deflorada na nudez do seu corpo, o ser feminino revela-se plenamente, à luz da atividade fecunda da sementeira. O “tu” da interlocução, com sua força e vigor, erige a sua “fortaleza”, o seu domínio na encenação erótica, o qual não se sustenta, uma vez que os corpos se encontram regidos sob o movimento intermitente e incessante do fluxo das águas. Segundo Marleine de Toledo (2009, p. 84), “o erotismo explode em *Linha-d’Água* – como, de resto, em toda a poesia savaryana –, como vida, energia. A natureza é mais que natureza: é a natureza do corpo, a água do corpo, a água do orgasmo”. A natureza reveste-se na constituição carnal do homem, o próprio fulgor da vida se derrama na figuração dos corpos dos amantes. Tal como está aludido no poema “Fogo”, da obra *Sumidouro* (1977): “sou um ser marcado, natureza” (SAVARY, 1998, p. 128).

Em relação à recriação poética dos corpos, a pesquisadora Angélica Soares, interpretando a poética de Olga Savary, comenta que o relacionamento amoroso dos humanos metamorfoseia-se paralelamente no dinamismo dos fenômenos vitais do mundo natural, cuja mútua correspondência, além de restabelecer o vínculo originário, instaura uma real conexão e sincronia no diálogo entre as suas manifestações. Diz a autora:

Perfeitamente inseridos na dinâmica *natural*, os corpos dos amantes se conectam e se complementam, na entrega plena e recíproca. Pela integração entre o ser humano e a

³⁷ Verso do poema “Lembrete”, do poeta Carlos Drummond de Andrade, da sua obra *Corpo* (2011, p. 99).

Natureza, a linguagem dos corpos não é apenas deles, mas do mar, do animal, da flor, do fruto

(SOARES, 1999, p. 63, grifo do autor).

Há uma predominância absoluta do elemento da água, cuja vastidão líquida indomável, na sua vazão implacável, “sem medir margens”, encena o dinamismo e a envergadura do envolvimento erótico-carnal. A entrega “desaguada” e visceral dos amantes desemboca na união dos corpos, os quais se transmutam no próprio fluxo das águas. Ao mesmo tempo em que evoca o princípio originário da vida, o fundamento “primitivo” da criação, o movimento regenerador³⁸ da água conduz o ser humano à reconciliação com as forças da natureza, ou melhor, com a natureza do seu próprio corpo. A fluidez do signo das águas alude à nudez natural³⁹ e, por extensão, à diluição das formas humanas, que se configuram livres e “desatadas” em direção à unidade e à plenificação do amor. Como se pode observar nos seguintes versos do poema “Signo” da mesma obra em questão:

Se a outro pertencia, pertença agora a este signo: da liquidez, do aguaceiro. E a ele me entrego desaguada, sem medir margens, unindo a toda esta água do teu signo minha água primitiva e desatada.

(SAVARY, 1987, p. 26).

A cópula sexual instaura a abertura para o momento “ensolarado” e resplandecente de integração carnal entre duas existências que se entregam ao êxtase, ao gozo, à livre fruição do desejo e, sobretudo, à consumação do ato sexual no acontecer do jogo amoroso, o qual os integra em uma plena coexistência a partir da posse das águas do amante no movimento vertiginoso de reunião e de entrega: “Então aposso-me do teu rio/ que corre para minhas águas”. Na reciprocidade do enlace dos amantes vigora a unidade concreta dos seus corpos, tal como se vislumbra na seguinte passagem do poema “Coração subterrâneo”, da obra *Magma* (1982): “Amando e se tornando amado, o corpo/ do outro é de repente nosso corpo” (SAVARY, 1998, p. 188). Neste sentido, a encenação erótica dos corpos sob a mobilidade das águas remonta à possibilidade de operar a reconciliação, a fusão em uma só carne, de modo que se realiza o retorno a uma totalidade originária, a um estado primordial e edênico, vivenciado pelo casal bíblico Adão e Eva.

O poema “Iraruca”, por sua vez, que também integra a obra *Linha-d’Água*, significa na língua tupi “casa de mel”. Em alguns poemas dessa mesma obra, há a incorporação de vocábulos de origem indígena, os quais recuperam a memória de uma convivência harmônica e divinatória com a natureza. Segue abaixo na íntegra:

Destino é o nome que damos

³⁸ Segundo Mircea Eliade (2008, p. 110), “o contato com a água comporta sempre uma regeneração: por um lado, porque a dissolução é seguida de um ‘novo nascimento’; por outro lado, porque a imersão fertiliza e multiplica o potencial da vida”.

³⁹ De acordo com Bachelard (1989, p. 36), “a água evoca a nudez *natural*, a nudez que pode conservar uma inocência”.

à nossa comodidade
 à covardia do não-risco
 do não-pegar-as-coisas-com-os-dentes

Quanto a mim,
 pátria é o que eu chamo poesia
 e todas as sensualidades: vida.

Amor é o que chamo mar,
 é o que chamo água.
 (SAVARY, 1987, p. 28).

O poema faz referência à instância do destino enquanto “comodidade”, “covardia do não-risco”, “do não-pegar-as-coisas-com-os-dentes” diante de uma fatalidade, de uma imposição alheia e desconcertante ou, em outras palavras, de um interdito. No entanto, a sua realização na existência, a saber, o seu percurso pelo que lhe foi destinado manifesta-se de forma autêntica e criativa por via da poesia, a sua “pátria”, a sua identidade primordial. O operar da poesia se inter-relaciona com a dimensão das “sensualidades”, cuja vigência eclode do Eros criativo, do poder criador humano, da própria vida que pulsa no corpo. Como se pode observar, na esteira do pensamento de Octavio Paz, a instância poética fulgura em meio às emanações do erotismo, de modo que figuram a unidade da criação.

Neste sentido, Angélica Soares (1999, p. 117) aponta que a obra *Linha-d'Água* é composta de “poemas [que] falam de amor, vida e morte, mas, sobretudo, inscrevem a consciência erótica do literário – a do fazer poético enquanto atuação do vigor de Eros”. Essa consciência de que fala a autora conduz a uma entrega maior, a do corpo à poesia, ao mesmo tempo que desvela a poesia inaugural dos corpos. Em outras palavras, a escrita que se engendra no próprio corpo, legitimando-o na experiência de liberação quer pelo manifestar do poético, quer pelo rito erótico-carnal. Além disso, a casa – aludida no título do poema – pode ser compreendida como uma metáfora do corpo, espaço de consumação amorosa, por excelência. A conjunção erótico-carnal dos amantes transpõe-se para o próprio plano da inscrição poética, uma vez que, de acordo com Octavio Paz, o primeiro realiza-se à luz de uma poética corporal e o segundo, de uma erótica verbal.

Sendo redimensionado ao elemento do mar e da água, o amor alcança a sua plenificação no movimento incondicionado e intermitente das águas, a saber, no enlace sinuoso dos corpos dos amantes. Se, por um lado, encena o envolvimento erótico; por outro, vislumbra a própria condição fluída, ambígua e perecível do homem, cumprindo o seu destino humano em meio ao devir e à medida inexorável do tempo, ao movimento incessante e contingente das coisas, que encena o próprio curso “transitório” da vida. Pois, como destaca Gaston Bachelard (1989, p. 7), “a água é realmente o elemento transitório. [...] O ser votado à água é um ser em vertigem. Morre a cada minuto, alguma coisa de sua substância desmorona constantemente”. Além disso, a dimensão do corpo e, por conseguinte, do amor nada é absoluto e irrevogável, mas um jogo

constituído de forças contrárias e reversíveis, entre encontros e desencontros, êxtase e perda, prazer e dor, vida e finitude, Eros e Thánatos, possibilidades sempre moventes em um contínuo desdobramento.

Não somente a experiência amorosa, mas também a própria realização poética encontra-se regida sob o elemento da água, o qual não se deixa estagnar, fixar ou delimitar pelas “garras”, pelas margens do registro escrito, como sugere os seguintes versos do poema “Catêretê” – do Tupi: o que é muito bom –, da mesma obra:

Poesia: fera absoluta,
 escorregadia enguia,
 água, bicho sem pêlo
 onde poder agarrar.

(SAVARY, 1987, p. 34).

Em suma, a poética de Olga Savary figurada nos poemas interpretados acima celebra a dimensão do corpo em todo a sua condição de devir e de ambiguidade – a que não se pode, em termos absolutos, dominar ou controlar –, diante da dinâmica incessante e contingente da totalidade das coisas, que constitui, por excelência, o próprio princípio da existência. Sendo assim, a metamorfose das formas humanas sob a mobilidade do signo das águas torna-se uma possibilidade de encarnar o movimento pleno da vida, a saber, conjuga-se metaforicamente com a sua própria condição de realização no mundo. Nesta perspectiva, há um convite para se lançar em direção ao abismo, à fenda que se abre diante da dimensão irredutível e inapreensível do ser humano.

IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio à dinâmica cíclica e inesgotável da natureza, a experenciação não somente do *élan* sexual, mas também do amor proporciona o retorno do homem às suas raízes telúricas, na medida em que reconhece o seu próprio corpo enquanto *hūmus*, transfigurando-se nas forças vitais do mundo natural. Desse modo, é importante ressaltar a densidade metafórica da poética da autora paraense que, no seio da natureza, os corpos dos amantes se encontram plenamente reconciliados na unidade do acontecimento erótico-amoroso.

A conjunção carnal dos amantes transpõe-se para o próprio plano da tessitura poética, de maneira que, conforme destaca Octavio Paz, se o primeiro articula-se a uma poética corporal, o segundo a uma erótica verbal. A comunhão amorosa, figurada nos poemas “Só na poesia?” e “Iraruca”, celebra a entrega do corpo à poesia e, ao mesmo tempo, opera o desvelar da poesia dos corpos: a escritura que se engendra na e pela dimensão do corpo. Neste sentido, o manifestar do corpo investe-se de uma poesia inaugural, de modo que se realiza como uma verdadeira obra de arte, aberta, jamais acabada e, por conseguinte, de sentidos moventes, remetendo às

possibilidades criativas de o homem realizar-se amorosamente quer pela dimensão corporal, quer pelo engendrar da própria instância artística. A experiência poético-amorosa de Olga Savary conduz à reconciliação com a natureza e com a natureza do próprio corpo sob a fluidez e a poeticidade do encontro líquido dos amantes.

V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Corpo*. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Tradução de Antonio de Padua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. Tradução de Rogério Fernandes. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa: com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados*. 7. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1995. 5 v.

PAZ, Octavio. *A dupla chama: amor e erotismo*. Tradução de Wladir Dupont. 2. ed. São Paulo: Siciliano, 1994.

SAVARY, Olga. *Linha-d'Água*. São Paulo: Massao Ohno/Hipocampo, 1987.

_____. *Repertório Selvagem: obra reunida: 12 livros de poesia (1947-1998)*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional; MultiMais; Universidade de Mogi das Cruzes, 1998.

SOARES, Angélica. *A paixão emancipatória: vozes femininas da liberação do erotismo na poesia brasileira*. Rio de Janeiro: Difel, 1999.

TOLEDO, Marleine Paula Marcondes e Ferreira de. *Olga Savary: erotismo e paixão*. Colaboradores Heliane Aparecida Monti Mathias e Márcio José Pereira de Camargo. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

OS ACORDES OCULTOS DA CANÇÃO: MITO E POESIA EM “O RECADO DO MORRO”

Wellington Diogo Leite ROCHA (PIBIC-CNPq/UFPA)
Jean Marcos Torres de OLIVEIRA (PIBIC-CNPq/UFPA)
Sílvio Augusto de Oliveira HOLANDA (UFPA)

“O recado do morro” é uma das sete novelas de *Corpo de baile* e foi publicada originalmente em 1956. Em relação ao enredo, temos uma viagem de ida e volta de uma expedição pelo sertão numa região central de Minas Gerais, na qual as personagens percorrem espaços que possuem uma carga simbólica e mítica, como por exemplo, as sete fazendas (Apolinário, Nhá Selena, Marciano, Nhô Hermes, Jove, Dona Vininha, e Juca Saturnino) percorridas durante a viagem, e que, segundo Heloísa Araujo (1992), os nomes dessas fazendas fariam referência aos planetas e deuses da mitologia grega. Ainda em relação ao espaço mítico, temos o Morro da Garça “solitário, escaleno e escuro, feito uma pirâmide” (ROSA, 1956, v.2, p. 398) que emite o recado inicialmente compreendido apenas por Gorgulho. Em “O recado do morro” o mítico não está presente apenas no espaço, mas também no nome das personagens da narrativa, como assinala Ana Maria Machado (1991), em seu estudo acerca dos nomes das personagens de Guimarães Rosa, trabalho que configura mais uma das possíveis interpretações e caminhos para a compreensão do recado. Além da viagem da expedição, na narrativa temos a viagem do próprio recado que passa por sete mensageiros, marginais da razão e da sociedade, até chegar ao seu verdadeiro destinatário que é Pedro Orósio. Temos então a viagem da linguagem (recado), que, nesse caminho, ganha dimensões inexploradas e pluralidade de interpretações na medida em que é transmitido a um novo receptor, e que, por sua vez, o transmite novamente, até culminar em uma canção feita por Laudelim. Sustentado pelo método estético-recepcional proposto por Hans Robert Jaus (1921-1997), a seguinte comunicação tem por objetivo central investigar a recepção crítica da narrativa “O recado do morro”, examinando os temas do mito e poesia, algumas das principais constantes hermenêuticas da história recepcional da referida obra.

Palavras-chave: Mito. Poesia. “O recado do morro”.

I- INTRODUÇÃO

Em “O recado do morro” temos uma narrativa marcada pela pluralidade de interpretações pelo fato de termos um espaço constituído de elementos míticos, bem como uma carga simbólica no nome das personagens. Vários são os caminhos para a interpretação do recado e, neste trabalho, será feito um recorte acerca dos temas do mito⁴⁰ e poesia, explorando, principalmente, a dimensão simbólica presente no nome da personagem central Pedro Orósio, dos proprietários das fazendas e dos sete mensageiros do recado do morro. Cabe também explorar a figura do Morro da Garça “solitário, escaleno e escuro, feito uma pirâmide” (ROSA, 1956, v. 2, p. 398) que entendido como lugar mítico assume um ponto de contato entre o homem e o universo.

⁴⁰ Neste trabalho nos utilizamos do conceito de mito segundo o que é proposto por Mircea Eliade. Portanto estudaremos o mito “no sentido de que fornece os modelos para a conduta humana, conferindo, por isso mesmo, significação e valor à existência” (ELIADE, 1989, p. 8).

Segundo Borges (2007) todo “símbolo”⁴¹ traz consigo uma revelação e, se revela, é porque um dia guardou algum “segredo”. Entende-se que o ato de revelar, ou seja, tornar conhecido o que estava incógnito, parece ser um ato de democratização do conhecimento “oculto”. O recado, guardado pelo morro e revelado a sete personagens, ecoa em cada uma delas um gesto polifônico, estabelecendo inicialmente uma relação de não comunicação com o seu destinatário Pedro Orósio. E é nesse contexto que a novela “O recado do morro” se situa em uma dimensão “simbólica”, onde se multiplicam os “segredos” presentes no universo do sertão rosiano. E nesse jogo cheio de segredos o papel do leitor não é o de um simples receptor, mas ao entrar em contato com a obra literária o leitor deve ser participante ativo no processo de significação do texto e atribuir os seus próprios significados de acordo com a sua experiência advinda de outras leituras conforme propõe Jauß (1994).

II- O PERCURSO DO RECADO PELAS SETE ESTAÇÕES DE TRANSMISSÃO

A novela inicia com a descrição de uma viagem de cinco sujeitos, Pedro Orósio (o guiador), três patrões (seo Alquiste, frei Sinfrão, seo Jujuca do Açude) seguidos pelo tangedor de burros Ivo, com o apelido de Ivo Crônico. A primeira versão do recado é trazida por Gorgulho, que segundo Machado (1991), significa o orgulho engolido pela gruta. Mas na verdade Gorgulho é apelido de Malaquia ou Malaquias, “etimologicamente ‘Mensageiro de Deus’” (MACHADO, 1991, p. 67). Gorgulho morava sozinho dentro de uma lapa, entre barrancos e grotas, uma urubuquara, que é uma espécie de moradia de urubus. Malaquias escuta uma mensagem advinda do Morro da Garça, porém o recado é inaudível para os outros.

— Que que disse? Del-rei, ô, demo! Má-hora, êsse Morro, ásparo, só se é de sataná, ho! Pois-olhe-que, vir gritar recado assim, que ninguém não pediu: é de tremer as peles... Por mim, não encomendei aviso, nem quero ser favoroso... Del-rei, del-rei, que eu cá é que não arrecebo dessas conversas, pelo semelhante! Destino, quem marca é Deus, seus Apóstolos! E que toque de caixa? É festa? Só se fôr morte de alguém... Morte à traição, foi que êle Morro disse. Com a caveira, de noite, feito História Sagrada, del-rei, del-rei!... (ROSA, 1956, v. 2, p. 407).

Pedro Orósio não entende do que se trata aquilo que acabara de ser pronunciado por Gorgulho, e em uma rápida conversa com seo Jujuca confirma que não havia entendido aquelas palavras. Para Pedro, aqueles dizeres não passavam de “maluqueiras”, ou então, “poetagem”. Só quem deu importância para o ocorrido foi seo Alquiste, que perguntava aos companheiros de viagem a respeito do significado das palavras ditas por aquele estranho sujeito. Todos decidem continuar a viagem, mas a presença do Morro da Garça cansava, a viagem parecia não progredir porque a imagem daquele morro os acompanhava.

⁴¹ Termos como “símbolo”, “segredo” e “oculto” estão entre aspas por gerarem um problema hermenêutico, no entanto, foram mantidos no texto por serem utilizadas por Borges (2007).

Na viagem, tanto na ida quanto na volta (a torna-viagem), o grupo passa por sete fazendas (Apolinário, Nhá Selená, Marciano, Nhô Hermes, Jove, Dona Vininha, e Juca Saturnino) que servem de hospedagem de jantar ou almoço, e também, de aposento para os viajantes. Essas fazendas, assim como o Morro da Garça, também devem ser entendidas como locais míticos por conta de uma certa correspondência aos astros e aos deuses da mitologia, assinalados nos trabalhos de Machado (1991) e retomado por Araujo (1992). Essa referência é confirmada pelo próprio Guimarães Rosa em correspondência com o seu tradutor italiano Edoardo Bizarri: “ainda quanto a ‘*O Recado do Morro*’, gostaria de apontar a Você um certo *aspecto planetário* ou de *correspondências astrológicas*, que valeria a pena ser acentuadamente preservado, talvez. Ocorre nos nomes próprios, assinalamento onomástico-toponímico” (ROSA, 1980, p. 54).

Voltando à viagem, tanto do grupo quanto a do recado, os sujeitos se deparam com outro estranho sujeito. Este sujeito é comprido e magrelo, de mau aspecto, e aparentava loucura. Este sujeito é Catraz “que ‘cá traz’ a morte e o recado” (MACHADO, 1991, p. 67). Catraz tem o apelido de Qualhacôco e contava sobre a conversa que tivera com o seu irmão Malaquias (Gorgulho), mas nesse momento só o menino Joãozezim é quem chegava mais perto e lhe dava atenção. Pedro Orósio naquele momento se encontrava distraído em suas lembranças e mal podia escutar. Catraz escutou o recado de seu irmão e assim o pronuncia para os demais:

— ... E um morro, que tinha, gritou, entences, com êle, agora não sabe se foi mesmo p’ra êle ouvir, se foi pra alguns dos outros. É que tinha uns seis ou sete homens, por tudo, caminhando mesmo juntos, por ali, naqueles altos... E o morro gritou foi que nem sataná. Recado dêle. Meu irmão Malaquia falou del-rei, de tremer peles, não querendo ser favoroso.

Que sorte de destino quem marca é Deus, seus Apóstolos, a toque de caixa da morte, coisa de festa... Era a Morte. Com a caveira, de noite, feito História Sagrada... Morte à traição, pelo semelhante. Malaquia dixeu. A Virgem! Que é que essa estória de recado pode ser?! Malaquia meu irmão se esconjurou, recado que ninguém se sabe se pediu. (ROSA, 1956, v. 2, p. 418-419).

O terceiro receptor-produtor do recado é Joãozezim, o pequeno José. Entra então em contato com o recado a figura do menino, da criança. O menino Joãozezim entra no jogo de transmissão após ouvir Catraz a respeito do suposto recado emitido pelo Morro da Garça. O garoto guardou as palavras na memória, mas tinha receio de conversar sobre o assunto com os outros. Decide então comentar o ocorrido com Guegué, que era gago e o bobo da fazenda de Dona Vininha. Guegué tratava dos porcos, levava a comida dos camaradas na roça, e cuidava de todo serviço terreiro. Guegué, assim como Malaquias e Catraz, estava à margem da sociedade e da razão, apenas o menino Joãozezim é quem lhe dirigia a palavra. O garoto então decide contar aquilo que tinha ouvido e achava tão importante:

— ... Um morro, que mandou recado! Êle disse, o Catraz, o Qualhacôco... Êsse Catraz, Qualhacôco, que mora na lapinha, foi no Salomão, êle disse... E tinha sete homens lá, com o irmão dêle, caminhando juntos, pelos altos... Você acredita?”

E o menino Joãozezim primeiro quis olhar de cima para baixo o Guégue; não podendo, por ser pequeno, então se acocorou, e ficou agachado assim, o pescoço esticado para o ar: parecia um pato branco. O Guégue ouvia. Só lhe faltava crescer as orêlhas e avançá-las, muito peludas. Babeava, mostrava os dois cacos de dentes. E se ria.

— O recado foi êste, você escute certo: que era o rei... Você sabe o que é rei? O que tem espada na mão, um facão comprido e fino, chama espada. Repete. A bom... O rei tremia as peles, não queria ser favoroso... Disse que a sorte quem marca é Deus, seus Apóstolos. E a Morte, tocando caixa, naquela festa. A Morte com a caveira, de noite, na festa. E matou à traição... (ROSA, 1956, v. 2, p. 421-422).

Guegué, “gaguejante e gutural” (MACHADO, 1991, p. 67), ao receber a mensagem do menino Joãozezim não sabia dar opinião, apenas repetia em voz alta as palavras. Depois passa a representar com gestos o que ouviu, apontando para o morro, mostrava sete dedos pelos sete homens, alongava o braço para representar uma espada, e formava uma cruz usando os dois dedos. Pedro Orósio via e ouvia aquela cena, achava muita graça, nem imaginava a importância daqueles gestos e palavras confusas. A expedição seguiu por “terras convalares”, mas quando chegavam ao topo de alguma ladeira, lá enxergavam novamente o Morro da Garça.

Mais adiante os viajantes se deparam com a figura de Jubileu, um homem magro que andava praticamente nu, usava apenas um pano de tanga. Guegué transmite o recado para Jubileu, também chamado de Santos-Óleos, Nominedômine, Nomindome, Nomendomen.

— A bom, no Bôamor: foi que o Rei — isso do Menino — com espada na mão, tremia as peles, não queria ser favoroso. Chegou a Morte, com a caveira, de noite, falou assombrando. Falou foi o Catraz, Qualhacôco: o da Lapinha... Fez sino-saimão... Mas com sete homens, caminhando pelos altos, disse que a sorte quem marca é Deus, seus Doze Apóstolos, e a Morte batendo longo de caixa, de noite, na festa, feito História Sagrada... Querendo matar à traição... Catraz, o irmão dum Malaquia... Ocê falou: a caveira possui algum poder? É fim-do-mundo? (ROSA, 1956, v. 2, p. 428).

Jubileu ao ouvir o recado de Guegué acredita que aquela era a confirmação de suas previsões a respeito do fim do mundo. Imediatamente pede para o gago se ajoelhar. Segundo Machado (1991), em Jubileu se encontra o momento mais delirante da linguagem do recado. Em seu discurso ecoam as vozes dos mensageiros anteriores, como Caifaz e Malaquias. Jubileu ou Santos Óleos já havia anunciado o fim do mundo e a confirmação dessa informação foi o recado do Morro da Garça transmitido até ele por Guegué. Jubileu então reaparece em um outro momento para fazer o anúncio do apocalipse, dentro da igreja, e causa pânico nos presentes. Pedro Orósio pensou em intervir, no entanto não tinha coragem de ir expulsar o homem dali pelo fato dele invocar o nome da Virgem e de Deus. Frei Sinfrão e frei Florduardo foram à direção de Nominedômine, e Pedro Orósio decidiu finalmente correr pelo meio da igreja para defender os frades caso o louco tentasse algo, mas acaba esbarrando no Coletor, outro que não regulava bem as ideias. As palavras expressas por Jubileu foram as seguintes:

— ... Escutem minha voz, que é a do Anjo dito, o papudo: o que foi revelado. Foi o Rei, o Rei-Menino, com a espada na mão! Tremam, todos! Traço o sino de Salomão... Tremia as peles — êste é o destino de todos: o fim de morte vem à traição, em hora incerta, é de noite... Ninguém queira ser favoroso! Chegou a Morte — aconforme um que cá traz, um dessa banda do norte, eu ouvi — batendo tambor de guerra! Santo, santo, Deus dos Exércitos... A Morte: a caveira, de dia e de noite, festa na floresta, assombrando. A sorte do destino, Deus tinha marcado, êle com seus Doze! E o Rei, com os sete homens-guerreiros da História Sagrada, pelos caminhos, pelos ermos, morro a fora... Todos tremeram em si, viam o poder da caveira: era o fim do mundo. Ninguém tem tempo de se salvar, de chegar até na Lapinha de Belém, pé da manjedoura... Aceitem meu conselho, venham em minha companhia... Deus baixou as ordens, temos só de obedecer. É o rico, é o pobre, o fidalgo, o vaqueiro e o soldado... Seja Caifás, seja Malaquias! E o fim é à traição. Olhem os prazos!... (ROSA, 1956, v. 2, p. 439).

De acordo com Machado (1991), a partir das indicações feitas na versão do recado de Jubileu, as coisas ocorrem na superfície do discurso, estando prontas para serem colhidas. A etapa seguinte de transmissão do recado é desempenhada justamente pelo Coletor. O Coletor gostava de frequentar sempre perto ou dentro da igreja, seu nome na verdade não era esse. Transtornos e desordens na sua vida fizeram com que enlouquecesse. O Coletor vivia a contar um dinheiro que não possuía e quando Pedro e Laudelim o encontram em um momento posterior ao episódio ocorrido dentro da igreja, aquele pronuncia uma nova versão do recado.

O rei-menino... Bom, isso tem, na Festa: um rei menino, uma rainha menina, mais o Rei Congo e a Rainha Conga, que são os de próprio valor... O rei-menino, com a espada na mão! E o cinco-salmão: ara, só se vê disso, hoje em dia, é na bandeira do Divino, bordado rebordado... Baboseira! Morrer à traição, hora incerta, de tremer as peles... Doze é dúzia — isso é modo de falar? O que vale a gente é as leis... Quero ver, meu ouro. Não sou o favoroso? Mais novecentos mil e novecentos e noventa-e-nove mil milhões de milhões... A Morte — esconjuro, credo, vote vai, câ! (ROSA, 1956, v. 2, p. 444-445).

Laudelim, “homólogo do sino que acompanhou a pregação do Jubileu” (MACHADO, 1991, p. 68), por meio das indicações feitas pelos mensageiros anteriores, é quem finalmente dá forma e sentido ao recado. Ocorre então uma espécie de consagração do recado por meio da palavra do poeta, que o transforma em romance musicado, ao som da viola e das badaladas de seu nome. Então finalmente pela fé, pela loucura, pela inocência, pela infância, pela poesia, o recado finalmente atinge a sua forma definitiva, a forma que irá chegar a seu destinatário, cumprindo a sua viagem paralela desde as profundas grutas de urubus do Morro da Garça. Viagem essa que nas palavras de Wisnik (1998) é metafórica, a do recado “enigmático”.

*Quando o Rei era menino
já tinha espada na mão
e a bandeira do Divino
com o signo-de-salomão.
Mas Deus marcou seu destino:
de passar por traição.*

*Doze guerreiros somaram
pra servirem suas leis*

— ganharam prendas de ouro
usaram nomes de reis.
Sete dêles mais valiam:
dos doze eram um mais seis... [...] (ROSA, 1956, p 453-454)

O que parecia até então um então um enigma é desvelado para Pedro Orósio. Mas esta compreensão não se deu de forma imediata, ocorrendo apenas durante a proximidade da execução da emboscada de Ivo e seus companheiros (Jovelino, o Veneriano, o Martinho, o Hélio Dias Nemes, o João Lualino, o Zé Azougue)⁴². Pedro (pedra) Orósio (oros: montanha), compreende então aquele recado que desde o início da viagem se manifesta por meio de sujeitos com “uma clarividência outra”. E numa explosão de força sobre-humana acaba por vencer Ivo e os outros um a um, livrando-se da morte à traição prenunciada pelo morro.

É importante afirmar que o estudo de Machado (1991), o qual foi amplamente discutido nessa seção, só faz sentido dentro da própria estrutura da ficção rosiana. O estudo do nome das personagens, e o conseqüente tom mítico presente em suas significações, acabam por elevar o grau de mistério presente em “O recado do morro”. Esta análise embora passível de alguns questionamentos se constitui de grande valia para compreender o universo o qual está inserida a linguagem rosiana, em que cada palavra, cada nome, tem uma função particular.

III- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Heloísa Vilhena de. *A raiz da alma*. São Paulo: EDUSP, 1992. 178 p.

BORGES, Telma. A função do mito e da alquimia n ‘ “O recado do morro” de Guimarães Rosa. In: DUARTE, Lélia Parreira (org.). *Veredas de Rosa III*. Belo Horizonte: PUC/CESPUC, 2007. p. 759-765.

ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989, 183 p.

JAUB, Hans Robert. *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994, 78 p.

MACHADO, Ana Maria. *Recado do nome: leitura de Guimarães Rosa à luz do nome de seus personagens*. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 146 p.

ROSA, João Guimarães. *Corpo de baile: sete novelas*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1956. 2 v.

_____. *Correspondência com seu tradutor italiano Edoardo Bizzarri*. 2. ed. São Paulo: Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro / T. A. Queiroz, 1980. 147 p.

WISNIK, José Miguel. Recado da viagem. *Scripta*. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 160-170, 1998.

⁴² Nota-se que os nomes dos companheiros de Ivo, assim como os nomes das fazendas, conservam uma correspondência aos astros, que remetem aos deuses da mitologia grega.

ESTUDO DE CASO ACERCA DOS RESÍDUOS SÓLIDOS NA ESTRADA DA PIRELLI NO BAIRRO DECOUVILLE EM MARITUBA – PA

Rosana Cristina dos Santos CANTANHÊDE (FIBRA)
Fabiana Alves da SILVA (FIBRA)

O despejo indevido dos Resíduos Sólidos Urbanos nas grandes Capitais brasileiras vem intensificando-se a cada ano proporcional ao aumento do consumo. Vale ressaltar, ainda que “ a contaminação dos solos hoje é tema de grande relevância para as aglomerações urbanas, devido à dificuldade de disposição adequada de seus resíduos sólidos, gerados em quantidades crescentes. Essa contaminação é agravada pela proliferação dos chamados lixões, aterros clandestinos e vazadouros, pela saturação chamados aterros sanitários”. Segundo a Constituição Federativa do Brasil, no Art. 225 “ Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem como de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Sendo assim, o presente artigo trata de um estudo de caso acerca do destino dos resíduos sólidos urbanos despejados pelos moradores dos conjuntos no entorno da Estrada da Pirelli, no Bairro Decouville, no Município de Marituba – PA. O projeto deverá possibilitar a construção de uma consciência ecológica e sócio-ambiental em parceria com o governo municipal, a comunidade e os catadores da região para que assim consigam de forma significativa amenizar os problemas gerados pelo acúmulo de resíduos sólidos urbanos neste local, possibilitando um ambiente sadio para se viver.

PALAVRAS-CHAVE: Meio Ambiente. Resíduos Sólidos Urbanos. Marituba-PA. Socioambiental. Consciência Ecológica.

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes problemas das grandes cidades atualmente está no destino da quantidade de resíduo sólido produzido pela população, tornando-se um problema a nível mundial, decorrente do consumismo exagerado que está dentro da lógica capitalista, quanto mais industrializado um país, mais problemas ambientais são constatados. Segundo Valle, é fato notório que a destinação dos resíduos sólidos gerados torna-se mais complexa a medida que aumenta a população e com o alto nível de industrialização se intensifica o consumo. No Brasil, pesquisas recentes mostram os graves problemas ambientais, no qual está relacionados a qualidade de vida das populações locais nas Regiões Metropolitanas, dentre elas os municípios que fazem parte da Região Metropolitana de Belém – RMB (Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides e Santa Bárbara do Pará).

A presente pesquisa visa fazer uma análise no que concerne ao destino dos resíduos sólidos produzidos pelos moradores e que são despejados de forma irregular na Estrada da Pirelli no município de Marituba – PA configurando crime ambiental conforme mostra foto 01 . Tendo em vista, que os despejos dos resíduos sólidos jogados diretamente no solo conforme foto 02 , ocasionam impactos ambientais relevantes, além de que pode trazer sérios problemas de saúde para os moradores em torno da estrada, como por exemplo, a contaminação do solo. Valle ressalta ainda que, “A contaminação dos solos hoje é um tema de grande relevância para as

aglomerações urbanas, devido à dificuldade de disposição adequada de seus resíduos sólidos, gerados em quantidades crescentes. Essa contaminação é agravada pela proliferação dos chamados lixões, aterros clandestinos e vazadouros, e pela saturação dos chamados aterros sanitários”.

Conforme reportagem do Diário do Pará de 22/08/13 no Índice de Bem Estar Urbano (IBEU), a cidade de Marituba foi apontada como a pior cidade dentro de cinco aspectos: estrutura da cidade, mobilidade urbana, condições ambientais infraestrutura, serviços e condições de habitação.

Segundo a Constituição Federativa do Brasil no Art. 225 ” Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para os presentes e futuras gerações. Diante do exposto a qualidade de vida é um direito de todos, bem como o bem estar com o meio ambiente.

O presente trabalho tem como pressuposto levar até os moradores, bem como catadores e gestores municipais, alternativas essenciais a uma Educação Ambiental de fato para uma melhor qualidade de vida, levando em consideração o destino dos resíduos sólidos produzidos em suas moradias, comerciais e indústrias, bem como ao reaproveitamento de matérias recicláveis, sendo que as consequências do despejo incorreto e em lugares inadequados podem trazer sérias consequências para a saúde e ao meio ambiente. Por exemplo, o chorume foto 03 (líquido proveniente da decomposição de substância orgânicas) ao se infiltrar no solo pode contaminar lençóis freáticos existentes em abundância em nossa região, pode ocorrer também a proliferação de ratos e insetos transmissores de doenças, com as fortes chuvas na região amazônica os resíduos são levados pela água e entopem valas e canais trazendo mais transtornos com os alagamentos, além de acidentes na estrada.

De acordo com a lei 9.795, Art.3º inciso VI diz “a sociedade como um todo, manter atenção permanente a formação de valores atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais”.

Então, existe uma contradição no que rege na legislação do Plano Nacional dos Resíduos Sólidos (PNRS) que diz no Art. 47, inciso II, que é proibido o lançamento in natura a céu aberto de resíduos sólidos ou rejeitos. Todavia, no decorrer do projeto pretendemos alcançar uma melhor compreensão acerca da situação que ocorre na Estrada da Pirelli, Bairro Decouville e se possível propor medidas que possam minimizar a geração desses resíduos sólidos.

FOTO DA ESTRADA DA PIRELLI



FONTE: Google, 2009.

FOTO 01



FOTO 02



FOTOS 03



2 HISTÓRICO DO MUNICÍPIO

A origem do topônimo Marituba vem da língua indígena (nhengatu), que significa “Lugar abundante de Maris (ou Umaris)”. Maris ou Umaris é uma árvore da família das Icacináceas, que dá frutos comestíveis; “Tuba” significa “lugar abundante”. Da junção desses dois vocábulos surgiu o nome Marituba, que graças ao agrado dos filhos da terra, até hoje permanece.

A ocupação da área onde mais tarde seria fundado o município de Marituba, decorreu das medidas políticas do governo proviciano, traçadas na segunda metade do século XIX, cujos objetivos eram colonização da região Bragantina e a implantação de uma estrada de ferro que deveria fazer a ligação entre diversos núcleos coloniais que iriam ser fundados(Fonte: IDESP).

O Município de Marituba é uma cidade que faz parte da Região Metropolitana De Belém(RMB), município é um dos mais novos do Pará, nasceu em 1994, mas a Lei Nº 6.255 de 16 de Novembro de 1999, de Aatoria do Deputado Estadual Martinho Carmona dá outra redação ao Texto da Lei 5. 857 De 22 De Setembro De 1994, diz: “Art. 1º - Fica Criado o Município de Marituba, com Área desmembrada dos Municípios de Benevides e Ananindeua. Conhecido por também como cidade-dormitório, porque a maioria trabalha em Belém por causa da desproporção entre oferta e procura de empregos no Município.(Fonte:<http://Pt.Wikipedia.Org/Wiki/Marituba>).

3 OBJETIVO GERAL

Desenvolver as práticas de EA visando a mudança de comportamento dos moradores no que se refere a conservação do meio ambiente e ao despejo indiscriminados dos resíduos sólidos em via pública.

4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar políticas públicas municipais referentes a coleta regular dos resíduos sólidos.
- Compreender a atuação dos moradores em torno da Estrada da Pirelli em relação a conservação, prevenção e proteção ao meio ambiente.
- Sugerir medidas redutoras de geração de resíduos sólidos e impactos ambientais oriundos dos moradores do em torno da Estrada da Pirelli.

5 METODOLOGIA

A produção deste artigo se deu através de um levantamento bibliográfico para aprofundar e ter um melhor conhecimento com relação aos resíduos sólidos, estivemos no local

para ter uma melhor compreensão da situação a ser estudada. Além disso, realizamos pesquisa de campo quantitativa, com aplicação de questionários para ouvir a opinião dos moradores do entorno da Estrada da Pirelli.

6 CONSIDERAÇÕES

Os dados parciais coletados até presente data foram que o município de Marituba -PA, apesar de fazer parte da Região Metropolitana de Belém(RMB), está em situação de caos(conforme fotos 04 e 05) referente a coleta dos Resíduos Sólidos, que é insuficiente na Estrada da Pirelli pois, o contingente populacional cresceu no decorrer dos anos e os moradores se vêm obrigados a jogar seu lixo doméstico às margens da estrada por não possuir uma coleta adequada, há uma caçamba da prefeitura de Marituba que recolhe o lixo quando está transbordando o para a estrada, os veículos tem de desviar do lixo para evitar acidentes. No dia 01/01/2014 assumiu a gestão do município o prefeito Elivan Faustino e os moradores entrevistados dizem aguardar por uma solução pois, sentem-se numa situação de abandono e descaso. Enquanto isso não acontece, o meio ambiente está continua sendo degradado e as pessoas continuam convivendo com o lixo, principalmente aquelas que moram bem em frente que sentem odor do lixo dentro de suas residências.

Tentamos entrar em contato com a Secretaria de Meio Ambiente e Secretaria de Urbanismo, mas não conseguimos obter informações precisas com relação ao assunto, até porque ainda estava em processo de transição de governo. Todavia, pretendemos buscar mais informações junto ao poder público municipal para dar continuidade ao nosso trabalho de pesquisa.

FOTO 04



FOTO 05



7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VALLE, Cyro Eyer do. Qualidade Ambiental. ISSO 14000. 5ª ed. SENAC, São Paulo, 2004. Constituição Federativa, Art 225, 1988.

Índice de Bem Estar Urbano. Diário do Pará, Belém, 22 de agosto 2013, cad. 2, p.12.

Brasil. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Disponível em: [http://www. Planalto.gov.br/ccivil_03/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis).

Brasília. Plano de Resíduos Sólidos, setembro de 2011. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/253>.

Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará, IDESP. Relatório de Estatística Municipal. 2011. Disponível em:
<http://iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/georeferenciamento/marituba.pdf>

EXCLUSÃO SOCIAL EM GUIMARÃES ROSA E GUY DE MAUPASSANT

Jean Marcos Torres de Oliveira (PIBIC/CNPq/UFPA)
Sílvio Augusto de Oliveira Holanda (UFPA)

Com base na leitura dos contos “A benfazeja” (Primeiras estórias), de Guimarães Rosa, e “Bola de sebo”, de Guy de Maupassant, buscamos uma aproximação entre os autores de estilos distintos que tratam nas referidas obras da exclusão social, contudo dentro dos padrões literários a que eram vinculadas as suas obras e ao perfil dos leitores (JAUSS, 1994). As personagens centrais de ambos são deixadas à margem pela sociedade e, embora dotadas de benevolência e praticantes de ações benéficas às suas respectivas comunidades, estas se aproveitam das boas intenções das personagens, não deixando, contudo, de recriminá-las e tratá-las como “repugnantes” e “de mau caráter”. O escritor mineiro usa da sua linguagem rica e inovadora para desenvolver a narrativa expondo a visão negativista que a comunidade tem em relação à mulher que é apelidada de Mula-Marmela pela sua aparência e que é guia de um cego. O narrador aparenta ser um estrangeiro que conhece as suposições da sociedade em relação à mulher, mas que conhece as ações e intenções de Mula-Marmela, admoestando a comunidade mediante um discurso em segunda pessoa que parece interpelar o próprio leitor. O escritor francês realista, por outro lado, usa da ironia, do humor, do que há de vil no caráter humano para contar a estória de Bola de sebo, uma jovem que é acusada de prostituição pela comunidade em que vive, e que pretende fugir para outro povoado com outros moradores devido à Guerra franco-prussiana que acontecia. Com a intenção de sair de um estabelecimento em que estavam presos por um militar alemão, os cidadãos incentivam a jovem a ceder às investidas do militar para que este os deixe ir, para depois a jovem ser novamente recriminada e excluída do grupo. Embora as pressões sofridas pela personagem de Rosa sejam implícitas, elas existem e levam a personagem a cometer o assassinato de um violento homem que atormentava a população. A sociedade a recrimina, mas se alivia pela morte do homem, em um misto de preconceito e hipocrisia dignos das obras do francês.

PALAVRAS-CHAVE: Guimarães Rosa. Guy de Maupassant. Exclusão social.

Guimarães Rosa (1908-1967) é reconhecido mundialmente pela sua literatura que ultrapassa os limites do sertão, dotada de um caráter universal estudada e aclamada em diversas partes do globo. Seu modo singular de escrever, com uma linguagem capaz de revelar e transformar a realidade visível de sua amada região do Brasil faz de Rosa um escritor único que reinventa mundo sertanejo e linguagem. Em contrapartida, em meados do século XIX, cresce a literatura de um francês com talento incontestável para escrever contos, o que lhe dá o *status* de um dos melhores do gênero no que diz respeito à literatura global. Os moldes tradicionais que regiam os escritos da época o fazem inicialmente romântico, para mais tarde se tornar realista e naturalista em seguida, com uma obra dotada de pessimismo, com a representação de uma sociedade decadente. Guy de Maupassant (1850-1893) expõe o que há de vil e sujo no ser humano, as mazelas e disparidades cotidianas, utilizando de suas técnicas singulares de narrativa caracterizando uma forma de denúncia sutil, mas fascinante.

Ainda que de estilos diferentes, é possível uma aproximação temática entre os dois

talentosos escritores no que diz respeito ao conto “A benfazeja”, da obra *Primeiras estórias*, de Rosa, publicada originalmente no ano de 1962, e “Bola de sebo” de Maupassant, obra publicada no ano de 1880, no volume coletivo intitulado *Les soirées de Médan*. A rejeição, o preconceito, a hipocrisia, a decepção são alguns dos temas que os escritores desenvolvem nessas obras em função da exposição e o despertar da reflexão dos leitores acerca das contradições que a sociedade gera no senso moral e ético circundante. O ódio injustificável pelas personagens centrais resulta na exclusão destas pela sociedade que ironicamente necessita delas para seus interesses, como desenvolveremos nas páginas que seguem.

A vida em sociedade implica uma convivência pacífica regida por leis e valores impostos pelos povos que variam de acordo com suas culturas e tradições. Escritas ou orais, as normas, aceitações ou desaprovações incidem sobre o comportamento dos indivíduos da comunidade, e ações ou atitudes na contramão das convenções sociais refletem na marginalidade de tais indivíduos.

Tema recorrente na literatura são a exclusão e punições atribuídas aos que ousaram desafiar os valores e leis de suas sociedades, seja por rebeldia, necessidade ou simplesmente capricho. Exemplo fundamental é a do conhecido episódio bíblico em que a prostituta Maria Madalena é vítima de apedrejamento por parte dos moradores da comunidade que só é impedido com a intervenção de Jesus Cristo. A prostituição era e ainda é recriminada pela sociedade e resultou em exclusão e punição da personagem bíblica por intermédio dos próprios indivíduos daquele grupo. A tradição judaica condena as práticas de prostituição. A moral do povo, convencionada pelos valores tradicionais, fez nascer a necessidade de represália às práticas contrárias aos valores tradicionais e opostos aos laços sagrados familiares incentivados no próprio texto bíblico.

Na literatura, é comum encontrarmos exemplos de autores que se valem em seus textos literários das práticas censuradas por determinados grupos sociais para criticar ou mesmo satirizar a hipocrisia de indivíduos que recriminem tais práticas, mas que atuem contrariando a moral de seus grupos sociais. O tema da hipocrisia é recorrente nos escritores do realismo, a exemplo dos célebres Machado de Assis, no realismo brasileiro, Eça de Queiroz, no realismo português, e em Guy de Maupassant no francês. Este último é objeto de nosso estudo, cujo conto “Bola de sebo” é grande exemplo da exclusão social tratada na literatura, bem como a hipocrisia das personagens da obra. O escritor modernista Guimarães Rosa, em “A benfazeja”, também se vale dos temas para desenvolver o conto de *Primeiras estórias*, e a proximidade do conto do escritor mineiro com o escritor francês, de estilos diferentes, é o que gerou inquietação e motivou a composição deste texto.

É difícil imaginar uma seleção por parte de estudiosos da literatura acerca dos maiores

contistas que existiram em que não circule o nome do francês Guy de Maupassant. Foram centenas de escritos entre contos, novelas e romances (o próprio autor não fazia distinção conceitual entre os dois primeiros, como afirma a doutoranda em Literatura Francesa Angela das Neves em “Guy de Maupassant, um ilusionista das letras francesas”) que fizeram do escritor francês um homem rico, mas fatigado após anos escrevendo os gêneros mais “curtos” os quais depois preferiu deixar de lado para se dedicar aos romances.

Marcado, sobretudo, pela sua estética realista, Maupassant se valeu de temas cotidianos para elencar as práticas e pensamentos humanos dignos de atenção por parte do escritor que não extinguiu qualquer classe, grupo ou poder de suas narrativas. O francês deixou claro, em carta a amigo, que não se afiliaria a nenhum órgão pelo prazer de poder criticá-los:

Por egoísmo, maldade ou ecletismo, eu não quero ser nunca ligado a nenhum partido político, qualquer que seja ele, a nenhuma e religião, à nenhuma seita, a nenhuma escola; jamais entrar em um a associação que professem certas doutrinas, não me inclinar diante de algum dogma, diante de nenhum princípio, e isso unicamente para conservar o direito de criticar. (MAUPASSANT, 1938, p. 220).⁴³

Dentre muitas das qualidades da obra do escritor francês, suas estratégias narrativas são o que lhe concedem a posição privilegiada como contista. Nelas, as obras, temos um narrador que quase sempre se detêm em narrar os fatos sem uma revelação de sua subjetividade. Há, contudo, detalhes que desvendam as intenções do narrador quanto ao objetivo da narrativa, ou mesmo o caráter irônico do narrador que ressalta os aspectos risíveis do ser humano ou das situações que permeiam a vida em sociedade. Tomemos como exemplo da ácida ironia utilizada pelo narrador, o trecho de um dos objetos de nosso estudo, o conto “Bola de sebo”: “Mas a cada porta batiam pequenos destacamentos que depois desapareciam dentro das casas. Era a ocupação após a invasão. Começava o dever para os vencidos de se mostrarem gentis para com os vencedores.” (MAUPASSANT, 2011, p.15).

A fala se dá após a narração da invasão do exército alemão às terras francesas, em meio à guerra Franco-prussiana (1870-1871). É fácil pensar no orgulho francês ferido ao contemplar seu país possuído por inimigos que deveriam agora receber em seus lares “gentilmente” com “a mesma gentileza” que se deu a ocupação. A positividade dos adjetivos utilizados pelo narrador são os dos raros casos da interferência deste para dar ao conto o teor irônico tão caro ao escritor francês.

É em “Bola de sebo” que Guy de Maupassant expõe os valores deturpados da sociedade

⁴³ Cf. o original: “Par égoïsme, méchanceté ou éclectisme, je veux n’être jamais lié à aucun parti politique, quel qu’il soit, à aucune religion, à aucune secte, à aucune école; ne jamais entrer dans aucune association professant certaines doctrines, ne m’incliner devant aucun dogme, devant aucune prime et aucun principe, et cela uniquement pour conserver le droit d’en dire du mal.” (MAUPASSANT, 1938, p. 220, a tradução é nossa)

de forma excepcional. O decadentismo é visível nas primeiras páginas nas quais o autor descreve os militares franceses como “farrapos de um exército derrotado” (MAUPASSANT, 2011, p. 11), “de barbas longas e sujas”, “esgotados” da guerra que tratavam contra o exército alemão, “incapazes de um pensamento ou uma resolução”. Neste clima de derrota, após a tomada de boa parte das cidades francesas pelo exército alemão é que alguns cidadãos distintos buscam fugir para um lugar que ainda não tenha sido tomado pelas tropas inimigas. A inversão de valores que o escritor francês emprega no conto é digna da ironia que Maupassant traz consigo. No carro que transporta os passageiros para outra cidade encontramos três casais (de comerciantes, industriais e nobres), duas freiras, sendo uma delas marcada no rosto pela varíola, um democrata revolucionário e uma prostituta, a protagonista da estória, que se mostra a mais nacionalista do grupo, entrando em conflito com Cornudet quando este se mostra opositor às ideias bonapartistas: “Eu bem que gostaria de tê-los visto no seu lugar. Teria sido bonito, ah teria! Foram vocês que o traíram, esse homem! Não haveria mais nada a fazer senão deixar a França, se fôssemos governados por gaiatos como vocês!”. (MAUPASSANT, 2011, p. 40).

O narrador não se limita a apenas a expor o acontecimento de sua ficção, como também exprime o sentimento da condessa e a manufatureira para com “Bola de sebo” em seu momento de exasperação: “sentiam-se, a contragosto, atraídas por essa prostituta cheia de dignidade, cujos sentimentos pareciam-se tanto com os seus.” (MAUPASSANT, 2011, p. 40). O narrador aproxima as mulheres de “alto escalão” daquela que lhes causou repulsa e ódio irracional em uma primeira vista. Contudo, as reviravoltas do conto refletem bem o caráter circunstancial a que Maupassant atribui os gostos e desgostos de suas personagens. Vale lembrar que a “má fama” que “Bola de sebo” possui causa repulsa imediatamente nos passageiros que a princípio excluem a personagem do círculo sendo relegada das conversações até o momento em que os passageiros dependem das provisões que carrega, enquanto os outros estão famintos, pois o atraso não estava em seus planos, mas “Bola de sebo”, de bom grado, os serve no momento de necessidade, que, como dissemos, aproxima as outras personagens à protagonista.

A inicial aversão por parte dos passageiros para com “Bola de sebo” é a marca da exclusão empregada pela sociedade no indivíduo que segue padrões diferentes dos moralmente aceitos. Sua vida de prostituição, em pleno século XIX, em uma França de valorização da nobreza e dos “bons costumes” faz da personagem um indivíduo à margem do círculo circunstancial construído na narrativa. A fome que os burgueses enfrentam e a possibilidade de apaziguamento da mesma por intermédio da prostituta resulta na incorporação dessa personagem ao círculo, ao qual vai se familiarizando. A chegada das personagens a um estabelecimento é o início de outra situação que testará as relações de interdependência das personagens.

Um militar prussiano que responsável pela recepção dos viajantes bem como a liberação

dos mesmos no dia seguinte para seguir caminho, acaba por mantê-los presos em função do capricho de manter relações com “Bola de sebo”. Em vista da impotência de todos, que não podem opor-se ao comandante prussiano, e da recente agregação da prostituta ao grupo, a revolta é comunitária à princípio, pelo abuso de poder do militar e seu desejo irrefreável de possuir a prostituta. Mais uma vez “Bola de sebo” é intermediária entre os indivíduos e a “salvação”. Embora o grupo compreendesse o sacrifício que a protagonista faria, e mesmo repudiassem a ideia, as circunstâncias mais uma vez causam o sentimento de ódio irracional dos indivíduos que desejam se livrar das mãos do terrível prussiano.

Os viajantes se preparam para investir contra “Bola de sebo” com uma abordagem regada a metáforas de autossacrifício e do bem maior, passando pelos discursos da nobreza até os religiosos, proferido pelas freiras, com representações da mulher e o poder que contêm em seus corpos. Apenas Cornudet fica à parte das investidas. A moral da prostituta agora é ameaçada pela implícita pressão que o grupo faz (é claro que a pressão para o leitor é bem clara, mas se levarmos em consideração que a coação não faz parte da abordagem que o grupo adota o que teremos é a manipulação subjacente ao discurso que é captado de forma clara por “Bola de sebo”). O sacrifício da moral externa da personagem se dá em virtude de uma ética particular adotada pela prostituta que já não reflete sobre suas atitudes como indivíduo marginal, e sim, como ser da sociedade que age pelo bem maior.

A entrega da “heroína” ao militar é paralela à comemoração dos seus “algozes” que banqueteam e embriagam-se pela vitória alcançada. Não é difícil imaginar o final com mais uma polarização. Tal como no início em viagem, a prostituta é marginalizada e em lágrimas é obrigada a assistir os burgueses devorando seus lanches, esquecido por “Bola de sebo” ao sair às pressas do estabelecimento. Os viajantes são obrigados a ouvir Cornudet assobiar a Marselhesa durante todo o trajeto, enquanto “Bola de sebo” “continuava chorando; e às vezes um soluço que não conseguia segurar escapava, entre duas estrofes, nas trevas.” (MAUPASSANT, 2011, p. 86).

A desgraça da personagem é marcada pelo fim típico do estilo realista de Maupassant. Nossa intenção é aproximação entre o escritor francês e Guimarães Rosa, embora de estilos dissociados, mas que caminham na mesma direção no que diz respeito à temática do conto analisado de Maupassant, e “A benfazeja”, do escritor mineiro. Este ultrapassa os limites que o escritor realista delimitou em função de sua intencionalidade, e a protagonista de “A benfazeja” alcança a transcendência após o abandono da moral externa e afastamento do nível material, como veremos a seguir.

Se em Maupassant o ponto final da narrativa se compõe do que torna trágica a narrativa, em Guimarães Rosa há a ultrapassagem dos limites característicos do estilo do escritor francês.

Há, contudo, antes, parecidos meios de composição que constituem o caráter social e a exclusão de indivíduos nas obras. A personagem central da obra de Rosa, também mulher, é apelidada “Mula-Marmela”. A sua aparência já é motivo de repugnância dos moradores para com a mulher, descrita como “malandraja, a malacafar, suja de si, misericordiada, tão em velha e feia, feita tonta, no crime não arrependida — e guia de um cego” (ROSA, 1962, p. 125). Seu apelido se deve ao fato da mulher sentir “dores nas cadeiras: andava meio se agachando; com os joelhos para diante.” (*Ibidem*), que é presumível lhe faça andar desengonçada.

O narrador, que usa da segunda pessoa ocasionalmente para acusar os moradores do vilarejo, e acaba incorporando o leitor ao núcleo dos indivíduos daquele grupo, inda sustenta que a personagem “nem fosse reles feiosa, isto vocês poderiam notar, se capazes de desencobrir-lhe as feições, de sob o sórdido desarrumo, do sarro e crasso; e desfixar-lhe os rugamentos, que não de idade, senão de críspa expressão.” (*Ibidem*). Narrador este que afirma ser “de fora” daquele vilarejo, mas que se mostra sabedor de além disso: “Se eu disser o que sei e pensam, vocês inquietos se desgostarão. Nem consintam, talvez, que eu explique, acabe.” (ROSA, 1962, p. 128).

O conhecimento superior do narrador é bastante claro quando tomamos as intenções da personagem com relação aos fatos que a qualificam “assassina”. Não bastasse sua aparência, os moradores também se valem da acusação de assassinato que “Mula-Marmela” cometeu ao seu marido, que “era um hediondo, o cão de homem, calamidade horribilíssima, perigo e castigo para os habitantes deste lugar.” (ROSA, 1962, p.126). O assassinato do homem, embora causasse maior desprezo dos moradores para com “Mula-Marmela”, foi, como afirma o narrador, motivo de alívio dos moradores: “quando ela matou o marido, sem que se saiba a clara e externa razão, todos aqui respiraram, e bendisseram a Deus. Agora, a gente podia viver o sossego, o mal se vazara, tão felizmente de repente.” (ROSA, 1962, p. 128). Aqui podemos notar também clara manifestação de hipocrisia por parte dos que ali residiam, como em “Bola de sebo”. A mulher realiza um ato “inaceitável” e “repugnante”, fruto de uma pressão implícita, já que era a única que podia se aproximar do repreensor, pois este a amava, e sentindo-se no dever de agir em favor da sociedade, movida pela sua ética que resultava em atos contrários a moral externa, contudo necessárias, abre mão de sua aceitação para fazer o bem.

A proximidade com o conto de Maupassant é bastante clara. Basta nos lembrarmos das pressões que “Bola de sebo” sofreu dos outros viajantes para que satisfizesse a vontade do opressor militar prussiano e este os libertasse. Depois de cumprido o dever, é ignorada, assim como “Mula-Marmela”, que foi marginalizada por ato de tamanha extremidade que foi o assassinato. Os grupos agraciados com as boas ações excluem suas “heroínas”. O narrador de “A benfazeja” esclarece que embora os moradores pudessem desconhecer as intenções de

“Mula-Marmela”, sequer procuravam sabê-las. Contudo, talvez fosse claro. E embora o livramento do perigo que era a presença do feroz homem satisfizessem-nos, o que se sobressaía era a conduta contrárias às morais. Assim também foi com “Bola de sebo”.

Embora “Mula-Marmela” houvesse livrado o vilarejo de seu marido, o filho do assassino ainda poderia ser enfado para a sociedade, não fosse mais uma vez a moral interna da personagem que a fez recorrer a ervas para cegar o rapaz e mais à frente é algo também do homem, já mais velho, que em momento de sofreguidão próximo aos seus últimos momentos, tem seu último suspiro arrancado pelas mãos de “Mula-Marmela”, que o estrangula, como se pode inferir das marcas de unhas encontradas no pescoço do cego. Aqui Guimarães ultrapassa o ponto de encerramento em que o estilo do escritor francês encontra o ápice. A benfazeja, embora excluída do grupo social, ainda buscava livrá-los dos males. A compreensão da sua situação fez com que “Mula-Marmela” aceitasse sua posição social à margem do ambiente de interação. Enquanto em “Bola de sebo” a heroína tem sua narrativa encerrada no momento de desprezo após a salvação, a personagem de Rosa contentava-se com a sua exclusão, proveniente de sua bondade para com o povo que sobressaía ao seu próprio *status*. O final enigmático é um possível sinal de sua condição e aceitação desta:

Quando ia a partir, ela avistou aquele um cachorro morto, abandonado e meio já podre, na ponta-da-rua, e pegou-o às costas, o foi levando —: se para livrar o logradouro e lugar de sua pestilência perigosa, se para piedade de dar-lhe cova em terra, se para com ele ter com quem ou quê se abraçar, na hora de sua grande morte solitária? Pensem, meditem nela, entanto. (Rosa, 1962, p. 134).

Ela, a benfazeja, levava consigo o peso da morte nas costas. Inda fazia um último bem aquele grupo, que a desprezou. Se em Maupassant a “heroína” lida com a desgraça e nela se encerra, em Rosa nós podemos perceber um nível além do foco material. A riqueza espiritual que “Mula-Marmela” alcança é própria de um ser que transcende suas próprias necessidades e bem-estar em busca de um bem-maior. Longe de qualificarmos as obras, antes queremos deixar claro que a proximidade é transparente embora as estéticas necessitem de desfechos intrínsecos aos seus estilos literários e épocas, além de intencionalidades. Percebemos modos de pensar diferentes, mas que incorporam elementos comuns as suas narrativas e tomam rumos diferentes de acordo com o impacto a ser causado no leitor. Não neguemos, contudo, que são belas obras que expõe o que de pior pode haver no ser humano, mas que revelam na individualidade dos seres marginalizados *pulchrae animae* únicas e desprezadas, embora dignas de respeito e contemplação.

Referências Bibliográficas

MAUPASSANT, Guy de. *Bola de sebo*. Trad. Adriane Sander. Porto Alegre: Artes e ofícios, 2011. 86 p.

ROSA, Guimarães. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1962. 176 p.

MAUPASSANT PAR LES TEXTES. Disponível em: <<http://maupassant.free.fr>>. Acesso em: 9 set. 2013.

NEVES, Angela das. Guy de Maupassant, um ilusionista das letras francesas. Disponível em <www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCL/.../Cadernos_texto_2.pdf>.

O CONSÓRCIO MATRIMONIAL E A REPRESENTAÇÃO DA MULHER MACHADIANA NO JORNAL DAS FAMÍLIAS

Valdiney Valente Lobato de CASTRO (UFPA)

Em 1863, Baptiste Louis Garnier passou a editar o *Jornal das Famílias*, no Rio de Janeiro. O periódico tinha uma intenção claramente moralizante: era destinado às mulheres leitoras, a fim de torná-las esposas e mães perfeitas em um evidente papel de submissão e opressão com o intuito de formar e manter a classe burguesa da época. A qualidade do material (com páginas ricamente ilustradas) e os assuntos tratados atraíram as mulheres leitoras favorecendo uma excelente recepção do jornal, que durou cerca de dezesseis anos. Entre as seções, as obras literárias publicadas era uma das mais requisitadas e Machado de Assis foi o principal contribuinte tendo escrito contos que vão além das questões moralizantes que o folhetim propunha. Entre os contos está a série *Cinco Mulheres*, que apresentavam variadas posturas de mulheres da sociedade burguesa do século XIX: as personagens Marcelina, Antônia, Carolina, Carlota e Hortência vivem imersas em lares patriarcais onde sua condição de submissão é uma marca comum à época. Coadunando-se à proposta do jornal, todos os contos tratam do casamento, no entanto assim como há aquela mulher que, por apaixonar-se por um homem casado, resigna-se à infelicidade, há também a esposa infiel que aparenta uma felicidade conjugal apenas para satisfazer os ditames sociais. São representações muito diferentes de personagens femininas, mas todas propõem um repensar na condição da mulher diante do casamento, visto que aquelas que seguem aquilo que a sociedade lhes impõe vivem sem felicidade, o que permite, à leitora da época, refletir sobre sua própria condição. Assim, ao invés de apresentar o casamento como sustentáculo da sociedade, como o periódico propunha, Machado de Assis apresenta as incongruências possíveis de ocorrer nos matrimônios: enlaces sem amor, infelicidade do casal, traição do marido e da esposa. Essa apresentação, pelo viés do casamento, possibilita à leitora da época refletir sobre sua condição subalterna diante da sociedade patriarcal e do cerceamento em que vivia.

PALAVRAS-CHAVE: Casamento. Mulher. *Jornal das Famílias*.

A produção e a circulação do *Jornal das Famílias*

O francês Baptiste Louis Garnier publicou, no Brasil, a *Revista Popular* de 1859 até 1862. O periódico abordava assuntos variados como economia política, romances, poesia, agricultura, esboços biográficos, colonização, filologia, ciências naturais, dentre outros.

Apesar de não obter muito sucesso, a boa receptividade e a regularidade do periódico incitaram Garnier a editar o periódico *Jornal das Famílias* em janeiro de 1863, que faz enorme sucesso e deslumbra as leitoras brasileiras até 1878.

Esse novo periódico tinha, no mínimo, cerca de 32 páginas ricamente ilustradas, imagens coloridas e formato in folio 8⁴⁴. A publicação era feita em Paris. Há diversas razões para a edição acontecer fora do Brasil, Hallewell (1985) diz que a firma dos irmãos, na França,

⁴⁴ Esse formato é de acordo com a dobra do papel de impressão: quando a folha é dobrada uma vez, gera quatro páginas, e quando dobrada duas vezes, gera oito páginas com tamanho 27 x 17 cm.

barateava os custos e dava melhor qualidade à produção. Além disso, o público tinha grande interesse pelos produtos franceses e com a introdução do navio a vapor, nas rotas do Atlântico Sul, a viagem para a Europa reduziu-se de 75 para 22 dias, o que não comprometia a entrega no prazo estipulado.

Havia, com isso, dois endereços para a assinatura: rua do Ouvidor, 69, Rio de Janeiro e rua de l'Abbaye, 14, em Paris. A assinatura anual custava 10\$000 para o Rio de Janeiro e Niterói e 12\$000 para as províncias, o número avulso era vendido a 1\$000. Esses preços foram mantidos durante todos os anos de edição. O valor elevado sugere que a circulação do periódico era restrita somente àqueles que podiam pagar pela assinatura.

O tempo entre a escritura dos textos até o recebimento pelos leitores, que durava mais de um mês, não envelhecia as notícias, visto que informar não era o objetivo do jornal. Além disso, a edição, em Paris, possibilitava que a seção de moda apresentasse as últimas tendências da capital francesa. No final do jornal, havia um suplemento com desenhos de bordados e crochê e os modelos dos cortes dos figurinos exibidos nas ilustrações.

O jornal sobrevivia de assinaturas, não contava com anúncios. Apenas em setembro de 1875 há uma propaganda do leite antepelico de Candés. Só o que se divulgava no jornal eram os livros editados por Garnier e os últimos exemplares que chegavam a sua livraria para venda.

Existiam muitos colaboradores para as seções. Alguns famosos como Machado de Assis e Joaquim Manuel de Macedo, mas na maioria, eram políticos, funcionários públicos, padres, senhoras da elite e professores que garantiram a existência do jornal por tantos anos.

Maria Helena Câmara Bastos que estudou as seções do periódico afirma que ao todo foram 59 colaboradores divulgados⁴⁵. Dentre esses, há destaque para Paulina Philadelphia, Victoria Colona e Maria Inácia Magna, mulheres que colaboravam em seções como Anedotas, Poesia, Mosaico e Economia Doméstica.

Entre as seções do jornal havia algumas fixas e outras que foram, ao longo dos anos, sendo modificadas. Quatro seções estiveram presentes em todas as edições publicadas: *“Romances e Novelas”*, *“Mosaico e Anedotas”*, *“Poesias”* e *“Modas e trabalhos”*. Entre essas, as duas que mais faziam sucesso eram *“Romances e Novelas”*, que abria o jornal e *“Modas e trabalhos”*, a última seção, que era acompanhada por um suplemento de moldes.⁴⁶

⁴⁵ Alexandra Pinheiro comparou as alterações que foram ocorrendo ao longo dos anos na lista dos colaboradores e, após perceber que alguns colaboradores não entravam na listagem divulgada pelo próprio jornal, chegou à conclusão de que deveriam existir os colaboradores oficiais, que mantinham uma regularidade na publicação de seus textos e outros, que colaboravam esporadicamente. Assim, há provavelmente, mais nomes de colaboradores do que a lista de divulgação apresentava.

⁴⁶ Maria Helena Câmara Bastos em seu artigo *Leitura das Famílias Brasileiras no século XIX: o Jornal das Famílias (1863-1878)* trata especificamente das seções do periódico e elabora um gráfico onde mostra a quantidade de publicações de cada seção por ano.

1 – Receitas de instrução: a representação da mulher no *Jornal das Famílias*

Em 1864, com um ano de atividade, o periódico lança o seguinte texto:

Um ano.(...) Envidamos todos os esforços, não nos poupamos a despesas e sacrifícios afim de dar aos leitores e sobretudo às gentis leitoras que se dignam dispensar conosco algumas horas e lançar os olhos às páginas que escrevemos, um volume nítido, variado, elegante, digno de ornar, pela amenidade de seus artigos, pela perfeição de seus desenhos, pelo fino de suas gravuras, pela delicadeza de sua impressão, as estantes dos literatos, os gabinetes dos artistas, e o perfumado camarim de nossas amáveis leitoras. Que cumprimos a missão a que nos comprometemos, prova-o o acolhimento em extremo lisonjeiro que recebemos do público, acolhimento que, a continuar, como esperamos, nos permitirá a realização de diversos melhoramentos que temos em mente, já na parte material, já na parte literária ou intelectual.(*Jornal das Famílias*, janeiro de 1864)

O cuidado com que o jornal é tratado permite com que se compreenda a razão de seu sucesso. Apesar de não haver condições de levantar a quantidade dos exemplares publicados, o texto revela a boa acolhida que o periódico teve e lança informações quanto às alterações que iriam ser feitas nas seções das próximas edições.

O jornal que se define como: elegante, com artigos amenos, desenhos perfeitos, gravuras finas, impressões delicadas projetam ideia de requinte e encanto, estabelecendo perfeita relação com os termos *gentis* e *amáveis*, referindo-se às leitoras, os quais permitem a percepção da imagem de passividade e obediência da mulher, a quem o jornal pretendia instruir.

Em fevereiro de 1869, depois de sete anos de publicação, essa mesma representação da mulher leitora pode ser percebida em novo editorial:

Por esta ocasião permitam-me VV.Ex., que lhe digamos duas palavras sobre o modo por que temos desempenhado as nossas promessas e esperanças que nutrimos de aperfeiçoar o nosso programa. Graciosos romances têm sido publicados em nossas colunas nos seis anos de existência que já contamos, e parece-nos que nem uma só vez a delicada susceptibilidade de V. E. tem sido ofendida. Anedotas espirituais e morais têm por certo causadoo prazer que as pessoas de finíssima educação experimentam nesse gênero de amena literatura, e mais de uma vez conseguiram dissipar as névoas da melancolia que se haviam acumulado nas belas frentes de nossas leitoras. (*Jornal das Famílias*, fevereiro de 1869)

Graciosos e *amena* são termos utilizados para referir-se à literatura, sempre mostrada como mecanismo de moralização, o que é reforçado pela preocupação em não ofender a leitora de *finíssima educação*, mas sim *dissipar as névoas da melancolia*, realçando a literatura como distração, um veículo apenas de entretenimento.

Todos os leitores eram estimulados a colaborar para o jornal:

As pessoas que quiserem honrar este jornal com a sua collaboração terão a bondade de remetteros seus artigos, em carta fechada, á commissão da Redacção do *Jornal das Famílias*, **rua do Ouvidor, 65, livraria de B. L. GARNIER, Rio de Janeiro, ou em Paris, rua de l'Abbaye,14**. Aceitão-se sobretudo com prazer os artigos instrutivos e que tratarem de economia domestica, hygiene e interesses do Brasil; esses artigos, porém, não poderão mais ser reclamados por seus autores, ainda quando por qualquer motivo deixem de ser publicados (*Jornal das Famílias*, agosto de 1877, p. 37 – grifo, maiúscula e linguagem mantidas conforme o periódico)

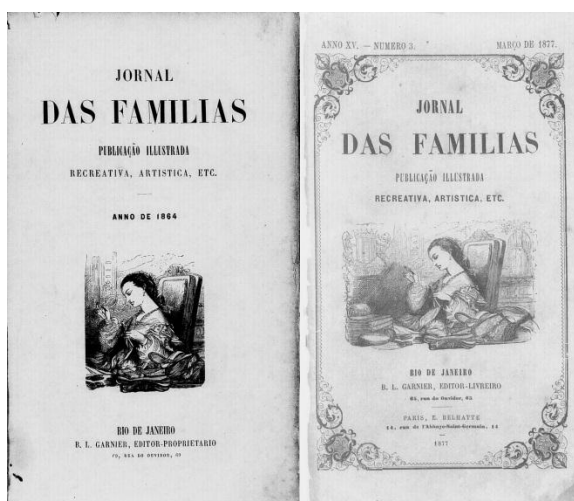
Não havia garantia de publicação dos artigos que eram enviados e havia preferência pelos artigos instrutivos, que tratassem de temas direcionados para a formação da mulher. Essa concepção torna-se ainda mais evidente quando se percebe que vários colaboradores eram padres ou pessoas ligadas à Igreja, o que tanto reforça o caráter católico, casamenteiro do jornal quanto o torna mais adequado para a questão moral, o que certamente lhe garantia a venda.

Esses colaboradores, assim como grande parte dos demais, legaram ao jornal muitos textos em que reproduziam os valores católicos do bom casamento. Era comum haver narrativas que eram histórias bíblicas reescritas de forma romanceada, por exemplo.

A preocupação com a moralização e com a instrução da mulher para ser boa esposa e mãe é a tônica do jornal que:

mesmo editado por homens, demonstra preocupação em satisfazer mesmo que sob a ótica masculina, aos anseios de suas leitoras. Elas não são informadas sobre as conquistas alcançadas pela mulher em todo o mundo, mas são retratadas pela iconografia e pelas cartas de redação como efetivadas leitoras, que precisam ser educadas para dar ordens às criadas, que desejam ser informadas sobre as últimas tendências da moda de Paris e que precisam ler literatura para se distrair e para aprender com os sucessos e fracassos das protagonistas das narrativas. Enfim lendo e se informado, seriam melhores mães e esposas. (PINHEIRO, 2007, p. 98)

Esse intento estava presente na própria capa do jornal, que durante seus dezesseis anos de existência, manteve a mesma ilustração: uma mulher sentada, em meios a utensílios de costura, muito à vontade, com os olhos atentos em sua tarefa⁴⁷. Abaixo há a capa de 1864 e a de 1877, esta última tem os endereços (no Brasil e na França) para a correspondência, a ampliação da ilustração com detalhes da rica casa da mulher e o contorno com desenhos bem trabalhados.



Fonte: *Jornal das Famílias*(janeiro de 1864 e março de 1877)

⁴⁷Muitos historiadores afirmam que as mulheres leitoras no Brasil do século XIX eram burguesas e que o trabalho manual quase não era realizado por elas, visto que existiam os escravos que realizavam todo o trabalho e com o surgimento das pequenas lojas o centro urbano passou a vender chapéus, rendas e vários outros ornamentos decorados.

Alexandra Pinheiro faz a seguinte advertência quanto à ilustração da capa: *No Jornal das Famílias, apesar de a capa mostrar, mês após mês, uma mulher costurando, a iconografia que ornamenta as seções tem poucas imagens que remetem ao trabalho manual.* (2007, p. 67).

Na sua maioria, as ilustrações apresentavam a mulher lendo para a família ou passeando com uma amiga ou, ainda, cercada por crianças. São imagens muito bem cuidadas, com mulheres geralmente brancas ricamente vestidas, em ambientes, na sua maioria, claramente burgueses.

Em todas as imagens elas aparecem muito tranquilas, dominando perfeitamente a cena, como preparadas para a situação social que lhes cabia, com postura invejável, olhar sempre muito terno e impecavelmente vestidas. O cuidado com a ilustração, que era seguramente um dos atrativos do jornal, pode ser percebido nas imagens abaixo:



Fonte: *Jornal das Famílias*(novembro e dezembro de 1869)

A rica ilustração de novembro revela a mulher leitora, com o livro em sua mão. Em muitas imagens o livro é utilizado como mero ornamento, assim como os objetos de costura, representando algo comum no dia a dia da mulher. A ilustração de dezembro, é a última página do jornal, da seção de modas. Nela, a posição da mulher que segura a menina sugere o papel da mãe que apresenta sua filha à sociedade. As imagens presentes nessa seção eram, em sua maioria, copiadas de um jornal francês.

A seção “*Economia Doméstica*” tratava exatamente dessa preparação para a mulher que iria administrar o lar. Nessa seção, que inicia em 1865, há receitas culinárias, dicas para tomar cuidados e economizar na cozinha, noções de etiquetas, remédios caseiros, informações quanto à higiene necessária em um lar, enfim todas as lições importantes que uma boa dona de casa devia ter.

Mas parece que o medo dos perigos do casamento moderno já assombavam as leitoras. Victoria Colonna publica um texto intitulado *Os casamentos de hoje*, em junho de

1875. No início a autora ataca os casamentos prematuros, organizados muito cedo, como se os pais quisessem abdicar de sua responsabilidade em criar suas filhas, transferindo-as para o marido, afirmando que *há demasiado açodamento em casar as moças* (p.21). Ela ataca os consórcios matrimoniais armados em que as meninas muito novas casam sem conhecer bem o marido e informa, contrariamente ao texto visto anterior do padre Manuel Bernardes, que o dinheiro *é um poderoso auxiliar para a harmonia do casal, as d'ahi a considerar[mos] optimo um consórcio só porque um dos noivos, ou ambos, teem bens da fortuna, dista muito.*(p.22). Até esse momento o texto parece desfazer a imagem submissa e obediente da mulher que as demais seções apresentavam. No entanto, ao concluir, a autora aconselha aos pais que eduquem mais tempo suas filhas para que elas possam aprender mais sobre o trabalho a fim de conhecerem melhor sobre a educação doméstica que iriam realizar após o casamento.

Há uma rejeição em vários artigos publicados nessa seção à imagem da mulher progressista. No texto Fragmentos de um livro, de Maria Amalia, há uma crítica feita aos romances que apresentam imagens de mulheres a frente de seu tempo:

O romance moderno, o romance d'essa escola que se apraz em endeosar os vícios e em sustentar como peregrinas as theses mais absurdas, são flagelos que se lançam no seio da sociedade.

E, de facto, qual o bom senso que não repugna esse realismo de madame Bovary, essa febre de Ferrnanda, de Dumas; das Cortezãs, de Balzac; de Jacques e Valentina, de madame Jorge Sand?

Eu quizera que por uma vez se abolissem esses livros perigosos das mãos inexperientes, esses filtros damnhos que tanto corrompem a alma, como corrompem também o coração.(Jornal das Famílias, dezembro de 1864, p. 15)

Considerar os romances modernos como *filtros damnhos*, demonstra a ameaça que a representação da mulher que não se coadunava com a imagem de obediência e passividade podia representar.

Não se pode esquecer que o jornal é destinado à classe burguesa e a manutenção de seus valores. É o que se percebe no conto *O casamento e a mortalha no céu se talha*, publicado em outubro de 1877, por Ernesto de Castro, que mostra um major que está preocupado com sua filha Leonor, já com vinte e quatro anos e ainda sem casar. Os pretendentes vão aparecendo e por motivos diversos o casamento não acontece. Inicialmente o major quer que sua filha case com alguém graduado, mas depois ele prefere que ela se una com um capitalista, que pode lhe garantir um futuro melhor. Em dado momento do texto aparece um pretendente muito requintado que vai jantar na casa do major. Terminado o jantar Leonor vai distraí-los tocando ao piano e como não é boa pianista acaba afastando o pretendente. Ela não era uma esposa perfeita, pois não tocava bem, por isso não conseguia candidatos adequados a sua mão.

Depois de diversas tentativas fracassadas e com vários anos passando o narrador apresenta Leonor na conta de seus vinte e sete anos. Nesse momento do texto o narrador mostra

situações típicas da sociedade burguesa da época: os bailes, as conversas entre amigas, os jantares de apresentação dos noivos, as idas ao teatro, as compras nos armazéns, a ansiedade com o enxoval e a preocupação em casar a noiva em tempo adequado: *A Leonor ia fazer cinte e cinco anos e, entretanto, ainda estava solteira. Forte caiporismo!* (Jornal das Famílias, outubro de 1877, p. 9).

Um dos pretendentes é recusado pelo pai, por não pertencer à mesma classe social deles, como se percebe no diálogo abaixo:

- Papai eu já estou com vinte e cinco anos e acaba de recusar a minha mão a este moço, por quê?
Foi o que Leonor perguntou ao major, quando ele contou o facto da recusa
- Filhinha, então queres casar com um rapaz filho não sei de quem; e que não tem eira nem beira? (Jornal das Famílias, outubro de 1877, p. 11)

Apesar da urgência em casar a filha, a manutenção da classe social é evidente, como se trata de um jornal em que se percebe claramente que serve aos anseios da burguesia o casamento com um homem desafortunado estava fora de questão.

O major resolve o problema: depois de uma viagem ele traz em sua companhia um velhote de cinquenta anos, Ambrósio, *horriavelmente feio*, mas com muito dinheiro. Ele já era viúvo de quatro mulheres, considerado como um Barba Azul e por isso não conseguia mais arrumar um casamento e estava doido por isso. Leonor casa e tem um futuro perfeito: a manutenção da classe burguesa, apesar do matrimônio destituído de relações amorosas.

Em muitas narrativas a mulher é apresentada como submissa, passiva, assumindo completamente o que a proposta do jornal apregoava. Nessas histórias ela obedece ao marido, aceita pacificamente sua condição subalterna em relação a ele e vivem em um casamento marcado pela felicidade e fidelidade, sendo ela a responsável em cuidar do lar, gerenciar a empregada e educar os filhos.

Frederic Mauro caracteriza bem as narrativas do jornal:

Era necessária uma leitura tranquila, de pura fantasia, sem nenhum fundamento na realidade, histórias que acontecessem em um mundo convencional em que os despeitos amorosos eram os únicos sofrimentos onde tudo girava em torno de olhos bonitos, suspiros e confidências trocadas entre damas elegantes. Era o triunfo constante do bem sobre o mal e do amor, contanto que não fosse por interesse. A mulher inconstante e o caçador de dotes eram sempre punidos, e os apaixonados fiéis e sinceros sempre viam a realização de seu amor, sob a forma do casamento (MAURO, 1991, p. 227)

Com isso muitas das histórias de amor, que o jornal apresentava retratam uma imagem dolorida para a constituição da mulher atual: são em geral mulheres brancas⁴⁸ que servem àquilo que os homens – pais ou maridos – determinam. Através de enredos simples, a

⁴⁸ A maior parte das mulheres presentes nas narrativas é branca. Das 223 narrativas presentes no jornal, apenas três tratam de personagens negras, que não fazem parte da elite da época e nem têm um final feliz.

moral teria efeito a partir dos bons exemplos retratados pelas mulheres obedientes, imagem que as leitoras deveriam se basear.

2 – As publicações machadianas no Jornal: entre a submissão e a subversão

Entre os vários autores que publicaram no jornal, Machado de Assis é o grande destaque: durante os 16 anos de existência do periódico foram publicadas duzentas e vinte e três narrativas, dentre elas mais de cem são de autoria de Machado.

O autor ia além do que comumente se apresentava no jornal, mostrando uma renovação dos temas: o casamento, que comumente encerra as narrativas como um grande objetivo alcançado pelas mulheres, na sua obra, em certas ocasiões, é transferido para o início da narrativa e a partir daí são desconstruídas as mistificações e excessos que eram comuns nas narrativas de outros autores. Com isso o matrimônio era revisitado com uma abordagem mais realista, manifestando certa isenção aos propósitos edificantes e moralizantes do *Jornal das Famílias*. Em busca de uma abordagem real, o narrador faz uma apresentação da mulher vivendo em uma sociedade patriarcal e conservadora, sendo vista em um espaço limitado com seu destino já traçado: casar e ter filhos. Há, nos contos do autor, a denúncia às aparências construídas pelas famílias para a apresentação de um enlace perfeito, por isso é comum a crença de que os contos teciam uma moralidade às avessas.

Entre os contos que Machado de Assis publicou no *Jornal das Famílias* está a série de contos *Cinco Mulheres*, publicada de agosto a setembro de 1865 com o pseudônimo de Job. A série é dividida em quatro histórias independentes, retratando cinco mulheres de distintas índoles e naturezas, diferentes idades e aspirações. O próprio escritor evidencia chama atenção para o fato no preâmbulo que antecede a história:

Aqui vai um grupo de cinco mulheres, diferentes entre si, partindo de diversos pontos, mas reunidas na mesma coleção, como em um álbum de fotografias. Desenhei-as rapidamente, conforme apareciam, sem intenção de precedência, nem cuidado de escolha. Cada uma delas forma um esboço à parte, mas todas podem ser examinadas entre o charuto e o café (ASSIS, 1998, p. 117).

As mulheres Marcelina, Antonia, Carolina, Carlota e Hortência são representações da sociedade burguesa do final do século XIX. Daí nos contos os costumes burgueses estão sempre presentes como o hábito de tocar piano em Marcelina; a reunião de amigos em casa e a ida ao teatro, que está presente em Antonia; o chá, que se toma no final da tarde, em Carolina; ou ainda o enterro luxuoso em Carlota e Hortência.

O conto foi publicado em 1865 e aponta a inovação na apresentação do enredo daquele que viria, dezesseis anos depois, surpreender a todos com a sequência construída em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Essa novidade pode ser percebida também na omissão de determinadas passagens, geralmente as que conduziriam ao excesso de sentimentalismo,

mostrando a consciência do escritor da necessidade de síntese exigida para a escritura do conto e sua acidez crítica ao excesso de sentimentalismo romântico.

Em *Marcelina* o narrador informa: “Isto não é um romance, nem um conto, nem um episódio, não me ocuparei, portanto, com os acontecimentos dia por dia”; e em *Carolina*: “Como eu não quero entreter os leitores com episódios inúteis e narrações fastidiosas, salto aqui uns seis meses e vou levá-los a casa de Mendonça em uma manhã de inverno”; e em *Carlota e Hortência*: “Não interessa aos leitores saber dos cafezais de L. Patrício”.

Essa conversa com o leitor revela certa cumplicidade que é estabelecida ao longo do texto e acontece em vários momentos das narrativas: “Sem conhecer ainda as nossas heroínas, já o leitor começa a lamentar a sorte da futura mulher de Mendonça” (*Carolina*); ou ainda: “Este pequeno diálogo já dá ao leitor uma ideia dos acontecimentos que precederam à morte de *Carlota*” (*Carlota e Hortência*). Esse diálogo com o leitor revela uma cumplicidade que serve tanto – através dos cortes narrativos – para criticar os romances carregados pelo excesso de sentimentalismo romântico quanto para auxiliar o leitor na compreensão da história: “O leitor sagaz suprirá o resto da carta acrescentando qualquer período tirado de qualquer romance da moda” (*Carolina*).

Esse auxílio na compreensão do enredo é necessário porque, entre as inovações de Machado de Assis, há a quebra na estrutura comumente usada de organização da narrativa: Em *Carolina* a história começa com um diálogo entre *Carolina* e *Lúcia* e só depois se situa o leitor sobre as personagens e em *Carlota e Hortência* a história inicia com o enterro de *Carlota* e só depois o leitor tem conhecimento sobre a história da personagem. Essa inovação fica ainda mais evidente no final do conto *Antonia*, onde Machado de Assis apela para a sagacidade do leitor para compreender a infidelidade da personagem.

É exatamente a (in) fidelidade no casamento o grande tema que percorre todas as quatro narrativas. *Marcelina* apaixona-se pelo noivo de sua irmã e não revela esse amor, entregando-se à morte.

Essa passividade em aceitar o destino e não entregar-se ao amor a fim de manter os ditames sociais também está presente em *Carolina*, que aceita o imposto consórcio com *Mendonça*, mesmo sendo apaixonada por *Fernando*, o qual corresponde ao seu amor:

Se meu casamento é um túmulo, nem por isso posso deixar de respeitá-lo. Reza por mim e pede a Deus que te faça feliz.
Foi para estas almas corajosas e honradas que se fez a bem-aventurança (ASSIS, 1998, p. 122)

A reflexão final de Machado de Assis acentua o tom moralizante, mas apresenta a infelicidade da mulher que adentra ao casamento como em um túmulo.

Esse respeito às convenções sociais também está presente no último dos quatro contos: Carlota, mesmo descobrindo que seu marido, Durval, a trai com sua amiga Hortência, não a expulsa de casa por lamentar o reflexo desse ato na sociedade, o que acaba por gerar a morte da esposa que não suporta a traição do marido. Hortência, que depois casa com Durval, acaba por traí-lo, o que gera também a morte dele.

A esposa infiel, que durante a narrativa apresenta-se como inocente e devotada ao marido e depois se revela como dissimulada e astuciosa, está presente em Antonia, que se mostra entristecida pelo marido não poder acompanhá-la ao teatro, mas depois surpreende o leitor quando se descobre que já havia um encontro marcado entre ela e seu amante.

Há uma evidente distinção entre os perfis femininos: indo desde a mulher que se resigna à infelicidade de não ter o homem amado até a esposa infiel que aparenta uma felicidade conjugal para satisfazer a sociedade burguesa. Apesar de serem mulheres muito diferentes é possível perceber que aquelas que agem de acordo com o que a sociedade lhes impõe – como Carolina – vivem uma vida marcada pelo sofrimento, o que certamente serve como um espelho para a reflexão da leitora.

Machado de Assis relata uma postura sutilmente subversiva no relato da moralidade, fazendo críticas e questionando as regras sociais, tais como os casamentos por conveniência e a condição subalterna da mulher brasileira, o que possibilita a leitora repensar o seu papel de passividade diante da sociedade patriarcal em que vivia.

3 – Derradeiras linhas: o fim do jornal

No jornal o que as mulheres pensavam era apresentado, na sua maioria por homens, visto serem eles os principais colaboradores, eram eles os autores que interpretavam e davam sentido ao feminino, por isso muitas vezes essa imagem era estereotipada. O livreiro Garnier atrai o público feminino, trata do pensamento da mulher da época, descrevendo seus interesses e aspirações, mas não entra no mérito da emancipação da mulher. Ele diverte suas leitoras, sem contrariar os pais ou maridos, talvez por isso seu jornal tenha conseguido se manter por tanto tempo, visto não ser barato e não contar com anunciantes.

Jaison Crestani, que escreveu o livro *Machado de Assis no Jornal das Famílias*, assim resume o papel do jornal:

Uma publicação preocupada com a instrução moral, destinada a atender às expectativas de um público majoritariamente feminino, oferecendo-lhes – entre ensinamentos religiosos, receitas culinárias, figurinos de moda, moldes, bordados, desenhos e assuntos de utilidade e recreio – uma literatura amena, essencialmente romântica, determinada a instruir e a emocionar as leitoras, ocupando-lhes o tempo e dissipando-lhes o tédio e as “névoas da melancolia”. (CRESTANI, 2009, p. 66)

O periódico carregava a ideologia da classe burguesa e as leitoras da época lançavam-se nos textos impregnando para si as receitas que o periódico anunciava.

No final de 1878, o jornal foi suspenso, provavelmente por não se coadunar com a decadência do Império e a ascensão dos liberais ao poder. Esse fato muda substancialmente a vida de toda a população no Rio de Janeiro, servindo de base para o liberalismo ir paulatinamente revolucionando todos os espaços, não havendo mais motivo para a existência de um periódico que defendia acirradamente a moralização da família burguesa. E assim o jornal que teve várias seções defendendo a moralidade da família, pregando uma imagem preocupante da mulher absorvida apenas com os deveres do lar e com o papel de esposa perfeita, chega ao fim.

REFERENCIAS

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Contos: uma antologia** / Machado de Assis: seleção, introdução e notas John Gledson, São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

AZEVEDO, Silvia Maria. **A trajetória de Machado de Assis: do Jornal das Famílias aos contos e histórias em livro**. (Tese de Doutorado). São Paulo: USP, 1990.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **Leituras das Famílias Brasileiras no século XIX: o Jornal das Famílias (1863-1878)**. In: Revista Portuguesa de Educação ano/vol 15 n002. Braga: Portugal. Universidade do Minho, 2002

CRESTANI, Jaison Luís. **Machado de Assis no Jornal das Famílias**, São Paulo:Nankin: Edusp, 2009

JORNAL DAS FAMÍLIAS, Paris: B. L. Garnier, 1863-1878.

MAURO, Frédéric. **O Brasil nos tempos de D. Pedro II (1831-1889)** 2 reimpressão. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MEYER, Marlise. **Folhetim: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

NADAF, Yasmin Jamil. **Rodapé das Miscelâneas – o folhetim nos jornais de Mato Grosso (século XIX e XX)** Rio de Janeiro: 7Letras, 2002.

PINHEIRO, Alexandra Santos. **Revista Popular (1859 – 1862) e Jornal das Famílias (1863-1878): dois empreendimentos de Garnier**. (Dissertação de Mestrado). Assis: UNESP, 2002.

SALES, Germana Maria Araújo. **Folhetins: uma prática de leitura no século XIX**. Revista Entrelaços. Agosto de 2007.

SILVEIRA, Daniela Magalhães. **Contos de Machado de Assis: leituras e leitores do Jornal das Famílias**. (Dissertação de Mestrado). Campinas: UNICAMP, 2005.

VASCONCELOS, Sandra Guardini. **Dez lições sobre o romance inglês do século XIX**. São Paulo: Boitempo editora, 2002.

A RECEPÇÃO CRÍTICA AMERICANA DE 1963

Suellen Cordovil da Silva (UFPA)
Sílvio Augusto de Oliveira Holanda (UFPA)

Diante dos conceitos de Antoine Berman (1942-1991) de que uma tradução etnocêntrica é aquela que trata de uma apropriação do *Outro* ou estrangeiro, pode-se validar a importância dela diante da crítica literária, e ampliar os estudos de tradução. Então, Berman traz uma reflexão quanto à prática de resistência ao *Outro*, ao ser considerado por meio de uma comparação entre as traduções, melhor que o *estrangeiro*. O teórico não afirma que nenhuma tradução seja, em algum ponto etnocêntrica, e admite que a tradução deva de algum modo alcançar o *outro* ou não é nada. No texto “Brazilian Bandit Reminiscences”, de Tom Schlesinger, publicado no jornal *The Virginian Pilot*, em 19 de março de 1963, no primeiro parágrafo, observa-se um comentário sobre a editora Alfred Knopf, que publicou 20.000 edições da obra *Gabriela, cravo e canela* (1958), de Jorge Amado (1912- 2001) na tradução americana, a qual foi considerada bem sucedida. Além de mencionar a tradução de jagunços como “the backland bandits”, ou os bandidos do sertão, que Jorge Amado escreve no prefácio da tradução de *Grande sertão: veredas* (1956) e afirma com os adjetivos que a obra é “brutal, savage, vast as Brazil itself.” O comentarista da coluna fala sobre os leitores norte-americanos que talvez não reagissem muito bem à linguagem da tradução, apesar de um glossário, com uma parada na leitura para entender os nomes diferentes e lugares não familiares de uma história desconhecida. No jornal *New York Times* circulado em 11 de abril de 1963, com o nome inicial *Books and author* e com o primeiro subtópico *Spotlight on Brazil*, ou seja, Holofotes no Brasil menciona o período no qual foram publicadas duas obras brasileiras, a primeira foi o livro de sociologia *The mansions and the shanties* (1987) de Gilberto Freyre (1900-1987) e o romance *The devil to pay in the backlands* (1963), de Guimarães Rosa. Então, o senhor Knopf, dentro de poucos dias, observou que aumentou o número de leitores da América do Sul, pois houve uma proximidade destes leitores com o Brasil. Dessa maneira, procura-se descrever e analisar o contexto de dois periódicos para uma compreensão, interpretação e aplicação propostas dentro da perspectiva do autor Hans Robert Jauss (1921-1997) para a obra rosiana, e a relevância da tradução americana de *Grande sertão: veredas* e recepção crítica em formato de periódico, o que, além de desencadear uma interpretação dos leitores da época, não apresentou um sinal de nenhuma revisão dos conceitos de recepção e de tradução.

PALAVRAS-CHAVE: Recepção. Tradução. Guimarães Rosa.

The devil in the street, in the middle of the
whirlwind.⁴⁹

(Guimarães Rosa)

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho propõe-se estudar a recepção crítica da tradução de *Grande sertão: veredas* (1956) do autor João Guimarães Rosa, que se intitula em inglês *The devil to pay in the*

⁴⁹ ROSA, João Guimarães. *The devil to pay in the backlands*. Transl. James L. Taylor e Harriet de Onís. New York: Alfred A. Knopf, 1963. p. 133.

backlands (1963) juntamente com Harriet de Onís (1899-1968) e James Taylor (1892-1982). Como amparo teórico dos estudos da tradução, tem-se Antoine Berman (1942-1991) e suas reflexões em relação ao assunto de uma tradução etnocêntrica. Os estudos da recepção crítica baseiam-se nos percursos teóricos de Hans Robert Jauss (1921-1997) diante de uma determinada obra literária.

Berman propõe um estudo sobre a crítica de um texto traduzido, com isso desencadearia uma literatura crítica da obra literária. Neste caso, ler-se a crítica da tradução para que haja outras retraduições e reinterpretações literárias. Com isso, os leitores e seus horizontes de expectativas da época da tradução americana *The devil to pay in the backlands* (1963) serão analisados, de acordo com a proposta metodológica hermenêutica de Robert Jauss.

Dessa forma, logo após, a publicação americana de *Grande sertão: veredas*, o leitor americano se encontra em 1963 com uma obra traduzida que trouxe diversas críticas, na época, publicados em jornais, entre estão *New York Times*, *The Baltimore Sun*, *The Sunday Star*, *The Virginian-Pilot*, *The Washington Post* e *The Atlanta Journal*. Nesses jornais apontava-se um resumo da tradução e as descrições de lançamentos das demais obras juntamente com a tradução de *Grande sertão: veredas* que seria *The devil to pay in the backlands*.

Analisa-se o contexto dos periódicos para uma possível interpretação proposta dentro da perspectiva do teórico Hans Robert Jauss (1921-1997) para a obra rosiana. As leituras jornalísticas atestam a circulação da tradução americana, porém não representam uma crítica da tradução. Além disso, baseia-se em alguns conceitos de recepção e da tradução.

2 RECEPÇÃO JORNALÍSTICA DE 1963

No texto de periódico chamado *Brazilian Bandit Reminisces* do autor Tom Schlesinger do jornal *The Virginian Pilot* em 19 de março de 1963, no primeiro parágrafo, observa-se um comentário sobre a editora Alfred Knopf, que publicou 20.000 edições da obra *Gabriela, cravo e canela* (1958), de Jorge Amado na tradução americana.

E já no segundo parágrafo deste periódico menciona a tradução de *Grande sertão: veredas* como “épica de jagunços”, ou *the backland bandits*, ou seja, na tradução literal bandidos do sertão. O fato de Tom Schlesinger considerar os jagunços como bandidos encontra-se uma visão negativa da proposta rosiana, pois reduz os jagunços a função de bandidos.

Tom Schlesinger ressalta que a obra rosiana trata de um homem idoso, o qual rememora sua vida, e visto estar torturado pelo questionamento da injustiça ocorrida com Diadorim, “sua neblina”, pelo assassinato de Joca Ramiro e a necessidade de transpor o deserto do Liso do Suquarão, Riobaldo poderia ter assinado um pacto com o demônio para triunfar sobre seu rival

Hemógenes. Dessa maneira, compreende-se que o crítico leu a obra e descreveu de forma geral suas limitações em relação ao espaço geográfico e menciona as reminiscências do personagem Riobaldo:

As reminiscências do velho Riobaldo focalizam a violência prolongada que devastou a região do interior do nordeste de seu país, uma área coberta de selvas, desertos áridos, atinge isoladas, e pequenas aldeias.⁵⁰

Além da descrição geográfica, Schlesinger comenta sobre as ações dos personagens que eram violentas para com o governo como explica “Especificamente, ele traça o tumulto, os problemas e triunfos do bando de homens armados que se rebelaram contra o governo e lutaram entre si também.”⁵¹ Dessa forma, para o leitor que descobre os discursos referentes ao julgamento do personagem Zé Bebelo, passa a discordar desta afirmação do crítico, em alguns momentos, em relação a uma possibilidade de rebelião ao governo, pois houve neste caso, um julgamento pelos jagunços por meio de um diálogo justo.

Depois, pode-se notar que Jorge Amado escreve no prefácio na tradução de *Grande sertão: veredas* e afirma com os adjetivos que a obra é “[...] brutal, savage, vast as Brazil itself [...]”, ou seja, brutal, selvagem e vasta como o Brasil. Dessa forma, estes adjetivos descrevem uma ideia etnocêntrica a qual não expressa uma relação com o próprio e o estrangeiro. Esse etnocentrismo reduz a cultura estrangeira a qualquer coisa, por exemplo, o Brasil considerado “brutal” e “selvagem”. O autor do artigo no periódico *Brazilian Bandit Reminisces* de Tom Schlesinger denuncia que a tradução não foi muito bem recebida para os norte-americanos, devido o âmbito da estrutura rítmica diferenciada, nomes diferentes e estranhos à cultura americana, além dos lugares e uma história desconhecida como descreve em inglês:

Os norte-americanos não podem reagir com muito entusiasmo ao gosto Latino para isso leva um tempo para se acostumar com os ritmos imponentes da prosa rica e inteligível (apesar do glossário) com o desfile de nomes estranhos e lugares, paisagem desconhecida, e a história desconhecida.⁵²

O comentarista fala sobre os leitores norte-americanos que talvez não reagissem muito bem à linguagem literária, ou seja, ao ritmo da prosa, e, até mesmo ao glossário no final do livro *The devil to pay in the backlands*. Esse glossário faria com que houvesse diversas paradas ao longo da leitura pelo leitor americano decorrente dos diferentes nomes, e lugares não familiares de uma história.

⁵⁰ Old Riobaldo’s reminiscences focus on the prolonged violence that has ravaged the interior region of his country’s northeast bulge, an area made of forbidding jungles, parched deserts, isolated reaches, and small villages. *Idem, ibidem*.

⁵¹ Specifically, he traces the turmoil, troubles, and triumphs of band of armed men who rebelled against the government and fought each other as well. *Idem, ibidem*.

⁵² North Americans may not react with quite such heady Latin gusto for it takes a while to get used to the stately rhythms of the rich prose and to make intelligible (despite the glossary) the parade of odd names and places, unfamiliar landscape, and unknown history. SCHLESINGER, Tom. *Brazilian Bandit Reminisces. The Virginian Pilot*. March 14, 1963. Arquivo do Instituto de Estudos Brasileiros da USP — João Guimarães Rosa, código do documento: JGR-R 15, 02, 08.

Diante da perspectiva teórica de Jauss que o leitor examina um novo horizonte de expectativa numa primeira leitura da obra de forma perceptiva. Nesses artigos de periódicos de 1963 notam-se comentários descritivos da narrativa no original, porém os autores dos artigos não comentaram com um teor crítico mediante a tradução americana de *Grande sertão: veredas*. Dessa forma, o leitor descobre uma obra com um novo mundo com turbulências, isolamentos e choques emocionais vividos pelos personagens, como Tom Schlesinger afirma:

Mas só o mais insensível dos leitores não vai reconhecer isso como uma daquelas curiosamente espalhadas obras dotadas que abrem novas perspectivas, ocultas profundezas, e catapultas de uma imaginação num mundo novo de turbulência, isolamento e choque⁵³

Pondera-se, também, sobre o ritmo da narrativa como uma aventura em “altas doses de poder” e com uma diversidade de ações negativas, por isso, entende-se que, Schlesinger trouxe uma interpretação distorcida desde o título deste periódico sobre *Grande sertão: veredas*. Pois, esta foi considerada uma obra pouco criativa e apenas mais uma obra que discorre sobre o mal que Schlesinger propõe abaixo:

O que se segue em doses fortes e maciças é um relato de suas aventuras, sua ascensão para ser chefe do bando, travessias de deserto, uma variedade de atrocidades, torturas, luxúria, assassinato, et al., acompanhada por uma longa meditação sobre mal, a realidade do diabo, e especulações sobre variados mistérios eternos.⁵⁴

De acordo com o crítico anônimo do jornal *The Virginian Pilot*, Guimarães Rosa era um escritor que não publicava com frequência e foi considerado como mais um escritor. Pois, tinha a mesma preocupação de outros escritores, como, por exemplo, ter um estilo próprio em relação ao desfecho da obra:

Guimarães Rosa não é um escritor mais disciplinado do que uma centena de outras pessoas que gostam de se preocupar com os detalhes relativos a morte. Seu ritmo é mais frequentemente lânguido do que galopante. No entanto, o efeito total é quase irresistível e sua enorme contribuição é certamente uma visão impressionante no drama literário de outro povo.⁵⁵

No próximo jornal *New York Times* circulado em 11 de abril de 1963, com o nome inicial *Books and author* e com o primeiro subtópico *Spotlight on brazil*, ou seja, Holofotes no Brasil menciona o período no qual foram publicadas duas obras brasileiras, a primeira o livro de

⁵³ But only the most insensitive of readers will not recognize this as one of those curiously sprawling, gifted works that opens new vistas, probes hidden depths, and catapults one's imagination into an astonishing new world of turbulence, isolation, and brooding. SCHLESINGER, Tom. Brazilian Bandit Reminisces. *The Virginian Pilot*. March 14, 1963. Arquivo do Instituto de Estudos Brasileiros da USP — João Guimarães Rosa, código do documento: JGR-R 15, 02, 08.

⁵⁴ What follows in powerful doses and massive sweeps is an arresting account of his adventures, his rise to be chief of the guerrilla band, wilderness treks, a variety of atrocities, tortures, lust, murder, et al., accompanied by a lengthy meditation on evil, the reality of the devil, and speculation about assorted eternal mysteries. *Idem, ibidem*.

⁵⁵ Guimarães Rosa is not a disciplined writer any more than a hundred others who like to worry details to death. His pace too is more often languorous than loping. Yet the total effect is almost overwhelming and his massive contribution is certainly an impressive insight into the literary drama of another people. *Idem, ibidem*.

sociologia *The mansions and the shanties* de Gilberto Freyre e o romance *The devil to pay in the backlands* de Guimarães Rosa.

Então, o senhor Knopf, dias depois, participou da divulgação e circulação de outras obras, pois observou que o número de leitores da América do Sul era intensa, dessa forma, se interessou pela tradução das obras. Com isso, contribuiu para que houvesse pedidos das obras brasileiras, *Gabriela, glove and cinnamon* de Jorge Amado, e o qual vendeu mais de 20.000 exemplares de acordo com este jornal, igualmente mencionado por Tom Schlesinger, como o autor deste periódico descreveu logo abaixo:

Esse “show” de entusiasmo pelo o Brasil é facilmente explicado, o Sr. Knopf disse há poucos dias. Aviões a jato trouxeram a América do Sul tão perto que as pessoas deste país visitam lá em grande número, para o interesse do leitor na América do Sul está a aumentar. “Gabriela, cravo e canela”, de Jorge Amado, um livro que Knopf também publicou sobre o Brasil, já vendeu 20 mil exemplares desde que foi lançado em setembro”, além de qualquer coisa já alcançado por um livro na América Latina.” Alfred A. Knopf vai publicar na segunda-feira dois livros sobre assuntos brasileiros. Um deles é de Sociologia, “Sobrados e mucambos”, de Gilberto Freyre, e o outro romance, “Grande sertão: veredas”, de João Guimarães Rosa.⁵⁶

Observa-se que houve uma divulgação das obras brasileiras e neste recorte de jornal da *New York Times* não se encontra o nome do escritor leitor das obras brasileiras. Percebe-se que *Grande sertão: veredas* juntamente com *Sobrados e mucambos* de Gilberto Freyre estavam entre os livros traduzidos para o inglês e publicados no mesmo período. O autor desconhecido do recorte comenta que o diretor Knopf mereceu elogios por escolher escritores brasileiros. Nesse recorte foi mais uma descrição que não ressaltava nenhuma crítica do ponto de vista literário, como, por exemplo, o romance de Guimarães Rosa foi considerado um “romance distinto”:

Além disso, o sr. Knopf gosta, do Brasil, que, como ele diz, está “sempre à beira do abismo, mas não caia no sistema porque ele é maior do que o abismo.” Ele considera brasileiros escritores encantadores, suas cartas floridas e alguns de seus livros interessantes, nomeadamente o trabalho de Freyre, um clássico da Sociologia e do livro de Guimarães Rosa, “um romance distinto”⁵⁷

O chefe de editora, o senhor Knopf, estimou que o Brasil ainda que seja um limite do abismo, nunca ele cairá, pois o limite é bem maior que o abismo. Por fim, termina sua coluna no

⁵⁶ This show of enthusiasm for Brazil is easily explained, Mr. Knopf said a few days ago. Jet planes have brought South America so close that people from this country visit there in large numbers, so reader interest in South America is rising. “Gabriela, glove and cinnamon” by Jorge Amado, a Knopf book also about Brazil, has sold 20,000 copies since it was issued in September, “beyond anything ever achieved by a Latin America book.” Alfred A. Knopf will publish on Monday two books on Brazilian subjects. One is sociology, “The mansions and the shanties,” by Gilberto Freyre, and the other a novel, “The devil to pay in the backlands”, by João Guimarães Rosa. Spotlight on Brazil. Books and Authors. *New York Times*. April 11, 1963. Arquivo do Instituto de Estudos Brasileiros da USP — João Guimarães Rosa, código do documento: JGR-R 15, 02, 10.

⁵⁷ Besides, Mr. Knopf likes Brazil which, as he says, is “always on the edge of the abyss but it doesn’t fall in because it’s bigger than the abyss.” He finds Brazilian writers charming, their letters flowery and some of their books interesting, notably the Freyre work, “a classic of sociology and the Guimarães Rosa book, “a distinguished novel.” *idem, ibidem*.

seu outro subtópico o qual tem o nome *The other view of snow* ou outro olhar do autor Charles Snow como apresenta:

O cavalheiro Charles Snow é um serio pensador ou uma eminência intelectual? O escritor britânico é conhecido aqui por livros, peças de teatro, e sua insistência em que a diferença entre a educação científica e humanística deve ser superada. Por isso, na palestra em que denunciando Sir Charles como comentarista criado por publicidade, entregue na Universidade de Cambridge no ano passado o crítico observou, Dr.F.R. Leavis, ter confundido muitos leitores aqui. O texto do original e outras críticas são dadas em “Duas culturas? A Importância do C.P. Snow”, publicado amanhã pela Pantheon Books.⁵⁸

Então, nota-se que outros autores e obras estrangeiras estavam sendo divulgado próximo das brasileiras, sem que houvesse alguma distinção ou classificação entre os trabalhos estrangeiros nos periódicos da época. Esta comunicação visou estudar os comentários dos artigos de periódicos e os posicionamentos dos autores em relação à obra rosiana.

Com isso, em alguns momentos, observa-se que, pelas leituras dos críticos, a tradução americana perdeu a inovação do original, por isso, decorrente das leituras pode-se considerar como uma tradução etnocêntrica de acordo com Antoine Berman. Observa-se que a tradução etnocêntrica resiste ao estrangeiro ou *Outro*. Neste caso, a obra brasileira não passou por uma grande circulação, possivelmente por sua tradução não ter alcançado os leitores americanos pela consequência de uma tradução cheia de falhas possivelmente.

3 CONCLUSÃO

Dessa forma, com a leitura jornalística constatou-se que apesar da tradução americana de 1963 não ter sido muito bem recebida nos Estados Unidos da América, ainda continua-se a recepção crítica atual da tradução *The devil to pay in the backlands*. Percebe-se um interesse nessas recepções de sugestões quanto as escolhas tradutórias.

No entanto, a maioria dos leitores da época dos jornais comentaram a obra no original. O problema era que os críticos não discutiam, em nenhum momento, uma proposta de tradução, no entanto a crítica recente passou a discutir isso. Dessa forma, a recepção atual das traduções em geral rosianas procuram se esmerar em estudar novas formas de interpretação por meio dos estudos das abordagens da tradução.

Portanto, o artigo de jornal *The Virginian Pilot* de 19 de março apresentou uma descrição etnocêntrica da narrativa *Grande sertão: veredas* por comparar os jagunços a “bandidos do sertão”, com isso, limitou a representação do estrangeiro para os leitores americanos. O outro

⁵⁸ Is Sir Charles Snow a serious thinker or an intellectual menace? The British novelist is known here for books, plays, and his insistence that a gap between scientific and humanistic education must be bridged. Hence, the lecture denouncing Sir Charles as a pundit created by publicity, delivered at Cambridge University last year by the noted critic, Dr.F.R. Leavis, has baffled many readers here. The text of the original attack and other criticism is given in “Two cultures? The significance of C. P. Snow” published tomorrow by Pantheon Books. *idem, ibidem*.

artigo *New York Times* de 11 de abril apenas apresentou a circulação das obras da época e incluiu *The devil to pay in the backlands*. Ela foi caracterizada como uma tradução recente para o público leitor da época.

4 REFERÊNCIAS

BERMAN, Antoine. *A prova do estrangeiro*. Trad. Maria Emília Pereira Chanut. São Paulo: EDUSC, 2002. 350 p.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. 78 p.

ROSA, João Guimarães. *The devil to pay in the backlands*. Trad. James L. Taylor e Harriet de Onís. New York: Alfred A. Knopf, 1963.

SCHLESINGER, Tom. Brazilian Bandit Reminiscences. *The Virginian Pilot*. March 14, 1963. Arquivo do Instituto de Estudos Brasileiros da USP — João Guimarães Rosa, código do documento: JGR-R 15, 02, 08.

ANÔNIMO, Spotlight on Brazil. Books and Authors. *New York Times*. April 11, 1963. Arquivo do Instituto de Estudos Brasileiros da USP — João Guimarães Rosa, código do documento: JGR-R 15, 02, 10.

A POÉTICA DO CONTO EM MIA COUTO E EM GUIMARÃES ROSA

Sílvio Augusto de Oliveira HOLANDA (UFPA)
Francisco das Chagas RIBEIRO JÚNIOR (PIBIC/UFPA)

A presente comunicação é um estudo de aspectos do conto em Mia Couto (*O fio das missangas*, 2009) e Guimarães Rosa (*Primeiras estórias*, 1962). O trabalho está fundamentado, sobretudo, na leitura comparativa das narrativas “O menino que escrevia versos” (2009) e “Partida do audaz navegante” (1962), buscando-se afirmar a dimensão mítico-poética inerente aos dois contos, sem recair, contudo, em uma leitura alegórica que faria da forma um mero coadjuvante da finalidade de fixar uma dimensão irrealista da literatura. Assim, para além da aproximação poética entre os dois escritores, no que diz a uma poética fundada na afirmação do mítico e do onírico, a interpelar uma noção de realidade “rasteira, feita de peso e pés na terra” (COUTO, 2009, p. 18), é possível aproximar dois projetos estéticos distantes no tempo e na dimensão cultural a que se vinculam, como se pode ver, ao contrapor-se dois excertos. 1) “Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo.” (ROSA, 1962, p. 71); 2) “Onda nada se passa, tudo pode acontecer” (COUTO, 2009, p. 17). Os fragmentos textuais indiciam, sobretudo em Guimarães Rosa, a impregnação mágica do discurso narrativo, a dissolução factual, além de um esbatimento entre as fronteiras da prosa e da poesia. Examina-se, portanto, a ideia de conto como captação de “uma verdade extraordinária” (ROSA, 1962, p. 3).

PALAVRAS-CHAVE: Guimarães Rosa. Mia Couto. *Primeiras estórias*.

*De que vale ter voz / se só quando não falo é
que me entendem? / De que vale acordar /
se o que vivo é menos do que o que sonhei.*
(Versos do menino que fazia versos)

De “As margens da alegria” a “Os cimos”, a coletânea de *Primeiras estórias* (1962) oferece-nos, em 21 narrativas breves, uma súpula temática da obra de Guimarães Rosa. A impregnação mágica, o providencialismo em oposição ao fatalismo, a violência, a loucura, a memória, a dissolução factual, são alguns temas básicos da obra, em aliança estreita à poetização da prosa. Uma opção possível de leitura — que recusamos francamente — é abandonar por completo a dimensão estética dos contos, lendo-os à guisa de parábolas (ARAÚJO, 1998, p. 255). A “verdade extraordinária” captada pela narrativa torna-se o fim a que a forma serve apenas como coadjuvante. A forma narrativa adotada, pela sua concentração poética, permite-nos, passado o impacto inicial de *Grande sertão: veredas*, visualizar, de um jacto, os temas, personagens, espaços e tempos atravessados pelo poético e pelo mítico. A linguagem, embora por esforço de poetização, não radica no exemplo revolucionário, entre 1946 e 1962.

A poética narrativa rosiana, fundada no conceito de mistério, joga com os pólos rotina x novo, real x irreal, propiciando ao leitor uma experiência estética que lhe permite uma nova

percepção do mundo e das relações que se estabelecem entre este e a obra literária. A estilização semiparódica dos discursos teológico, científico, filosófico, em conto tipicamente moderno, e a interlocução dotam-no de um caráter polifônico. Assim, o cristianismo é apenas um elemento em conjunto dinâmico.

Admitida a hipótese da dissolução factual, há que se concluir que o conto rosiano é um espaço ficcional em que se instaura uma crítica do realismo, aqui entendido não numa acepção periodológica, mas como forma de questionamento de alguns dos paradigmas do conto (Guy de Maupassant, por exemplo). Aceitar que o conto não se funda em enredo solidamente articulado, mas em ligações tênues entre seus componentes, estabelece uma dimensão nova para o conto do autor mineiro e configura a quebra de horizontes, expectativas formais do gênero adotado.

Contistas posteriores de Guimarães Rosa procuram restabelecer perspectivas de interpretação tanto no que diz respeito ao plano da criação literária, quanto na crítica rosiana dos dias atuais. Para tanto conta desse aspecto, comentemos brevemente “O menino que escrevia versos”, conto que integra o volume *O fio das missangas*, publicado no Brasil em 2009.

Texto curtíssimo, “O menino que escrevia versos” pode exemplificar as questões já levantadas em torno de uma ordem mítica na narrativa breve de Mia Couto. Contra o conto em questão, podem erguer-se vozes, indignadas, a exigirem realismo convencional, estereotipado, de demarcações espaço-temporais precisas. Seu protagonista não desafia a ordem social vigente pela ação armada ou por discursos nacionalistas ou igualitaristas. A inquietação, ao contrário, surge sub-reptícia, em surdina, na lenta corrosão de um real marcado pela repetição e pela convencionalidade: a escrita em verso.

— *Ele escreve versos!*

Apontou o filho, como se entregasse criminoso na esquadra. O médico levantou os olhos, por cima das lentes, com o esforço de alpinista em topo de montanha.

— *Há antecedentes na família?*

— *Desculpe, doutor?* (COUTO, 2009, p. 131)

Numa sociedade em que a masculinidade só conhece a via da convenção, o menino, a escrever versos, deve ser levado ao médico, tratado qual um doente. O verso, assim, brotando no inóspito e áspero espaço de uma casa de um mecânico, de todo alheio ao mundo da escrita, só capaz de ler “motores” e interpretar “chaparias”. O nascimento do protagonista parecia fadá-lo a uma vida em tudo igual ao do pai, amarrado a uma rotina cansativa e desumanizante: “O filho fora confeccionado nesses namoros de unha suja, restos de combustível manchando o lençol. E oleosas confissões de amor.” (COUTO, 2009, p. 131)

Contrariando essa forma de vida, o protagonista passa a encher sua casa de “papéis rabiscados com versos”, o que desperta, no pai, a preocupação com a virilidade do filho, que,

segundo ele, poderia estar vivendo uma situação de “mariquice” intelectual, que o impediria de entregar-se ao “esfrega-refrega com as meninas”. O cômico da situação revela, simbolicamente, o espaço e o valor da cultura letrada para certos grupos sociais, marcados por toda sorte de privações materiais:

O pai logo sentenciara: havia que tirar o miúdo da escola. Aquilo era coisa de estudos a mais, perigosos contágios, más companhias. Pois o rapaz, em vez de se lançar no esfrega-refrega com as meninas, se acabrunhava nas penumbras e, pior ainda, escrevia versos. O que se passava: mariquice intelectual? Ou carburador entupido, avarias dessas que a vida do homem se queda em ponto morto? (COUTO, 2009, p. 131)

Submetido a exame médico e ao discurso classificatório da ciência, o protagonista, de certa maneira, alegoriza, dada a sua situação de exclusão e marginalidade, o lugar do sonho, o espaço da dor humana não circunscrita à satisfação imediata de necessidades biológicas, a dor de viver, cuja angústia é expressa nos versos que indignam o pai e a família: “— *Dói-te alguma coisa?* / — *Dói-me a vida. doutor.* O doutor suspendeu a escrita. A resposta, sem dúvida, o surpreendera.” (COUTO, 2009, p. 132). A poesia infantil representa uma afirmação da dimensão onírica sobre qualquer ordem de valores, mesmo diante da possibilidade de enfrentar a incompreensão alheia. De certo modo, a poesia equivale, no conto em questão, à abertura para a invenção sem amarras, para o sonho, “sonhos desses que já nem há, só no antigamente, coisa de bradar à terra”. (COUTO, 2009, p. 132)

A reação da razão médica à situação do menino não destoa daquela que se deu com o pai, o médico passa a procurar, mesmo, no manuscrito dos versos, a explicação do grave distúrbio, para quem viver se confunde com escrever, relação próxima ao de Quixote, na mescla entre viver e ler. Não obstante essa reação inicial, o médico vê seu discurso científico questionado pelo mesmo poder que ele desejou controlar, em nome de um consenso social que veda aos filhos de mecânicos o direito de ser poetas. O desfecho do conto traz-nos uma surpresa, dada a pressão social que se manifesta na narrativa.

Hoje quem visita o consultório raramente encontra o médico. Manhãs e tardes ele se senta num recanto do quarto onde está internado o menino. Quem passa pode escutar a voz pausada do filho do mecânico que vai lendo, verso a verso, o seu próprio coração. E o médico, abreviando silêncios: — *Não pare, meu filho. Continue lendo...* (COUTO, 2009, p. 135)

A dimensão onírica, já referida, pode ser contrastada com aquela que se pode examinar em “Partida do audaz navegante”, conto de *Primeiras estórias* (1962). Recorrendo a uma linguagem marcada pelo uso sistemático do neológico (brumava, andorinhava, bruaar, aguaceirices, diligente, ciumento, poeta, etc.), Guimarães Rosa consegue instaurar algo novo onde “parecia

não acontecer coisa nenhuma. Estava-se perto do fogo familiar, na cozinha, aberta, de alpendre, atrás da pequena casa.” (ROSA, 1962, p. 115), a começar pela caracterização da personagem definida oximoricamente como “um azougue de quieta”, capaz de “apreender as tenuidades”.

Como no conto já indicado de Mia Couto, há uma dimensão humana subterrânea, que se pode explicar redutoramente pelas condições sociais em que se encontram as personagens, uma espécie de resistência infantil a uma visão puramente pragmática da existência, em quem como faz Ciganinha, se pode ler sem virar a página:

Brejeirinha pulou, por pirueta. — **“Eu sei porque é que o ôvo se parece com um espêto!”** —; ela vivia em álgebra. Mas não ia contar a ninguém. Brejeirinha é assim, não de siso débil; seus segredos são sem acabar. Tem porém infimículas inquietações: — **“Eu hoje estou com a cabeça muito quente...”** — isto, por não querer estudar. Então, ajunta: — **“Eu vou saber geografia.”** Ou: — **“Eu queria saber o amor...”** Pele foi quem deu risada. Ciganinha e Zito erguem olhos, só quase assustados. Quase, quase, se entrefitaram, num não encontrar-se. (ROSA, 1962, p. 116)

A pergunta — *“Sem saber o amor, a gente pode ler os romances grandes?”* — poderia ser discutida no plano teórico, mas, no enredo do conto, apenas nos coloca Brejeirinha como “poetista”, à semelhança do menino que fazia versos, fascinada pelos “sérios nomes”, que “lampejam longo clarão no escuro de nossa ignorância.” (ROSA, 1962, p. 116)

Conduzidos por Brejeirinha, tal qual um demiurgo, as crianças abandonam sua circunstancialidade espaço-temporal para adentrar o território do mito e do atemporal. Zito, Ciganinha e Pele passam a viver no “para longe, loõ-ongue no mar”, numa corrosão do real pela poesia que Mia Couto retomaria. Ainda que a crítica possa arguir esse processo de alienação, o texto rosiano explicita sua opção pelo mítico e, mesmo, pelo transcendental: “A manhã é uma esponja. Decerto, porém, Pele rezara os dez responsos a Santo Antônio, tãoquanto batia os ovos. Porque estourou manso o milagre. O tempo temperou.” (ROSA, 1962, p. 118)

A narrativa imaginada conjuntamente pelas crianças vai ganhando forma, num espaço longínquo, em “jacto de contar”:

O Aldaz Navegante, que foi descobrir os outros lugares valetudinário. Ele foi num navio, também, falcatruas. Foi de sozinho. Os lugares eram longe, e o mar. O Aldaz Navegante estava com saudade, antes, da mãe dele, dos irmãos, do pai. Ele não chorava. Ele precisava respectivo de ir. [...] O navio dele, chegou o dia de ir. O Aldaz Navegante ficou batendo o lenço branco, extrínseco, dentro do indo-se embora do navio. O navio foi saindo do perto para o longe, mas o Aldaz Navegante não dava as costas para a gente, para trás. (ROSA, 1962, p. 117)

Em outro momento do enredo, a narrativa é atravessada por uma carga poética, que transfigura o cotidiano reconhecível de uma ida ao riacho em experiência estética. A cor e o

movimento impetuoso da água geram imagens como “o ronco, o bufo d’água”, “o riachinho [...] pororoqueja.” e “sob baile de um atoalhado de espumas, no belo despropositar-se” (ROSA, 1962, p. 119). O texto ganha em plasticidade, numa afirmação plena do poder criativo da linguagem. Na sequência, retomando-se a narrativa do “aldaz” navegante, introduz-se, no texto, o tema amoroso, em tese só parcialmente apreensível pela percepção infantil e latente na aproximação entre Ciganinha e Zito: “— “O Aldaz Navegante não gostava de mar! Ele tinha assim mesmo de partir? Ele amava uma moça, magra. Mas o mar veio, em vento, e levou o navio dele, com ele dentro, escrutínio. O Aldaz Navegante não podia nada, só o mar.” (ROSA, 1962, p. 120)

Face ao perigo iminente, a imaginação infantil pode valer-se do recurso de uma personagem até então desconhecido. pressupondo um acordo prévio entre o navegante e o faroleiro que o livra do perigo de naufrágio, imagem arquetípica da cultura luso-brasileira, presente na *História trágico-marítima* e na voz épica de Camões. Essa liberdade inventiva não foi submetida, como no conto de Mia Couto aqui discutido, a uma normalização coerciva, fundada no discurso científico e / ou machista.

No plano imagético, cabe registrar que, quando se esperava, realisticamente, que o espaço do riacho soldasse as brechas entre a fantasia e a realidade cotidiana, o narrador transfigura um elemento extremamente repulsivo e, a princípio, apoético, como a “coisa vacuum”, no “aldaz navegante”, como a repetir a ousadia imagética de Rimbaud em “Le bateau ivre”.

Olhou-se. Era: aquele — a coisa vacuum, atamanhada, embatumada, semi-ressequida, obra pastoril no chão de limugem, e às pontas dos capins — chato, deixado. Sôbre sua eminência, crescera um cogumelo de haste fina e flexuosa, muito longa: o chapeuzinho branco, lá em cima, petulante se bamboleava. O embate e orla da água, enchente, já o atingiam, quase. (ROSA, 1962, p. 120-1)

Ou na interpretação figurativa de Luís Jardim, para a primeira edição de *Primeiras estórias*:

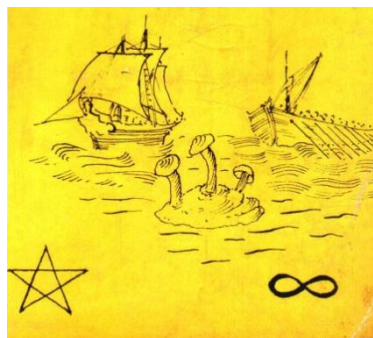


Ilustração 1: detalhe da capa de *Primeiras estórias* (1962)

O “aldaz” navegante, na sequência narrativa, movido pelo amor, reage ao perigo, sendo que, nessa versão, ele não é ajudado por um faroleiro, mas é arrebatado por um sentimento

pessoal: “Ele, de repente, se envergonhou de ter medo [...] desassustado. Deu um pulo onipotente... [...] O mar foi que se apavorou-se. Arres! O Aldaz Navegante, pronto. Agora, acabou-se, mesmo: eu escrevi — ‘Fim!’” (ROSA, 1962, p. 120-1)

Encenando poeticamente problemas teóricos de amplo alcance, como o problema da experiência estética e da identificação entre o herói e o leitor (JAUSS, 1974, p. 283-317), encerrada a narrativa do marinheiro, o texto nos indaga, ao questionar o personagem masculino: “Zito, você era capaz de fazer como o Aldaz Navegante? Ir descobrir os outros lugares?” (ROSA, 1962, p. 121), em nome da beleza que, irrompendo do desconhecido, desestabiliza nossa percepção usual do mundo.” Talvez a pergunta seja feita a Zito em função de este estar vivendo, como o navegante, a experiência amorosa, algo como “rosa-amor-espinhos-saudade”, expressão que evoca o Garrett de “Saudade! gosto amargo de infelizes, / Delicioso pungir de acerbo espinho,” (GARRETT, 1963, v. 2, p. 301).

Por fim, negando o fim da estória, anteriormente informado, Brejerinha propõe um novo epílogo em que magicamente o navio se torna um vaga-lume:

“— Agora, eu sei. O Aldaz Navegante não foi sozinho; pronto! Mas êle embarcou com a môça que êle amavam-se, entraram no navio, estricto. E pronto. O mar foi indo com eles, estético. Êles iam sem sozinho, no navio, que ficando cada vez mais bonito, mais bonito, o navio... pronto: e virou vaga-lumes...” (ROSA, 1962, p. 122, aspas do autor)

Assim, para além da aproximação entre os dois escritores de língua portuguesa, no que diz respeito a uma poética fundada na afirmação do mítico e do onírico, a interpelar uma noção de realidade “rasteira, feita de peso e pés na terra” (COUTO, 2009, p. 18), foi possível aproximar dois projetos estéticos distantes no tempo e na dimensão cultural a que se vinculam. A leitura de “Partida do audaz navegante” aponta para a impregnação mágica do discurso narrativo, a dissolução factual, além de um esbatimento entre as fronteiras da prosa e da poesia. Ambos os contos, em síntese, postulam a captação poética de uma verdade “extraordinária” (Guimarães Rosa) e a sobreposição do sonhar ao viver (Mia Couto).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Heloísa Vilhena de. *O Espelho*. São Paulo: Mandarim, 1998. 260 p.

COUTO, Mia. “O menino que escrevia versos”. In: *O fio das missangas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 131-135.

GARRETT, Almeida. *Camões*. In: *Obras*. Porto: Lello & Irmão, 1963. v. 2, p. 293-419.

JAUSS, Hans Robert. Levels of identification of hero and audience. *New Literary History*, Charlottesville, v. 5, n. 2, p. 283-317, inv. 1974.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *O léxico de Guimarães Rosa*. São Paulo: EDUSP, 2001. 536 p.

ROSA, João Guimarães. "Partida do audaz navegante". In: *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1962. p. 114-123.

SOUZA, Gislei Martins. "Partida do audaz navegante": a dimensão da escritura paradoxal. *Mafuá* — Revista de Literatura em meio digital, p. 01-10, 5 set. 2008. Homepage: <http://www.mafua.ufsc.br/numero10/ensaios/souza1.htm>.

NÓDOA DE SANGUE E DE TINTA: IMAGINAÇÃO E FACTUALIDADE EM *HOMENS E CARANGUEJOS*

Thiago Azevedo Sá de OLIVEIRA (UFPA)⁵⁹

Homens e caranguejos (1967), única narrativa ficcional de Josué Apolônio de Castro (1908-1973), a priori publicada em francês (1966), durante o forçoso exílio do autor em Paris, é sumariamente expressiva desde o prólogo que antecede a trama. Nomeando as páginas introdutórias deste romance como *Prefácio um tanto gordo para um romance um tanto magro*, Josué de Castro distende, ao retomar num tempo que já considerava anacrônico o hábito pela escrita prefacial, a concepção de paratexto ampliada por Gerard Genette em *Palimpsestes* (1982). Apresentando a fome pelas recordações infantis que dela possui, o autor aguça no público-leitor a vontade de tatear, rente a seu olhar aparentemente ingênuo de criança e, de ficcionista de “primeira viagem”, o macrocosmo de memórias da fome que lhe serve como porto de partida para a criação de um microcosmo lúdico e faminto, pelo qual a imaginação e impossibilidade de re-apresentação total do vivido na linguagem, rearranjam a realidade da condição humana, reinventando-a pela articulação dramática dos elementos formais, sobretudo, tempo-espço, narrador e personagem. A ficção se põe no ritmo fragmentado de aventuras e desventuras assumidas a partir dos intervalos da memória. Aqui e acolá, o prefaciador, que lança mão de suas recordações, pretende legendar os diálogos futuros entre o protagonista infantil, João Paulo, ávido pela liberdade sonhadora própria da criança, e as memórias de outros experientes personagens, nem tão esperançosos assim. Dá-se o tom de uma narrativa que oscila entre a transformação e a acomodação de criaturas, do eu e dos outros e, de espaços simbioticamente incertos e unidos por suas fomes; fome que é o elemento modelador, e, não temático, que apalpa com mãos de ferro a tessitura da obra e, acena para a factualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Memória. Linguagem e sociedade.

Introdução

Unindo as pontas de uma carreira literária que ganha músculo no ano de 1935, com o livro *O ciclo do caranguejo*⁶⁰, pelo qual são publicados os contos “A cidade”, “O despertar dos mocambos”, “Solidariedade humana”, “A seca”, “João Paulo”, “Ilha do Leite”, “Assistência social”, “Ciclo do caranguejo”, dentre outros, Josué de Castro adensa, a posterior, em *Homens e caranguejos* (1967), o diálogo de toda sua primeira matéria escritural, agora rearranjada no interior de uma composição mais robusta, um romance, que por motivo desconhecido, seria órfão no que se refere a publicações romanescas subsequentes.

⁵⁹ Mestrando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA). Bolsista CAPES. e-mail: prof.thiagoazevedo@gmail.com.

⁶⁰ Por dificuldade na localização do original, tomamos a leitura dos contos de *O ciclo do caranguejo* republicados na íntegra em *Documentário do Nordeste* (1957).

O prefácio de *Homens e caranguejos*, paratexto em que o escritor diz como descobre a fome, empenha uma “relação primária (do autor) com o conteúdo, ou seja, com o dado imediato da vida, da sua tensão ético-cognitiva”, infere BAKHTIN (2011, p. 180). Logo, o suporte do prefácio situa-se para o leitor como uma matriz referencial que serve de “aperitivo”, em meio a um romance cuja fome se insinua como a força modeladora do enredo, das personagens, e do trânsito de tempos e espaços diversos.

A fim de não aproximar o romance dos apelos doutrinários próprios do romance de tese⁶¹, hipótese possível, se levada em conta à atuante participação do médico, político e produtor do consagrado *Geografia da fome* (1946), Josué de Castro – prefaciador, esforça-se, na consciência de ficcionista, para a construção dramática da fome, aqui validada não na perspectiva do acadêmico que é senhor da questão, mas no subterfúgio de reelaboração das memórias de criança, onde a “incompetência infantil (é) reveladora de uma verdade que os adultos não podem nem querem ouvir“, corrobora GAGNEBIN (1994, pp- 92-3).

Superado o temor de que sua ficção fosse mero enxerto sociológico, Josué “milita” a favor de uma criação estética autônoma. Pelo processo de intertextualidade explícito desde o prefácio, o romancista figura na arte que imprime a fisionomia de uma obra híbrida, que se mantém próxima da sociedade, sendo, contudo uma sublimação, estilisticamente livre e, por isso, formalmente expressiva e contemporânea. Pesados os efeitos da dinâmica entre escrituras de composições distintas, modula-se pelas memórias do prefaciador, um universo diegético indicialmente sugestivo de tempos e espaços onde as personagens transitarão famintas, receosas no silêncio que, segundo SALGUEIRO (2012, p. 289) ecoa a “impossibilidade radical de re-apresentação do vivido/sofrido”.

Sentindo que a história que vou contar é uma história magra, seca, com pouca carne de romance, resolvi servi-la com uma introdução explicativa que engordasse um pouco o livro e pudesse, talvez, enganar a fome do leitor - a sua insaciável fome de romance. Foi no fundo uma espécie de sublimação deste complexo de um povo inteiro de

⁶¹ “[...] não acredito em literatura neutra, literatura sem tendências, enquistada no absoluto dos cânones da arte. Sem contactos estranhos, sem raízes, sem ligações com os outros aspectos sociais que definem uma cultura. E, no entanto, o que é curioso, eu sou daqueles que crêem na arte pela arte, enquanto criação consciente, individual do artista. Não vejo necessidade para o poeta, de andar metrificando sua ideologia, nem para o romancista, de jogar nas suas histórias os argumentos filosóficos de suas atitudes políticas. Sou contra os romances de tese. O artista verdadeiro não é obrigado a ser conscientemente um libelista, porta-voz dos sentimentos recalçados de angústia e de revolta dos oprimidos de uma determinada situação histórico-social. Exigir isto dele seria acabar com a arte como expressão de espontaneidade. Seria tirar exatamente o caráter de originalidade que o individual revela em suas criações. O artista pode ver e sentir o mundo livremente, sem compromissos diretos com quaisquer princípios filosóficos. Na ignorância absoluta de todos os sistemas de interpretação das verdades cósmicas. Um único compromisso, e este de vida ou de morte, é o que deve manter o artista para consigo mesmo, para com suas próprias impressões sensoriais, para com sua experiência sensível”. In: CASTRO, Josué. *Documentário do Nordeste*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1959, pp -59-60.

famintos, sempre preocupado em esconder ou, pelo menos, em disfarçar a sua fome eterna, que acabei fazendo uma copiosa introdução a este magro romance que tem, como personagem central, o drama da fome. Assim, por força das circunstâncias, encontrará o leitor, neste livro, muita explicação e pouco romance. Pouco, mas o suficiente para dar ao livro o gosto e o cheiro fortes do drama da fome que é, no fundo, a carne desta obra. (CASTRO, 1967a, p. 11).

Dando seguimento a um diálogo constante e atento ao mundo e a matéria poética, as menções citadas ao final do prefácio, em agradecimento aos poetas João Cabral de Melo Neto, Ascenso Ferreira, Joaquim Cardozo, excedem à relação de irmandade que havia entre o sujeito civil Josué de Castro e os demais poetas conterrâneos. Respondem, sim, a um estado que filtra a lucidez discursiva destes expoentes numa mesma zona de interesses estéticos e ideológicos, e reinventa no espaço diegético um romance sensível a dimensão das vozes do outro. Nestes termos, ABDALA JÚNIOR (2007, p. 83), recobra;

Pela intertextualidade há uma reciclagem ideológica da cultura, isto é, como temos defendido, uma apropriação de um patrimônio coletivo mais amplo. É recurso de modernização literária e de democratização do discurso, perspectivas caras às nossas tendências literárias contemporâneas de ênfase social. Essas formas de apropriação incorporam as conquistas da série literária e, através da mediação do signo lingüístico, elas procuram um relacionamento dialético (pela sobrecodificação artística) com as conquistas de outras séries culturais, inclusive das ciências. Nesse interagir dinâmico do jogo artístico, nossas literaturas “cansadas”, que se voltam apenas para um autoprazer narcísico, por tentarem (em vão) uma autolimitação à série literária.

Resistindo ao ensejo da realidade, a estilização de discursos e a intertextualidade⁶² presente na matéria verbal de *Homens e Caranguejos*, antecipadas desde o prefácio, como índices do romance, não se limitarão a cintilar os vínculos que alguns tantos poetas ou cantadores, compartilharam no tocante às expressões temáticas que desenvolvem sobre o Recife, a fome, a seca, o rio, a miséria. Vai além, pois, se apropriando das estratégias do sentido discursivo destes intérpretes da vida humana, acaba por desdobrar uma ênfase social *in loco* na linguagem, terreno pelo qual o diálogo com os intertextos (poesias, canções, repentes) concedem a ficção uma premissa fluída, imagetivamente próxima ao cenário do mangue, profundamente renovável no futuro.

⁶² Sobre o caráter difuso e metadiscursivo da intertextualidade, BOTOSO (2010, p. 45) pontua que: “[...] a ficção pós-moderna emprega a intertextualidade de uma nova forma porque o texto ou textos que servem de intertextos, quando são incorporados na nova obra, “desaparecem”, isto é, são reescritos de tal forma que se torna difícil detectá-los. Também é importante ressaltar que essa nova obra apresenta uma pluralidade de códigos e é permeada pela metaficção ou metadiscorso”.

1. ‘Álibi’ do recordar como ‘pólvora’ para a ficcionalização

Advertido pelo escritor como “de muita farofa com pouca carne”, o romance é projetado não com base nas vivências do autor-médico estudioso da fome, mas das reminiscências de uma criança, cuja experiência cultural e humana, vinda do contato com o cotidiano de omissão social ao outro, é tomada como fonte que alimenta o literário do conflito do homem contra as limitações políticas e econômicas criadas pelo próprio homem.

Posto o conflito no palco da criação ficcional, sob os ecos que ouve no contar de famintos imigrantes do sertão e da zona da mata açucareira, a composição josueniana parte do prosear entre o biográfico e a ficção, tecendo pontes entre a vida local, paraíso dos *homens-caranguejo* e as estruturas narrativas que apontam o norte da diegésis. BENJAMIN (1994, p. 224), em *Sobre o conceito da história*, compreende que “Articular historicamente o passado significa [...] apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de perigo”. Que valha o parentese acerca da exceção democrática no Brasil no ano da publicação de *Homens e caranguejos*, o distanciamento da memória de criança soa como artifício crítico do autor, que em sua ficção, tenta se eximir do onus da militância política adulta, que o torna vítima da ditadura brasileira iniciada no governo do general Humberto Castelo Branco, com o golpe de 64.

Para considerar a produção do romance *Homens e caranguejos* e sua escassa recepção e crítica no Brasil durante quase todo o XX, faz-se necessário tomar ciência da posição do romance perante a intervenção autoritária. Superados os moldes românticos da ilustração burguesa vigente na tradição romanesca dos séculos XVIII e XIX, o romance produzido durante o regime de exceção democrática diferencia-se não apenas pelo forte apelo do cotidiano na vida literária, mas pelo estreitamento da ficção com as questões sociais e políticas⁶³.

Cerceado desde a restrição que lhe fora imputada com a cassação dos direitos políticos do Ato institucional-01, em 09 de abril de 1964, Josué de Castro, escreve e publica em francês, durante exílio em Paris, em 1966, o seu *Des hommes et des crébes*⁶⁴. No ano seguinte, em seu país local, aporta com a tradução de Christiane Privat, o mesmo romance, sob o título de *Homens e caranguejos*, imediatamente recolhido do mercado pelos censores do regime militar.

Com cronologia historicamente difusa, em função da fragmentária representação da memória, o eixo temporal das personagens move-se no espaço do enredo com o destaque da ruptura que se dá em 1877, ano da grande seca que força a migração de milhares de sertanejos para o litoral, tal se dará com o núcleo familiar do protagonista – João Paulo, filho do retirante

⁶³ RODRIGUES (1984, p. 35) revela haver aí “uma realidade não heróica, sem princípio nem fim, cujas formas na sua chamada pré-história viveram relegadas aos gêneros “baixos” de literatura popular uma vez que não são considerados pela cultura dominante”.

⁶⁴ CASTRO, Josué de. *Des hommes et des crébes*: roman. Traduzido do francês por Christiane Privat. Paris: Éditions du Seuil, 1966. 190p.

Zé Luís. De procedimento matreiro e, decerto curioso, o marco temporal estabelecido aproxima-se ainda ao lançamento do primeiro romance brasileiro a interpretar a fome, o naturalista *A fome* (1890), de Rodolfo Teófilo.

Motivando sua inédita produção ficcional distante da época em que a escrevia, o autor tenta em vão, escapar da censura artística que proibiria a venda e a circulação de sua obra até fins da década de 80, embora o escritor houvesse falecido em 1973. Fruto de uma preocupação primária com o contexto social e, do apagamento do valor estilístico agregado ao texto, a crítica censora inibe a circulação do romance josueniano, assim impedido pela abrupta abordagem biográfica e documental com que o volume foi mal visto ao longo de mais de duas décadas de silêncio, de opressão e de insensibilidade estética.

O autor, em ação muito frequente nos romances realistas-políticos, consonante as práticas ativas em *O prisioneiro* (1967), de Érico Veríssimo e *Quarup* (1966), de Antônio Callado, aplica “o passado – recente ou remoto – como metáfora para o presente em forte recriação”, diz SILVERMAN (1995, p. 185). Josué de Castro escreve a próprio punho, valendo-se do recorte de outro texto de sua autoria, o conto *O ciclo do caranguejo* (1935) o prefácio. Com isso pretende antecipar ao leitor um ensaio experimental, uma mescla de materiais textuais e memórias da infância, de experiências profissionais enquanto médico e, de aberturas artísticas, afinadas com o timbre de poetas, escritores e cantadores representantes da cultura popular.

Foram com estas sombrias imagens dos mangues e da lama que comecei a criar o mundo da minha infância. Nada eu via que não me provocasse a sensação de verdadeira descoberta. Foi assim que eu vi e senti formigar dentro de mim a terrível descoberta da fome. Da fome de uma população inteira escravizada à angústia de encontrar o que comer. Vi os caranguejos espumando de fome à beira da água, à espera que a correnteza lhes trouxesse um pedaço de comida, um peixe morto, uma casca de fruta, um pedaço de bosta que eles arrastariam para o seco para matar a sua fome. E vi, também, os homens sentados na balaustrada do velho cais a murmurarem monossílabos, com um talo do capim enfiado na boca, chupando o suco verde do capim e deixando escorrer pelo canto da boca uma saliva esverdeada que me parecia ter a mesma origem da espuma dos caranguejos: era a baba da fome. (CASTRO, 1967a, p. 19).

No caso do romancista-prefaciador, o tema da fome é simulado pela estilização do discurso do autor como apenas natural da descoberta que fizera nos primeiros anos de sua infância. Todavia, o motivo na verdade permanece articulado de modo oculto pelo perfil adulto hesita em deixar claro, mas que permanece vivo como espécie de “ato falho” do escritor. Ainda que na penumbra, o ficcionista deixa escapar sua maturidade acadêmica quanto ao assunto, apontando causas impossíveis, se fossem vistas no alcance do olhar de uma criança;

É a história da sociedade desses seres anfíbios que eu conto neste livro. Desta sociedade que, economicamente, também é anfíbia, pois que vegeta nas margens ou bordas de duas estruturas econômicas que a História até hoje não costurou num mesmo tecido: a estrutura agrária feudal e a estrutura capitalista. Estruturas que persistem no Nordeste do Brasil, lado a lado, sem se fundirem, sem se integrarem até hoje num mesmo tipo de civilização.

A sociedade dos mangues é uma sociedade imprensada entre estas duas estruturas esmagantes. É uma sociedade que, comprimida pelas duas outras, escorre como uma lama social na cuba dos alagados do Recife, misturando-se com o caldo grosso da lama dos mangues. (CASTRO, 1967a, p. 16-7).

AYALA (2003, p. 89) alertando que “há um momento para a narração”, estabelece que não haja um instante mágico e cronológico em que as histórias possam ser impunemente contadas, mas há um tempo social em que elas se justificam e funcionam. Nesse sentido, Josué de Castro abaliza no prefácio uma dose de cautela, não só a fim de rechaçar a premissa de uma estética panfletária, mas também a fim de permitir ao leitor o encanto e o sofrimento com o universo ficcional de liberdade e de sonho tão impactantes para o destaque que é dado a dimensão humana da obra, voltada para a sensibilidade artística e a possibilidade de mudança, adiante desdobrada nas aventuras imaginadas pela personagem-protagonista, o “menino” João Paulo.

Em meio à caracterização do espaço que servirá de insumo ao drama universal da fome, na medida em que notabiliza suas memórias ficcionalizadas pelo devir do mangue de fome, o autor pernambucano intercala ao livro o cheiro e o gosto da pretensão dissimulada e da veracidade dos prefácios oitocentistas. No aceno do artista ao leitor, através da fórmula que, segundo SALES (2009, p. 127) propõe oferecer aos leitores romances sem fantasias, como Joaquim Manuel de Macedo aborda em *As vítimas-algozes* (1869), o ficcionista novecentista põe em xeque o realismo de sua obra, e do gênero que esta poderá compreender.

Mas será mesmo este um livro de romance? Ou não será mais um livro de memórias? Talvez, sob certos aspectos, uma autobiografia?

Não sei. Tudo o que sei é que, neste livro se conta a história de uma vida diante do espetáculo multiforme da vida. A história da vida de um menino pobre abrindo os olhos para o espetáculo do mundo, numa paisagem que é, toda ela, um braço de mar – um longo braço de um mar de miséria. (CASTRO, 1967a, p. 12).

Conscientes ao alerta de SILVERMAN (1995, p. 185), de que a maioria dos romances realistas do pós-64 “apresenta grande influência política na ênfase temática, mas suas qualidades

(ou deficiências) estilísticas colaterais chamam mais atenção”, a estratégia discursiva do autor salta aos olhos em função de confundir o leitor e, a crítica, sobre o fato de se estar diante ou não do que, no plano da prosa ficcional caminha lado a lado do terreno fértil da imaginação e do espaço concreto, das imagens simbólicas da tessitura narrativa e da contextualização axiológica da segunda metade nacional do século XX.

O prefácio de *Homens e caranguejos* reserva ao fim um lugar de destaque à cultura popular, nas vozes e nas canções dos cantores de feira e no espetáculo do bumba-meu-boi. Desde cedo, o autor-prefaciador antecipa ao leitor ter conhecido a fome pela reprodução oral dos cantadores e repentistas. CASTRO (1967a, p. 21)⁶⁵ ecoa nos cantos dos homens e das mulheres simples que vagam e berram pelos espaços de grande circulação, os gritos dos que “representa (m), falando, gesticulando [...] a fome em seus disfarces. Nota-se uma espécie de rastro-atrás, que voltado para o passado do excluído, concebe o artista como plasma da opressão.

[...]

E diz à mulher
prepara o balaio
amanhã eu saio
se o bom Deus quiser
arrume o que houver
bote em um caixão
encoste o pilão
onde ele não caia
arremede a saia
bata o cabeção

Se meu padrim padre Cicero
quizer me favorecer
eu garanto que amanhã
quando o sol aparecer
nós já sabemos da terra. (CASTRO, 1967a, p. 21).

⁶⁵ Amiúde, devemos destacar algumas distinções importantes quanto ao prefácio na edição traduzida do romance (1967) e na 3ª edição (2007), celebrativa aos 100 anos do autor, se fosse vivo. Nesta última, em seu reinserido prefácio, o autor tem no texto impresso as iniciais de seu nome, J.C, seguido do ano da primeira publicação em francês (1966). Na primeira edição traduzida para o português, há apenas as iniciais J.C e a ausência do ano, abrindo possibilidades de que nesta possa ter havido substituição de intertextos ao longo do processo de tradução e de edição, ou por escolha do editor, ou da tradução, ou do próprio autor. A exemplo, constatamos que a edição de 1967 trás os versos poéticos de ‘O Retirante’ – (1951), acima iniciados, de João Martins de Athayde, que ampliam no cenário prefacial o que será ressignificado no bojo do romance, durante o capítulo VI – “De como Zé Luíz falou com Deus sem antes se benzer”. Na edição mais recente, que se data em tempo compatível ao do original francês de 1966, vê-se reintroduzida no prefácio um canto de violeiros, de autoria desconhecida: “Triste vida de posseiro/junto à Alagoa Amarela./Vinte anos sobre a terra/cavando o faltoso pão,/vinte anos de promessa/com a mesma enxada na mão,/catorze filhos no mundo/fora os que estão no caixão.[...] Peguei na espingarda velha / como que pega o enxadão / com a força que a fome dá / pra quem defende seu pão”. CASTRO (2007, pp. 18-9).

Como se remediasse o mal da “consciência catastrófica de atraso, correspondente à noção de país subdesenvolvido”, vide CANDIDO (2000, p.142), vigente em uma sociedade que sofre com a fome, a exposição do elemento cultural expressa por outro lado a riqueza interna da arte, do poder que esta investe na transformação criativa e social do homem, do modo similar ao como ambiciona empreender o autor deste romance. Tem-se como fundamento a perspectiva de que “a cultura popular mudava, do mesmo modo que mudam as relações sociais. Descobria-se nas diferentes manifestações populares, diversas maneiras de fazer literatura”, lembra AYALA (2003, p. 91-2).

Assumindo uma postura enviesada que se propõe a apresentar a trágica dimensão humana da fome pelo viés de personagens famintas, à beira dos espaços periféricos de exclusão social, o romance recifense atravessa a emblemática dicotomia entre realidade e ficção que lhe poderia ser imputada, pela travessia simbólica de um menino para a outra margem da cidade, onde progride a esperança, o sonho e a possibilidade de liberdade. Convidando o leitor para esta aventura, o prefácio de *Homens e caranguejos* se compõe das reminiscentes memórias do autor (hipoteticamente simuladas na infância) em seu contato primeiro com a expressiva e generosa topografia do mangue.

Por dedicar à fome considerável repercussão em sua bibliografia como médico, político e escritor, dos quais são exemplos os textos de *Geografia da fome* (1946), *Geopolítica da fome* (1951), *Sete palmos de terra e um caixão* (1965) Josué de Castro foi estigmatizado por opositores e defensores de sua causa como “Josué da Fome”. Trazendo para sua inédita ficção o calvário do tema, transcendido linguisticamente nos códigos da linguagem, o autor propõe reaver a discussão de um modo onde a imaginação se sobrepõe ao fato. Com isso, junta-se a autores como Raquel de Queiroz, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Mário Vargas Llosa, que em suas ficções legaram interesses da universalidade ética e humana em propostas estéticas semelhantes.

De natureza sumária, o prefácio de *Homens e caranguejos* tenta “poupar o tempo” do leitor para equívocos naturais, como a pergunta da obra se tratar de um livro de memórias ou de um romance. Convencendo o público para importância do texto inicial em sua essência de “recomendação”, o autor projeta questões futuras, mostra sua personalidade de escritor de ficção em “começo de carreira” e as hesitações cunhadas pela crítica censora do poder ditatorial quanto à qualidade e o teor político de sua composição literária. Como se buscasse um álibi, o prefácio lança luz das memórias do autor a fim de reconstruí-las e desfigurá-las nas páginas seguintes, quando a obra se desprende do próprio autor e do conteúdo de sua vida.

Considerações finais

O estudo do prefácio de *Homens e caranguejos* propôs-se aqui ao interesse de, se não saciar a infindável fome narrativa desafiada pelo autor aos leitores, amenizar uma lacuna em termos da carência crítica a que a obra foi legada em termos de recepção. Em pouco mais de quarenta anos desde a sua primeira publicação (silenciada pelo Estado) e, seis anos após a última reedição lançada em 2007, à título de celebração ao que seria o centenário de nascimento de Josué de Castro, persiste invólucra e silenciosamente outra fome, a de envolver-se a produção josueniana aos pares da crítica e da ficção literária brasileiras.

Compatível ao que poeticamente suscita SARAMAGO (2009, p. 18) ao pontuar que “fisicamente, habitamos um espaço, mas, sentimentalmente, somos habitados por uma memória”, procuramos pela aparente frieza da imagem de memórias biográficas da fome, fazer surgir na fina estampa “paratextual” do prefácio GENETTE (1982, p. 07) os sinais do que seria uma simulação própria da inventividade romântica. Somando força às vozes dos teóricos críticos, juntou-se um suporte discursivo de referências que, postas em contato crítico com o texto de *Homens e caranguejos*, puderam justificá-lo nas bases artísticas, merecedora do diálogo acadêmico.

Referências Bibliográficas

- ABDALA JÚNIOR, Benjamin. *Literatura, história e política: literaturas de língua portuguesa no século XX*. 2. Ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.
- AYALA, Maria Ignez Novais. “Aprendendo a aprender a cultura popular”. In: PINHEIRO, Hélder (Org). *Pesquisa em Literatura*. Campina Grande: Bagagem, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Criação da estética verbal*. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: _____. *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1.
- BOTOSO, Altamir. Romance histórico e pós-modernidade. *Revista de Letras*. Taguatinga, v. 3, p. 37-47, 2010.
- CALLADO, Antônio. *Quarup*. 10 ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1967.
- CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- CASTRO, Josué de. *Geopolítica da Fome: Ensaio sobre os problemas de alimentação e de população no mundo*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1957.
- CASTRO, Josué Apolônio de. O Nordeste e o romance brasileiro. In: *Documentário do Nordeste*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1959.

CASTRO, Josué. *De Des hommes et des crebés*: roman. Traduzido do francês por Christiane Privat. Paris: Éditions du Seuil, 1966. 190p.

CASTRO, Josué de. *Homens e caranguejos* (romance). São Paulo: Brasiliense, 1967a.

CASTRO, Josué. *Sete Palmos de Terra e um Caixão*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1967b.

CASTRO, Josué de. *Homens e Caranguejos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CASTRO, Josué de *Geografia da fome*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GANEGBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva/Fapesp/Ed. da Unicamp, 1994.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes*. Paris: Seuil, 1982.

GENETTE, Gérard. *Discurso da Narrativa*. Lisboa: Vega, 1998.

MACEDO, Joaquim Maria de. *As vítimas-algozes*; quadro da escravidão. Rio de Janeiro: Topografia Americana, 1869. 2. v.

REIS, Carlos. LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Amedina, 2007.

RODRIGUES, Selma Calasans. A narrativa e sua problemática. Diálogo sobre a origem do romance: Georg Lukács e Mikhail Bakhtin. In: *A narrativa ontem e hoje*. Org. Lígia Vassalo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

SALES, Germana Maria de Araújo. Os prefácios de Macedo: Para além do espaço ficcional. In:

SOUZA, Roberto Acízelo de; HOLANDA, Sílvio Augusto de Oliveira; AUGUSTI, Valéria. (Org). *Narrativa e recepção*: séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: EDUFF, 2009, v. 1, p. 107-121.

SALGUEIRO, Wilberth Claython Ferreira. *O que é Literatura de testemunho* (e considerações em torno de Graciliano Ramos, Alex Polari e André du Rap). In: *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 284-303, 2012.

SARAMAGO, José. O caderno. In: *Palavras para uma cidade*. São Paulo: Cia das Letras. 2009.

SILVERMAN, Malcolm. *Protesto e o novo romance brasileiro*. Trad. Carlos Araújo. Porto Alegre/São Carlos: UFRGS/Universidade de São Carlos, 1995.

TEÓFILO, Rodolfo. *A fome*. Org. e notas de Waldemar Rodrigues Pereira Filho; posfácio de Lira Neto. São Paulo: Tordesilhas, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas Narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

VERISSÍMO, Érico. *O prisioneiro*. Porto Alegre: Globo, 1967.

O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS, DE MATTHEW LIPMAN: CONTRIBUIÇÕES E POLÊMICAS⁶⁶.

Raimunda Lucena Melo SOARES (UFPA)
Herondina Brasil BULHOSA (SAINT EXUPÉRY)

Este texto trata da Filosofia para crianças, em especial, das contribuições e polêmicas consequentes do Programa de Filosofia para crianças de Matthew Lipman. Tem como principal objetivo discutir algumas controvérsias em torno desse programa a partir do posicionamento de alguns teóricos, a fim de analisar sobre a possibilidade de Filosofia para crianças e contribuir para uma reflexão sobre a proposta de educação para o pensar. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico, que tem como principal fonte de pesquisa livros e artigos de autores que discutem a questão, especialmente Lipman (1990; 1995; 2001) e Silveira (2003). O problema sobre o qual esse estudo se debruça consiste nas controvérsias em torno do programa de Filosofia para crianças de Lipman. A análise da literatura acerca do tema permite observar que o trabalho com filosofia para criança é de suma importância para estimular o desenvolvimento da autonomia analítico-reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Filosofia para crianças. Formação. Contribuições. Polêmicas.

A proposta do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman⁶⁷ centra-se no desenvolvimento do pensamento das pessoas, começando nas séries iniciais, para que não se perca a curiosidade natural característica das crianças. Esse pensamento mais lógico, coerente, é denominado por Lipman de pensamento de ordem superior, pois carrega em seu ventre uma estrutura distinta dos outros, o que o faz ser diferenciado. Para tanto, o autor defende um currículo adequado à ciência, que vise desafiar as crianças a pensarem por si próprias, além de estimulá-las a serem racionais.

O Programa de Filosofia para Crianças (PFC) do autor em questão possui como objetivos norteadores a iniciação filosófica e o estímulo às habilidades de pensamento das crianças. Seu método revolucionário, marcado pelas idéias de John Dewey, considera o pensar uma função natural do ser humano. Função essa que pode ser, de alguma maneira, cultivada, desenvolvida, estimulada pelo uso constante e disciplinado do mesmo. O pensamento pode ser aperfeiçoado e a educação atua essencialmente nesse sentido.

⁶⁶ Este trabalho é parte do estudo apresentado para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia à Universidade Federal do Pará no ano de 2010.

⁶⁷ Filósofo norte-americano, nasceu em Vineland, no Estado de New Jersey, em 1923. Em 1969, realizou suas primeiras experiências de ensino de filosofia para crianças. Em 1972, foi convidado a dar aulas na Universidade de Montclair (New Jersey), onde desenvolveu sua inovadora proposta educacional juntamente com Ann Margareth Sharp e, em 1974, fundaram o Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC).

Lipman defende a tese de que o pensar gera o próprio pensamento e que a discussão filosófica o aprimora de maneira especial. Por entender dessa forma, propõe uma nova prática educativa, especialmente nas escolas, e uma metodologia que promova tal desenvolvimento. Trata-se da metodologia da comunidade de investigação. A escola precisa de um currículo que ultrapasse a memorização, a aquisição de informações, o acúmulo de conhecimento desenfreado. Desse modo, as aulas deixarão de ser monótonas, porque os estudantes de passivos serão ativos na construção do conhecimento, oriundos do que Lipman denominou de comunidade, que possui como embasamento a investigação e o estímulo ao raciocínio dos alunos.

As crianças sentadas em suas carteiras, sufocadas por uma enorme quantidade de informações que parecem embaralhadas, sem sentido e desconectadas de suas vidas, têm a nítida impressão da absoluta falta de sentido das suas experiências. A falta de sentido é um problema muito mais fundamental do que simplesmente não saber em quem acreditar. As crianças que vivenciam isso buscam desesperadamente pistas que lhes dêem algum tipo de orientação. Os adultos nessas condições geralmente se voltam para a astrologia e outras panacéias instantâneas e acessíveis. Mas as crianças não sabem a que recorrer. E, já que a escola é obrigatória, muitas crianças acabam presas num pesadelo (LIPMAN, SHARP E OSCANYAN, 2001, p. 31).

A intenção é provocar, instigar, estimular as crianças a buscarem alternativas, possíveis soluções para os problemas propostos, ou não, por elas. Lipman (1990) afirma que com esse método as crianças terão condições competentes de avaliar evidências, detectar incoerências e incompatibilidades, tirar conclusões válidas, construir hipóteses e empregar critérios. Precisam aprender a estabelecer conexões entre a escola e suas experiências diárias. Em um processo complementar: um não deve viver sem o outro, não há sentido algum em serem separados. O foco dessa educação está na percepção das relações contidas nos temas investigados.

Nessa perspectiva, esse método exige dos professores preparo e dedicação para reflexão e construção conjunta do conhecimento. O papel do professor deve ser o de provocador do diálogo, garantindo, portanto, que os procedimentos sejam os indicados para a sua realização. Sendo assim, certas “barreiras” entre professores e alunos e determinadas doutrinas dos profissionais devem ser superadas. O educador terá o papel de incentivar os alunos a exporem suas ideias e conseqüentemente fundamentá-las. Sua orientação é essencial para o êxito do processo.

A metodologia do programa possui como objetivo ensinar os professores a como proceder para encorajar as crianças a pensarem por si próprias, um sistema educacional distinto, porque almeja formar educadores capazes também de pensar por si próprios, com autonomia e liberdade suficientes para tal. “Os professores fazem aquilo que são ensinados a fazer e, de um modo geral, fazem isto bem” (LIPMAN, 1995, p. 24).

O problema reside no que aprendem? As aulas são um reflexo desse aprendizado, o exercício é quase mecânico. As crianças não se sentem despertadas, motivadas, pois o professor também não se sente.

As crianças só acharão a educação uma aventura irresistível se os professores também a acharem: se as escolas de educação não são aptas a formar professores com esse amor pelas disciplinas que lecionam, temos que achar outros modos de preparar professores (LIPMAN, 1990, p. 45).

O diálogo tecido em sala de aula com crianças, quando bem conduzido, lógica e linguisticamente, compõe o instrumento elementar da “investigação filosófica”. Esse método baseado no diálogo, crítico e contextualizado na tradição a partir da Filosofia, tem como pressuposto uma reflexão rigorosa que privilegia o afastamento do senso comum. Lipman (1995) deixa explicitamente claro porque uma conversa é diferente do diálogo. Porque a comunidade de investigação precisa do diálogo para se constituir enquanto tal:

No diálogo, por outro lado, o desequilíbrio é provocado a fim de forçar um movimento. [...] no diálogo, cada argumento provoca um contra-argumento que se impulsiona a si mesmo além do outro e impulsiona o outro além de si mesmo. [...] Uma conversa é uma troca de sentimentos, pensamentos, informações, interpretações. Um diálogo é um exame, uma investigação, um questionamento (LIPMAN, 1995, p. 336).

A sala de aula possui indivíduos em estágio de formação e desenvolvimento com as mais distintas histórias possíveis, com as mais variadas limitações e também habilidades interligadas que muitas destas ignoradas pelas escolas. É possível que a criança tímida de hoje possa ser o empresário de sucesso de amanhã. Mas, é preciso dar oportunidade a essa criança de compreender e acima de tudo de acreditar em si mesma, nos seus sonhos, a não desistir facilmente das coisas. O cidadão, autônomo e crítico, que queremos no futuro depende diretamente da criança do passado. Por isso, a inclusão de valores deve ser feita ainda nesse período.

Ao longo dos anos, as crianças irão aperfeiçoando essas habilidades. O que significa que o processo se dará sempre de maneira contínua e acumulativa. O mais importante é iniciá-las na filosofia desde cedo com o objetivo de manter a disposição para a investigação, para a curiosidade e criticidade. A criança precisa experimentar esse ambiente oferecido pela Comunidade de Investigação, o qual propicia uma educação embasada no respeito mútuo, no diálogo, na investigação, na colaboração, defendidos pelo Programa como ideal de desenvolvimento dos indivíduos através de um modelo educacional reflexivo.

As crianças treinadas a pensar criticamente não se portarão indefesas diante da escola, que não mede esforços para tentar por força doutriná-las. Além disso, aprenderão a ouvir cuidadosamente os outros e a levar em conta os pontos de vista e perspectivas do grupo. Segundo Lipman (1990), não permanecerão uma presa fácil de alternativas insanas e cínicas

porque terão conhecido as vantagens da objetividade. Serão jovens futuramente equipados com habilidades necessárias para conseguir combater as armadilhas de uma educação tradicional. A fim de cumprir a finalidade de oferecer uma educação para o pensar, Lipman e seus colaboradores criaram as novelas filosóficas com o intuito de estimular o aluno a pensar por si, porém sob orientação do educador.

[...] Temos que fornecer às crianças modelos do que elas são através de personagens que tentam lidar com seus problemas de uma maneira racional. Dizemos às crianças para serem racionais, mas elas não sabem do que estamos falando. Precisamos mostrar. Uma maneira de mostrar é com as histórias em que representamos como crianças racionais se comportam, como falam umas com as outras, como discutem as idéias, como respeitam umas às outras (LIPMAN, 1994 apud CARVALHO, 1994, s.p).

As personagens fictícias contribuem para que haja este desafio mencionado acima, porque por meio delas as crianças são levadas a raciocinar, a pensar dentro de um determinado contexto. As crianças/personagens das histórias são usadas para tornar a situação mais familiar para as crianças. Ser mais acessível, dar a elas mais liberdade de pensar sobre determinado contexto. Segundo Lipman (1990) “elas não podem ser totalmente ativas, brincalhonas, mas, essencialmente, crianças relaxadas; nem podem ser crianças cuja única curiosidade é descobrir o que os adultos já conhecem” (p. 169).

Os manuais, por sua vez, garantirão a condução do programa de filosofia para crianças. Há todo um planejamento das atividades e discussões adequadas para cada momento com o objetivo central de ajudar as crianças a pensarem melhor, com coerência, com criatividade e compreensão ética. Os manuais de instrução dirigidos aos professores trazem breves considerações sobre as bases teóricas da proposta e grande número de sugestões de atividades didáticas relacionadas ao desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos. De acordo com Lipman (1995), “fornecer aos professores manuais de instruções é propiciar-lhes uma das formas mais valiosas de estruturação” (p. 325). Estes carregam consigo procedimentos que talvez sejam desconhecidos pelos educadores, fornecendo-lhes condições para utilização adequada da metodologia e materiais didáticos (novelas filosóficas) do Programa.

A ideia de filosofia para crianças conta hoje com um número significativo de adeptos que, partindo do pensamento de seu precursor, Matthew Lipman, reproduziu ou adequou o programa. Contudo, há também um bom número de críticos, entre eles Silveira (2001) e Mousquer (2004).

No que tange às críticas a esse programa, um dos principais aspectos a ser contestado, segundo Silveira (2001), seria a diferença na implantação do Programa de Filosofia para Crianças entre escolas públicas e privadas. Conforme o autor, o Programa implicaria na destinação de recursos financeiros, que no caso das escolas públicas dependeria do Poder

Público e dos procedimentos burocráticos, o que acabava se tornando um empecilho para o processo. Enquanto que no setor privado, a própria escola repassava para os pais o custo do investimento educacional, a implantação seria feita diretamente com o próprio centro de filosofia.

Na rede pública, Silveira (2001) define essa relação como uma estratégia de autolegitimação e manutenção da hegemonia, porque o Programa, segundo o autor, contribuiria para legitimar e manter a desigualdade social. Embora esse não fosse o objetivo do Programa, ele contribuiria como estratégia para as escolas do setor privado aumentar seus lucros servindo como marketing.

Silveira (2001) critica ainda o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças⁶⁸ (CBFC) por não explicitar e nem discutir suficientemente com os professores os fundamentos teóricos do Programa. Nos treinamentos, que seriam um lugar bem apropriado para tal intento, essas discussões ocorrem insatisfatoriamente, pois nesses treinamentos a prioridade é dada à capacitação para o uso do material didático, ou seja, das novelas filosóficas e não à formação teórica dos professores.

Não há, portanto, na opinião do autor, a intenção do Programa quanto ao aprofundamento teórico dos profissionais, mas tão somente um treinamento a que devem ser submetidos. Essa carência poderia acarretar dificuldades metodológicas e práticas na aplicação dos princípios e diretrizes do Programa, o que implicaria na perda dos objetivos propostos pelo mesmo. Mousquer (2004) afirma:

Quanto aos professores, por torná-los ‘uma peça na estrutura’, fragmentando seu trabalho, pois eles são treinados para aplicar o material, sem que compreendam a totalidade da proposta, excluindo-os da participação do planejamento e elaboração da mesma, isso é responsabilidade dos ‘especialistas’ descaracterizando a competência e o papel do professor (p. 24).

O treinamento destes não requer esclarecimento quanto ao significado do programa; fica-se sempre a mercê do que cada professor fará na dinâmica de sua turma ou classe, uma vez que ele não foi devidamente qualificado para tanto, não possui conhecimento filosófico suficiente. Dessa forma, ter-se-á muitos referenciais de atuação, contaminando a verdadeira proposta reflexiva do programa. O professor ainda aparece de forma secundária no processo. Dentre suas responsabilidades, não faz parte a de criticar e compreender a lógica da proposta; essa função cabe aos especialistas.

Ao abordar assuntos filosóficos, o Programa seria suficiente para cultivar um comportamento racional de caráter filosófico. Essa filosofia não daria ênfase ao senso comum,

⁶⁸ Fundado em 1985 por Catherine Young Silva e seus colaboradores, responsável pela capacitação de professores e distribuição do material no Brasil, além da divulgação do programa no país.

já que considerando que os participantes, por serem crianças, não dispõem de habilidades suficientes necessariamente para um comportamento regido pela racionalidade.

Quanto aos professores, por seguirem fielmente o material e a metodologia do PFC, não disponibilizariam, portanto, aos pequenos, um espaço de contestação, conforme a proposta do mesmo. Sendo assim,

O programa de Lipman ainda permanece numa visão instrumental da performance do professor, porque perpassa a ideia de uma proposta pronta, ficando o mesmo preso à linha de montagem, não se envolvendo na concepção do processo cultural. O programa não é aberto o suficiente para essa inserção, limitando a perspectiva da articulação do papel do professor e da escolarização (MOUSQUER, 2004, p. 14).

Um determinado roteiro deve ser seguido, em hipótese alguma podendo ser alterado, o que acaba por limitar atuação do educador. O comportamento do professor que terá de se submeter a proposta do Programa.

Segundo Silveira (2001), o professor Carlos Henrique (1994) faz um alerta para os perigos em apressar o desenvolvimento racional das crianças. Segundo este último, citado por aquele, pode contribuir para desequilibrar a harmonia da personalidade da mesma. O fato de fornecer certas habilidades linguísticas para crianças, no que diz respeito ao seu potencial reflexivo, não seria indicativo de que a mesma seria “filósofo” iniciante ou até mesmo, poder afirmar com certeza absoluta, sua capacidade crítica desenvolvida.

De nada adianta querer transformar a criança, desde cedo, numa espécie de ‘pequeno cidadão responsável’, propiciando-lhe capacidade crítica e de discussão. Ela pode até sair-se bem nessas atividades de adquirir, de fato, certas habilidades linguísticas, mas não há garantias de que isso seja benéfico ao processo de formação e de sua personalidade (SILVEIRA, 2001, p. 53).

A criança pode se sair muito bem quanto às habilidades linguísticas, mas isso não comprova, por sua vez, que esse fato trará algum benefício para sua personalidade, futuramente. Incluir filosofia não deve prejudicar de forma alguma o desenvolvimento psíquico da criança; por isso, seu estudo merece atenção.

Conforme Mousquer (2004), o Programa mascararia a verdadeira proposta pedagógica de Lipman. O incentivo aos estudantes a pensar teria ponto final caso ameaçasse a “ordem”. Os professores, por sua vez, ficariam à margem do processo de criação, sua função se restringindo a reproduzir o que foi antes esquematizado pelos “especialistas” do Programa. O que existe de fato é um treinamento feito para os professores aprenderem a manusear o material imposto pelo Programa, não existe espaço para esses professores nem participarem, nem planejarem a elaboração da proposta do Programa. Será de fato o professor o mediador, facilitador?

A forma como os temas são escolhidos pelas crianças de acordo com os interesses e motivações pessoais, também isso seria de fato fazer filosofia, pesquisa ou seria apenas uma ilusão, uma pseudofilosofia? Podendo ser questionada.

O interesse da criança não é neutro. É resultado do seu modo de vida, de suas experiências cotidianas estabelecidas dentro e fora da escola. Verifica-se que o conteúdo fica à margem do processo. A ênfase está na metodologia do programa de Lipman.

Assim, definir os conteúdos do ensino com base apenas no interesse imediato da criança, ainda que se faça em nome de uma prática pedagógica supostamente democrática e progressista, é permitir que o seu universo de interesse (e, conseqüentemente, também o seu universo cultural) permaneça restrito nos limites em que já se encontra (em vez de possibilitar sua ampliação), atitude que, segundo Sniders, conduz a um conformismo que nada tem de progressista (SILVEIRA, 2001, p. 63).

De acordo com o autor, por mais que a prática usada no PFC seja supostamente democrática e progressista, ela acaba por esbarrar nos interesses e motivações de cada criança, regido por experiências (trajetória cultural, situação econômica a qual cada uma pertence), logo não há possibilidade de uma ampliação do repertório da criança; os conteúdos escolhidos pelas crianças restringem o processo por elas ainda não disporem de elementos para tanto.

Isso se deve ao fato do PFC revelar uma maior ênfase no processo metodológico em detrimento do conteúdo. Nas palavras do autor, “a forma como a proposta é conduzida na prática revela que existe uma acentuada primazia dos procedimentos metodológicos em detrimentos dos conteúdos” (SILVEIRA, 2001, p. 63). Isso seria uma educação que privilegia de certa forma mais o método (regras do Programa que devem ser seguidas à risca sem alteração) do que os conteúdos a serem aprendidos pelas crianças em classe. Essa seria a chamada, por Lipman, “educação para o pensar”, que favorece o pensar bem. Sua intenção ultrapassa, segundo este autor, a simples transmissão de conhecimentos.

O que é prioritário para o Programa é o uso que se pode fazer dos meios educativos, essenciais à aprendizagem do pensar. Para Silveira, é justamente essa prioridade que indica o problema. Desde que os alunos alcancem esse objetivo, pouco importa que sejam “mediócras em ortografia ou matemática” (SILVEIRA, 2001, p. 88), pois, o conteúdo desse pensar tem importância apenas secundária (está em “segundo plano”) (SILVEIRA, 2001, p. 64).

Para este autor, essa seria uma característica particular da pedagogia escolanovista. Isso, portanto, ainda de acordo com este autor, colocaria as camadas menos favorecidas em condições desiguais em relação aos membros das camadas dominantes, caso seja levado em consideração numérica os conteúdos, visto que podem contribuir para a sustentação da relação existente, já que a oligarquia continuaria mantendo o poder através do domínio do conhecimento, sendo, conforme o autor, a perpetuação da condição de dominantes.

Uma forma mais democrática de pensar o Programa de Lipman seria reconstruir essa proposta a partir da realidade vivenciada nas comunidades escolares, fazendo uso de uma metodologia mais participativa.

Pensamos reconstruir a proposta a partir das necessidades da realidade vivenciada em nossas comunidades escolares, com uma metodologia participativa, conseqüente um processo mais democrático, voltado aos interesses e ao imaginário das nossas crianças que internamente, vai se revelando e sendo exteriorizado.

Permitindo a elas apropriar-se da cultura e gradativamente desvencilhar-se da alienação e agir democraticamente (MOUSQUER, 2004, p. 25).

Uma proposta que tenha sua origem na realidade vivenciada pelas crianças da comunidade escolar, que percebam o quanto fazer filosofia se voltando para os interesses e o imaginário das crianças é significativo, conforme afirma Mousquer (2004). Por esse motivo, as crianças se sentiriam mais seguras para exteriorizarem o que estão sentindo. Uma postura mais democrática que conta com a participação de todos (professor e aluno).

O Programa de Lipman, na medida em que minimiza a importância dos conteúdos, nega aos alunos das camadas dominadas o acesso aos instrumentos culturais, isto é, conteúdos específicos cujo domínio caberia ao ensino de filosofia proporcionar-lhes. De posse destes, esses alunos estariam mais bem preparados para lutar pela superação da dominação das classes mais favorecidas e pela transformação da sociedade.

O diálogo estabelecido em comunidade não pode, de acordo com Lipman, ser feito de qualquer maneira; é preciso que seja estabelecido em sala (comunidade de investigação) com critérios já previamente estabelecidos. As crianças já reunidas em sala levantariam questões importantes para serem discutidas.

O objetivo da comunidade de investigação não é fazer prevalecer um determinado ponto de vista, mas sim propiciar a construção coletiva de um conhecimento maior sobre o tema em debate, submetendo as opiniões individuais à apreciação do grupo com vistas ao esclarecimento de todos (MONTEIRO, 1986 apud SILVEIRA, 2001, p. 69).

Silveira (2001) questiona a comunidade de investigação por esta não considerar importante uma inclusão objetiva sobre o tema discutido em classe. As crianças em “construção coletiva” dariam suas opiniões individuais com a intenção de esclarecimento do grupo. Mas é justamente aí que emerge a dúvida: seria essa a maneira mais adequada para as crianças aprenderem? A comunidade, portanto, cumpre uma função política, haja vista que favorece um ambiente propício a internalização de valores e comportamentos adequados à formação de um bom cidadão. Sua função adaptadora ajuda os pequenos a se ajustarem em sociedade. Mousquer (2004) salienta que o ambiente criado em sala, com a comunidade de investigação, não será o mesmo em sociedade (marcada pelo antagonismo). Isso criaria, por sua vez, uma falsa expectativa nas crianças de que será a mesma coisa.

Neste sentido, Mousquer (2004) questiona se a filosofia para crianças, inserida ainda nas séries iniciais, de fato conseguiria aprimorar a dimensão crítica, criativa e ética do pensar? Ou,

segundo a autora, teríamos apenas mais uma “franquia” de mercado apenas preocupado com a questão financeira?

Seguindo esse raciocínio, teríamos os romances ou novelas filosóficas brasileiras criadas por Lipman em substituição ao livro didático convencional (rígido) onde este não retrataria a realidade dos estudantes. Silveira (2001) indaga se os romances utilizados no programa de Lipman são, de fato, adequados à realidade das crianças que os leem nas diversas partes do mundo, considerando que foram elaborados a partir de um contexto social e cultural bastante específico, que é o estadunidense.

A adaptação seria uma alternativa plausível, se não fosse ao fato, de acordo com Silveira, de serem conservados os princípios fundamentais que norteiam o Programa, adaptação permitida somente aos aspectos secundários das histórias, onde o conteúdo permanece o mesmo, não podendo ser alterado.

Quanto aos manuais de instrução para professores, a crítica tecida por Silveira se faz ao fato do professor ser considerado incapacitado para conceber e planejar o trabalho com filosofia. Sua função se restringe a seguir o manual fielmente com as orientações contidas lá. Uma educação como esta é, segundo esse autor, fabril, onde o trabalho intelectual está segmentado entre os especialistas, onde os professores, não possuindo as mesmas habilidades dos já citados anteriormente, limitam-se à simples execução dos manuais com tarefas já concebidas e planejadas para serem aplicadas.

Os professores que o executam em sala de aula são transformados em verdadeiros trabalhadores alienados. Relegados a essa condição, são subestimados em sua capacidade intelectual e inibidos em seu potencial reflexivo, crítico e criativo. Em tais circunstâncias, o seu pensar autônomo torna-se não apenas dispensável, como também perigoso (COELHO, 1989 apud SILVEIRA, 2001, p. 80-81).

Mousquer (2004) critica o fato do PFC tornar o papel do professor apenas mais um no grupo. Ele (professor) precisa se equipar de técnicas, estratégias recursos para conversar com as crianças permitindo que elas possam alcançar o diálogo filosófico.

A intenção do Programa se revela uma prática que não possui a pretensão de explicitar e discutir profundamente os pilares de sua proposta. A superficialidade, nesse caso, é suficiente. Segundo Silveira (2001), os cursos de capacitação ofertados aos professores pelo programa não têm o objetivo de fazê-los compreender rigorosa e criticamente, mas apenas que sejam capazes de colocá-lo em prática com seus alunos para que aprendam a utilizar corretamente a metodologia e os materiais didáticos do PFC. Apesar do Programa indicar que os alunos escolherão os assuntos a serem discutidos, se considerarmos rigorosamente essa questão podemos observar que não são os alunos, muito menos os professores que escolhem o conteúdo, mas sim o material didático, ou mais apropriadamente, os seus elaboradores. “Há, portanto, no

Programa, o discurso não-diretivo e uma prática diretiva sutilmente escamoteada” (SILVEIRA, 2001, p. 83).

Ao professor cabe a função de zelar pelo aprendizado em sala, a pessoa responsável por conduzir as discussões; sua opinião não deve ser exposta para evitar uma suposta doutrinação. Silveira (2001) alerta que o não aprofundamento teórico pelo professor leva à ignorância em relação a um determinado assunto, o que concorre para que a discussão por ele mediada não ultrapasse o senso comum.

Considerando que o professor da sala não é filósofo, logo seu desconhecimento é real. E a discussão pode caminhar na direção inversa à desejada; o senso comum pode prevalecer no processo, o que seria uma possibilidade bem realista. O professor poderia ser facilmente um instrumento na doutrinação das crianças, já que o mesmo reproduz o que está contido no PFC sem nenhuma crítica, reflexão; tudo é aceito passivamente. O que pensar de um programa que fala tanto em um pensar reflexivo/crítico e não permite que os educadores deem suas contribuições e teçam críticas ao mesmo? Silveira observa que a doutrinação está longe de ser eliminada, é apenas dissimulada, pois “através da comunidade de investigação, a criança tem a ilusão de realizar descobertas e opções próprias quando o que faz não é senão ‘internalizar’ os valores e a ideologia dominante” (SILVEIRA, 2001, p. 91).

O Programa, com suas orientações que mais parecem direcionamentos fechados, estanques, sem comportar sugestões, fecha os olhos para o fato de estar reproduzindo, ainda que disfarçadamente, o controle social das classes dominantes. Isso colabora para que, no interior do mesmo, as práticas de internalização de valores impostos socialmente encontrem terreno fértil de desenvolvimento, pois não se abre a possibilidades e adaptações que bem poderiam servir de ampliação de seu potencial crítico, reflexivo e fazedor de mentes abertas e críticas.

Uma conclusão a que pudemos chegar com esse estudo é a da necessidade de reconhecimento do mérito de Lipman de ser o primeiro a pensar a possibilidade de aproximação da criança com a Filosofia. Filosofia para crianças, portanto, é um programa que deve sim ser considerado importante, como leitura essencial para quem deseja trabalhar filosofia para crianças, mas isso não quer dizer que se deve simplesmente copiar o Programa, significa somente que não se pode ignorar o conhecimento já sistematizado e as experiências já realizadas.

Afinal a leitura sobre o assunto nos permite pensar questões fundamentais quando se trata do assunto, como por exemplo: Como conceber um programa de Filosofia para crianças em que o professor é apenas treinado para usar um material didático e seguir indiscutivelmente uma metodologia? Como supor autonomia e criticidade do aluno, sem conceber autonomia,

criatividade e criticidade do professor nesse processo? O que é isso que estão chamando de filosofia para criança?

Entendemos que o professor não pode ficar à margem do processo de reflexão, crítica e criação na elaboração das aulas que ministra, seja qual for a disciplina.

A nós parecer ser necessário que professores do ensino fundamental aproximem-se e participem das discussões sobre o assunto. No Brasil, especialmente nas regiões Sul e Sudeste, muitos professores conheceram e adotaram a metodologia do programa. Assim como muitos se dispuseram a estabelecer um novo olhar sobre a filosofia e a educação e a realizarem suas próprias propostas. Estudos sobre o assunto seja na graduação, seja na especialização, no mestrado e no doutorado têm fertilizado as discussões sobre a possibilidade de se fazer filosofia com criança e propiciado novas propostas filosófico-pedagógicas. Tanto a reprodução do Programa de Matthew Lipman, de Filosofia para Crianças, como as novas propostas oportunizaram e oportunizam a uma quantidade considerável de crianças a chance de serem iniciadas na filosofia, seja por meio da experiência da Comunidade de Investigação, nos moldes de Lipman, seja por meio de novas formas pedagógicas.

Referências

CARVALHO, Bernardo. Jogos cotidianos e lições metafísicas (entrevista com Matthew Lipman). Jornal Folha de São Paulo, 01/05/1994. Disponível em: http://clicipensandopensamentos.blogspot.com/2009/08/entrevista-matthew-lipman_7677.html. Acesso em: 15. 09. 2011.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1995.

_____. **A Filosofia vai à Escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret & OSCANYAN, Frederick S. **A Filosofia na Sala de Aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

MOUSQUER, Elenir de Fátima Cazzarotto. **Filosofia das imagens na escola: uma alternativa para filosofar com crianças**. Santa Maria - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2004. Disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2007-12-26T193349Z-1205/Publico/ELENIRMOUSQUER.pdf. Acesso em 03. 10. 11.

SILVEIRA, René José Trentin. **A Filosofia vai à escola? Contribuição crítica do Programa do programa de Filosofia para crianças de Mathew Lipman**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Ellen Kelly dos Santos SILVA (FIBRA)
Lícia Mara OLIVEIRA(FIBRA)

O presente artigo foi construído buscando-se estudar a importância do funcionamento do cérebro no processo de aprendizagem, uma vez que pode-se dizer que a aprendizagem está relacionada ao acúmulo de informações. O objetivo do estudo foi o de verificar como funciona o aparato neurológico observando-se os componentes envolvidos no seu funcionamento durante a aprendizagem. Assim, serão apresentadas informações sobre as Teorias de Aprendizagem sobre o Funcionamento do Cérebro, sobre os Hemisférios Cerebrais, sobre o Córtex e o Hipocampo e sobre os Aspectos relacionados à Aprendizagem. O método de estudo é de cunho bibliográfico, baseado em artigos científicos, livros e revistas, concluindo que o cérebro precisa de estímulos para aprender, e quanto mais ativo mantê-lo melhor será o seu desenvolvimento. As teorias da aprendizagem são muitas e podem se dividir em dois grupos: as teorias do behaviorismo e as teorias cognitivistas. Quando a primeira faz-se referência as teorias que determinam a aprendizagem pelas suas consequências comportamentais e enfatizam as condições ambientais como força importante da aprendizagem. De acordo com Witter (1984, p.9): “Os princípios de aprendizagem em que se apóia o behaviorismo foram desenvolvidos de acordo com as regras básicas da construção de conhecimento científico, notadamente o empiricismo, o determinismo, a parcimônia e a manipulação científica”. Diante das leituras realizadas, percebeu-se que estudar o funcionamento do cérebro é gratificante, pois o professor que tem estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem, pode identificar quais as áreas cerebrais estão possivelmente envolvidas no processamento dessa informação que não está chegando corretamente ou algo pode estar dificultando a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Cérebro. Aprendizagem. Funcionamento.

1 INTRODUÇÃO

O cérebro humano já vem sendo estudado há bastante tempo e a cada nova pesquisa muitas são as descobertas sobre seu potencial. Uma das principais características cerebrais sua capacidade de permitir o armazenamento de novas informações às já existentes, mas para que isso deve estar pleno de suas capacidades funcionais.

Analisando como as pessoas aprendem coisas novas é possível observar as áreas ativadas no cérebro, isso significa que novas informações estão sendo processadas e, possivelmente, a aprendizagem está acontecendo. Buscar aprender é sempre importante para manter ativados os neurônios, uma vez que, a falta de estímulos ocasiona a morte deles.

O objetivo desta pesquisa é mostrar a importância do funcionamento do cérebro e a necessidade de estimulá-lo constantemente, pois o conhecimento mais aprofundado sobre o assunto permitirá compreender algumas dificuldades de aprendizagem relacionadas ao não funcionamento efetivo do sistema nervoso.

Este estudo está dividido em três partes: a primeira refere-se às teorias de aprendizagem, a segunda mostra o funcionamento do cérebro e a terceira parte descreve os aspectos relacionados à aprendizagem.

A pesquisa é Bibliográfica, apresenta fundamentação teórica embasada numa pesquisa qualitativa - descritiva e utiliza o método indutivo, o processo é o foco principal.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 TEORIAS DE APRENDIZAGEM

As teorias da aprendizagem são muitas e podem se dividir em dois grupos: as teorias do behaviorismo e as teorias cognitivistas. Quando a primeira faz-se referência as teorias que determinam a aprendizagem pelas suas consequências comportamentais e enfatizam as condições ambientais como força importante da aprendizagem. De acordo com Witter (1984, p.9): “Os princípios de aprendizagem em que se apóia o behaviorismo foram desenvolvidos de acordo com as regras básicas da construção de conhecimento científico, notadamente o empiricismo, o determinismo, a parcimônia e a manipulação científica.”

Quanto as consideradas no segundo grupo, enfocam a aprendizagem como um processo de relação do sujeito com o meio externo e que reflete na organização cognitiva do indivíduo, ou seja a comunicação com o mundo permite o acúmulo de conteúdos cognitivos.

Todavia, as teorias de aprendizagem tem em comum o fato de assumirem que os indivíduos são responsáveis pela construção de conhecimento, dentro de um contexto significativo.

As teorias de aprendizagem procuram conhecer a dinâmica envolvida nos atos de ensinar e aprender, levando em consideração a evolução cognitiva do homem, e tentam explicar a relação entre o conhecimento pré-existente e o novo conhecimento. A aprendizagem não consisti apenas na inteligência e na construção de conhecimento, mas, basicamente, na identificação pessoal e na relação através da interação entre as pessoas.

2.2 O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO

O cérebro humano contém cerca de 10 bilhões de neurônios que se interligam de modos extremamente complexos. Embora as correntes elétricas internas e as trocas químicas entre essas células realizem certos feitos surpreendentes e complicados, a criação de nossas emoções destaca-se como uma das façanhas mais desconcertantes e espantosas. (LEDOUX, 2001, p. 21).

Quando se fala sobre o funcionamento do cérebro destaca-se que ele é uma máquina que recebe, organiza e transmite informações, além de armazenar aquelas que são importantes. O cérebro tem muitas áreas que são ativadas no processamento de informações, quando bem estimulado em tarefas que incluem a aprendizagem, tais como: leitura, escrita, raciocínio lógico, novas línguas, entre outros pode influenciar na longevidade do mesmo.

De acordo com a ciência, o cérebro faz parte do sistema nervoso central e fica localizado dentro da caixa craniana, seu aspecto quando cortado é uma massa branca e outra cinzenta que formam o córtex cerebral, além do mais ele é composto por aproximadamente 100 bilhões de células nervosas, que estão interligadas umas às outras e elas são responsáveis pelo controle das funções cerebrais. Apesar disso, o funcionamento do cérebro depende de neurônios que trocam substâncias químicas através das membranas.

Para Silveira (2004):

[...] seu funcionamento depende de neurônios, os quais consomem oxigênio, trocando substâncias químicas através de suas membranas. Pesquisas recentes mostram que o crescimento de novos neurônios, ou seja, neurogênese, também acontece no hipocampo, uma região do cérebro fortemente ligada à memória e a aprendizagem humana.

O cérebro tem também as células da glia (não neuronais) que são responsáveis pela nutrição dos neurônios e os vasos sanguíneos, tendo como componentes estruturais principais: os hemisférios cerebrais, o cerebelo e o tronco cerebral.

Neste sentido, percebe-se a grande importância do cérebro no processo de aprendizagem, pois tudo passa por ele, todas as informações das mais simples as mais complexas.

Vale ressaltar que o sistema nervoso se divide em duas partes, sendo elas: o sistema nervoso central que é constituído pelo encéfalo e pela medula espinhal; e o sistema nervoso periférico que corresponde ao conjunto dos nervos.

O cérebro coordena praticamente todas as atividades vitais de sobrevivência do ser humano, desde sua infância até o final de sua vida, como: o movimento, o sono, a fome, a sede, e mais as emoções: o amor, o ódio, a alegria, a tristeza, ou seja, ele interpreta os inúmeros sinais enviados pelo organismo vindo do meio interno e externo.

Os estudos da neurociência vem mapeando as diversas regiões responsáveis pela visão, audição, olfato, paladar, movimentos automáticos e os sentimentos, os quais diante de situações são ativados possibilitando aos estudiosos entender melhor o maquinário cerebral.

2.2.1 Hemisférios: direito e esquerdo

Os hemisférios cerebrais possuem lóbulos que saem do tronco cerebral e certas funções intelectuais são desempenhadas por cada hemisfério. Cada pessoa possui um hemisfério dominante, que se ocupa da linguagem e das operações lógicas, enquanto que o outro hemisfério regula as emoções e as capacidades artísticas e espaciais, em muitas pessoas destras e canhotas o hemisfério dominante é o esquerdo, os dois hemisférios são conectados entre si por uma região denominada corpo caloso.

O desenvolvimento sadio do cérebro atua diretamente sobre a capacidade cognitiva. Quando ativado para funções como a linguagem, a matemática, a arte, a música ou atividade física que facilitam para que as crianças desenvolvam seu potencial e sejam futuros adultos inteligentes, confiantes e articuladores (SILVEIRA, 2004, p. 1).

Quando uma pessoa é criada num espaço enriquecido e estimulado com recursos materiais, tendo uma boa nutrição e atividades esportivas o seu desenvolvimento cerebral será melhor, o que poderá influenciar na aprendizagem e na memória.

Muitas pesquisas apontam que o desenvolvimento do cérebro ocorre mais rápido nos primeiros anos de vida do ser humano, por isso é preciso que o estilo de vida vivenciado na infância, os acontecimentos na família e a saúde, sejam canalizados de maneira positiva para que os fatos e as situações não venham interferir de maneira negativa na vida da pessoa.

Cada hemisfério cerebral compreende as coisas de maneira diferente, apesar de estarem interligados o hemisfério direito por exemplo se encarrega de analisar a semelhança existente entre as coisas, seus impulsos estão relacionados a capacidade de raciocínio abstrato, controla as emoções e as habilidades artísticas e espaciais.

Quando um artista se prepara para começar a pintar, ele precisa de habilidade de visualizar na sua mente o resultado final, depois começa a desenvolver a obra em detalhe, escolhendo as cores adequadas, colocando as sombras e luzes, e trabalhando vários pormenores em conjunto e ao mesmo tempo. Isto significa que o hemisfério direito está a trabalhar processando a informação do geral ao particular, do volume ao detalhe. E processando toda a informação em simultâneo (GOUVEIA, 2011).

Muitos estudos são realizados, dentro da neurociência a fim de desvendar os mistérios do cérebro humano e quanto mais se estuda mais investigações são feitas sobre o assunto.

Ao hemisfério esquerdo é atribuído o desenvolvimento das habilidades lógicas (acredita-se que podem ser estimulados os cálculos matemáticos), linguagem e fala.

Para Peyachaux (2003, p. 14):

Por meio da observação de pacientes com lesões cerebrais, a ciência, aos poucos, descobriu que uma lesão ocorrida no hemisfério esquerdo, dependendo da sua capacidade, pode provocar a perda da fala. Isso ocorre porque, ao que tudo indica, a capacidade de falar e o domínio da linguagem oral estão relacionados ao hemisfério esquerdo e este, por sua vez, compreende a capacidade de raciocínio, pensamento e desempenho das atividades intelectuais.

De acordo com o discriminado sobre os hemisférios, observa-se que cada um possui a sua particularidade, então afirma-se que a aprendizagem está diretamente relacionada a introdução de novas informações, mais destaca-se, também, que cada pessoa ao longo de sua vida adquire um próprio estilo de aprendizagem, a qual é resultado de sua experiência/vivência de processos aos quais seu cérebro foi submetido, neste tempo de apropriação de novos conhecimentos.

O ideal é estimular os dois hemisférios cerebrais para potencializá-los visando uma aprendizagem fácil e ágil, para que futuramente não sejamos surpreendidos com as famosas doenças degenerativas que, muitas vezes, são decorrentes da falta de exercício cerebral, Carneiro, 2000 explica que:

Quando levamos uma vida inteira exercitando quase que só as funções do hemisfério esquerdo, ou só o lado direito, ocorrem as doenças cerebrais degenerativas, tão temidas, como o mal de Alzheimer, por exemplo. Precisamos, portanto, estimular as diversas áreas do nosso cérebro, ajudando os neurônios a fazerem novas conexões, diversificando nossos campos de interesse, procurando nos conhecer melhor para agirmos com maior precisão e acerto.

Em relação ao aprendizado específico da leitura e da escrita, pelo que os estudos mostram o mesmo está intimamente ligado a um conjunto de fatores que tem como base o domínio da linguagem e a capacidade de simbolização, levando-se em consideração condições externas e internas para a efetivação da aprendizagem.

Além dos hemisférios cerebrais como partes importantes no processo de aprendizagem, existem também as regiões cerebrais específicas no caso e da leitura. Na leitura a região occipital é acionada sendo o córtex visual primário ativado responsável pelo processamento dos símbolos gráficos, enquanto que o lobo parietal é responsável pelas questões visuo-espaciais da grafia. Todas essas informações são processadas e decodificadas na área de Wernicke. A compreensão da linguagem e a expressão da escrita precisa da ativação do córtex motor-primário e da área de Broca, observando-se que para todo esse processo ocorrer é importante que as fibras de associação intra-hemisféricas estejam em perfeito estado.

2.3 O CÓRTEX E O HIPOCAMPO

O córtex cerebral é formado por uma camada de substância cinzenta que envolve os hemisférios cerebrais apresentando sulcos e giros que aumentam a quantidade de córtex, sem aumento do volume craniano. O córtex se organiza em sua grande parte em seis camadas de células e parece se organizar em colunas de células também.

O hipocampo é fundamental na formação e na recuperação de memórias, bem como tem a função de criar mapas mentais e realiza tudo isso através das informações sensoriais recebidas. Vale ressaltar que cada um dos sentidos têm suas áreas corticais específicas e essas regiões são ligadas por filamentos delgados chamados axônios (são como que fios que se estendem de uma célula nervosa a outra conduzindo os impulsos elétricos).

O cérebro contém muitos axônios que estão em toda parte, por meio disso observa-se que o córtex cerebral parece uma teia, cada região está interligada direta ou indiretamente as outras partes gerando associações.

Assim como o córtex desempenha uma função de grande valia, o hipocampo colabora mais diretamente na formação de associações, uma vez que, os órgãos dos sentidos estão a todo momento enviando informações ao cérebro, algumas importantíssimas enquanto outras sem tanto valor. É exatamente nesse ponto que o hipocampo atua, peneirando o fluxo de informações que vem do córtex, selecionando as informações que ele vai arquivar na memória de longo prazo e as que serão descartadas.

Segundo os autores Katz & Rubin (2000 p.19):

A maior parte do que aprendemos e lembramos baseia-se na capacidade do cérebro para formar e recuperar associações, da mesma maneira como os cachorros de Pavlov aprenderam que uma campainha significava comida. Por exemplo, quando você pega uma rosa: seu cheiro ativa as partes olfativas do córtex, a imagem da rosa ativa às áreas visuais e as pétalas macias ou espinhos afiados ativam seções do tato. Todas essas sensações diferentes do córtex sejam ativadas ao mesmo tempo, num padrão determinado, reforçando algumas das ligações entre essas áreas.

Notamos que as associações ajudam a construir memórias de longo prazo, e é isso que deve ser feito nas escolas, os educadores devem desde cedo orientar os estudantes a construir essas memórias para quando necessário relembrar assuntos antigos a recuperação destes dados seja eficaz.

Neste sentido, compreende-se ainda que quanto mais intensa e mais rica for à rede de associações, mais o cérebro terá facilidade de relembrar, e quando este conhecimento é aplicado na prática dentro da sala de aula, respeitando-se as idades e fases de desenvolvimento os resultados poderão ser animadores. Um exemplo é quando uma criança pega um objeto e começa a manusear para perceber o que ele faz, neste caso ela está exercitando todas as regiões cerebrais tentando descobrir para que serve.

2.4 ASPECTOS RELACIONADOS A APRENDIZAGEM

Nesse conjunto de informações científicas, pode-se dizer que a aprendizagem consiste no processo adicional de conexões nervosas estimuladas pela passagem da corrente

elétrica ao longo das células nervosas. É através do sistema nervoso que o ser humano adquire as mensagens para o seu processo de aprendizagem CIMADON (2004, p. 56).

Tomando como base os estudos realizados acerca da aprendizagem, faz-se a relação ensino e aprendizagem, sabendo que o facilitador da aprendizagem é o educador e o estudante o receptor deste conhecimento que quando assimilado provoca alteração na taxa de conexão sináptica e armazenamento molecular. O aprender e o lembrar do estudante ocorre no cérebro.

As investigações que tem como foco estudar o cérebro averiguando aspectos de atenção, memória, linguagem, leitura, matemática, sono, emoção e cognição, estão trazendo valiosas contribuições para a educação, uma vez que técnicas podem vir a ser desenvolvidas para colaborar nas práticas educacionais.

Segundo Claxton (2005, p.18):

A sintonia básica e automática do cérebro em resposta à experiência é apenas o começo. É o sine quanon da aprendizagem, sua fundação, mas não seu elemento essencial. O potencial de aprendizagem natural do cérebro pode ser aumentado, transformando-e diminuído de inúmeras maneiras. Primeiro por meio da evolução biológica, e depois por meio do crescimento da cultura, desenvolvemos uma série de habilidades de aprendizagem [...]

O expandir dessas habilidades vai depender das motivações geradas quando há o interesse de aprender, e este por sua vez é manifestado dentro da escola, então é preciso aproveitar o potencial de inteligência de cada estudante para que a efetivação e a conquista da aprendizagem aconteça. Quando o próprio professor compreende que a aprendizagem envolve cérebro, corpo e sentimentos, percebendo a importância destes fatores, o desenvolvimento vai ser maior na construção de conhecimento.

O conhecimento e a aplicação deste no cotidiano vai depender muito de como o cérebro é estimulado; um bom desempenho das funções cerebrais irá permitir o entendimento de como se processa a aprendizagem. Por isso é importante manter o cérebro estimulado para manter sua atividade constante, pois assim muitas patologias relacionadas ao mesmo poderão ser evitadas.

Quando falamos de aprendizagem é preciso pensar o homem como um todo e que está a todo momento recebendo estímulos e aprendendo por meio deles. O ser humano é um ser biológico, social, psicológico, espiritual, sendo, respectivamente, biológico por ter funções do sistema nervoso e outros; social por saber da importância da sociedade para o desenvolvimento da aprendizagem; psicológico pela importância da emotividade para a aprendizagem e a relação que o sistema nervoso tem com a aprendizagem e a afetividade, e espiritual pela busca constante de um apoio superior as forças humanas, o que leva-o a acreditar e ter fé.

O cérebro todo está envolvido no processo de aprendizagem, porém outras questões específicas, também, estão envolvidas como: doenças orgânicas ou crônicas, disfunção do sistema nervoso central, inadaptação ao método de ensino, inadequação pedagógica,

comprometimento intelectual, inadequação familiar e distúrbios emocionais. O professor é uma figura muito importante e precisa estar preparado para que o estudante tenha um bom desempenho, mas existem profissionais na área da educação que, infelizmente, estão inábeis para lidar com crianças, sejam elas com ou sem dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, o aprendizado fica comprometido. Nesse sentido, quanto mais se aprender sobre cérebro-aprendizagem, melhor será o nível de compreensão e de intervenção sobre a criança.

Aprender e aplicar o que aprendeu em diferentes momentos é uma das formas de perceber que o aprendizado aconteceu de maneira significativa, e que a criança passou por experiência bastante concreta e específica o que possibilitou uma maturação biológica e psicológica.

Quando lemos um livro, um jornal, uma revista estamos aprendendo algo novo, novas conexões neuronais estão sendo formadas e, assim, vai-se enriquecendo nossa visão de mundo. Com isso, tem-se um maior estoque de informações para serem processadas e colocadas para o mundo exterior das mais diversas maneiras: por meio da comunicação oral; escrita; corporal; manifestações artísticas e/ou outras formas.

Assim, como é recomendado fazer exercícios físicos para manter o corpo em forma, manter o peso, para ter-se um bom estado geral de saúde, o cérebro também necessita de exercícios para responder ao que for solicitado. Então, a bússola da aprendizagem é: ler assuntos diversos, aprender algo novo mesmo que seja simples, criar o hábito do estudo, memorizar, fazer atividade física, aprender a utilizar as tecnologias, escrever mesmo que bilhetes, cartas e/ou desenvolver um texto simples, ouvir músicas e memorizar a letra, fazer cálculos...

Todas as ações passam pelo cérebro e isso é de suma importância para ampliar a rede neuronal, pois cada neurônio comunica-se com outros milhares de neurônios em tempo real, gerando o conhecimento que vai fixar na memória a informação que pode ser ultra-rápida, curta ou de longa duração.

No entanto, o processo de desenvolvimento cognitivo tem influência de como a pessoa vai elaborar e assimilar as suas interações com o meio. A atuação da pessoa com o meio está ligada aos níveis de desenvolvimento cognitivo em diversos estágios da vida. Como exemplo, Piaget em seus estudos dividiu o processo de crescimento do ser humano em faixas etárias, vejamos: 1º período: sensório- motor (0 a 2 anos); 2º período: pré-operatório (2 a 7 anos); 3º período: operações concretas (7 a 11 ou 12 anos); 4º período: operações formais (11 ou 12 anos em diante).

Podemos perceber que cada fase de desenvolvimento é caracterizada por maneiras diferentes de organização mental o que exige da pessoa diferentes formas de relacionamento com o meio social ao qual está inserido, o que corresponde com a realidade do mesmo.

Quando refere-se ao funcionamento, dentro desse processo de aprendizagem, é interessante destacar esses pontos da teoria de Piaget e o educador deve ter este conhecimento para assim poder ajudar na construção de conhecimento do seu aluno. Os objetivos educacionais traçados dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais precisam também ser colocados em prática, pois a aprendizagem depende de muitos fatores e levar em consideração a fase enfrentada por cada pessoa também é importante. Assim, no caso das crianças a ajuda da família no momento de resolver as atividades escolares, é muito importante.

As contribuições dos estudos de Piaget (1896 – 1980), são destaques nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (apud RIOS e LIBÂNIO, 2009, p. 29).

O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, [...] a intervenção pedagógica deve-se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se construir verdadeira ajuda educativa.

Assim, a escola é o espaço de desencadear o processo de aprendizagem exercitando o sistema nervoso, no sentido de estimulá-lo para que a aprendizagem aconteça de acordo com as experiências vividas neste espaço educativo de interação e maturação.

Considera-se também necessário que as atividades propostas para ampliar o desenvolvimento do educando nas suas experiências com os objetos levem em consideração o processo que engloba o desenvolvimento mental e os fatores inter-relacionados. Seguindo este pensamento Charles, 1975 (apud RIOS e LIBÂNIO, 2009, p. 32), afirma,

Maturação - amadurecimento físico, especialmente do sistema nervoso central.

Experiência - manipulação, movimento e pensamento sobre objetos concretos e processos de pensamento que os envolvem.

Interação social - jogo, conversa e trabalho com outras pessoas, especialmente outras crianças.

Equilibração - processo de reunir maturação, experiência e socialização, de modo a construir e reconstruir estruturas mentais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer o funcionamento do cérebro no processo de aprendizagem é de grande importância para um maior entendimento desse assunto. O estudo das funções cerebrais mostram que as células nervosas dependem de estímulos para realizar novas conexões.

É por meio da aprendizagem, que o ser humano desenvolve e constrói os comportamentos necessários para a sua comunicação e vivência na sociedade.

O cérebro assim como qualquer outra parte do corpo necessita ser bem tratado, estimulado, pois com o passar dos anos, o cérebro vai perdendo neurônios e novas informações

precisam ser aprendidas, exercícios físicos realizados e manter uma alimentação saudável, além de ler bons livros, aprender novas músicas, conhecer outras pessoas.

Diante das leituras realizadas, percebeu-se que estudar o funcionamento do cérebro é gratificante, pois o professor que tem estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem, pode identificar quais as áreas cerebrais estão possivelmente envolvidas no processamento dessa informação que não está chegando corretamente ou algo pode estar dificultando a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL a. **Secretaria de Educação Fundamental. Pâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.126P.

CARNEIRO, Celeste. **A arte e o cérebro no processo de aprendizagem.** Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: www.cerebromente.org.br/n12/opiniaio/criatividade2.html. Acesso em: 04 de janeiro de 2012.

CIMADON, Aristides. **Ensino e Aprendizagem na universidade:** um roteiro de estudos. 2. ed. Joaçaba: UNOESC, 2004.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida.** Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2005.248p.; 25cm.

GAGNÉ, Robert M. **Como se realiza a aprendizagem.** Rio de Janeiro: Editora S.A, 1976.

GARDNER, Howard. **Inteligência:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre : Artes Médicas, Sul, 1998.

GOUVEIA, Magaly. O cérebro e as artes. 2011. Disponível em <http://www.amopintar.net/o-cerebro-e-as-artes.html>. Acesso em 23 janeiro de 2012.

KHALSA, Dharma Singh. **Longevidade do Cérebro.** Rio de Janeiro: Objetiva Ltda, 1997.

KATZ, Lawrence, RUBIN, Manning. **Mantenha seu cérebro vivo.** [tradução de Alfredo Barcellos Pinheiro Lemos]. Rio de Janeiro: Sextante, 2010.

LEDOUX, Joseph. **O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

PEYACHAUX, Lídia. **Acessando o hemisfério direito do cérebro. A arte como ferramenta para desenvolver a criatividade.** Rio de Janeiro, Papel Virtual Editora, 2003.

RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. **Da escola para casa: alfabetização.** Belo Horizonte: RHJ, 2009.132p.: Il.

SILVEIRA, Mara Musa Soares. **Artigo : o funcionamento do cérebro no processo de aprendizagem.** Disponível em: www.conteudoescola.com.br/site/content/view/124/42/. Acesso em 04 de janeiro de 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6.ed. São Paulo:

Editora Record, 1998.

WITTER, Geraldina Porto. **Psicologia da Aprendizagem**. São Paulo:EPU, 1998.

PROJETOS ESTRUTURANTES URBANOS, NOVAS TERRITORIALIDADES E NOVOS ATORES SOCIAIS: A MACRODRENAGEM DA ESTRADA NOVA

Manoel Alves da SILVA (FIBRA)
Lucidéa de Oliveira SANTOS (FIBRA)
Carlos Frederico Milhomens de (AZEVEDO)

O artigo apresenta e discute a questão do saneamento básico, da sustentabilidade urbana e da segregação social na Amazônia brasileira, mais exatamente, analisando o Programa de Recuperação da Bacia hidrográfica da Estrada Nova denominado de PROMABEN. Trata-se de resultados parciais da pesquisa intitulada “Análise do Projeto de Recuperação da Bacia Hidrográfica da Estrada Nova (PROMABEN)”. O objetivo desta pesquisa é identificar, analisar e espacializar os dados sobre o acesso dos moradores da área do PROMABEN aos serviços de saneamento básico e infraestrutura urbana. O objeto de estudo é o processo de implementação do PROMABEN. Os procedimentos metodológicos incluem pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo sobre saneamento, sustentabilidade urbana e segregação social em cidades amazônicas. A pesquisa de campo do tipo observação in lócus enfatiza a necessidade de registro icnográfico (fotos). A questão central norteadora da pesquisa é: - O PROMABEN viabilizará o acesso das populações locais aos serviços de saneamento e de infraestrutura urbana? Ele construirá um espaço urbano subtraindo a situação de segregação socioambiental? A hipótese trabalhada é: o PROMABEM assegurará uma logística urbanística, e subtrairá a segregação atual, mas por outro lado provocará uma reestruturação territorial com o surgimento de novos atores e conflitos sociais. Esta disputa de território resultará no deslocamento de parcela significativa da população residente na área do projeto para outras áreas (provavelmente) carentes de infraestrutura urbanística, criando novos territórios de segregação socioambiental no município ou na região metropolitana. Os resultados obtidos e conclusões preliminares indicam que os serviços de saneamento são ofertados de forma seletiva e desigual.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento sustentável. Sustentabilidade urbana. Saneamento Básico.

1 INTRODUÇÃO

A sustentabilidade urbana é um desafio contemporâneo às cidades amazônicas. David Harvey (2009) em seu artigo “A liberdade da cidade” se reporta a Robert Park quando este diz que “a cidade é o mundo, no qual doravante estamos condenados a viver”. Considerando esta assertiva, Harvey apresenta a seguinte questão: “O tipo de cidade que queremos construir não está dissociado do modo de vida que desejamos”. Harvey dialoga ainda com Lefebvre, em particular com a concepção dele sobre o direito à cidade como um direito à vida urbana, sendo assim o “direito à cidade está para além de um direito àquilo que já existe”. Trata-se então do direito de mudarmos a cidade. A liberdade de refazermos as nossas cidades é segundo Harvey um dos direitos mais negligenciados nos tempos contemporâneos.

Neste artigo ao focarmos a questão do saneamento básico e de infraestrutura urbana pretendemos demonstrar que as populações pobres não estão efetivamente tendo direito à

cidade, na medida em que não usufruem de serviços básicos. Das cidades Amazônicas, Belém é um modelo de urbanização implantado que não deu à maioria da população o direito à cidade. Consideramos, então, importante tratarmos no âmbito da pesquisa acadêmica a urbanização sustentável das cidades amazônicas.

Bertha Becker demonstrou que a concentração urbana na região amazônica é um fato. Segundo o Censo do IBGE de 2000, cerca de 70% da população da Amazônia vive em núcleos urbanos. O Estado do Pará é um exemplo do processo de ocupação da Amazônia que gerou centenas de núcleos urbanos, e hoje são municípios. Trata-se de cidades sem estruturas, criadas em decorrência das atividades econômicas: mineração, pecuária, extração madeireira, extrativismo, agronegócios, garimpo, soja.

Quadro 01 – População/ capitais da Amazônia Legal – IBGE)

Capitais	Total População	Pop. Urbana (CAP)	Pop. Urbana	Pop. Rural (CAP)	Pop. Rural
Rio Branco	336.038	308.545	92%	27.493	8%
Macapá	398.204	381.214	96%	16.990	4%
Manaus	1.802.014	1.792.881	99%	9.133	1%
Cuiabá	551.098	540.814	98%	10.284	2%
Belém	1.393.399	1.381.475	99%	11.924	1%
Porto Velho	428.527	390.733	91%	37.794	9%
Boa Vista	284.313	277.799	80%	6.514	20%
Palmas	228.332	221.742	97%	6.590	3%
São Luiz	1.014.837	958.522	94%	56.315	6%
Total	6.436.762	6.253.725	97%	183.037	3%

Fonte: IBGE, Censo 2010.

Hoje o estado do Pará tem 144 municípios com 7.969.659 de habitantes distribuídos numa área correspondente a 1.247.954 7km². Estamos nos referindo a um Estado de grandes dimensões territoriais, e que representa aproximadamente 24% da região Amazônica. Em termos comparativos, o Pará equivale à soma dos territórios de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e uma parte do Rio Grande do Sul (SILVA, 2006).

Alguns de seus municípios são maiores do que países como Holanda e Suíça. Um caso emblemático é o município de Altamira com uma superfície de 161.445,93 Km² - considerado o maior município do mundo em extensão territorial - e uma população de 85.901 habitantes. Contudo, apresenta uma densidade demográfica de apenas 0,5 habitantes/km², denotando a existência de áreas pouco antropizadas (SILVA, 2006).

Por outro lado, enquanto em alguns estados da Amazônia a população está concentrada nas capitais como Amazonas e Macapá. No caso do Pará ¾ da população vive em cidades de

médio porte como Ananindeua, Santarém, Marabá, Parauapebas, Redenção, Altamira, Itaituba, Tucuruí, Castanhal e Abaetetuba. Sendo que, uma parcela da população vive em pequenas cidades, vilas e povoados dispersos no território. (SILVA, 2006) A urbanização sustentável dessas cidades é um desafio para os gestores, pesquisadores, cientistas sociais e movimentos sociais.

O município de Belém é um caso emblemático do processo de crescimento demográfico que imprimiu um processo de urbanização/ favelização, ou melhor, de palafitas, sobretudo as margens dos rios, e canais, simultaneamente. Em 1920, Belém registrava uma população de 218.184 habitantes, sendo que sessenta anos depois, em 1991 a população passou para 1.246.689 habitantes. A população, em 2010 estava em 1.393.391 habitantes (IBGE, 2010).

Este artigo, assim, apresenta os resultados parciais da pesquisa Análise do Projeto de Recuperação da Bacia Hidrográfica da Estrada Nova (PROMABEN), no município de Belém/PA, em execução com apoio institucional e financeiro da Faculdade Ideal (FACI). Ela conta com a participação dos alunos de graduação e pós-graduação do Curso Tecnológico em Gestão Ambiental, nos anos 2011, 2012, 2013.

O tema abordado versa sobre saneamento básico, sustentabilidade urbana e sua inter-relação na constituição da segregação social, na Amazônia brasileira, em particular na cidade de Belém. O objeto de estudo da pesquisa é exatamente o processo de implementação do Programa de Recuperação da Bacia Hidrográfica da Estrada Nova.

A falta de saneamento tem consequência direta à saúde da população mais pobre, pois são nos bairros periféricos e de composição social popular que se registra a ausência dos serviços de limpeza pública, falta de água potável, esgoto sanitário, drenagem das águas pluviais, gestão dos resíduos sólidos, iluminação pública. A oferta desigual desses serviços básicos é um dos mais graves problemas ambientais urbanos; refleti em grande medida a desigualdade social decorrente da hegemonia da racionalidade econômica. A ocupação social do espaço urbano está circunscrita a dinâmica de exclusão sócio, econômica e ambiental.

A questão central norteadora da pesquisa se sustenta na seguinte afirmação: o PROMABEN viabilizará o acesso das populações locais aos serviços de saneamento de infraestrutura urbana subtraindo a situação de segregação sócio ambiental? A hipótese principal é: o PROMABEM assegurará uma logística urbanística, e subtrairá a segregação atual, mas por outro lado provocará uma reestruturação territorial com o surgimento de novos atores e conflitos sócio.

Esta reestruturação- disputa - resultará no deslocamento de parcela significativa da população residente para outras áreas (provavelmente) carentes de infraestrutura urbanística,

criando novos territórios de segregação socioambiental no município ou na região metropolitana.

O objetivo que orienta a execução da pesquisa é identificar, analisar e espacializar os dados sobre o acesso dos moradores da área do PROMABEN aos serviços de saneamento e infraestrutura urbana. Assim como identificar, analisar e explicar as dinâmicas sócio ambientais decorrentes da implementação do projeto. E ainda, identificar, analisar e explicar a emergência de novos atores e os conflitos socioambientais e explicar a (re)estruturação territorial decorrente do projeto.

Realizamos visitas técnicas ao local do projeto, correspondendo ao bairro do Jurunas. Neste bairro identificamos o estágio em que se encontra a obra. Fizemos anotações decorrentes das observações realizadas, bem como adotamos registro icnográfico, por meio de fotos. Este artigo retrará a situação da execução da obra, no bairro do Jurunas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES DE DADOS

Os procedimentos metodológicos primaram em realizar pesquisas bibliográficas sobre questões teóricas relacionadas aos conceitos de cidade, espaço urbano, saneamento básico, sustentabilidade urbana, desenvolvimento sustentável. Realizar pesquisa documental levantando-se os seguintes materiais: o Estudo de Impacto Ambiental/Relatório de Impacto Ambiental do PROMABEM (EIA/RIMA), a Política Nacional de Meio Ambiente, a Política Nacional de Saneamento, a Política Nacional de Resíduos Sólidos, o Plano Nacional de Saneamento, Estatuto da Cidade, o Plano Diretor Urbano de Belém, e a Lei Orgânica do Município de Belém. Estes procedimentos metodológicos incluem pesquisa de campo sobre saneamento, sustentabilidade urbana e segregação social em cidades amazônica realizada área na atingida pelo PROMABEN para observação da execução da obra estudada.

2.1 Descrição e localização espacial do Objeto de estudo

As obras da Bacia da Estrada Nova (PROMABEN) fazem parte de um projeto da Prefeitura Municipal de Belém (PMB), com recursos próprios e financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), por meio de empréstimo contraído pela PMB.

O PROMABEN possui quatro diretrizes: Melhoria Ambiental e Habitacional; Infraestrutura Viária; infraestrutura Sanitária; e Sustentabilidade Social. Serão executadas obras de recuperação e implantação dos sistemas de drenagem, abastecimentos de água, coleta e disposição de águas servidas, construção de vias, educação sanitária e ambiental.

Figura 1 - Área da Macrodrenagem no Bairro do Jurunas



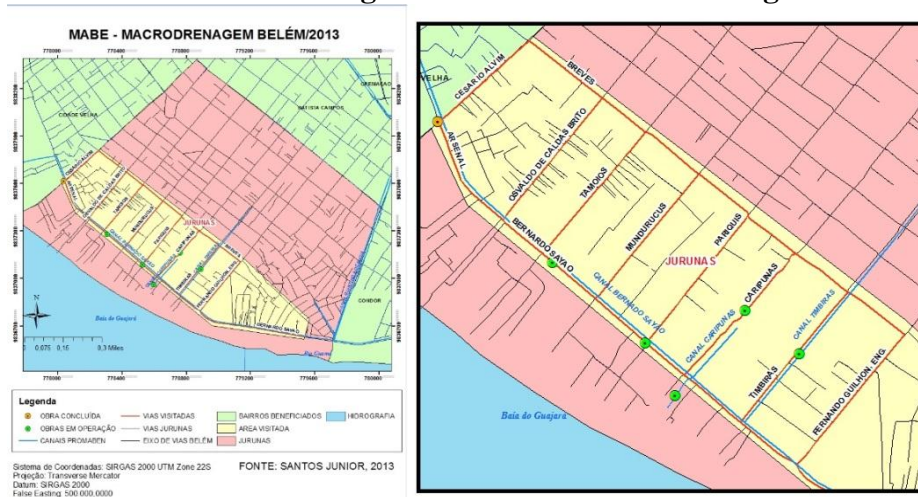
Fonte ANDRADE, Lítala, 2013.

O PROMABEN é constituído por obras de macro- e micro drenagem que consistem na recuperação de 1,62 km de canais de drenagem; implantação de bacia de retenção de cheias com capacidade de armazenamento de 85.000 m³; 0,3 km de canais de descarga; sistema de comportas para controle; recuperação de 7 km e execução de mais 13 km de rede de micro drenagem; e, reordenamento urbano.

As obras estão sendo realizadas nas seguintes ruas e bairros: Rua Veiga Cabral, no bairro da Cidade Velha, a Avenida Fernando Guilhon, na Cremação. Depois chegarão aos bairros de Nazaré, Cremação, Jurunas, Batista Campos, Condor, São Brás e Guamá. Mais de 300 mil habitantes ocupam esta área. O PROMABEN visa atingir sete bairros de área de várzea localizados à margem do rio Guamá.

A Bacia Hidrográfica da Estrada Nova é uma das mais populosas bacias que compõem o Município de Belém, sua ocupação se deu de forma desordenada para uso residencial por famílias de baixa renda.

Figura 2 - Área da Macro drenagem



Fonte: SANTOS, Jr, 2013.

A Lei N° 11.445, de 05 de janeiro de 2007 foi criada para estabelecer diretrizes nacionais para o saneamento básico e para a política federal de saneamento básico, cujo conceito foi cunhado como o conjunto de serviços, infraestruturas e instalações de abastecimento de água, esgotamento sanitário, limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos e drenagem de águas pluviais urbanas.

Tais serviços são de fundamental importância para a manutenção da vida e da saúde da população, no entanto sua prestação é, ainda hoje, comprometida, e muitas vezes ausente em diversas localidades do país, promovendo a ocorrência de consequências em diversas esferas na vida dos indivíduos.

A população de Belém encontra-se concentrada em palafitas às margens e leitos dos rios e canais que a compõe, cuja superfície é recortada por inúmeros igarapés, muitos dos quais já canalizados.

Figura 3 - Aspecto da Bacia da Estrada Nova no Canal da Travessa Generalíssimo



Fonte: Santos, Lucidéa, 2012.

3 RACIONALIDADE ECONÔMICA

A modernidade nos condicionou na crença fundamentalista do mercado, da ciência como decodificadora do real e porta voz da verdade, do progresso ilimitado. A racionalidade econômica banuiu a natureza da esfera da produção gerando processos de destruição ecológica degradação ambiental, que por sua vez é a manifestação de uma crise de civilização (Leff 2008). A construção de uma sociedade sustentável exige a desconstrução dessas certezas e a construção de um novo contrato social (LEFF, 2010).

É nesse contexto de hegemonia da racionalidade econômica que se deu a urbanização da Amazônia, ou seja, não se pautou pelo bem-estar das pessoas. A consequência: ampliaram-se favelas e moradias insalubres e cresceu a poluição ambiental (também resultante do déficit em saneamento). Por outro lado, demandas por mais “desenvolvimento”, sobretudo no setor industrial, para ofertar empregos à população urbana, passaram a povoar o imaginário de progresso de pequenas, médias e grandes cidades paraenses. Sendo que a grande maioria dessas cidades não dispõe de serviços urbanos. Contudo as experiências de urbanização, como símbolo emblemático do “progresso”, não trouxeram a prosperidade e a qualidade de vida às populações empobrecidas.

Figura 4 - Área Macrodrenagem - bairro do Jurunas



Fonte ANDRADE, Lítala, 2013.

O espaço urbano é considerado como produto material da sociedade uma vez que a organização espacial, ao mesmo tempo em que é produto, é condicionante das relações. Na verdade, o espaço urbano quando integrado em todas as dimensões, é visto como palco de ações, de modelação feita por loteadores, construtores, de modernização e embelezamento urbanístico entre outros, e não como espaço construído a partir de relações conflituosas de poder e de posse sobre o solo urbano, (SOUZA, 1998). A representação do espaço urbano é a cidade, “fragmentada e simultaneamente articulada num conjunto de diferentes usos da terra; condicionante e reflexo social”, além de envolver a pratica do poder, do discurso político ideológico instituindo um campo de lutas. Pode se dizer então que a cidade é formada pela ação

da sociedade sobre a natureza ao transformá-la por meio da apropriação do meio ambiente natural – de forma indiscriminada, intensa, em grande escala (FILHO, 2008).

Atendimento em água potável, coleta de esgotos, recolhimento de lixo, são exemplos básicos de medidas adotadas para gerar e manter um nível razoável de qualidade de vida para uma população. Trata-se de meios para assegurar menores índices de procura por atendimento médico, por exemplo.

A segregação social está relacionada (também) com ausência de saneamento, quando há danos no status social dos grupos sociais como consequência da omissão e descaso dos governantes na prestação de um serviço básico- saneamento- garantido por lei à população.

Figura 5 - Área da Macrodrenagem - bairro do Jurunas



Fonte: ANDRADE, Lítala, 2013.

A falta de saneamento básico está presente com maior frequência e de modo mais evidente em locais onde habitam pessoas com menor renda, menos condições de moradia e de acesso ao sistema de saúde. Ao levarmos tais fatos em consideração identificamos que há a formação de uma reação em cadeia entre os eventos ausência de saneamento básico, que levam à degradação social.

A ausência de saneamento básico é responsável por 88% das mortes provocadas por diarreias (IBGE, 2012). Em 2011, no Brasil, 396.048 pessoas foram internadas por diarreia; destas, 138.447 foram crianças menores de cinco anos (35% do total).

Analisando os índices de atendimento em coleta de esgoto em 2010 (dado mais recente do SNIS), o estudo apontou que em 60 das 100 cidades os baixos índices de atendimento (saneamento) resultaram em altas taxas de internação por diarreias. Estes dados comprovam como o descaso com o saneamento influencia grandemente na qualidade de vida da população.

Becker observa que a sustentabilidade assume centralidade nos discursos governamentais, e instituições internacionais: financeiras, de pesquisa; a sustentabilidade se tornou a expressão de uma nova racionalidade, mas esta proposta não abandona o mercado

como lócus privilegiado. Três princípios básicos podem ser identificados: o primeiro está ancorado na ideia de eficácia, o segundo da diferença, e o terceiro na descentralização. Em síntese o uso das informações e das tecnologias como fator de otimização, com a função de o consumo de matérias- primas, energia e tempo. Ocorrendo ainda uma distribuição territorial das decisões. (BECKER, p167, 1993). Pensar as cidades amazônicas pela ótica sustentabilidade urbana e socioambiental assume um papel estratégico nas pautas das pesquisas científicas.

4 CONSIDERAÇÕES

O direito à cidade como um direito à vida urbana ainda é algo que está por ser conquistado; quando observamos o desempenho da cidade de Belém quanto aos serviços de saneamento básicos, percebemos que ainda não conquistamos o direito àquilo que já existe como direito básico, ou seja, ainda não temos nem mesmo o básico. O município de Belém está posicionado entre as dez cidades com o pior serviço de saneamento básico, acompanhada de Ananindeua e Santarém - Instituto Trata Brasil. A pesquisa teve com base dados de 2009 fornecidos pelo Sistema Nacional de Informações relativas aos serviços de saneamento básico, Ministério das Cidades, correspondendo a 81 municípios com população superior a 300 mil habitantes. Considerando que a capital do estado do Pará- Belém- está entre os piores desempenhos, pode-se deduzir que os demais municípios paraenses se encontram em situação igual ou pior a de Belém, Ananindeua e Santarém.

Contrastando com a lista dos piores desempenhos, as dez melhores posições não se encontram na região Norte: 1º), Uberlândia (2º), Franca (3º), Jundiaí (4º), Curitiba (5º), Ribeirão Preto (6º), Maringá (7º), Sorocaba (8º), Niterói (9º) e Londrina (10º).

Segundo Arraes (2000) o desenvolvimento sustentável não responde a crise das teorias de desenvolvimento, apenas se apropriou de algumas questões como a endogenia do desenvolvimento, abertura a participação como instrumento de envolvimento e distribuição de poder, prioridade ao atendimento as necessidades básicas. Trata-se de uma mudança no discurso para não perder o poder. Crabbé (1997) destaca as forças que norteiam o desenvolvimento insustentável são mais fortes, posto que a racionalidade predominante é a econômica baseada no mercado. Guimarães (2007) pondera que é a população pobre que vive em áreas periféricas, suscetíveis às inundações, desmoronamento, secas, erosão sendo assim esta população se encontra mais vulneráveis aos efeitos da degradação.

David Harvey nos convida a “libertamos as cidades da lógica da reprodução do capital, uma vez que, elas se tornaram cada vez mais lócus para a absorção de capital excedente. É investido para construção de novas infraestruturas”. Criando condições mais favoráveis para

ação do capital imobiliário, e deslocando cada vez mais os trabalhadores para áreas periféricas. As cidades estão capturadas pelo capital, segundo ele “as cidades estão cada vez mais fragmentadas” Divididas em diferentes partes, separadas com a aparência de muitos “microestados”.

Uma faixa das cidades ocupada pelas elites, verdadeiras cidades particulares equipadas com todos os tipos de serviços, tais como escolas exclusivas, campos de golfe, quadra de tênis, policiais privados patrulhando a área 24 horas! Harvey (2009). Trata-se de territórios das elites, contraditando como território do crime, dos pobres, dos desempregados, dos marginalizados, no qual o estado está ausente. Ausência meio que planejada; inspirada por uma lógica malthusiana de inspiração perversa. Deixe os pobres em seus bairros, em seus hospitais, em suas escolas, nas quais os alunos não aprendem a ler, nem escrever, nem interpretar, sem saneamento, sem água potável, sem esgoto sanitário, sem drenagem, sem iluminação, sem mobilidade. Deixe-os segregado. Assim as guerras e as doenças os matarão.

O Programa de Macrodrenagem da Estrada Nova atenderá aproximadamente 242.462 mil pessoas, sendo que os dois maiores bairros são do Guamá (94.510), Jurunas (64.478), seguidos do Condor (42.758), Cremação (31.268), Batista Campos (19.136). A população (242.462) dos bairros discriminados é duas vezes superior a população atual do município Altamira localizado na Transamazônica.

Embora o PROMABEN obedeça à lógica do capital; as obras estão sendo realizadas em bairros cuja população é pobre: trabalhadores assalariados, ocupados em atividades precarizadas etc. Mas neste espaço está em curso um processo de disputa por território. O desafio à manutenção desta população na área após a conclusão das obras, pois o capital imobiliário investirá de forma ofensiva no sentido de se apropriar dos espaços doravante dotados de saneamento básico. Harvey questiona a trajetória hegemônica do capital, ditando “quem somos, e o que nossas cidades devem ser”. Chama atenção à contemporaneidade das lutas pelo direito à cidade, sendo assim a liberdade da cidade ainda está por ser conquistada.

REFERÊNCIAS

BECKER, Bertha. A Amazônia pós Eco-92. In: BURSZTYN, Marcel. **Para pensar o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 129-143.

_____. **A (des)ordem global, o desenvolvimento sustentável e a Amazônia**. In: Geografia e meio ambiente no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1995. p. 46-67

_____. EGLER, Cláudio. A.G. Brasil: uma nova potência regional na economia-mundo. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

SILVA, Manoel Alves. Arranjos Políticos Institucionais: A Criação de novos municípios, novas estruturas de poder e as lideranças locais - A divisão territorial de Marabá na década de 1980. Tese de doutorado, NAEA/UFPA, 2006.

DARVEY, David. Liberdade da cidade. In GEOUSP – Espaço e tempo, São Paulo, No 26, pp. 09-17, 2009.

LEFF, Enrique. Sociologia e Meio Ambiente. In Leff, E. (Coord.). Ciências Sociais e Formação Ambiental. 5ª ed. São Paulo; Cortez 1994.

_____ (Coord.). Complexidade Ambiental. São Paulo; Cortez; 2003.

SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL DO TURISMO; O ABISMO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA A PARTIR DA ANÁLISE DE EMPREENDIMENTOS HOTELEIROS DE PARAGOMINAS-PA

João Gabriel Pinheiro HUFFNER⁶⁹

Admilson Alcantara da SILVA⁷⁰

Mônica dos Santos SILVA⁷¹

O presente estudo teve como objetivo central realizar um levantamento sobre a existência ou não de medidas mitigadoras de impactos socioambientais negativos em empreendimentos hoteleiros do município de Paragominas no estado do Pará, juntamente com investigação sobre o conhecimento dos empreendedores acerca da importância em incorporar práticas sustentáveis nas rotinas de seus empreendimentos. O levantamento dos dados foi feito a partir de um censo contemplando todos os meios de hospedagem inseridos no sistema de cadastro de prestadores de serviços turísticos do Ministério do Turismo – CADASTUR que operam no município de Paragominas. Dessa forma foram visitados todos os sete (07) meios de hospedagem com cadastro no CADASTUR. Foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas junto aos gerentes administrativos. Os questionários aplicados possuíam questões acerca da economia de energia, uso dos recursos hídricos, gerenciamento de resíduos sólidos e conscientização ambiental de hóspedes e colaboradores. Viu-se que é possível perceber a incipiente preocupação com as questões que envolvem sustentabilidade socioambiental dos empreendimentos hoteleiros em Paragominas, os quais necessitam de apoio técnico para a absorção de um paradigma de desenvolvimento de suas atividades, o qual seja pautado na sustentabilidade do processo produtivo.

Palavras-Chave: Turismo. Sustentabilidade. Empreendimentos Hoteleiros

1 INTRODUÇÃO

O cenário mundial do século XXI presencia o despertar de uma nova consciência da sociedade em relação à questão ambiental, que ganha novos contornos devido à importância atribuída à proteção ao meio ambiente como um dos fatores-chave do desenvolvimento humano e social (HUFFNER, 2013).

A preocupação ecológica e a crescente busca por alternativas de desenvolvimento sustentável levam as organizações empresariais, a planejar investimentos em tecnologias antipoluentes, optando por mecanismos de ação para incrementar o aproveitamento de insumos, evitando a exploração indiscriminada dos recursos naturais e o acúmulo de materiais desperdiçados.

Nesse sentido, o compromisso e a responsabilidade com as questões ambientais têm sido foco de intensas discussões em diversas áreas do conhecimento. A aplicação de medidas

⁶⁹Estudante de Bacharelado e Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: pinheirohuffner@yahoo.com.br

⁷⁰Professor da Universidade do Estado do Pará-UEPA e Coordenador de Estudos, Pesquisas e Informações da Secretaria de Estado de Turismo do Pará. E-mail: admilson.silva@setur.pa.gov.br

⁷¹ Estudante de graduação em Estatística na Universidade Federal do Pará - UFPA

socioambientais para a mitigação de impactos negativos, tornou-se prerrogativa mercadológica no cenário econômico atual, exercendo caráter de diferencial competitivo entre instituições e organizações privadas, bem como no setor público, na condução de políticas públicas e investimentos.

Portanto, o objetivo de promover o “desenvolvimento sustentável” é um aspecto medular na estratégia adotada por governantes e empreendedores do mundo inteiro. E no setor turístico, promover o “turismo sustentável” é uma iniciativa que traduz a contribuição desse setor produtivo na consecução daquele objetivo (ESPIRITO SANTO, 2012).

Ao considerar que a hospedagem, especificamente o segmento hoteleiro, configura-se como uma das bases de sustentação do turismo, dotado de característica e funcionalidade própria, a ele é atribuído um caráter de liderança no desenvolvimento turístico, bem como no protagonismo de ações que visem contribuir com a sustentabilidade da atividade.

Os meios de hospedagem fazem parte de um sistema complexo da atividade turística, possuindo uma relação direta com os aspectos sociais e ambientais, impactando os mesmos, seja positiva ou negativamente, transcendendo obrigatoriamente as barreiras territoriais do empreendimento no que diz respeito a sua parcela de responsabilidade com a preservação e manutenção dos recursos naturais, tendo a responsabilidade de implementar programas e práticas de gerenciamento e monitoramento desses recursos.

Destarte, o setor de hoteleiro de modo geral tem contribuindo para desenvolver na prática o conceito de turismo sustentável, direcionando ações para as questões ambientais, proporcionando um aumento na produção de manuais e certificações de boas práticas hoteleiras, consequência da ampliação da demanda por empreendimentos ambientalmente responsáveis. Ou seja, ocorre uma transformação em ritmo acelerado tanto no perfil do empreendedor, quanto no do visitante usuário da oferta.

Portanto, com este estudo, objetivou-se, realizar um levantamento qualitativo e quantitativo a cerca da adoção de práticas sustentáveis nos empreendimentos hoteleiros do município de Paragominas, no estado do Pará. O levantamento ocorreu a partir de visitas *in loco*, com a aplicação de questionários pré-formulados, constituídos de perguntas abertas e fechadas, contemplando indicadores de sustentabilidade inerentes à rotina operacional dos empreendimentos. Neste contexto, conceitua-se um indicador como “a representação de um conjunto de dados, informações conhecimentos acerca de determinado fenômeno, capaz de expressar e comunicar, de maneira simples e objetiva, as características essenciais e o significado do fenômeno” (ADRIANSEE, 1993).

2 A PREOCUPAÇÃO AMBIENTAL EM EMPREENDIMENTOS HOTELEIROS

A preocupação com o meio ambiente surge a partir do momento em que homem toma consciência dos efeitos de suas ações sobre os recursos naturais e, conseqüentemente sobre sua própria qualidade de vida. Nesse sentido, o conceito de desenvolvimento sustentável, fruto do auge dos movimentos ambientalistas e das conferências ambientais da década de 70, 80 e 90, surge da necessidade de galgar uma nova realidade para a forma como a humanidade se desenvolve, interage com o meio em que vive e utiliza seus recursos.

As conferências sobre meio ambiente iniciadas com maior relevância a partir da conferência de Estocolmo, em 1972, aceleraram as discussões sobre os problemas ambientais o planeta, com ênfase no rápido crescimento populacional e na pressão sobre os recursos naturais. Essas discussões incorporadas à sociedade colocaram em xeque a forma como esta vinha e vem utilizando os recursos naturais (PALHETA DA SILVA, 2007, p.42).

Atualmente, o estado do desenvolvimento estabelecido, gera conseqüências em sua maior parte sociais e ambientais, que são reflexos do nível acelerado de industrialização que os países desenvolvidos e os em desenvolvimento estão passando, da globalização da economia, da busca por novas fontes de recursos como o petróleo, e do consumismo exacerbado promovido em prol da manutenção da economia capitalista (HUFFNER, 2013).

Portanto, pode-se concluir que todo conceito oriundo dos avanços nas discussões que envolvem os problemas ambientais globais ainda estão em construção, possuindo um grande corpo teórico, porém, com a prática ainda limitada, ou seja, existe um longo caminho a ser trilhado, tanto em âmbito científico quanto governamental e social para que se alcance um consenso entre a necessidade de desenvolvimento socioeconômico e a preservação da natureza.

Nesse sentido, percebe-se um avanço com relação a produção legislativa pertinente ao tema, introdução de políticas com cunho ambiental implícito em programas e projetos, além de novas iniciativas que buscam reduzir o desperdício e o consumo de recursos naturais e a inserção cada vez maior da temática ambiental na educação básica, média e superior.

No setor turístico, tendo o meio ambiente como matéria prima para o seu desenvolvimento, percebe-se um avanço principalmente no segmento hoteleiro no que tange o emprego de medidas mitigadoras de impacto, tecnologias sustentáveis e políticas ambientais internas com o propósito de reduzir o consumo e desperdícios de recursos, o que ainda contribui para as economias de custos operacionais do empreendedor.

Atualmente em muitos países muito se tem feito por parte de grandes operadoras e empresários do segmento de hospedagem em busca de adequar o seu negócio aos novos modelos exigidos tanto pela sociedade e legislação vigente, porém também como pelos próprios turistas. O que acontece também no Brasil, com a criação de normas e programas de certificação

que estipulam regras e requisitos para a adequação do empreendimento ao desenvolvimento de práticas sustentáveis, como as normas de orientação criadas pelo Ministério do Turismo, o Instituto Brasileiro de Turismo – Embratur e Instituto de Hospitalidade através de um acordo, o que definiu requisitos técnicos para a certificação de empreendimentos turísticos e profissionais da área para promover a qualidade e sustentabilidade ambiental, social e cultural dos mesmos. (GAZONI, 2005, p. 117).

Os paradigmas ambientais atuais remetem a uma visão holística que envolve o empreendimento hoteleiro, meio ambiente natural e o social, e isso se dá devido aos novos processos implementados de gestão ambiental, os quais vêm evoluindo conforme as novas necessidades e tecnologias. A gestão ambiental deve integrar a concepção de produção do hotel e assim revisar a situação do local empreendido. Desse modo Centeno completa com o texto abaixo:

Por isso entende-se que a qualidade na exploração hoteleira depende, e muito, da qualidade do meio ambiente no qual ela esta inserida. Neste contexto, a gestão ambiental, tendo em vista o controle e gestão dos resíduos gerados e a consequente escassez de recursos naturais que esta ocasiona é considerada fator fundamental para o planejamento hoteleiro (CENTENO, 2004, p.55).

A hotelaria brasileira hoje adota uma serie de medidas, projetos, programas, normas e certificações no que tange a qualidade e gestão ambiental dos empreendimentos sendo alguns de grande relevância para o amadurecimento do assunto e preservação ambiental. Um dos programas de gestão ambiental mais relevantes hoje na hotelaria nacional é o “Hóspedes da Natureza” implementado pela Associação Brasileira da Industria de Hotéis – ABIH:

Em 2002, a ABIH assumiu a responsabilidade para fomentar a gestão ambiental nos meios de hospedagem, uma vez que há interação desse subsistema com fornecedores, hospedes, funcionários, comunidade e também com outros subsistemas de distribuição tais como as agencias e operadoras turísticas. A partir desse enfoque surge o programa “Hóspedes da Natureza”, um programa de responsabilidade ambiental que tem como objetivo conscientizar os dirigentes do setor empresarial quanto à conservação do meio ambiente, em razão do aumento populacional, da degradação ambiental e da concorrência do mercado (ALVES – CAVALCANTI – SILVA, 2006, p.92-93).

Portanto, dadas as dimensões de cada empreendimento, é factível a possibilidade de adequação e condicionamento à determinadas regras que possibilitem a contribuição do setor para a construção de paradigma ambiental sustentável inerente ao turismo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeiramente, para a aplicação das pesquisas foram escolhidos como objeto de análise, todos os empreendimentos hoteleiros de Paragominas que estão inseridos no sistema de cadastro de prestadores de serviços turísticos do Ministério do Turismo – CADASTUR.

Em seguida foram elaborados questionários de cunho qualitativo e quantitativo com perguntas abertas e fechadas abordando a adoção de medidas mitigadoras de impactos ambientais, bem como o emprego de práticas sustentáveis nas rotinas operacionais dos empreendimentos.

Os questionários foram respondidos pelos proprietários empresários, com questões abrangendo os seguintes indicadores; economia de energia, uso dos recursos hídricos, gerenciamento de resíduos sólidos e conscientização ambiental de hóspedes e colaboradores. Após o levantamento fez-se a apuração dos dados, seguido pela tabulação e por fim dar-se a interpretação e análise dos resultados.

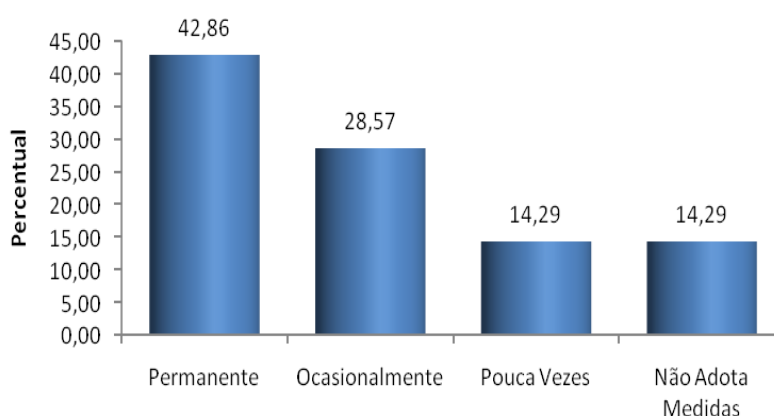
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados foram compilados e analisados separadamente conforme o indicador ambiental averiguado nos empreendimentos após aplicação dos questionários, portanto, procedeu-se uma análise descritiva a cerca da preocupação ambiental inserida na rotina operacional dos empreendimentos pesquisados.

4.1 Consumo de Energia Elétrica

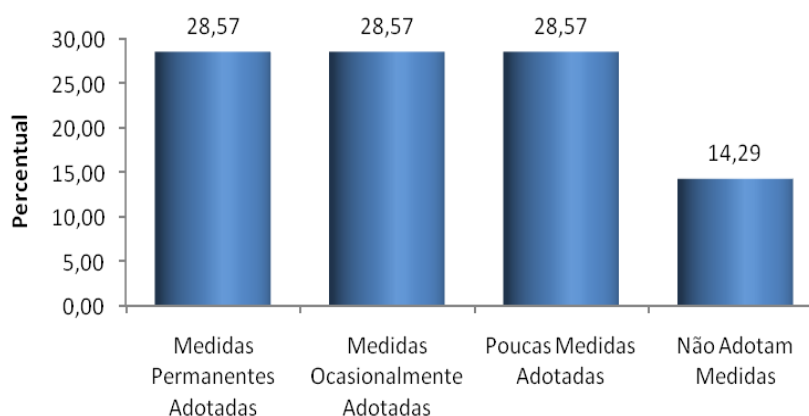
No quesito medidas adotadas para redução de consumo de energia elétrica, 42,86% dos empreendimentos permanentemente adotam esses tipos de medidas, como por exemplo, informativos nos apartamentos, utilização de energia solar, lâmpadas e equipamentos de baixo consumo e verificação de aparelhos ligados quando não há hóspedes nos apartamentos.

Gráfico 1: Adoção de Medidas para a Redução de Consumo de Energia Elétrica.



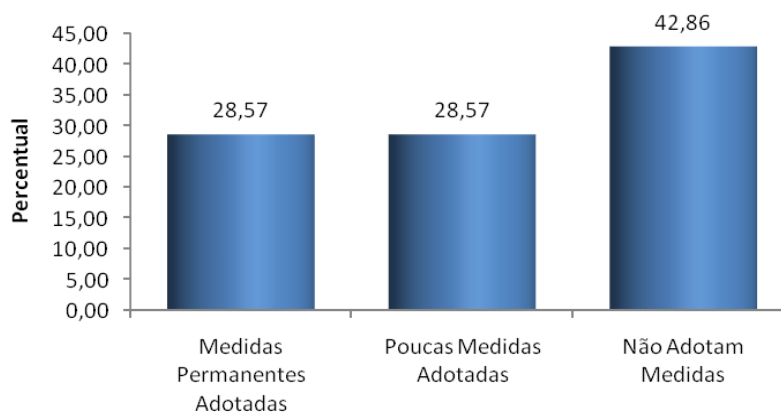
4.2. Consumo de Água no Empreendimento

Em relação a medidas adotadas para a redução de consumo de água, 28,57% dos empreendimentos adotam medidas permanentes, dentre esses, são verificados torneiras e chuveiros nos apartamentos vazios, uso de temporizadores em torneiras, economizadores em descargas, manutenções regular nos encanamentos e ações de conscientização para os hóspedes.

Gráfico 1: Empreendimentos que Adotam medidas para a Redução de Consumo de Água.

4.3. Separação por Tipo de Resíduos Sólidos

Sobre o gerenciamento dos resíduos sólidos (separação por tipo de resíduo), 42,86% dos empreendimentos não adotam medidas com foco no acondicionamento adequado do resíduo sólido de acordo com as condições de licença ambiental de operações aprovadas pela SEMMA de Paragominas.

Gráfico 2: Tratamento adequado de resíduos sólidos

4.4. Seleção de Fornecedores (Critérios Ambientais)

A tabela 1 apresenta o percentual de empreendimentos em relação à seleção de fornecedores comprometidos aos critérios ambientais. Percebe-se que 42,86% desses empreendimentos não trabalham com esse tipo de fornecedor, 28,57% que ocasionalmente trabalha com esses fornecedores alegam dificuldade em contratar esses, e que muitas vezes, recorrem a fornecedores alternativos.

Tabela 1: Percentual de empreendimentos que selecionam fornecedores a partir de critérios ambientais

Seleção de Fornecedores	Quantidade	Percentual
Permanente	02	28,57
Ocasionalmente	02	28,57
Não Trabalha	03	42,86
Total	07	100,00

Fonte: SETUR 2012

4.5.Sensibilização dos Hóspedes em Relação à Sustentabilidade

Sobre a sensibilização dos hóspedes em relação a sustentabilidade 28,57% dos empreendimentos adotam medidas permanentemente a respeito desse assunto através de informativos distribuídos nos apartamentos.

Tabela 2: Sensibilização de hóspedes sobre sustentabilidade

Sensibilização	Quantidade	Percentual
Permanentemente	02	28,57
Ocasionalmente	02	28,57
Poucas Vezes	01	14,29
Não Sensibiliza	02	28,57
Total	07	100,00

Fonte: SETUR (2012)

4.6.Poluição Sonora (Emissão de Ruídos das Instalações, Maquinários e Equipamentos)

Dos empreendimentos hoteleiros do município de Paragominas, 42,86% não adotam nenhuma medida para redução da poluição sonora (emissão de ruídos das instalações, maquinários e equipamentos) através de manutenções nos equipamentos de maior emissão de ruídos.

Tabela 3: Empreendimentos que adotam medidas de controle da poluição sonora

Poluição Sonora	Quantidade	Percentual
Permanentemente	02	28,57
Ocasionalmente	01	14,29
Não Adotam Medidas	03	42,86
Não Respondeu	01	14,29
Total	07	100,00

Fonte: SETUR (2012)

4.7.Tratamento de Efluentes (Águas de Torneiras,...)

A rede de captação de tratamento de efluente (água de torneiras) de 85,71% dos empreendimentos não está ligada ao sistema de esgoto do município, sendo que 14,29% não conhecem se existe rede de captação. Os proprietários dos estabelecimentos alegam que a cidade não dispõe de sistema de esgoto em maior parte dos bairros.

Tabela 4: Quantidade e Percentual de Empreendimentos que estão Ligados ao Sistema de Esgoto do Município.

Tratamento de Efluentes	Quantidade	Percentual
Não	06	85,71
Não Conhece	01	14,29
Total	07	100,00

Fonte: SETUR (2012)

4.8.Sensibilização dos Funcionários e Colaboradores Internos quanto à Sustentabilidade Ambiental do Empreendimento

Nesse quesito verificou-se que, 42,86% dos empreendimentos adotam medidas permanentemente de conscientização dos funcionários e colaboradores através de reuniões, palestras e treinamentos oferecidos periodicamente.

Tabela 5: Empreendimentos que trabalham a sensibilização ambiental dos funcionários

Sensibilização (Funcionários)	Quantidade	Percentual
Permanentemente	03	42,86
Ocasionalmente	01	14,29
Poucas Vezes	02	28,57
Não Sensibiliza	01	14,29
Total	07	100,00

Fonte: SETUR (2012)

4.9.Sustentabilidade Sociocultural Incorporada ao Empreendimento

Sobre a sustentabilidade sociocultural incorporada pelos empreendimentos hoteleiros do município de Paragominas, 57,14% apoiam a cultura local por meio de incentivo a eventos e manifestações culturais com divulgações de eventos aos hóspedes, 42,86% utilizam peças decorativas produzidas por artesãos e artistas locais no estabelecimento e 42,86% não absorve produtos e matéria prima local no funcionamento do empreendimento.

Tabela 7: Quantidade e Percentual de Empreendimentos que apoiam a cultura local

Apoio a Cultura Local	Quantidade	Percentual	Artistas Locais	Quantidade	Percentual
Sim	04	57,14	Sim	03	42,86
Não	01	14,29	Não	02	28,57
Não Respondeu	02	28,57	Não Respondeu	02	28,57
Total	07	100,00	Total	07	100,00

Fonte: SETUR (2012)

Tabela 8: Quantidade e Percentual de Empreendimentos que Absorve a Mão-de-Obra Local.

Mão de obra local	Quantidade	Percentual
Sim	04	57,14
Não	01	14,29
Não Respondeu	02	28,57
Total	07	100,00

Fonte: SETUR (2012)

Considerações Finais

A partir dos dados coletados percebe-se a incipiente preocupação com as questões ambientais durante os processos rotineiros de funcionamento dos empreendimentos hoteleiros pesquisados, os quais representam uma significativa amostra da realidade local no que tange à sustentabilidade turística.

Atualmente a sustentabilidade é tema central nas principais discussões de planejamento e organização econômica dos mais diversos setores produtivos nacionais e internacionais, e no turismo não pode ser diferente, pois, este trabalha o meio ambiente como matéria prima para suas atividades e cada vez mais ganha espaço no PIB de países como o Brasil, e neste prospecto ressalta-se a função estatal de coordenar e orientar o desenvolvimento da atividade para que não se desenvolva ao sabor do mercado com caráter degradante no que diz respeito à conservação dos recursos naturais e respeito às comunidades receptoras. Neste sentido, foi possível constatar a presença insuficiente de práticas relacionadas à sustentabilidade ambiental nos empreendimentos investigados no município de Paragominas, o que torna possível avaliar a necessidade de intervir na concepção e organização do setor hoteleiro local.

Os empreendimentos investigados nesta pesquisa possuem interesse em modificar suas características de organização e operação a fim de alcançar um novo paradigma de responsabilidade com a gestão e conscientização ambiental, tornando possível contribuir para a consolidação de uma base turística produtiva sustentável no estado Pará.

Os eixos prioritários de ação devem contemplar a gestão dos resíduos sólidos, a adequação e sensibilização para o uso dos recursos hídricos e energéticos, a preocupação ecológica com os materiais utilizados e com possível reutilização e a disseminação entre funcionários e colaboradores de práticas sustentáveis e sua importância.

REFERÊNCIAS

ALVES. K.dos S.e CAVALCANTI J. E. A. e SILVA J. T. M. **Hotelaria e Turismo: Elementos de Gestão e Competitividade: A Gestão Ambiental de Resíduos Sólidos no Setor Hoteleiro** - Campinas, São Paulo Editora Alínea, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE INDÚSTRIA DE HOTÉIS (ABIH) **A Indústria do Turismo no Mundo e no Brasil**. 2000 disponível em: www.abih.com.br/historia_industriatur.htm. Acesso em 29 Setembro de 2008.

BARRETO, Margarida. **Manual de Iniciação ao Estudo do Turismo**_ Campinas S.P; Editora Papirus, 2003.

CENTENO R. C. **Gestão Ambiental em Meios de Hospedagem**, Porto Alegre, 2004.

DASGUPTA, P. **Existe Desenvolvimento Sustentável na Contemporaneidade?** Academia de Ciência, Junho, 2002.

ESPIRITO SANTO, A.N. **Programa Turismo Verde**. Secretaria de estado de Turismo do Pará, Belém,Pa, 2012.

GAZONI, L. J. **Gestão de Hotelaria e Turismo: Sustentabilidade em Meios de Hospedagem** / Reinaldo Dias e Maria Alzira Pimenta (Organizadores). São Paulo Editora Pearson Prenticen Hall, 1997.

HUFFNER, J.G. **Educação Ambiental, Turismo e Sustentabilidade em Empreendimentos Hoteleiros**; Um Estudo de Caso em Belém do Pará. Revista **Educação Ambiental em Ação**, ISSN 1678-0701/Nº 43, Ano XI. Março-Maio/2013.

HUFFNER, J.G. **Meios de Hospedagem e Sustentabilidade**; Uma análise do Gerenciamento Ambiental no Hotel Muiraquitã em Belém do Pará. Revista Turismo e Desenvolvimento. Editora Átomo, Vol.8, Nº1-2, 2009.

PALHETA DA SILVA, J. M. **Perfil dos Municípios Paraenses**. In: Gilberto de Miranda Rocha. (Org.). **Gestão Ambiental: desafios e experiências municipais no Estado do Pará**. 1ed. Belém: UFPA, v. 01, p. 41-51. 2007.

AVALIAÇÃO COMPARATIVA DA PRODUÇÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS CAUSADOS POR ATIVIDADE TURÍSTICA; O CASO DA ILHA DE COTIJUBA

Leonardo Augusto Lobato BELLO (UNAMA)

João Gabriel Pinheiro HUFFNER (UFPA)

Sandra Mamede VIEIRA (ESAMAZ)

O presente estudo tem como propósito avaliar a influência da atividade turística na produção de resíduos sólidos, tendo como objeto de análise a ilha de Cotijuba em Belém do Pará. Para isso foram realizadas duas amostragens comparativas, uma durante o período de baixa estação do fluxo turístico e outra durante a alta estação, onde o fluxo de visitantes aumenta significativamente na ilha, além de registros fotográficos e análise de documentos dos gestores locais. Os resultados obtidos apontam para uma elevação na quantidade de resíduos despejados, e na prevalência de certos tipos de material, podendo assim compor uma análise quantitativa e qualitativa da influência do turismo no despejo de resíduos sólidos em Cotijuba, bem como diagnosticar a ausência de ações que visem a preservação ambiental e a gestão dos resíduos na ilha.

Palavras-Chave: Turismo. Resíduos sólidos. Urbanização. Impactos ambientais.

Introdução

O desenvolvimento de atividades turísticas em áreas protegidas vem sendo amplamente discutido nos âmbitos acadêmicos e governamentais, objetivando principalmente mitigar as fortes transformações na paisagem e, os impactos ambientais sofridos por estas áreas, juntamente ao intuito de promover o seu desenvolvimento sustentável.

Dentre os impactos causados pelo turismo em áreas naturais, destacam-se por seus efeitos nefastos a ocupação urbana desordenada, a perda de cobertura vegetal, a supressão de mata ciliar e a poluição através da geração de resíduos sólidos.

Neste sentido, este trabalho teve como objetivo central avaliar a relação entre a atividade turística e a produção de resíduos sólidos em uma unidade de conservação na Amazônia, a partir de uma análise metodológica comparativa, tendo como recorte espacial a área urbana da ilha de Cotijuba em Belém do Pará.

Na Amazônia localidades como a ilha de Cotijuba ganham ares urbanos devido à contribuição de fatores externos de apropriação do espaço, tais como a atividade turística. A escolha da ilha como objeto de investigação deve-se à sua importância socioambiental como área de preservação legalmente instituída em âmbito municipal, e pelas transformações que estão ocorrendo em seu território, intensificadas principalmente por atividades de lazer ligadas ao turismo, podendo ser identificadas tanto em sua organização territorial, quanto em indicadores ambientais, ex: a geração e despejo irregular de resíduos sólidos.

Turismo e Impactos Ambientais

O Turismo se utiliza dos recursos naturais como matéria prima para o desenvolvimento de suas atividades, de tal forma que gera impactos sobre eles afetando a sustentabilidade dos ecossistemas envolvidos. A ligação entre turismo e meio ambiente é inquestionável. O meio ambiente é o ingrediente fundamental do produto turístico que não tem preço fixado em um sistema e, devido a isso sempre será super explorado, de tal forma que Cooper (2001, p.184) afirma “não ser possível desenvolver turismo sem que ocorram impactos ambientais”.

Cooper (2005, p.184) afirma que tanto o meio ambiente, seja ele natural ou artificial quanto os patrimônios materiais e imateriais são os ingredientes fundamentais do produto turístico, porém, no momento em que a atividade acontece, esses elementos são inevitavelmente modificados para facilitar o desenvolvimento do processo turístico.

Ruschmann (1997) explica que do ponto de vista ecológico, o turismo implica na ocupação e na destruição das áreas naturais que se tornam urbanizadas e poluídas pela presença e pelo tráfego intenso de turistas. A ocorrência de impactos é inevitável quando do desenvolvimento da atividade turística, sejam eles negativos ou positivos. Ruschmann (1997, p.34) enuncia que “os impactos do turismo referem-se à gama de modificações ou à sequência de eventos provocados pelo processo de desenvolvimento turístico em determinadas localidades receptoras”.

Os efeitos da relação entre turismo e o meio natural, há muito já vem sendo pesquisados, se tornando o foco de inúmeros trabalhos publicados pelo mundo a mais precisamente a partir da década de 1960, como exemplo cita-se o pesquisador norte americano Wagar, que em 1964 protagonizava o alerta frente aos efeitos das visitas de turistas e viajantes de forma geral por terras selvagens, recomendando medidas quanto o controle ao acesso e a limitação de uso.

Ap & Crompton (1998) *apud* Martins (2002) referenciam a obra de Mathieson & Wall (1982) como um marco nas pesquisas sobre turismo e seus diversos impactos, onde os autores analisam o fenômeno de forma integral culminando em agrupar seus impactos identificados em três categorias: econômicas, socioculturais e ambientais.

De acordo com Ruschmann (2004) a França tem certo pioneirismo nos estudos sobre os impactos gerados pelo turismo, tendo autores como Pierre Fiori (1978) que já discutia fórmulas que valorassem os impactos o turismo. Butler em (1974) analisou de forma simples, porém, bastante contundente os impactos sociais do turismo no local de destino concluindo por recomendar a elaboração de políticas públicas eficientes buscando mitigar o problema, algo impensado na época tendo em vista a incipiência dos conhecimentos à cerca do turismo e seus impactos.

Jost Krippendorf em seu trabalho intitulado “*Les Dévoreurs de Paysages*” também alertava para os efeitos nocivos do turismo principalmente ao meio ambiente quando denominava os turistas de “devoradores de paisagens” (KRIPPENDORF, 1977).

Nesse sentido, as discussões sobre turismo e impactos ambientais já possui um forte arcabouço teórico consolidado, tendo como principais referências internacionais os postulados de MacCannel (1977), Fiori (1979), Boullón (1985), Mathieson e Wall (1988); em nível nacional encontra-se subsídios teóricos em Ruschmann (1997), Figueiredo (1999), Banducci Jr. (2001), Barreto (2004), ou seja, é temática recorrente, porém, em expansão.

Para Bissoli (2002) *apud* Tanaka (2008, p.11), “o desenvolvimento originário do fluxo de turistas pode ser benéfico à população e aos cofres públicos, mas também pode gerar um sem-número de problemas sérios para as comunidades afetadas”.

Na mesma perspectiva de pensamento, acrescenta-se a colaboração teórica de Rios (2006, p.34) o qual explica que; “o turismo acarreta uma série de impactos positivos e negativos, dependendo da maneira como são planejadas e gerenciadas suas atividades, uma vez que atribui uma nova configuração sócioespacial que influencia as transformações do território”.

Destarte, Pérez (2009, p.81) certifica a cerca da problemática com a afirmativa de que, “há cada vez mais consciência do fato de que o turismo gera impactos sobre o meio ambiente. Estes podem ser positivos ou negativos, sendo muito importante adotar uma perspectiva relacional entre os humanos e o ambiente”. Ou seja, o turismo busca o ambiente natural, se apropria de um espaço e utiliza seus recursos, portanto, estudar os seus efeitos sobre a natureza torna-se básico para perceber os impactos do sistema turístico (PERÉZ, 2009).

Neste sentido o turismo pode ser concebido dentro de uma visão maniqueísta, onde seus efeitos são na maioria das vezes contraditórios e se manifestam de acordo com o nível de pressão ambiental e desenvolvimento atingidos.

No quadro a seguir, elaborado pela Organização Mundial do Turismo (1996), são citados os principais impactos ambientais positivos e negativos do turismo com suas respectivas causas, que demonstram ser possível mitigar tais efeitos através de planejamento e ações de controle do ordenamento territorial.

Quadro 1: Impactos Ambientais Positivos e Negativos do Turismo

Impactos positivos	Impactos negativos	
	Causas	Efeitos
Contribuição para a conservação de áreas naturais	Gestão imprópria dos resíduos	Contaminação da água
Melhorias na infraestrutura e saneamento básico	Trafego intenso de Veículos.	Poluição do Ar.
Aumento da conscientização ambiental	Trafego intenso de veículos e uso de Equipamentos sonoros.	Poluição Sonora.
	Lixo espalhado em praias e áreas Verdes.	Poluição e contaminação de praias.
	Presença de turistas	Perturbação ecológica.
	Mau planejamento Territorial	Erosão, desmatamento, Ocupações irregulares

Fonte: Adaptado pelo autor de Organização Mundial do Turismo - OMT (1996)

Dentre os impactos citados, destacam-se neste estudo os efeitos oriundos do despejo irregular de resíduos sólidos em áreas turísticas, os quais segundo Machado (2006) podem causar efeitos nocivos tanto aos seres humanos, como à indústria do turismo, que pode sofrer restrições pelo impacto sobre o valor cênico e o potencial recreativo dos locais contaminados.

O lixo despejado pelos turistas sem o tratamento adequado pode inferir na contaminação de águas e lençóis freáticos, aumentando os riscos de surgimento de doenças, assim como na morte de animais e diminuição da visitação nas áreas afetadas.

Nesse contexto, é importante gerir de forma eficaz a produção de resíduos dando destinação e tratamento adequado, afim de mitigar possíveis impactos negativos. Cabe, portanto ao poder público em parceria com empreendedores e moradores das áreas turísticas gerir mecanismos que contribuam para a sustentabilidade das atividades turísticas, incluindo ações de educação ambiental, reaproveitamento de materiais recicláveis e de tratamento de resíduos.

Área de Estudo

Segundo Segep – Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão (2009) o município de Belém capital do Estado Pará é constituído por uma parte continental em forma de península e também por uma área insular composta por 39 ilhas, dentre elas a ilha de Cotijuba.

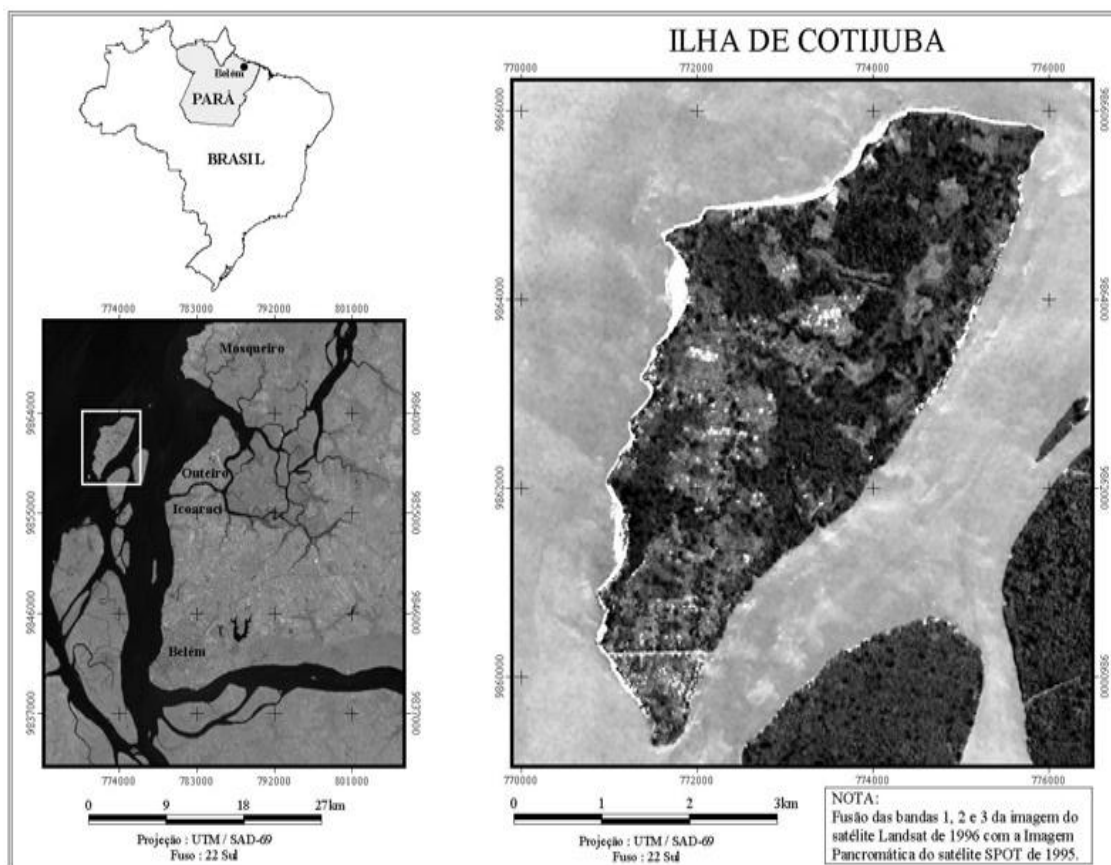


Figura 1: Localização Geográfica da Ilha de Cotijuba

Fonte: Unidade de Análises Espaciais do Museu Goeldi - UAE / MPEG (2009).

As ilhas de Belém representam cerca de 2/3 do território municipal com uma população que corresponde a 5% da população total do município. A ilha de Cotijuba detém a 3ª posição em tamanho e densidade demográfica entre as mais de 30 ilhas pertencentes ao entorno da capital (GUERRA, 2007).

Os dados sobre o número de habitantes na ilha de Cotijuba são confusos e escassos, o IBGE em 1991 contabilizou 637 habitantes, número este contestado pela FNS – Fundação Nacional da Saúde que no mesmo ano contabilizou 1.658 moradores e no ano de 2007 a AMICIA- Associação dos Moradores da Ilha de Cotijuba e Ilhas Adjacentes divulgou um contingente de 4.000 habitantes, hoje segundo dados não oficiais provenientes da Agência Administrativa do Outeiro – DAOUT, Cotijuba conta com um número de aproximadamente 9.000 habitantes fixos, sendo que nos períodos de férias escolares e feriados a ilha chega a receber cerca de 20.000 visitantes por fim de semana (BELÉMTUR, 2008).

Cotijuba faz parte do estuário Amazônico, limita-se ao norte pela baía de Marajó; ao Sul pelo furo do Mamão, que a separa das ilhas de Jutuba e Paquetá; à Leste pela ilha de Tatuoca e a oeste pelo canal de Cotijuba estando a uma distância de 9 Km do distrito de Icoaraci e a 33 Km do centro de Belém. Seu território se estende por uma área de aproximadamente 60 Km² e uma costa de 15 Km de praias de água doce (MARTINS, 2003).

A ilha se encontra sob jurisdição administrativa da prefeitura municipal de Belém, fazendo parte do Distrito Administrativo do Outeiro – DAOUT, e através de lei municipal foi instituída como área de proteção ambiental – APA no ano de 1990. Segundo Porto (2006, p.16) “a Ilha de Cotijuba é considerada Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE) - Unidade de Conservação Ambiental de Uso Sustentável.”

De acordo com Loureiro (2005) *apud* Porto (2006) ARIE é uma área de pequena extensão, com pouca ocupação humana (o que não é o caso de Cotijuba), com características naturais singulares ou que abriga exemplares raros da biota regional e cujo objetivo é manter os ecossistemas naturais de importância regional.

Sua vegetação segundo Pingarilho (2000) é composta por mata secundária e caracterizada como revestimento **florestal tropical úmida** com destaque às espécies palmáceas (palmeiras), açazeiro (*Euterpe oleraceae*) e a bacaba (*Oenocarpus bacaba*). Em Cotijuba apesar do avanço do desmatamento é possível encontrar diversas espécies vegetais frutíferas como mangueiras, abacateiros, laranjeiras além de exemplares de madeiras nobres como cedro, acapu e sucupira (PORTO, 2006). Segundo Funbosque (1998) ainda compõem a vegetação da ilha áreas de Floresta de terra firme alterada, Capoeira, Campina, Igapó, Várzea e Vegetação arenícola.

Quanto à sua geomorfologia Cotijuba esta firmada sob um substrato geológico formado por aluviões sua camada de solo é constituída por depósitos de sedimentos arenosos e argilosos (CRUZ, 1996). Sua hidrografia é formada por acidentes como igarapés e lagos juntamente com as praias localizadas na região noroeste da ilha às margens da baía do Marajó.

Em relação à fauna Cotijuba apresenta uma grande variedade de espécies da ictiofauna como o acará, cação, pirapema, pratiqueira, dourada e piramutaba. São encontrados também anfíbios como rãs e sapos típicos da região amazônica, juntamente com répteis como a cobra coral e outros. Outros animais pertencentes à ornitofauna como o gavião, pica-pau branco, anu preto, tiziu, patativa, graúna, sabiá da mata, papagaio papa-cacau, e beija-flor marrom já foram registrados além de morcegos, mucura, paca, preguiça real, coati, tatu-galinha e sagüis (FUNBOSQUE, 1998).

Materiais e Métodos

Para o alcance dos objetivos foi empregada como ferramenta a composição gravimétrica dos resíduos sólidos baseada na metodologia desenvolvida por Araújo (2000) e aplicada no litoral pernambucano, que consiste em percorrer a pé dois trajetos pré-definidos em linha reta munido de equipamento de coleta a fim de se obter uma amostragem da real situação sobre a

produção e despejo de resíduos no local bem como sua capacidade de degradar o meio ambiente a partir da caracterização do material coletado. O método foi aplicado em dois trechos distintos. O trecho 1, compreende uma área de terra batida, que abrange a Rua Magalhães Barata, usada para o escoamento e transporte de diversos materiais, produtos e visitantes, desde o trapiche até a avenida Jarbas Passarinho localizadas na área urbana da ilha.

Este trecho caracteriza-se como o acesso principal ou única entrada e saída da ilha, daí sua relevância para a pesquisa, pois, acredita-se que este possa servir claramente para a obtenção de uma amostra da realidade. O trecho 2 corresponde à orla da praia do Farol, é caracterizado pela presença intensa de atividades ligadas ao lazer e turismo.



Fonte: Adaptado de Google Maps (2011)

Resultados e Discussões

Para melhor explicar os resultados do procedimento de composição gravimétrica adotado, os resultados foram divididos em baixa e alta estação. A tabela a seguir apresenta os resultados relativos à coleta nos trechos 1 e 2 no período de baixa estação anterior ao carnaval.

*Baixa estação

Tabela 1- Composição dos resíduos na Baixa estação

BAIXA ESTAÇÃO					
TRECHO 1 Dia 27/02 Hora: 10:00			TRECHO 2 Dia 27/02 Hora: 14:00		
PESO TOTAL	KG 8,60	100%	PESO TOTAL	KG 3,7	100%
Tipo de Resíduo	Kg	(%)	Tipo de Resíduo	Kg	(%)
VIDRO	0,81 Kg	9,42%	VIDRO	0,320 Kg	8,64%
PLÁSTICO	2,5 kg	29,1%	PLÁSTICO	1,670 Kg	45,13%
METAL	1,25 kg	14,53%	METAL	0,225 Kg	6,1%
ORGÂNICO	2,84 kg	33%	ORGÂNICO	1,485 Kg	40,13%
OUTROS	1,2 kg	13,95%	OUTROS	0 Kg	0,0%

*Trecho 1 – Acesso principal

Com relação à composição dos resíduos encontrados no trecho 1 do dia 27/02 anterior ao carnaval observa-se a obtenção de um maior percentual de plástico totalizando 29,10%, seguido de metal, geralmente composto por latinhas de cerveja e por fim os orgânicos devido ao alto índice de restos de comidas despejados pelo percurso.

*Trecho 2 – Praia do farol

A coleta realizada no trecho 2 correspondente à orla da praia do Farol apresentou uma quantidade menor de resíduos. Neste trecho foi traçado um percurso de 80 metros em linha reta com 15 metros de distância da água, devido ser a área onde se concentram o maior número de turistas e banhistas. Nesta coleta o plástico juntamente com o lixo orgânico foram os resíduos de maior percentual.

O trecho 2 referente à orla da praia do Farol, possui características diferenciadas em relação ao trecho 1, pois, trata-se de uma área de fluxo intenso de visitantes onde a comercialização de produtos e serviços ligados ao turismo é mais intensa comparado ao trecho 1, por consequência acredita-se que a disposição de resíduos sólidos neste seja capaz de produzir impactos de ordem natural, econômica e social de maior significância dadas suas peculiaridades intrínsecas.

*Alta Estação

Nesta segunda etapa os mesmos trechos foram percorridos com a intenção de averiguar a influência do fluxo intenso de visitantes na ilha sobre quantidade de resíduos produzidos e despejados irregularmente.

Tabela 2 – Composição dos resíduos na Alta estação

ALTA ESTAÇÃO					
TRECHO 1 Dia Hora: 10:00			TRECHO 2 Dia Hora: 14:00		
PESO TOTAL	KG 36,21	100%	PESO TOTAL	KG 8,1	100%
Tipo de Resíduo	Kg	(%)	Tipo de Resíduo	Kg	(%)
VIDRO	Kg 15,23	42,06%	VIDRO	Kg 6,980	86,17%
PLÁSTICO	kg 6,4	17,67%	PLÁSTICO	Kg 0,820	10,12%
METAL	kg 6,15	16,98%	METAL	Kg 0,300	3,7%
ORGÂNICO	kg 2,53	7%	ORGÂNICO	Kg 0,0	0%
OUTROS	kg 5,9	16,29%	OUTROS	Kg 0,0	0%

*Trecho 1 – Acesso principal

O trecho 1 foi o que apresentou maior elevação e variação com uma quantidade de 36,21 Kg de resíduos coletados, este fato pode ser atribuído à importância do trecho, pois, é via de acesso às principais praias e é onde localizam-se várias pousadas e casas de veraneio.

Fica evidente a contribuição dos usuários, banhistas e turistas para o incremento na produção e despejo de resíduos na ilha durante a alta estação e através da triagem do material investigado foi possível obter claros demonstrativos da realidade da produção e tratamento dado ao lixo em áreas naturais urbanizadas sob influência de atividades como o turismo. Nesse sentido a análise da composição dos resíduos faz-se necessária devido à diversidade de quantidade e qualidade do lixo produzido atualmente e seus possíveis impactos ao homem e ao meio ambiente (ARAÚJO, 2000).

*Trecho 2- Praia do Farol

Com relação à primeira etapa realizada neste trecho, constatou-se um aumento na quantidade de material, porém com uma alteração na composição havendo uma elevação de resíduos do componente vidro. Na categoria Vidro o trecho 2 apresentou uma quantidade de 6,98Kg, que por se tratar de área de praia concentra banhistas de forma dispersa fazendo com que os resíduos se apresentem igualmente dispersos pelo terreno e em grande quantidade.

Considerações Finais

Este estudo verificou que Cotijuba como área de proteção ambiental legalmente instituída apresenta um crescimento urbano vertiginoso devido à falta de medidas regulatórias e controle do poder público sobre a ocupação e uso do seu território. Esse crescimento se apresenta danoso ao meio ambiente o que influencia na conservação ambiental da área. Percebeu-se a contribuição do turismo na aceleração do desenvolvimento urbano de Cotijuba, desenvolvimento este caracterizado pela desordem na ocupação do solo, pela favelização, pela

ocupação de áreas impróprias e pelo agravamento dos impactos ambientais como os danos à vegetação e a produção de lixo.

Os resultados mostram a necessidade de intervenção governamental e de entidades de proteção ao meio ambiente na gestão de Cotijuba, principalmente no planejamento e gestão dos resíduos sólidos produzidos. Quanto à composição gravimétrica, esta metodologia permitiu discutir a influência do turismo no aumento da produção e despejo de resíduos na ilha. Foi verificada uma significativa elevação na presença de alguns materiais como o plástico e o vidro durante o período de alto fluxo de visitantes em Cotijuba o que representa um impacto visível e que conflita como uma realidade típica de centros urbanos tornando-se comum na ilha de Cotijuba o que juntamente com a inoperância do poder público potencializam a poluição e degradação ambiental causada pelo despejo irregular de lixo.

Referências

- ARAÚJO, M.C.B, COSTA, M. **Lixo no Ambiente Marinho**, Ciência Hoje, 2000.
- ARCHER,B. COOPER,C. **Os impactos positivos e negativos do turismo**. In Turismo Global. WILLIAM,F.T. (Organizador). Editora SENAC, 2 edição , São Paulo – SP – 2002.
- BONFIM, Antônio Ribeiro. SILVA, José Fernando G. Da Silva. **Diagnóstico do gerenciamento de resíduos sólidos Urbanos em porto seguro – BA**. Centro Científico Conhecer - ENCICLOPÉDIA BIOSFERA, Goiânia, vol.5, n.8, 2009.
- CALDAS, Ana Helena Mousinho. **Análise da Disposição de Resíduos Sólidos e da Percepção dos Usuários em Áreas Costeiras – Um Potencial de Degradação Ambiental**. Universidade Federal da Bahia – UFBA, Departamento de Engenharia Ambiental, Curso de Especialização em Gerenciamento e tecnologias Ambientais no Processo produtivo, 2007.
- CAVALCANTI, J.E.A., et al. **A Gestão De Resíduos Sólidos No Setor Hoteleiro**. In DIAS, Reinaldo. FILHO, N.A.Q. **Hotelaria e Turismo**. Editora Alínea, 2006.
- COOPER, Chris. & ARCHER, Brian **Os impactos positivos e negativos do turismo**. In: THEOBALD, William F. (Org.) **Turismo global**. Tradução de Anna Maria Capovilla, Maria Cristina Guimarães Cupertino E João Ricardo Barros Penteado. 2 ed. São Paulo: Editora SENAC. p.85-102. 2002.
- DE CONTO, Suzana Maria. *et al.* **Compostagem de Resíduos Sólidos em Meios de Hospedagem – Prevenção de Impactos Ambientais em Municípios Turísticos**. IV SeminTUR – Seminário de Pesquisa em Turismo do MERCOSUL Universidade de Caxias do Sul – Mestrado em Turismo Caxias do Sul, RS, Brasil – 7 e 8 de Julho de 2006.
- QUEIROZ, Odaleia Telles Marcondes Machado. **Atividades Turísticas e Recursos Naturais**. Campinas – SP, Editora Alínea, 2006.
- RUSCHMANN, Doris. **O Planejamento do Turismo e a Proteção Ambiental**. v.d.M. 4 ed. Campinas: Papirus, 1997.

E AGORA JOSÉ?: OS SABERES DOS EGRESSOS DO CURSO DE MATEMÁTICA A DISTÂNCIA DA UEPA⁷²

José Roberto Alves da SILVA (UEPA)
Adrielle Mariana Macedo ROCHA (UEPA)

A pesquisa analisa os saberes dos egressos do Curso de Matemática à Distância da UEPA em seis municípios, com o objetivo de identificar a contribuição da modalidade de ensino e da política de acompanhamento de egressos. A oferta do Curso fez parte Programa Pró-Licenciatura. Em 2010 teve os seguintes concluintes: 24 discentes em Paragominas, 65 discentes em Conceição do Araguaia, 63 discentes em São Miguel do Guamá, 40 discentes em Moju, 30 discentes em Vigia de Nazaré e 25 discentes em Salvaterra, totalizando 247 novos docentes de Matemática. Para subsidiar nossa análise teórica recorreremos aos seguintes autores: BELLONI (2002), BIELSCHOWSKY (2006), LITTO (2009), MOORE (2008), PETERS (2003, 2004) e TARDIF (2000, 2002). Iniciamos com a pesquisa documental junto ao setor responsável pelo Controle Acadêmico da UEPA e posteriormente entramos em contato (telefone, celular, e-mail) com os egressos para responderem ao questionário elaborado *on line*, no qual contamos com participação voluntária de apenas 24 (vinte e quatro) egressos que concordaram em nos oferecer os dados, cujos resultados apontam que a estrutura do curso (curricular, corpo docente, biblioteca) atenderam suas expectativas, ressalta-se que durante a oferta do curso 54% não exerciam a docência, frisam ainda que as atividades desenvolvidas foram suficientes e contribuíram para a formação profissional e por último consideram positiva a contribuição da modalidade à distância em suas atuações profissionais.

Palavras-Chave: Egressos. Educação a Distância. Formação de Professores.

I Introdução

O Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará implantou em 2006, o primeiro curso de Graduação na modalidade à distância, no caso o Curso de Matemática, em seis municípios: Paragominas, Conceição do Araguaia, São Miguel do Guamá, Moju, Vigia de Nazaré e Salvaterra.

A oferta do Curso foi decorrente da Chamada Pública do Programa Pró-Licenciatura financiado pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, com o objetivo de formar professores com o apoio da educação à distância, consistindo-se em um avanço na perspectiva de promoção de uma relação mais próxima entre educação e tecnologia, voltada para a realização de um processo educacional mais integrado entre as instituições públicas de ensino superior no país, ou seja, que as ações ocorressem de forma coletiva e integrada, contrariando a ideia de instituições isoladas ou constituídas como “ilhas” na formação de professores por meio da educação a distância.

No início de 2010, mas precisamente em janeiro, a experiência com a modalidade da educação à distância no âmbito da Universidade do Estado do Pará com a oferta do Curso de Matemática a Distância teve os seguintes concluintes: 24 (vinte e quatro) discentes em Paragominas, 65 (sessenta e cinco) discentes em Conceição do Araguaia, 63 (sessenta e três)

⁷² Pesquisa aprovada Edital Nº 061/2010 – Programa de Apoio e Desenvolvimento às atividades de Pesquisa – UEPA, financiada pela Fundação Amazônia Paraense – FADESPA.

discentes em São Miguel do Guamá, 40 (quarenta) discentes em Moju, 30 (trinta) discentes em Vigia de Nazaré e 25 (vinte e cinco) discentes em Salvaterra, totalizando 247 (duzentos e quarenta e sete) novos docentes de Matemática. Entendemos que a pesquisa com os egressos do curso, pode nos oferecer subsídios para análise do impacto de tal formação junto aos egressos, especificamente para compreendermos que a relação entre educação a distância e formação de professores é uma exigência diante da qual o processo de expansão social e educacional não pode omitir-se, mas proporcionar condições para o acesso e democratização da educação superior.

A Educação a Distância (EAD) caracteriza-se pela separação espaço-temporal entre professor e aluno e tenta se consolidar como estratégia de se ampliar as possibilidades de acesso ao ensino superior, portanto como uma alternativa de inclusão. A sociedade atual exige, cada vez mais, profissionais com maior qualificação, novas habilidades e aprendizado contínuo.

Esta modalidade de ensino, portanto, tem sido extremamente utilizada para atualização de profissionais das mais variadas áreas, e capacitação para atuação em uma sociedade em constante mudança, como uma estratégia para adequar perfis profissionais às exigências do mercado de trabalho. É necessário, portanto, investigar se os cursos, disciplinas etc., ofertados nesta modalidade de ensino tem contribuído de fato, para a melhoria do desenvolvimento profissional do indivíduo, de acordo com as definições do projeto pedagógico e das diretrizes curriculares dos cursos ofertados.

Outro aspecto que vale salientar é que o campo de pesquisa sobre os saberes docentes vêm se desenvolvendo desde 1990, com destaque para o trabalho de Tardif (2002) sobre os saberes disciplinares, curriculares, da ciência da educação, da tradição pedagógica, experienciais e os saberes da ação pedagógica.

Tardif (2000) afirma que boa parte do que os professores sabe sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo de sua história de vida escolar. E em sua definição sobre a prática profissional destaca o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas. Tal perspectiva nos leva para uma análise a partir do trabalho do autor, que ao realizar o referido estudo revelou os saberes e a compreensão como os mesmos são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos às suas atividades de trabalho, em relação ao contexto da educação à distância e da tecnologia em sala de aula.

Em virtude da conclusão em 2010, de 247(duzentos e quarenta e sete) estudantes do curso de Matemática a Distância, do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, consideramos oportuna a realização da presente pesquisa, objetivando o

levantamento de dados sobre a situação dos concluintes do curso na referida modalidade (facilidades e dificuldades para conclusão do curso, serviços e recursos oferecidos e os impactos para a vida pessoal e profissional) após o processo de formação inicial, bem como pela obtenção de informações para subsidiar análise sobre a política de acompanhamento dos egressos.

Cabe ainda destacar que a realização da pesquisa atende ainda outros dois aspectos que consideramos relevante aqui mencionarmos. O primeiro aspecto está relacionado ao questionamento sobre o acompanhamento dos estudantes do Curso de Matemática à Distância após a conclusão do curso, de um dos membros da Banca de Avaliação durante a defesa da Tese de Doutorado em Educação ocorrida em 2010 na PUC-Rio. Tal questionamento, embora não tenha sido um dos objetivos do estudo realizado durante o período de 2006 a 2010 voltado para a Tese do curso de Doutorado em Educação, ficou registrado em nossa memória como uma sugestão para continuidade dos estudos sobre a formação de professores na modalidade à distância. Interligado por este sentimento de continuidade do estudo, a realização da pesquisa em seu segundo aspecto está relacionada ao cumprimento das exigências da Portaria Nº 300/2006 que trata da Política de Acompanhamento dos Egressos junto ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação.

Assim tais aspectos foram fundamentais para submetermos no ano de 2011, o projeto de investigação “E agora José?: os saberes dos egressos do Curso de Matemática à Distância da UEPA” junto ao edital de Pesquisa da UEPA, tendo o mesmo sido aprovado institucionalmente e contado com o financiamento da FAPESPA, nos possibilitando a realização do estudo.

Desse modo, o estudo contatou os egressos (2006-2010) do primeiro curso a distância da Universidade do Estado do Pará, no caso o Curso de Matemática a Distância ofertado em seis municípios, que já estejam inseridos ou não no mercado de trabalho visando identificar os pontos fortes e fracos dessa modalidade de ensino na perspectiva desses ex-alunos, na tentativa de analisar a contribuição que a modalidade de ensino a distância trouxe para a vida profissional dos mesmos e assim colaborar para a fomentação de uma política de acompanhamento dos egressos no âmbito do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará.

II Trajetórias da Pesquisa

A coleta de dados foi realizada a partir da pesquisa documental junto à Diretoria de Controle Acadêmico da UEPA para obtenção dos dados dos egressos (2006-2010) da primeira turma do Curso de Matemática à Distância nos seis municípios em que o curso foi ofertado. Solicitamos o acesso aos documentos dos egressos referente aos dados pessoais, visando a

obtenção de formas de contato com os mesmos. Foi-nos fornecido o relatório com a ficha individual de todos os egressos do Curso de Matemática à Distância nos seis municípios contendo informações referente nome, endereço, telefone e e-mail quando informado, que no caso foram poucos.

Após a obtenção dos dados dos egressos dos seis municípios em que o curso foi ofertado (nome, endereço, contato telefônico e e-mail), junto com a auxiliar da pesquisa tentamos localizar os egressos, mas encontramos inúmeras dificuldades, pois os contatos telefônicos, em sua maioria números de celulares, estavam desatualizados ou inexistentes. Identificamos que muitos dos números de telefones fixos que foram informados nas fichas individuais não eram dos egressos, mas sim de colegas de turma que foram informados durante a realização da matrícula e que não foram atualizados ao longo da oferta do curso. Em relação aos números de telefones celulares encontramos muitos desabilitados, seja por mudança de operadora ou em virtude de furtos de aparelhos celulares. Diante de tal situação ficamos temerosos em realizar o contato por meio de correspondências com receio de não alcançarmos nossos objetivos em virtude da situação encontrada durante o contato telefônico.

No cadastro obtido junto ao setor responsável pela documentação dos alunos matriculados, havia registros reduzidos com os endereços eletrônicos dos mesmos, dificultando muito o contato inicial com os egressos. A saída foi recorrer em primeiro lugar pelo cadastro dos egressos junto à Plataforma Lattes, no qual não tivemos muito êxito e em segundo lugar recorrer ao Facebook, no qual conseguimos localizar um número expressivo de egressos. Com os egressos localizados, enviamos os questionários elaborados por meio do GoogleDocs para os e-mails ou pelo Facebook.

Com os dados obtidos através dos questionários aos egressos tivemos condições de verificar a contribuição que esta modalidade de ensino trouxe para a vida profissional desses egressos, bem como seus posicionamentos sobre a situação profissional em que se encontram após a conclusão do curso, as atividades desenvolvidas em formação continuada e da política de acompanhamento do egresso do CCSE. Apesar dos esforços para contatar os egressos, do envio dos questionários, conseguiu-se apenas a participação de 24(vinte e quatro) egressos.

III Os Saberes dos Egressos do Curso de Matemática à Distância.

Os dados obtidos, com os 24(vinte e quatro participantes), que responderam ao questionário *on line* enviado, totalizando apenas 10% dos egressos do Curso de Matemática à Distância dos seguintes municípios: São Miguel do Guamá 7 (sete) egressos (29%), Vigia de Nazaré 5 (cinco) egressos (21%), Paragominas 4 (quatro) egressos (17%), Conceição do

Araguaia 4 (quatro) egressos (17%), Moju 3 (três) egressos (13%) e por último Salvaterra com apenas 1 (hum) egresso (4%).

Quanto ao questionamento sobre a avaliação da estrutura curricular do curso na modalidade à distância, 75% (setenta e cinco por cento) dos egressos destacaram que a estrutura era boa. Tal aspecto justifica-se pela exigência que o Programa estabelecia em relação á oferta dos cursos já que as IES que participassem da Chamada Pública deveriam apresentar cursos presenciais equivalentes aos cursos na modalidade à distância propostos, funcionando regularmente, devidamente autorizados e reconhecidos pelo Ministério da Educação, característica atendida pelo Curso de Matemática da UEPA que já contava com 17(dezessete) anos de implantação. Portanto com capacidade de oferecer aos participantes da modalidade à distância, um curso com características semelhantes ao ofertado na modalidade presencial.

Em relação à qualidade do Corpo Docente, Biblioteca e Infraestrutura para a realização do curso, como anteriormente mencionado os egressos também consideraram boa, já que a experiência na oferta do ensino presencial foi também incorporada ao ensino e formação de licenciados plenos em Matemática na modalidade à distância, pois os docentes envolvidos na modalidade à distância eram também docentes do ensino presencial. Outro fator que vale destacar foi a oferta do curso de Matemática à Distância em locais em que a UEPA já contava com polos presenciais, biblioteca e infraestrutura instalada.

Chama atenção o fato de contarmos com 13(treze) participantes que não exerciam a atividade docente durante a realização do Curso, em virtude que o Programa Pró-Licenciatura conforme descrito no documento norteador do programa⁷³ pelo Ministério da Educação tratava-se de um Programa de formação inicial voltado para professores que atuavam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e não tinham habilitação legal para o exercício da função (licenciatura).

Por outro lado, vale ressaltar ainda que o Pró-Licenciatura estava voltado à valorização da escola, do magistério e o investimento no trabalho docente como fatores fundamentais e urgentes para a reestruturação do sistema educacional brasileiro.

Assim a realização do Programa tinha o objetivo de contribuir para diminuição da situação encontrada em relação aos professores que atuavam no país sem formação legal, algo em torno de 184 mil funções docentes.

A formação dos profissionais da educação no âmbito das universidades deve primar pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, no entanto os egressos não compreenderam assim tal articulação em sua formação no curso à distância, pois os dados apontaram um

⁷³ Disponível em : http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf .Acesso em 22 de outubro de 2012.

distanciamento sobre tal aspecto, já que 21 (vinte e um) participantes alegaram que não tiveram participação em atividades de pesquisa ou extensão durante a realização do curso.

Os egressos destacaram que não houve utilização de atividades *on line* ao longo do curso, estabelecendo assim pouca usabilidade do ambiente virtual destinado à oferta do curso, situação que não favoreceu a inclusão digital dos egressos. No entanto destacam que as atividades desenvolvidas no curso à distância foram suficientes e contribuíram para a sua formação profissional, como podemos identificar em seus posicionamentos.

Sim, pois aprendemos constantemente, o que não deu tempo de aprender nos momentos do curso, vou em busca nos dias atuais (Egresso 9- São Miguel do Guamá.)

Sim, fiz quatro concursos dentro da minha área de atuação e passei nos quatro sempre bem colocado. (Egresso 12 – São Miguel do Guamá)

Apesar de não atuar na área sei que o conteúdo visto no curso ajuda no ingresso ao mercado de trabalho. (Egresso 15 – Vigia de Nazaré)

Quanto à contribuição da modalidade à distância, os egressos apontaram dados significativos para compreensão de suas posições favoráveis, apesar das dificuldades encontradas inicialmente, sobre a oferta do curso de Matemática na referida modalidade de ensino.

Mudou completamente, entramos em um curso como cobaias e saímos como vencedores, não é fácil estudar a distância, tem que ter autodeterminação, autoaprendizagem, seguir firmemente um cronograma. (Egresso 10 – Paragominas)

Serviu para a minha formação e a comprovação de que quando se tem vocação para a docência não importa o tipo de modalidade de um curso. (Egresso 2 – Conceição do Araguaia)

Sou tutor a distância com disciplinas na área, trabalhando o estímulo aos alunos para que acessem e mantenham o feedback com os professores-tutores, assim como os outros acadêmicos, não só das suas turmas. (Egresso 3 – Salvaterra)

Em relação aos egressos que se encontram atuando na docência, afirmam que a modalidade de ensino à distância tem subsidiado sua prática, como os mesmos apontam a seguir,

O curso foi de suma importância, pois serviu de estímulo para que continuasse estudando, cursando especialização na área, bem como ter prática docente. (Egresso 3 – Salvaterra)

Contribuiu para o aprimoramento e desenvolvimento da minha prática docente. (Egresso 8 – Vigia de Nazaré)

Sim, acredito que aprendi bastante, pois a peça principal na aprendizagem das disciplinas fomos nós mesmos, formando grupos de estudo entre outras formas de aprendizagem, portanto a modalidade proporcionou novos horizontes. (Egresso 9- São Miguel do Guamá.)

Os dados obtidos nos apontam o posicionamento dos egressos do Curso de Matemática à Distância da Universidade do Estado do Pará, nos chamando atenção sobre suas trajetórias ao longo da formação profissional na modalidade à distância, bem como as fragilidades de articulação da formação com as novas tecnologias da informação e comunicação, já que fica evidente no posicionamento dos egressos tais dificuldades, por outro lado é relevante analisar também tal distanciamento, pois há outra parcela de saberes a serem considerados em tal relação, pois Lima (2008) assim define ,

Pode-se considerar saberes colaborativos como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à colaboração, construídos durante a vida dos indivíduos. Esses saberes são plurais, dinâmicos, heterogêneos e se encontram em constante desenvolvimento, podendo ser intencionalmente promovidos no exercício de atividades colaborativas de grupo, especialmente a escola. Por sua universalidade, podem ainda ser utilizados, a posteriori , em diversas situações de convívio social, a exemplo dos estudos e do trabalho. (p.43)

Em nossa análise, a realização da pesquisa nos aponta a relevância da realização de estudos, de outro saber na prática docente, isto é, do saber colaborativo, no sentido de identificar a relação entre a Formação de Professores e Educação a Distância, visando aproximar a atuação dos professores com os diferentes recursos e ambientes tecnológicos em sua atuação docente na sala de aula, sejam impressos, visuais, auditivos, audiovisuais e/ou digitais.

IV Considerações finais

A pesquisa realizada com os egressos do Curso de Matemática à Distância da UEPA revela os saberes relacionados às suas histórias de vida durante e após a conclusão do referido curso, pois revelam saberes docentes adquiridos através do tempo, da própria história de vida destes 24(vinte e quatro) egressos, sobretudo da vida intraescolar ou extraescolar. Em segundo lugar pelos primeiros anos de prática profissional após a conclusão do curso na modalidade à distância se sentem realizados com a contribuição que a referida modalidade lhes proporcionou em suas atividades profissionais e por último pela carreira, de suas vidas profissionais, especificamente àqueles que se encontram no exercício da docência, isto é pelo saber viver em uma escola que se torna tão importante quanto pelo saber ensinar em sala de aula.

Aplicar esses conhecimentos e saberes em novas situações demonstra não apenas a efetividade da aprendizagem, mas também um aprofundamento do processo colaborativo, que, em essência, não se reduz a situações estanques, mas deve ser utilizado em outras circunstâncias de interação social.

Por outro lado, chama atenção que nas práticas docentes com as diversas tecnologias, especificamente a partir da experiência da formação inicial por meio da Educação à Distância, o

que predomina na execução das atividades docentes é o saber da experiência, tendo em vista que na formação inicial nos cursos de Licenciaturas, não há em sua maioria, uma formação metodológica para atuação com as diversas tecnologias educacionais. Podemos até destacar a presença das disciplinas Tecnologia Educacional ou Informática Aplicada à Educação nos Cursos de Pedagogia, Letras ou Matemática, mas convenhamos é pouco.

Em nossa opinião, entendemos que tal processo de distanciamento da tecnologia no processo de formação docente, não configura uma identidade docente capaz de integrar as diversas tecnologias da informação e comunicação na atuação docente, sem perder de vista que não potencializa o caráter inovador, interativo e criativo na prática docente, pois sua prática estaria pautada em diversas linguagens, não só a escrita, do material impresso, mas a linguagem e interatividade oral, escrita, audiovisual, e de multimídias, tornando o perfil do professor em autor, colaborador, em facilitador, e de certa forma tornando esse processo mais desafiador, pois o professor não deve apenas dominar o conteúdo a ser repassado, mas as tecnologias que embasarão suas aulas, bem como as demais modalidades de ensino.

A realização do estudo nos possibilitou identificar também mudanças fundamentais para o acompanhamento do egresso do Curso de Matemática à Distância da Universidade do Estado do Pará e quem sabe para os demais cursos da instituição.

Nossa primeira intervenção, diz respeito aos dados fornecidos pelos estudantes, seja no início da matrícula ou ao final do curso com o preenchimento da pré-lauda para confecção do diploma. Os dados obtidos nos apontam a necessidade de atualização das informações por parte dos estudantes e de sua conferência pelo setor acadêmico da instituição, pois encontramos enormes dificuldades para manter contato com os egressos, pois as informações não estavam atualizadas. Os números de telefones residenciais ou de celular não estavam corretos ou se encontravam desabilitados. Em relação aos números dos telefones celulares é visível o aumento por parte dos usuários, a troca de chips ou de operadoras, seja pelas ofertas para atrair clientes, bem como o próprio furto de aparelhos celulares, situações que muitas vezes não são informadas ao setor responsável pelo controle acadêmico dos estudantes no âmbito da instituição. No relatório individual dos estudantes apresentado pelo Núcleo de Controle Acadêmico não identificamos o preenchimento obrigatório do email do estudante, situação que dificulta a iniciativa de contato com o estudante e principalmente com a sua condição de egresso da instituição, favorecendo o distanciamento gradual do mesmo e da própria instituição com os mesmos.

A sugestão que apontamos para amenizar tal situação, seria a adoção da instituição em oferecer email institucional para a categoria discente vinculado ao seu número de identificação da matrícula, tornando assim uma ferramenta importante para contatos com os estudantes

durante a sua permanência na instituição, bem como depois já na condição de egresso. Assim como a identificação da matrícula é controlada pela Diretoria de Controle Acadêmico da UEPA, o referido email passaria a constar no formulário de efetivação da matrícula de todo estudante matriculado da instituição.

Outro aspecto importante a ser destacado é que diante do reduzido número de egressos que continham informações cadastradas na Plataforma Lattes, considerando que se trata de uma ferramenta importante para o cadastro de pesquisadores e estudantes em todo o Brasil, entendemos que os cursos de Graduação devem incentivar o cadastramento dos estudantes, quem sabe futuramente, como elemento obrigatório ao preenchimento da Pré-lauda ou nas fichas de rematrícula, por exemplo, pois entendemos que tal preenchimento também oportunizaria o contato futuro com os estudantes.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BELLONI, I.(2002). Ensaio sobre Educação a Distância. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril.

_____ (2001).**Educação a distância**. Campinas:Autores Associados.

BIELSCHOWSKY, C.E(2006). Educação superior a distância: uma estratégia para avaliação institucional. In: SEED (2006). **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília.

BRASIL, Ministério da Educação (1996). **Lei Federal n. 9.394/96**, de 24 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília.

_____, Ministério da Educação (2005). **Decreto Federal n. 5.622/05. Regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394/96**. Brasília.

_____. Ministério da Educação (2002). **Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18.02.2002..** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília.

_____. Ministério da Educação (2005). Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Pró-Licenciatura. Propostas Conceituais e Metodológicas. Anexo 3. Brasília: MEC/SEED.

FLICK, Uwe. (2004) **Uma introdução à pesquisa qualitativa/** Uwe Flick.trad.Sandra Netz. 2.ed. - Porto Alegre : Bookman.

FRANCO,S.R.K (2006). O programa Pró- Licenciatura: gênese,construção e perspectivas. In:

SEED (2006). **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília.

LIMA, Tereza Cristina Batista de. (2008). **Ação educativa e tecnologias digitais [manuscrito] : análise sobre os saberes colaborativos** / por Tereza Cristina Batista de Lima.

LITTO, Fredric Michael.(org.) (2009). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo : Pearson Education do Brasil.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. (1986) **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.

MOORE, Michael G.(2008). **Educação a distância: uma visão integrada**. Michael G. Moore, Greg Kearsley;[tradução Roberto Galman]. São Paulo : Cengage Learning.

PETERS, O. (2003). **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Editora Unisinos.

_____ (2004). **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo: Editora Unisinos.

TARDIF, Maurice (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 13, 2000. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 mar. 2013.