

Investigação Científica nas Ciências Humanas 3

Marcelo Máximo Purificação
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2019

Investigação Científica nas Ciências Humanas 3

Marcelo Máximo Purificação
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
162	<p>Investigação científica nas ciências humanas 3 [recurso eletrônico] / Organizador Marcelo Máximo Purificação. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Investigação Científica nas Ciências Humanas; v. 3)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistemas: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-718-5 DOI 10.22533/at.ed.185191710</p> <p>1. Ciências humanas. 2. Investigação científica. 3. Pesquisa social. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 300.72</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro *Investigação Científica nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3*, tem por objetivo alargar o diálogo entre pesquisadores e difundir trabalhos desenvolvidos nessas áreas do conhecimento.

Uma obra constituída de 29 artigos, de autores e instituições de diferentes regiões do país que abordam temas diversos e perpassam com maestria importantes discussões das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Nesse sentido, este livro está organizado em duas seções. A primeira composta por 15 artigos que versam sobre as Ciências Humanas estabelecendo liames com temas como: arte, didática, ensino, formação de professores, política educacionais, evasão escolar, fracasso escolar, entre outros.

A segunda seção composta por 14 artigos, estabelece uma relação dialógica com temas interdisciplinares discutidos a partir da lupa das Ciências Sociais Aplicadas e das condições humanas na perspectiva social, a saber: instituições sociais, organizações, inclusão social, desenvolvimento sustentável, bem-estar, tecnologias, dentre outros.

Nos artigos desta coletânea, o leitor poderá identificar que os autores lançam diferentes olhares sobre temas que são amplamente discutidos nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, numa linguagem acessível, deixando perceber o gosto e o valor da atitude de pesquisar.

Esperamos que a aproximação das temáticas dos artigos com os contextos sociais e com as relações do cotidiano, possa inspirar você leitor/a à reflexão, no intuito de compreender seus contextos, (inter)agir sobre os mesmos.

Uma excelente leitura!

Marcelo Máximo Purificação

SUMÁRIO

PARTE I – CIÊNCIAS HUMANAS

CAPÍTULO 1	1
A ARTE NÃO TRADUZ O VISÍVEL, MAS TORNA VISÍVEL	
Aline do Carmo	
DOI 10.22533/at.ed.1851917101	
CAPÍTULO 2	13
A DIDÁTICA DESENVOLVIDA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CONTRIBUI PARA A QUALIFICAÇÃO DO ENSINO DE CIÊNCIAS	
Leandro Moreira Maciel Maria Laura Brenner de Moraes	
DOI 10.22533/at.ed.1851917102	
CAPÍTULO 3	22
A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA HOSPITALAR PARA ALUNOS EM TRATAMENTO INTENSIVO	
Julia Pereira Luciane Madeira Motta Tavares Terezinha Richartz	
DOI 10.22533/at.ed.1851917103	
CAPÍTULO 4	33
A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO EM CONFLITOS EMOCIONAIS DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS	
Manfred Toninger Andreia Cristiane Silva Wiezzel	
DOI 10.22533/at.ed.1851917104	
CAPÍTULO 5	45
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS COM A LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	
Ana Carolina Batista Gisele Kühn Haddad João Derli de Souza Santos	
DOI 10.22533/at.ed.1851917105	
CAPÍTULO 6	57
ESTUDO SOBRE ERGONOMIA APLICADA AO DESIGN DE VESTUÁRIO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADE SENSORIAL	
Raysa Ruschel Soares Lívia Accioly Menezes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.1851917106	

CAPÍTULO 7	63
EVASÃO ESCOLAR: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS NA ESCOLA JOSÉ PIO DE SANTANA IPAMERI GOIÁS (2016)	
Maira Aparecida Brandão de Freitas Marilena Julimar Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.1851917107	
CAPÍTULO 8	82
EVASÃO NO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO: UM MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	
Débora da Costa Pereira Fábio André Hahn Marcos Clair Bovo	
DOI 10.22533/at.ed.1851917108	
CAPÍTULO 9	96
LETRAMENTO DIGITAL NA BNCC: CULTURA VIRTUAL NAS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
Amanda de Jesus Oliveira Santos Xavier Luciana Nogueira da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.1851917109	
CAPÍTULO 10	106
O SUJEITO E O OBJETO DO FRACASSO ESCOLAR: CULPA DE MUITOS, RESPONSABILIDADE DE POUCOS	
Débora Nogueira de Moraes	
DOI 10.22533/at.ed.18519171010	
CAPÍTULO 11	117
O TRATAMENTO DADO PELAS ESCOLAS AOS ALUNOS ORIUNDOS DE FAMÍLIAS HOMOAFETIVAS	
Camila Aparecida Tavares Terezinha Richartz	
DOI 10.22533/at.ed.18519171011	
CAPÍTULO 12	127
PROMOVENDO O EMPODERAMENTO DA LÍNGUA INGLESA E DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Albene Cássia Dantas Gama Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.18519171012	
CAPÍTULO 13	133
SEMIÓTICA DISCURSIVA NA ANÁLISE DE UM CARTAZ DO VESTIBULAR DA UEG: A QUESTÃO DO SENTIDO	
Jorge Lucas Marcelo dos Santos Maria Eugênia Curado	
DOI 10.22533/at.ed.18519171013	

CAPÍTULO 14	146
UTILIZAÇÃO DE MATERIAL MANIPULÁVEL NO ENSINO DE PRISMAS RETOS	
Nayara Borges de Oliveira Corrêa	
Rosemeire Terezinha da Silva	
Robson Lopes Cardoso	
DOI 10.22533/at.ed.18519171014	
CAPÍTULO 15	157
AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES QUE SE ABREM NO ATO DE EDUCAR COM A UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIAS ATIVAS	
Lucimara Glap	
Luiz Edemir Taborda	
Luana Eveline Tramontin	
Sani de Carvalho Rutz da Silva	
Antonio Carlos Frasson	
DOI 10.22533/at.ed.18519171015	
PARTE II – CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	
CAPÍTULO 16	166
A GRAMÁTICA EMOCIONAL DO ENVELHECIMENTO E AS DISPOSIÇÕES SOCIAIS DOS IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS	
Angela Elizabeth Ferreira de Assis	
DOI 10.22533/at.ed.18519171016	
CAPÍTULO 17	179
A IMPORTÂNCIA DA TERAPIA ASSISTIDA POR ANIMAIS NA MELHORA DA AUTOESTIMA DA CRIANÇA HOSPITALIZADA COM CÂNCER	
Daniele Taina de Melo França	
Luís Sérgio Sardinha	
Valdir de Aquino Lemos	
DOI 10.22533/at.ed.18519171017	
CAPÍTULO 18	199
A IMPORTÂNCIA DO BIG DATA NAS ORGANIZAÇÕES	
Yasmin Teles Dos Santos	
Elisabete Tomomi Kowata	
DOI 10.22533/at.ed.18519171018	
CAPÍTULO 19	206
A OBSERVAÇÃO RELACIONAL COMO TÉCNICA DE PESQUISA SOCIAL	
Nildo Viana	
DOI 10.22533/at.ed.18519171019	
CAPÍTULO 20	219
AS CONCEPÇÕES DE ALMA EM AVICENA E O QUE SE SUCEDE DO “EXPERIMENTO MENTAL DO HOMEM SUSPENSO NO AR”	
Jonathan Alvarenga	
DOI 10.22533/at.ed.18519171020	

CAPÍTULO 21	230
AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA EM PACIENTES COM HANSENÍASE E PERCEPÇÕES DE SEUS FAMILIARES	
Luana Nepomuceno Gondim Costa Lima Carina Cavalcanti Nogueira Lopez	
DOI 10.22533/at.ed.18519171021	
CAPÍTULO 22	239
DIREITO E ARTE: A PERFORMANCE <i>RHYTHM 0</i> DE MARINA ABRAMOVIC E O PRINCÍPIO DA INDISPONIBILIDADE DA VIDA	
Yohana Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.18519171022	
CAPÍTULO 23	251
INTERFACES ENTRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E TURISMO SOCIAL – O CASO DO FESTIVAL ROTA DOS SABORES EM CORONEL FABRICIANO (MG)	
Betinna Almeida de Tassis	
DOI 10.22533/at.ed.18519171023	
CAPÍTULO 24	258
LEMBRANÇAS DE DONA ZITA: UMA PESQUISA DE HISTÓRIA DE VIDA	
Hélio Fernando Lôbo Nogueira da Gama	
DOI 10.22533/at.ed.18519171024	
CAPÍTULO 25	270
MEMÓRIAS DOS ADULTOS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS RIO GENIPAÚBA ABAETETUBA PARÁ: MOTIVOS QUE CULMINARAM PARA INTERRUPTÃO DOS ESTUDOS NO PASSADO E PERSPECTIVAS DE RETORNO NO PRESENTE	
Thiago Maciel Vilhena Raiane Ribeiro Cardoso Francilene Farias Valente Ana Marcia Gonzaga Rocha Marlea de Nazaré Sobrinho Costa Holdamir Martins Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.18519171025	
CAPÍTULO 26	283
O CONCEITO DE IDEOLOGIA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	
Abigail Ferreira Campos	
DOI 10.22533/at.ed.18519171026	
CAPÍTULO 27	291
O USO DA ENTREVISTA COMO TÉCNICA DE COLETA DE DADOS EM DISSERTAÇÕES DA ENFERMAGEM	
Cristiane Lopes Amarijo Aline Belletti Figueira Alex Sandra Ávila Minasi	
DOI 10.22533/at.ed.18519171027	

CAPÍTULO 28	299
PROJETAR PARA O BEM-ESTAR: BREVE ANÁLISE DA RELAÇÃO DAS PESSOAS COM OS BENS MATERIAIS	
Maria Carolina Frohlich Fillmann	
Ulisses Filemon Leite Caetano	
Jéssica Collet	
DOI 10.22533/at.ed.18519171028	
CAPÍTULO 29	317
REFLEXÕES SOBRE O CONSUMO DE ARTESANATO NA INTERNET	
Nicole Rochele Cardoso Brancher	
DOI 10.22533/at.ed.18519171029	
SOBRE O ORGANIZADOR	329
ÍNDICE REMISSIVO	330

A ARTE NÃO TRADUZ O VISÍVEL, MAS TORNA VISÍVEL

Aline do Carmo

Graduada em Publicidade e Propaganda pela Universidade de Passo Fundo. Especialista em Arte na Comunicação pela Universidade do Rio dos Sinos. Mestre em História pelo programa PPGH/UPF. Doutoranda em História no programa PPGH/UPF. E - mail: acarmo@upf.br

Neste artigo, procurou-se apresentar uma discussão sobre a obra de arte por meio de um questionamento: quando há arte? A sistematização do trabalho pontuou-se, principalmente, nas fontes primárias pertencentes ao acervo da artista Ruth Schneider e, ainda, nos motivos artísticos em conexão com temas e conceitos históricos e sociais representados nas obras da série Cassino da Maroca.

Para o levantamento de dados, a pesquisa deteve-se em autores como Jacques Rancière (2012), Maria Pietro Bardi (1990), Alberto Manguel (2001), Kátia Canton (2001), que auxiliaram no referencial teórico, trazendo conceitos sobre a arte, considerando que a arte é uma linguagem, um meio de expressão e uma forma de conhecimento. A arte pode ser entendida ainda como uma espécie de testemunho da história, pois consegue aglutinar em si e revelar diversos aspectos de

uma cultura, de um povo e de uma época.

Outro autor utilizado foi Nelson Goodman (1978), o qual define a Arte como um tipo especial de simbolização, considerando que para além da representação e da expressão há a exemplificação, que é abundante nas obras de Ruth Schneider selecionadas para as análises deste trabalho. Pode-se perceber que, por exemplo, as cores vermelhas são utilizadas para representar as figuras femininas nas obras, funciona como um adjetivo. Com base nesta noção alargada de simbolização, Goodman defende que não há Arte sem símbolos. A relação entre simbolização e Arte, que se procurou enfatizar neste estudo, é um meio de introduzir o caráter transitório da Arte.

“A arte não traduz o visível, mas torna-se visível.” Essa fala de Paul Klee dialoga estreitamente com o autor Jacques Rancière (2012), pois, tal qual o pintor, o pensador francês tenta compreender e apontar os sistemas de visualidades, visibilidades e representações que envolvem o conceito de imagem. Regimes estéticos da arte e partilha do sensível formam grandes linhas de força que não cessam de penetrar as análises, as observações e as compreensões dos fenômenos estéticos e artísticos.

O filósofo tem a arte como marca,

inscrição e testemunho, relacionando o visível e o dizível, a tradição da *ut pictura poesis* (que pensa a relação entre as palavras e as imagens) é revista nos termos de uma teoria da obra de arte como inscrição testemunha/imagética. A teoria em torno da “partilha do sensível”, conceito que descreve a formação da comunidade política com base no encontro discordante das percepções individuais. A política, para ele, é essencialmente estética (aspecto encontrado nas obras de Ruth), ou seja, está fundada sobre o mundo sensível, assim como a expressão artística.

Como definir a obra de arte ou a arte em si? Para Rancière (www.revistacult.uol.com.br), “não definimos a obra de arte como ‘obra’. O que eu digo, no fundo, é que uma forma de arte é sempre ligada à dignidade dos temas”. Ele diz que a foto no cinema não é somente uma forma de mostrar o visível, mas expõe que uma cena cotidiana tem direito de ser citada na arte. O autor, igualmente, considera que

há algumas décadas, as análises de Arthur Danto vieram dizer que somente a instituição é quem faz a obra de arte. De certa maneira, isso sempre foi verdadeiro. A “representação da representação” ligada a certo tipo de procedimento ou de instituição sempre foi necessária para identificar uma coisa como pertencente ao universo da arte [www.revistacult.uol.com.br].

Como podemos saber se estamos vendo “arte”? Há uma maior distância entre a apresentação e a recepção da obra? Rancière comenta que vivemos em contradição máxima, tudo pode entrar na esfera da arte. A arte hoje, segundo ele, constitui-se como uma esfera à parte, com as pessoas que a produzem, com as instituições que a fazem circular, as críticas. Na época em que os afrescos de uma igreja eram o que se considerava arte, esse questionamento não se colocava, porque a arte não existia como instituição. Isso é a contradição constitutiva do regime estético.

Pedrosa (1996) afirma que a referência usada ainda nos dias atuais para qualificar e compreender uma obra são os cânones renascentistas. Para ele, “o mundo de agora não sabe o que é arte” e, conseqüentemente, não consegue compreendê-la (PEDROSA, 1996, p. 41). Ruth Schneider comenta em suas anotações particulares que

é preciso reconhecer a existência de um grave problema atual: a perda de sensibilidade nas pessoas, observado no mundo inteiro, função direta da produção industrial, aprovando-se pela mentalidade da sociedade moderna de consumo. E sem possibilidade de vincular-se afetivamente ao fazer, ele deixa de criar. Esmagamento da individualidade e de “dessensibilização”. A sociedade teria de encontrar meios de compensá-las através de novas formas de realizações criativas (Arquivos do MAVRS).

Ambas as tarefas são complicadas: tanto definir, quanto identificar o que é arte. Definir torna-se arriscado porque dificilmente chega-se a uma ideia que contemple todos os fatores pertinentes à arte; e identificar é ainda mais *comprometedor* porque não possuímos, em geral, uma cultura visual que nos permita balizar o que é e o que não é arte, ou, especialmente, identificar um objeto artístico de boa qualidade,

conforme os padrões propostos a cada época e a cada cultura.

A arte foi uma das primeiras linguagens que o ser humano criou. Tanto é que a arte é também uma das primeiras linguagens da qual nos apropriamos em nosso desenvolvimento. A arte

é sobretudo portadora de sinais, de marcas deixadas pelo não racional coletivo, social, histórico. Por isso, não apenas ela faz explodir toda intenção redutora, normalizadora ou explicativa, como também se dá como específica forma de conhecimento, forma e conhecimentos bem diversos dos nossos processos racionais (COLI, 1998, p. 109).

A arte procura refletir não apenas as emoções do artista, mas a influência do meio social em que vive. Nota-se que as concepções de Coli sobre a arte e a subjetividade são citadas por Ruth Schneider em suas reflexões,

o artista vem a saber, depois de encontrada a sua forma expressiva, pois ela não é procurada e sim encontrada, somente depois de encontrá-la, o artista descobre o que de fato procurar e o extraordinário momento de reconhecimento de si, de algo que existe dentro de cada um (Arquivos do MAVRS).

O homem trava com o mundo que o rodeia uma relação dotada de significados e sentidos, ou seja, tem como essência a capacidade de simbolizar, atribuir significados às coisas, de separar, de agrupar e avaliar o mundo que o cerca. A arte concebida como o meio de colocar o homem em estado de equilíbrio com o meio circundante – é uma ideia que contém o reconhecimento parcial da arte e da sua necessidade. Assim,

desde que um permanente equilíbrio entre o homem e o mundo que o circunda não pode ser previsto nem para a mais desenvolvida das sociedades, trata-se de uma ideia que sugere, também, que a arte não é só necessária e tem sido necessária, mas igualmente que a arte continuará sendo sempre necessária (FISCHER, 1977, p. 11).

Ruth Schneider considerava que a arte não está dissociada da vida. Para ela, a arte não é somente necessária, como imprescindível, já que o seu fazer artístico funcionava como uma verdadeira catarse, representada por suas composições com pinceladas curtas e espessas, que podem remeter a pressão e a intensidade no processo artístico. Ruth comenta que a personalidade do trabalho do artista está vinculada ao contexto cultural de sua época: “o artista registra o que está no ar” (Arquivos do MAVRS).

Do mesmo modo, Fischer (1977) considera a arte o meio indispensável para essa união do indivíduo como um todo, refletindo a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias. O autor complementa,

Para conseguir ser um artista, é necessário dominar, controlar e transformar a experiência em memória, a memória em expressão, a matéria em forma. A emoção para um artista não é tudo; ele precisa também saber tratá-la, transmiti-la, precisa conhecer todas as regras, técnicas, recursos, formas e convenções com que a

natureza – esta provocadora – pode ser dominada e sujeitada à concentração da arte” (FISCHER, 1977, p. 14).

As artes plásticas, assim como as histórias, procuram nos informar, descrever um cenário, uma época. Conforme Manguel (2001, p. 45), “a existência se passa em um rolo de imagens que se desdobram continuamente, imagens capturadas pela visão e realçadas ou moderadas pelos outros sentidos”. Ainda segundo Manguel (2001), independente do caso, as imagens, assim como as palavras, são o que constituem o ser humano, é a matéria de que somos feitos.

É apropriado mencionar a dificuldade para se chegar, em qualquer tempo, a uma interpretação acurada sobre uma obra de arte. Conforme Fisher (1977, p. 160), pode-se sempre perguntar o que o artista pessoalmente quis dizer:

Mesmo que a resposta fosse dada, uma segunda pergunta inevitavelmente se apresentaria: “Por que ele quis dizer isso?”. Que forças exteriores, que influências características do seu tempo o comandaram? Não terá ele cedido a pressões do seu próprio inconsciente? O significado que ele quis atribuir à sua obra não encobrirá outro significado mais profundo, um significado social, em última análise, capaz de contradizer a intenção pessoal do artista? De que critérios objetivos pode o observador se valer para julgá-lo?

Nas anotações particulares de Ruth Schneider, encontra-se uma entrevista realizada em 08 de novembro de 1983, na qual a pintora é questionada pelo entrevistador: “Quando apreciamos uma obra de arte fizemos nossa síntese num processo intuitivo ou instintivo”? Ruth responde: “Intuitivo. Ato de compreensão que cada um faz dentro de si e com sua própria bússola e de acordo com a personalidade de cada um”, confirmando a ideia de que a experiência do leitor da obra influencia na sua compreensão (Arquivos do MAVRS).

A Estética da Recepção

Quando as pessoas vão a uma exposição de arte levam o propósito de participar de um encontro de formas e processos reveladores de uma vivência, a vivência do artista e, espontaneamente, submetem-se ao jogo das distâncias. Não as distâncias do tempo e sim as mágicas distâncias nos espaços espirituais onde, naturalmente, os indivíduos se colocam para a troca de experiências. Essa troca revela tais espaços. Numa justaposição ou sobreposição de cores em busca de um brilho ou opacidade expressiva. Uma linha ou uma área condutora da visão para um “motivo” especial podem ter impensadas correspondências na sensibilidade do espectador.

Uma obra de arte, normalmente, banha-se na atmosfera de uma época e de uma personalidade, mas essa atmosfera permanece inalterada através dos anos? Será que a própria obra de arte não se torna diferente em um mundo diferente? A qualidade artística de uma pintura pode ser discutida em termos de estrita objetividade, porém seu significado permite diferentes leituras. Qualquer que seja o significado de uma

pintura, entretanto (e muitos quadros permitem diversas interpretações, à medida que os tempos vão mudando), ele é sempre mais do que o mero assunto.

Nesse contexto, considera-se importante trazer a teoria da Estética da Recepção para esta pesquisa, na qual o leitor é considerado elemento fundamental no processo da leitura da obra. A interpretação que este dará a obra estará vinculada à sua experiência de vida e à sua experiência como leitor. Então, para a Estética da Recepção, o leitor e suas experiências de leitura de significados sociais, históricos, artísticos, enfim, todas suas relações servirão como base para se repensar o fenômeno artístico. A obra é considerada um objeto variável aos olhos do leitor, o observador é capaz de dar-lhe uma feição não apenas dinâmica, viva, mas também responsável por seu caráter de transformação, que pode mudar de acordo com o tempo, com o espaço e com as diferentes leituras da obra, dando-lhe uma feição sempre renovada. Na perspectiva da Estética da Recepção, “a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 81).

A teoria da recepção efetiva-se, assim, como uma teoria dos pontos de vista relevantes da recepção e de história. No ato da leitura, o leitor constrói as diversas perspectivas oferecidas pelo texto, realizando adequações, negando ou reelaborando o processo de compreensão e de interpretação.

A compreensão de uma imagem, entretanto, é inesgotável no sentido de que não há uma leitura exclusiva. Ler uma obra parece não esgotar o conteúdo que ela possui, pois essa vai, cada vez mais, enriquecendo-se na medida em que vai permitindo diferentes leituras, um signo gera outro signo, que gera outro. Percebe-se que aí estão a beleza e a riqueza, e o que torna, quem sabe, mágico e sedutor o ato de ler uma imagem. Por mais que existam regras, a subjetividade sempre estará presente e nunca uma leitura vai ser igual a outra; cada qual tem o direito de ir e vir, de escolher seu roteiro, de *viajar* no emaranhado de situações que a obra apresenta.

Através da leitura de imagens, a nossa relação com elas nos remete a situações e vivências próprias da realidade de cada um, pois “a leitura de uma obra é uma aventura em cognição e sensibilidade se interpenetram na busca de significados” (PILLAR, 1999, p. 17).

Neste contexto, Manguel declara que, ao observarmos uma pintura, a primeira referência que fazemos não é sobre o que sabemos da obra ou do seu autor, mas a relação que ela tem com a nossa própria experiência (2001, p. 27). Por meio das imagens, “tentamos abarcar e compreender nossa própria existência”, afinal “somos essencialmente criaturas de imagens” simbólicas (MANGUEL, 2001, p. 21).

Analisando essa afirmação, inferimos que onde quer que estejamos, estamos rodeados de imagens de todos os tipos, as quais possuem simbologias, significados; que nos informam e levam-nos para os lugares aonde pretendemos chegar; que agradam ou não aos olhos; que causam sensações prazerosas e deprimentes. Enfim, as imagens parecem guiar o nosso dia a dia e, mesmo sem percebermos, somos

dependentes delas.

Nosso universo visual é, por assim dizer, sintetizador: o impacto dos cartazes publicitários, o sentido único e indiscutível dos sinais de trânsito, a solicitação frenética das imagens da televisão exigem uma leitura rápida: somos treinados para apreender, de um só golpe, o sentido de cada mensagem enviada. Perdemos o hábito de olhar que analisa, perscruta, observa. Enumerar o que vemos numa pintura é menos simples do que parece. Em todo o caso, esse treino modesto permite descobrir muitas coisas importantes que não surgiram à primeira vista (COLI, 1998, p. 122).

Na leitura de uma obra, a primeira relação que o leitor faz é com suas próprias experiências, mas não deixando que o ato de ler uma imagem se limite a isso. É de grande importância que ele consiga compreender a obra também em função da relação artista/obra/leitor, buscando, a partir do conhecimento do contexto que a envolve, criar relações vividas por ele (o leitor). Na leitura de uma obra “o que vemos em cada peça, em cada quadro [...] é história condensada, que aglutina contradições, diz e cala, valoriza e omite, conta” (KRAMER, 1998, p. 205).

O artista torna visível, de acordo com Ruth Schneider, uma vez que “com sua sensibilidade capta certas coisas invisíveis para os normais”, conforme é possível conferir no “Anexo 3” deste trabalho (Arquivos do MAVRS). Segundo ela,

é por isso é que o mundo da valor ao artista pois só ele tem este poder, de captar o invisível, até premeditar coisas... Mas como diz aquela frase, 90% suor e outro tanto é intuição. Estou falando esta história de intuição porque acontece o seguinte: em 87 fizemos uma performance, a ideia era recriar os personagens do Cassino, esta atuação foi dirigida por Vera Pasqualotto. Durante a apresentação, um senhor que levou sua neta para assistir, se surpreendeu, o dito cujo senhor quase desmaiou pois ele disse que parecia estar retornando no tempo, pois ele foi assíduo frequentador do Cassino da Maroca e os personagens caricatos trouxeram a tona a lembrança dos tempos aureos do Palácio Cassino” (Arquivos do MAVRS).

Nota-se até aqui, que uma das características de uma obra é o fato de tornar significativo o objeto representado, levando a que se admire elementos que antes passavam despercebidos. Como, por exemplo, a obra *A Cadeira*, de Vicent Van Gogh (1888), na qual o artista holandês *transporta* o objeto do cotidiano para o contexto da arte, possibilitando ao leitor/receptor um novo olhar sobre o elemento representado. A essência da criação de Ruth Schneider é algo que parece óbvio, visto que seus trabalhos são claramente figurativos, povoados de homens e mulheres. O conjunto de seus quadros, na série histórica *O Cassino da Maroca*, podem ser considerados verdadeiros romances literários, transportados para a imagem.

A memória como processos de significação na série *O Cassino da Maroca*

Ao contrário do que se poderia imaginar, o tempo é capaz de contribuir para a fixação das experiências do indivíduo em sua memória. Isso se deve à reação que se tem frente a uma experiência vivenciada ou citada por alguém. No caso da Ruth

Schneider, suas memórias que se originaram de histórias que ouviu de sua avó Ida e seu padrasto, Sr. Antão, a lavadeira e o taxista do célebre Cassino, são expostas em obras plásticas (Arquivos do MAVRS).

Na cidade de Passo Fundo/RS, no período de 1939 a 1945, o cassino gravado nas lembranças infantis da artista, ganham dimensão na arte através de uma imaginação considerada vibrante. Nos anos 80, a pintora faz das cores e das pinceladas espessas, elementos para suas coloridas composições.

Para o senso comum, a memória é o acúmulo de lembranças referentes às experiências vivenciadas ou referidas pelo indivíduo. Ampliando tal conceito, Izquierdo (2004) afirma que a memória é formada por três processos distintos que vão permitir esse acúmulo de vivências na mente: aquisição, conservação e evocação de informações. Conforme o pesquisador, “nós formamos, guardamos e evocamos memórias com fortes componentes emocionais e sob intensa modulação hormonal”, por meio de “processos bioquímicos localizados em diferentes células de nosso sistema nervoso” (IZQUIERDO, 2004, p. 16).

Alojadas no espírito, as lembranças são ativadas no momento em que houver uma semelhança entre algumas delas e a percepção presente. Verifica-se que tudo gira em torno de uma ação nascente ou possível, pois, de acordo com Bergson (2006), as lembranças somente são armazenadas para que se tornem úteis a alguma ação de “meu corpo”. As obras da série *O Cassino da Maroca* parecem ser uma espécie de narrativa de cenas reunidas em sua memória, os casos amorosos entre os frequentadores do cabaré, as orquestras de música, as mulheres exuberantes, os travestis, as poderosas figuras masculinas, o voyeurismo dessas relações, tudo em cores vibrantes e empastadas de tinta.

Bergson (2006) observa, que, enquanto permanecem armazenadas, as recordações são ditas puras, exatamente por não sofrerem influência de outros elementos. Contudo, à medida que elas se aproximam da realidade, a percepção que as ativou mistura-se a elas e, então, já não se tem lembranças puras, mas apenas lembranças, assim como deixará de haver uma percepção pura, passando a existir somente uma percepção. Conforme o autor:

Não há percepção que não esteja impregnada de lembranças. Aos dados imediatos e presente de nossos sentidos misturamos milhares de detalhes de nossa experiência passada. Na maioria das vezes, estas lembranças deslocam nossas percepções reais, das quais não retemos então mais que algumas indicações, simples signos destinados a nos trazerem à memória antigas imagens (BERGSON, 2006, p. 30).

Não é possível distinguir com clareza os limites entre lembranças e percepção, e por isso, observa-se que a segunda é “uma espécie de visão interior e subjetiva”, afinal, a todo o momento, é impregnada de recordações (BERGSON, 2006, p. 31). Na série *O Cassino da Maroca* nota-se essas memórias sendo expressas de forma intuitiva,

estas imagens de uma época romântica de pessoas contadas por meu padrasto, em tempos de criança, ficaram registradas no meu inconsciente e só nos anos 80 é que vieram a tona, saindo para fora todo aquele mundo de fantasia criado por mim, com as características fantasiosas de criança, para isto acontecer foram anos de trabalho, de busca, em anos de Atelier livre com o professor Baril, aprendendo técnica que me deram a segurança de botar para fora aquilo que nem eu sabia que tinha um tesouro guardado no fundo do poço (Arquivos do MAVRS).

A memória parece configurar-se como a base para a concretização das percepções, funcionando como uma “costura” das percepções para formar um conjunto de elementos que culminarão na ação. Ao reconhecer essas imagens do passado, a percepção, na verdade, impele-as ao movimento, à ação, no momento presente, para fazer uso de sua experiência. Deve-se salientar que o corpo não é um depósito de memórias. Sua relação com elas se dá pelo fato de ser ele quem “escolhe” quais lembranças devem emergir na consciência, justamente por poder conferir-lhes uma utilidade na ação real em que se apresenta.

Existem vários filtros de memória na construção de personagens, na série sobre o Cassino da Maroca o primeiro filtro poderia ser o fato das narrativas serem recebidas/ouvidas na infância da pintora e reinterpretadas na vida adulta. Outro filtro relevante é que as memórias são de outras pessoas, que se transformaram em memórias dela. Mais um filtro seria a transformação dessa memória em representação artística e quais os significados destas composições. Compreende-se que vários filtros de memória foram utilizados pela artista, como ela mesma conta em suas anotações,

Estes personagens que fizeram minha carreira ter sentido, como a Maroca, mulher respeitada e temida por todos aqueles que por lá passaram, no seu “Palácio Cassino”. Maria Bigode, pelo seu amor, corredor de baratinha. O Cabareteiro Flôres – “Senhoras e Senhores, o Show vai começar”, em seu tipo atlético, fazia as mulheres gemerem, mas ele gostava era dos homens. Garoto de Ouro – pelos versos improvisados de poesia nata. As mulheres deixavam marcas de batom pelos muros da cidade com recadinhos e o nome delas. Zica Navalha – sua valentia, sua garra na defesa das amigas contra os conquistadores importunos. Maria Preta – de beleza exótica, não era contratada da Maroca, mas roubava sua clientela...Jussara – da sociedade Passo Fundense, o baile só começava quando ela chegava e atravessava o salão, aí a Orquestra tocava. Maria Barulho – pela impertinência de seguir o radialista Jarbas, os contrabandistas que fizeram Passo Fundo seu quartel. Rosa Bandida, etc... (Arquivos do MAVRS).

A artista ainda comenta que esse universo de personagens representados sempre estiveram presentes no seu inconsciente,

Eu os vejo na esquina da XV de Novembro, fervilhavam de uma casa para outra, do tango para o xaxado, do champanhe terminando na Chica-pé-de-porco, na “pinga”, do cheiro de Rose Argentino, para o cheiro do Amor Gaúcho. Neste universo imaginário, me vejo a pensar e criar... Agradecendo sempre estas pessoas maravilhosas, que não conheci, e as pessoas que me motivaram a ser o que sou hoje, principalmente ao Seu Antão, que foi meu pai, e minha mãe Nina e vó Ida (Arquivos do MAVRS).

Levando-se em consideração os aspectos citados, pode-se utilizar esse fluir de pensamentos para avaliar uma composição artística. O erro comum de quem julga, mencionado por Bardi (1990), é o de considerar simplesmente o objeto, o assunto, acrescentando a este juízo, as considerações genéricas sobre a correção do desenho, do claro-escuro, da cor, da harmonia, até chegar ao interesse pela composição. O autor aconselha ver a arte, procurando descobrir, em cada obra, os motivos que determinaram: o pensamento, a imaginação, o sentimento, as circunstâncias de época, de lugar, de ambiente em que nasceu, etc. Assim, as obras de arte exprimem, em formas mutáveis, toda a tormenta interior e todas as influências exteriores da vida individual, coletiva e ambiental do artista.

As artes são a manifestação da tendência que existe em todo o ser vivo de perseverar no próprio ser e a desenvolvê-lo. Porém, não é tudo: elas são também a maneira profunda de interpretar a infinita complexidade da vida humana e de representá-la. A obra, o signo, é, necessariamente, compósita. Da mesma forma que a percepção visual é constituída por elementos e implica a comparação e a diferenciação. A obra de arte é, também, constituída por elementos que não reenviam todos para a mesma experiência.

O imaginário como causa e efeito das realidades históricas

A gênese da série *O Cassino da Maroca*, criada durante a década de 1980, pode representar um desses momentos nos quais a memória do artista é reelaborada, servindo, talvez, como recurso para uma narrativa imaginada. Ruth Schneider relata como lhe surgira o conceito para suas ideias, que, de início, constituiu-se apenas de memórias. Sua avó Ida, lavadeira do Cassino, e Seu Antão, taxista, que prestava serviços de transporte para clientes do Cassino e para a proprietária do local, Maroca, contavam-lhe o cotidiano de personagens humanos repletos de vozes e leituras que Ruth joga nas telas.

Os personagens imaginados por Ruth são (foram) brasileiros comuns, que enfrentavam o cotidiano inóspito porque era só o que restava fazer, ou se esquivavam dele dançando, bebendo, fazendo sexo, pois sem essas válvulas tudo ficaria muito pior, segundo as histórias de seus familiares. “Todas as histórias já conviviam dentro de mim, pois meus desenhos sempre foram de mulheres sedutoras e coisas engraçadas provenientes das palhaçadas do Seu Antão, com certeza”, comenta Ruth em seus manuscritos.

O processo criativo da pintora foi um trabalho solitário, o qual fez surgir seu estilo próprio de cores fortes, e em certos momentos, deixando de lado o pincel como ferramenta, para usar as mãos, os dedos, diretamente na pintura a óleo. A artista relata em seus manuscritos:

Estas imagens de uma época romântica de pessoas contadas por meu padrasto, em tempos de criança, ficaram registradas no meu inconsciente e só nos anos 80

é que vieram a tona, saindo para fora todo aquele mundo de fantasias criadas por mim, com as características fantasiosas de criança. E também acredito na minha persistência, minha paixão pela novidade, pelo novo (Arquivos do MAVRS).

Mas como trabalhar com esse documento (imagem) na perspectiva da Arte/Memória/História? Já que tais aspectos, presentes nos quadros, são nossos objetos de estudo? Para tentar resolver essa questão, foram usadas algumas das teorias desenvolvidas pelo filósofo-lógico-matemático norte-americano Charles Sanders Peirce, que são fundamentais para o entendimento das características e especificidades de sua ciência Semiótica, enquanto uma filosofia científica da linguagem, cujo objetivo é a análise da ação e da atividade dos signos.

Um signo, segundo a vertente americana da semiótica, de Charles Sanders Peirce, possui uma materialidade da qual nos apercebemos com um ou vários dos nossos sentidos. “Podemos vê-lo (um quadro, uma cor, uma forma), ouvi-lo (música, gritos, ruídos), cheirá-lo (cigarro, perfume), tocá-lo ou ainda saboreá-lo” (JOLY, 1996, p.35). Nota-se que ao perceber um ruído por exemplo, imagina-se que ele existe por algum motivo e possui um caráter representativo. O ruído como signo, pretende causar um certo efeito. Para Peirce,

Um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. Representa esse objeto não em todos os aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei *fundamento* do representâmen (1995, p. 46).

Agnaldo Farias, de forma sintética, diz que um signo é: “um Signo (ou *representamen*) é um ‘primeiro’ que estabelece algum tipo de relação genuína com um ‘segundo’ (seu Objeto), de modo a determinar um ‘terceiro’ (seu Interpretante)” (FARIAS, 2002, p. 14). Essa relação é irreduzível, visto que o signo é o primeiro, o objeto é o segundo e o interpretante é o terceiro. O interpretante é determinado pelo objeto como uma determinação do signo pelo objeto. Portanto, qualquer processo sóico, necessita da presença dos três elementos: Signo (é a face do signo imediatamente perceptível), Objeto (onde o intérprete envia o signo em um processo de semiose) e Interpretante (mediador, permite relacionar o signo apresentado ao objeto que ele representa).

Pretende-se, nas análises deste estudo, desenvolver o papel de interpretante, procurando complementar o processo lógico de geração de significado com as influências sociais, históricas e psicológicas individuais da mente interpretadora, ao mesmo tempo, interligando com as fontes biográficas de Ruth, fontes históricas e sociais do bordel. Vale ressaltar que essa capacidade sempre será incompleta quando comparada com a totalidade dos aspectos que os quadros possuem, e é esta “incompletude” lógica que nos termos de Lucia Santaella (1995), instaura o

desenvolvimento gradativo dos signos-interpretantes no processo de semiose, a ação dos signos. O conceito de semiose, enquanto um molde fenomenológico, servirá como base teórica para as análises das obras de Ruth Schneider.

A atenta observação do pensamento filosófico de Peirce, ou seja, as relações de interdependência e de sistematização de sua lógica possibilita o uso da semiótica peirceana e de toda a sua fundamentação teórica, oferecendo novas perspectivas para o entendimento dos diversos fenômenos de mediação, os processos de significação e igualmente as representações dessas obras.

Utilizando essa lógica crítica, será considerada a relação mensagem-objeto, a objetivação. Os aspectos indiciais serão constantemente observados nas obras selecionadas, as marcas, traços e aspectos factuais, também os aspectos simbólicos, como as convenções sociais, padrões estéticos e comportamentos, conduzindo as interpretações desta pesquisa.

As relações signo-objeto, este acesso ao objeto dinâmico, a arte, é um ícone. Conforme Peirce, existem três níveis de ícones, os quais se podem encontrar nas obras de Ruth: a imagem (aparência das formas humanas), o diagrama (o conjunto de figuras humanas e outros elementos) e a metáfora (semelhança entre o significado da pintura e o contexto do Cassino na sociedade da época). Os quadros são os índices, os ícones utilizados para formar esse índice, a linguagem visual. E o símbolo, o 'recorte' desta época e deste local, é o contexto de referência para as análises.

Por meio das categorias, revelam-se os tipos de inferência aos quais o homem tem acesso, modelando toda a teoria do conhecimento, que, claro, será triádica. Assim, as unidades de análises serão categorizadas, classificando elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação de tonalidades nas cores, por reagrupamento das formas, etc. As categorias utilizadas podem ser apriorísticas ou não apriorísticas. Utilizou-se a categorização não apriorística, procurando respostas nas pesquisas, nos contextos pessoais e biográficos, sociais e históricos, exigindo um ir e vir ao material analisado e às teorias.

Dessa forma, podemos assinalar as categorias como grandes enunciados que abarcam um número variável de temas, segundo seu grau de intimidade ou proximidade, e que possam através de sua análise, exprimirem significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos do estudo e criem novos conhecimentos, proporcionando uma visão diferenciada sobre os temas propostos.

A verdade é que não existem fórmulas mágicas que possam orientar o pesquisador, estabelecendo passos norteadores. Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos teóricos, norteado pela sua competência, sensibilidade, intuição e experiência.

REFERÊNCIAS

BARDI, Pietro Maria. *Pequena história da arte: introdução ao estudo das artes plásticas*. 2.ed. São

Paulo: Melhoramentos, 1990. 85 p.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANTON, Katia. *Novíssima arte brasileira: um guia de tendências*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

COLI, Jorge. *O que é arte?* 15. ed. São Paulo: Moderna, 1998.

FARIAS, Agnaldo. *Arte Brasileira Hoje*. São Paulo: Publifolha, 2002.

FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

GOODMAN, Nelson. *Ways of worldMaking*. Indianápolis: Hackett Publishing Company, 1978.

IZQUIERDO, Iván. *A arte de esquecer: cérebro, memória e esquecimento*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004a.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

KRAMER, Sonia; LEITE, M^a Izabel Ferraz Pereira (Org.). *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PEDROSA, Mário. *Forma e percepção estética*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. 2a ed., São Paulo: Perspectiva, 1995

PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino de artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. Entrevista disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevista-jacques-ranciere/>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SANTAELLA, Lucia. *A Teoria Geral dos Signos, Semiose e Autogeração*. São Paulo, Ática, 1995.

SCHNEIDER, Ruth. *O Cassino da Maroca*. Passo Fundo. Editora UPF, 1993.

FONTES ARQUIVO PESSOAL

Arquivo pessoal Ruth Schneider [Museu de Artes Visuais Ruth Schneider (MAVRS) Passo Fundo (PF), Rio Grande do Sul].

A DIDÁTICA DESENVOLVIDA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CONTRIBUI PARA A QUALIFICAÇÃO DO ENSINO DE CIÊNCIAS

Leandro Moreira Maciel
Maria Laura Brenner de Moraes

RESUMO: O presente artigo aborda a formação didática de professores para o Ensino de Ciências na Educação Infantil. As compreensões trazidas nesse artigo, subsidiadas por Pesquisa Bibliográfica, têm como intencionalidade potencializar discussões sobre a forma de como o Ensino de Ciências está sendo propagado nas escolas de Educação Infantil e, para repensar os currículos, a estruturação e organização didática para este ensino de forma que possam preparar melhor esses profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Didática, Educação Infantil e Ensino de Ciências.

1 | INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo e às transformações pelas quais passa a educação básica no Brasil necessita repensar os cursos de formação inicial, principalmente em relação a Educação Infantil(EI), e o Ensino de Ciências para esta etapa.

O Ensino de Ciências, por sua vez, está sofrendo diversas transformações para promover aprendizagens que possam desenvolver competências e habilidades que favoreçam a construção dos conhecimentos

científicos.

Nesta perspectiva, Carvalho e Gil-Pérez (2006) e Perrenoud (2000) acreditam que o professor ao exercer sua docência deve dominar os saberes a serem ensinados em sala de aula, ter competências para assim relacionar tais saberes, técnicas, atitudes e por fim ter um novo papel de professor.

Portanto, no que diz respeito ao Ensino de Ciências e a EI o desafio está em saber quais conhecimentos, saberes e estratégias devem ser mobilizadas que possam levar a construção de conhecimentos científicos. E, nessa perspectiva, a didática possibilita a mediação das bases teóricas e científicas da educação escolar para que o professor utilize estratégias em que o aluno possa ser mais ativo, argumentador e descobridor sem perder a curiosidade e criatividade.

Nesse contexto, surge a necessidade de refletir: “Como se dá a formação inicial dos futuros professores da Educação Infantil, na área de Ciências da Natureza?”

O Ensino de Ciências dentro das escolas de EI constitui forma de promover o conhecimento de mundo na criança, que é mediada pelo professor e que deve explorá-lo de maneira não fragmentada e investigativa. Portanto, o professor deve possuir formação

pedagógica de qualidade para que possa exercer na prática o desenvolvimento integral da criança, possibilitando a ela torna-se um ser crítico e mais atuante na sociedade em que vive.

Em contrapartida, o Ensino de Ciências em escolas de EI atualmente, segundo Carvalho e Gil-Pérez (2006), está sendo deixado de lado, bem como trabalhado de forma isolada e fragmentada. Este fato acena para a falta de profissionais capacitados para exercer a docência desta área.

O professor deve estar cada vez mais preparado para atuar com os conteúdos dessa área nas turmas de EI, pelo fato, que ensinar Ciências possibilita trabalhar o meio natural e social do aluno sem deixar e lado os seus conhecimentos prévios e valorizando suas curiosidades.

O presente artigo traz subsídios para entender e compreender como se dá a formação didática dos professores, da Educação Infantil, na área de Ciências da Natureza no sentido de qualificar o ensino desta área.

2 | SITUANDO O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conhecimento científico passou a ganhar espaço com o passar dos anos devido aos avanços científicos e tecnológicos fazendo com que o país crie condições apropriadas para inserir-se com êxito no mundo contemporâneo globalizado, competitivo e cada vez mais exigente. Por outro lado, superar os obstáculos para a busca de um desenvolvimento sustentável do planeta.

Dentro deste contexto, o conhecimento é o caminho para o desenvolvimento científico e tecnológico, que leva uma nação a se inserir com sucesso no mundo contemporâneo e possibilita o desenvolvimento humano sustentável.

O Ensino de Ciências, nessa perspectiva, constitui uma ferramenta para compreender e questionar o mundo e sua forma de transformação. A escola da contemporaneidade tem o papel de formar um cidadão crítico e participativo perante a sociedade da qual faz parte.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabelece que a EI é a primeira etapa da educação básica e, criado, nesse contexto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) com o objetivo auxiliar na realização do trabalho educativo diário, apontando metas de qualidade que contribua para o desenvolvimento integral da criança.

No terceiro volume do RCEI, nomeado como conhecimento de mundo, apresentam-se eixos que trabalham a linguagem da criança e sua relação com tudo que a cerca.

As crianças da Educação Infantil estão amparadas aos conteúdos de Ciências por meio do eixo Natureza e Sociedade, apresentado no terceiro volume do referencial.

Este eixo tem como objetivo principal trabalhar o meio ambiente e social no qual a criança esta sempre em interação.

O trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural.

O RCNEI, portanto, orienta para o trabalho com temas tanto do meio natural como do social das crianças, para que sejam preparadas para se tornarem críticas e participativas na sociedade.

Os conhecimentos das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Nesse sentido, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos — físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais —, ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que as cercam. É importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los (RCNEI, 1998, p. 166).

As crianças a todo momento questionam sobre tudo que elas veem e pegam, portanto estudar Ciências na Educação Infantil é mais que essencial, pois vai contribuir na formação de identidade desta criança.

Portanto, o Ensino de Ciências não se restringe a leitura de textos e atividades práticas, mas a mesma deve caminhar lado a lado com a tecnologia, o meio ambiente e a sociedade. Sendo assim, para ensinar Ciências na EI precisa ir mais além, isto é, buscar outros espaços de aprendizagem e sair das salas de aula. Outro aspecto que precisa ser levado em consideração é que o concreto para a criança potencializa a construção do conhecimento da realidade em, que está inserida.

3 | O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Arce, Silva e Varotto (2011, p. 09): “A verdadeira ciência começa com a curiosidade e fascinação das crianças que, levam à investigação e à descoberta de fenômenos naturais bem como aos artefatos e aos produtos decorrentes do mundo tecnológicos”.

Na Educação Infantil RCNEI, indica que o Ensino de Ciências deve valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, com aquilo que ele possa vir a descobrir com as Ciências Humanas e Naturais (RCNEI, 1998). Ensinar Ciências é trazer para a sala de aula assuntos diversos, levando o aluno a uma viagem onde tudo aquilo que ele se depare atraia sua atenção e o faça pensar mais além, pois para adquirir e adentrar nesta área de conhecimento, precisa acima de tudo, “agir, perguntar, ler o mundo, olhar imagens, criar relações, testar hipóteses e refletir sobre o que faz, de modo a

reestruturar o pensamento permanentemente”(CRAIDY; KAERCHER, 2001, p.154).

Arce, Silva e Varotto (2011), citam a importância de se ter o Ensino de Ciências presente nas salas de aulas, desde a Educação Infantil, pois segundo elas o conteúdo expresso pelas ciências é fruto da criação humana, da utilização de seus processos de imaginação. Portanto, ao conhecer, apreender e compreender o mundo real, a criança estará a aprender, conhecer e compreender a ação humana e os conhecimentos que dela frutificaram e acumularam-se em práticas e objetos, na vida e no mundo (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011, p.61).

Mas uma questão que pode se apresentar a vários educadores de EI é: Como ensinar Ciências no contexto atual?

E, por outro lado, conduz a refletir e repensar os currículos, a estruturação e organização didática das instituições que formam e preparam os futuros professores da EI.

Segundo Arce e Martins (2012) foi só a partir da década de 1990 com os desdobramentos da LDB de 1996, que o tema formação de professores da EI, começou a se intensificar e ganhar ênfase nas políticas educacionais e debates acadêmicos.

4 | O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE CIÊNCIAS

O professor deve sempre estar consciente de que todo e qualquer ensino deve ser baseado em algo que a criança já carrega acumulado consigo, material este que deve ser reelaborado e reconstruído. “Os conceitos são por elas aprendidos não em uma forma pronta no processo de aprendizagem escolar, mas organizados e reelaborados ao longo de suas experiências” (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011, p.62).

O professor precisa aprender, pesquisar, estudar e planejar qualquer conteúdo antes da sua execução em sala de aula. Isso evita que concepções equivocadas possam ser construídas pelos alunos, devido a informações equivocadas trabalhadas na escola.

Como na Educação Infantil as crianças passam por diversas fases, o professor deve se atentar muito a isto, pois o trabalho vai se diferenciar conforme a faixa etária da criança. Segundo Craidy e Kaercher (2001), crianças de zero a um ano, são fortemente dependentes do adulto, sendo assim existe a grande necessidade da interação adulto-criança, trabalhando a exploração do próprio corpo, por meio de experiências e diferentes sensações no contato com objetos. O ambiente precisa ser acolhedor, mas também apresentar diversos desafios, com o uso de matérias que possam mediar a relação e as brincadeiras entre o adulto e a criança.

Com as crianças de um a dois anos, já pode se iniciar o trabalho em grupo, porém não deixando de lado a atenção individualizada por parte do adulto. Nesta fase as atividades devem ser voltadas para o trabalho com a parte motora e a linguagem da criança, como por exemplo, imitar o som dos animais. O professor deve ficar muito

atento a fala e gesto das crianças para não confundi-los e não se esquecer que o tempo de concentração das crianças nas atividades é muito curto, portanto, a gama de atividades deve ser bem variada (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Na fase de dois a quatro anos, já podem ser trabalhadas atividades em rodinhas, dando início aos jogos simbólicos, as brincadeiras de faz de conta e uma maior desenvoltura motora para com aquilo que o cerca. A partir desta fase a criança já passa a tomar decisões sozinha, começa a desenvolver sua autonomia, assim, é o momento onde as curiosidades começam a aparecer, onde para tudo que vê e pega surge a pergunta “o quê”, ou “por quê”. Aqui a criança começa a notar as diferenças entre as coisas e sua interação se dá por meio do plano simbólico. Já no final desta fase as atividades investigativas podem começar a se fazer presentes (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

De quatro a seis anos as atividades cooperativas devem se fazer muito presentes e assim também as de investigação. Nesta fase a criança começa a estabelecer regras de convivência, a atividade simbólica começa a tornar-se mais complexas e o professor deve estar sempre muito atento aos interesses e necessidades das crianças, para que seu trabalho seja pautado nelas (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Sendo assim, conforme as fases apresentadas por Craidy e Kaercher (2011), o professor deve estar alerta a cada uma dessas fases para que não trabalhe de forma a minimizar ou potencializar o conhecimento de seu aluno, mas trabalhar de forma que consiga desenvolver seu raciocínio em todos os sentidos.

Ao se trabalhar com o Ensino de Ciências, deve-se valorizar não só o olhar do aluno e suas curiosidades, mas também os trabalhos com os experimentos, pois a experimentação é vista como uma ferramenta para ensinar ciências, pois a criança pequena tem seu mundo totalmente centrado no que é perceptível. Ao explorar o mundo sensível e perceptivo do qual faz parte, através da experimentação, ela vai aos poucos se familiarizando com os atos de observar, experimentar, pensar. Sua imaginação é convidada a participar e suas curiosidades ganham espaço e respostas, por meio de suas próprias ações (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011).

O professor precisa sempre ter em mente que o aluno precisa trabalhar com o concreto, precisa experimentar para guardar, para aprender e compreender, portanto o mesmo deve ter cuidado com os conteúdos que vai escolher para ensinar, pois alguns podem não resultar em ganho algum para seus alunos.

Em uma aula de ciências o professor deve lançar questionamentos para as crianças, assim elas poderão levantar hipóteses para em seguida fazer registros. Depois de feitos os registros, pode-se partir para a experimentação, neste momento o auxílio do professor é muito importante, pois é ele quem vai guiar todos os passos dos alunos. No fim, o professor deve retomar os registros dos alunos associando aquilo que eles já sabiam com o conhecimento que adquiriram após os questionamentos levantados e o experimento desenvolvido, trabalhando a fixação do conteúdo nas crianças (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011).

Trabalhar com as etapas citadas acima pode ajudar os professores, pois o mesmo deve dar a mesma ênfase para o abstrato e o concreto, segundo Arce (2014, p.88)

O ensino de um conceito também pode partir do concreto. Porém mais que a observação, ordenação e categorização daquilo que é, imediatamente, perceptível e manipulável, o professor deve estimular pensamento investigativo e dedutivo da criança, iniciando o desenvolvimento de ideias abstratas.

Quando se trabalha ciências, o objetivo do professor vai também ser aos poucos, plantar em seus alunos um pensamento científico. Para que isso se desenvolva, o docente deve estar atento a sua linguagem em sala de aula utilizando-se de palavras que enriqueçam o vocabulário e também o conhecimento dela. Ao falar sobre a importância do contato das crianças com os contextos científicos, Arce (2014), cita que ao se relacionar e se familiarizar com o pensamento científico em contextos científicos, as crianças se tornam críticas, analíticas e aprendem a analisar as informações que recebem de forma objetiva e clara, afastando de si pensamentos falsos.

Outro fato importante na Educação Infantil é não trabalhar de forma fragmentada, isto serve também para o ensino de ciências que deve se associar aos demais conteúdos trabalhados na Educação Infantil. Craidy e Kaercher (2001, p.163), citam que:

O ensino de ciências na Educação Infantil propicia a interação com diferentes matérias, a observação e o registro de muitos fenômenos, a elaboração de explicações, enfim a construção de conhecimentos e de valores pelas crianças. Essa área, entretanto, precisa tomar parte das atividades de outras áreas como a linguagem, os estudos sociais, a matemática, as artes plásticas, o teatro e a música. Na Educação Infantil é fundamental superar as fragmentações do conhecimento e buscar articulá-lo através de atividades lúdicas e instigantes.

Ensinar ciências na Educação Infantil é permitir que as crianças explorem o meio em que vivem a partir de seu cotidiano. É por meio deste ensino que a criança vai trabalhar sua imaginação e se tornar crítico frente as diversas curiosidades e problemas que podem ser colocadas a ela.

5 | A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

A formação do professor que ensina ciências nas etapas iniciais de escolarização é uma temática que vem crescendo nos campos de pesquisa: Formação de Professores e Ensino de ciências. O pedagogo é aquele que se apresenta como o professor preparado para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e requer em sua formação os elementos teórico-metodológicos para o ensino das áreas de conhecimento que estarão presentes nos currículos desses

segmentos.

Gomes (2009), comenta que ser educador de Educação Infantil vai muito além do que muitos imaginam, pois o mesmo precisa:

Ser um profissional capaz de promover múltiplas interações envolve o acolhimento e a ideia de pertença grupal, a dimensão afetiva, o respeito às necessidades e interesses da criança, aos seus padrões culturais, captando-os para os propósitos do trabalho desenvolvido, a ampliação permanente de seu universo sociocultural, novo dimensionamento para educá-lo, para ensiná-lo e o aprender, a permanente reflexão sobre os propósitos que guiam suas práticas, as concepções que dão suporte às ações [...] (GOMES, 2009, p.54).

Gatti e Nunes (2009) sinalizam algumas respostas no que tange ao atual momento de formação de professores. Para estas pesquisadoras o curso de Pedagogia encontra-se fragmentado o que acarreta diversos problemas existentes nas Práticas de Ensino. Cabe neste caso destacar que este licenciado, por sua função e formação polivalente não tem um estudo aprofundado em Ciências Naturais.

Nesta perspectiva, a formação do professor para o Ensino de Ciências na EI deve estar atrelada a uma proposta de ensino para a vida e para a realidade do aluno, com métodos que permitam novas abordagens.

Por outro lado, toda criança carrega consigo conhecimentos prévios, adquiridos no dia a dia, por meio da sua cultura e do seu meio familiar que não devem ser descartados para a construção de conhecimentos científicos.

É necessário que a didática para o Ensino de Ciências possibilite ao futuro professor estratégias que estimulem e proporcionem dúvidas aos alunos, para que os conduzam a uma viagem imaginativa, que saibam ver os detalhes das coisas e que tenham espaço para curiosidades.

A melhoria do Ensino de Ciências na EI está condicionada a formação inicial desses professores, principalmente no campo da Didática das Ciências para que possa mudar a forma de como esse ensino é articulado nas escolas.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir a formação do professor na EI necessita, sobretudo, o entendimento das necessidades que este profissional tem além de compreender que dele é esperado um trabalho que faça a articulação entre diversas áreas de conhecimento. Mesmo quando partimos de uma compreensão de que a formação do professor deve contemplar o processo escolar como uma totalidade completa e repleta de contradições, ainda assim é possível perceber que entre os educadores são apontadas diversas relações entre teoria e prática.

Na EI, tudo aquilo que cerca a criança é significativo para ela e deve ser considerado pelo professor. É o professor que faz a mediação do processo de aprendizagem da criança, dessa forma, sua formação deve ser completa, já que

exerce o papel de intermediador entre aquele conhecimento que a criança traz, a partir de suas vivências e experiências, cultura ou por interferência da escola, com os conhecimentos que serão construídos contribuindo para a ampliação do conhecimento de mundo dessa criança.

O professor deve estar ciente que toda criança carrega consigo um conhecimento prévio, sendo assim este deve valorizar tudo o que seu aluno vai expor, para que por meio desta exposição ele possa conhecer o que seu aluno sabe e contribuir para ampliar este conhecimento de mundo adquirido pela criança por meio da sua convivência com o seu meio social e natural.

Ensinar ciências na Educação Infantil é saber escutar as mais diversas curiosidades das crianças, ensiná-las a explorar através de investigações diversas e trabalhar conforme a fase que a criança se encontra, para que não cobre demais e nem de menos destas crianças. Para que por meio da ciência as crianças aprendam a conhecer o meio que as cerca e se tornem críticos frente a esta sociedade da qual fazem parte.

A formação dos professores de EI precisam compreender que abordagem do Ensino de Ciências nessa etapa da educação básica é uma importante ferramenta para despertar interesse por práticas didático-pedagógicas que privilegiem a contextualização com outras áreas do conhecimento e a realização do trabalho experimental por investigação.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia Márcia. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. Ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2012.

ARCE, Alessandra. SILVA, Débora A. S. M. VAROTTO, Michele. **Ensinando ciências na Educação Infantil**. 1 ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2011.

ARCE, Alessandra, org. **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. 1 ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2014.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998. V.1 e 3.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. GIL-PÉRES, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. (Coleção Questões da Nossa época; v.26) 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRAIDY, Carmen Maria. KAERCHER, Gládis Elise. **Educação Infantil: Pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, DPE, 2009.

GIMENES, Nelson. **Formação de professores para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e os cursos de Pedagogia: novos e velhos desafios**. <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/formacao-de-professores-paraeducacao-infantil-anos-iniciais-do-302493-1.asp>>. Acesso em 21 de agosto de 2015 às 14h27min.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. (Coleção Docência em Formação) São Paulo: Cortez, 2009.

MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.

NASCIMENTO, Fabricio do. FERNANDES, HylioLaganá. MENDONÇA, Viviane Melo de. **O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.39, p.225 – 249, setembro de 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. (Coleção Docência em Formação). 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5. Ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROCHA, Luciana Caprice Silva Santos da. **Formação de professores na Educação Infantil**. Revista Projeção e Docência, Brasília, v.3, n.1. P.28-36,2012.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p Jan./Abril p. 143-155, 2009.

A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA HOSPITALAR PARA ALUNOS EM TRATAMENTO INTENSIVO

Julia Pereira

Grupo Educacional UNIS

Varginha - MG

Luciane Madeira Motta Tavares

Grupo Educacional UNIS

Varginha - MG

Terezinha Richartz

Grupo Educacional UNIS

Varginha - MG

RESUMO: A pedagogia hospitalar tem se revelado uma técnica inovadora na aprendizagem e uma alternativa de ensino direcionada às crianças e aos jovens em tratamento intensivo nos hospitais. E, por não terem condições de frequentar regularmente suas respectivas instituições de ensino pelas circunstâncias em que se encontram, necessitam de serviços especializados referentes à vida acadêmica, com a finalidade de dar continuidade à aprendizagem curricular e também, trabalhar a interação com o social. Seguindo esse viés, o objetivo deste estudo, é discutir a importância da pedagogia hospitalar para estes pacientes que se enquadram nessas condições nos centros de terapia intensiva, oferecendo-lhes desenvolvimento do intelecto em conformidade com o seu ritmo de aprendizagem, para que o progresso escolar não estacione. Este intento será norteado por pesquisa bibliográfica que

analisa, busca, registra e correlaciona fontes secundárias de forma a abordar o tema e comprovar sua teoria.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Hospitalar. Técnica Inovadora. Tratamento Intensivo. Serviços especializados.

THE IMPORTANCE OF HOSPITAL PEDAGOGY FOR STUDENTS IN INTENSIVE TREATMENT

ABSTRACT: Hospital pedagogy has revealed to be an innovative technique in learning and an alternative of teaching directed to children and youngsters in intensive treatment in hospitals. And, for their inability to attend regularly their respective educational institutions because of the circumstances in which they are, they need specialized services related to academic life, in order to continue curricular learning and also to interact with the social. Following this path, the purpose of this study is to discuss the importance of hospital pedagogy for these patients who fit these conditions in intensive care centers, offering them the development of the intellect in accordance with their learning pace, so that school progress do not park. This attempt will be guided by bibliographic research that analyzes, searches, records and correlates secondary sources in order to approach the theme and prove its theory.

KEYWORDS: Hospital Pedagogy. Innovative Technique. Intensive Treatment. Specialized services.

1 | INTRODUÇÃO

Equipes preparadas trabalham utilizando a pedagogia hospitalar, que tem se revelado uma técnica inovadora e uma alternativa de aprendizagem para crianças que se encontram em tratamento intensivo hospitalar e, por esse fator, não podem frequentar normalmente os centros de ensino. Trata-se de um tema emergente em nossa sociedade e pretende-se demonstrar se, de fato, auxilia no desenvolvimento escolar de uma criança nessas condições.

O artigo aborda ainda, o surgimento da pedagogia hospitalar, mostrando a sua importância para sociedade, a sua contribuição para o desenvolvimento da criança, as metodologias utilizadas, a visão brasileira a respeito de sua relevância e o papel do pedagogo como mediador do conhecimento e como auxiliador do profissional da saúde.

Nesse contexto, além do crescimento populacional que indica aumento considerável de crianças enfermas em hospitais, salienta-se a real importância da escola para crianças enfermas, que, de acordo com o parágrafo 2º, artigo 58 na LDB nº9.394/96, “todo aluno privado de condições de integrar uma sala de aula, possui o direito a serviços especializados”.

2 | A PEDAGOGIA HOSPITALAR NA HISTÓRIA

A pedagogia hospitalar inicia-se no século XX, mais precisamente em 1935, quando o Francês Henri Sellier, inaugura a primeira classe adaptada para crianças com algum tipo de enfermidade decorrente da Segunda Guerra Mundial ocorrida na Europa. Há, então, necessidade de tratar uma quantidade significativa de crianças com danos provocados pela guerra, ao passo que estratégias tiveram de ser tomadas, hospitais adaptados para receber esses jovens por tempo indeterminado, gerando um maior investimento não só por parte dos profissionais da saúde, como também os da educação.

Conforme diz Wolf (2007, p.2):

Pode-se considerar como marco decisório das escolas em hospital a Segunda Guerra Mundial. O grande número de crianças e adolescentes atingidos, mutilados e impossibilitados de ir à escola, fez criar um engajamento, sobretudo dos médicos, que hoje são defensores da escola em seu serviço

No mesmo período, outros países como Alemanha, França e Estados Unidos, começam a investir em hospitais adaptados para receber professores que lecionem para crianças enfermas e, em 1939 é criado em Paris, o C.N.E.F.E.I. – Centro Nacional

de Estudos e de Formação Para a Infância Inadaptada de Suresnes, objetivando defender o direito desses jovens e capacitar profissionais da educação para exercer tal função. Com isso, surge pela primeira vez na história, através do Ministério da Educação da França, o Professor Hospitalar.

Na atualidade, o C.N.E.F.E.I, defende a ideia de que a escola não deva ser um centro voltado apenas para professores, e sim, aberta, que promova estágios para médicos, diretores, professores e assistentes sociais, que se preocupam com a saúde escolar.

Já no Brasil, a história da Pedagogia Hospitalar tem seu marco inicial em 1950 no Rio de Janeiro, no Hospital Municipal Jesus, em 14 de agosto do mesmo ano, através de Lecy Rittmeyer. (SANTOS; SOUZA, 2009 apud CAVALCANTE; GUIMARÃES; ALMEIDA, 2015). A partir de então, outros hospitais da região optam também pela mesma forma de tratamento, porém, ainda não há apoio do estado, sendo necessárias intervenções de doações e da própria direção hospitalar.

Até que, segundo Lima (2003, apud CAVALCANTE; GUIMARÃES; ALMEIDA, 2015), inicia-se um trabalho hospitalar no Hospital das Clínicas da Faculdade de Ribeirão Preto (HCFMRP-USP) em 1970, sendo modificado severas vezes até sua conclusão em 1997, quando se obtém a forma de trabalho que se segue até nos dias atuais em classes hospitalares.

O Estatuto da Criança e do Adolescente na resolução nº. 41 de outubro de 1995, no item 9, reconhece à criança hospitalizada, o “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar”. E assim, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEC, 1996), estabelece-se que toda criança deve desfrutar de todas as oportunidades possíveis para impedir a suspensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Em continuação aos dados cronológicos, mais tarde, em 2000, o Ministério da Educação elabora um documento contendo estratégias e orientações voltadas ao atendimento em classes hospitalares, no qual busca garantir o acesso de todos à educação básica. Logo, observa-se o despertar do interesse profissional capaz de gerar, seis anos depois, já em 2006, um projeto de metodologia pertinente à área, intitulado como Ludicidade, realizado na Universidade Federal de Sergipe (UFS). O projeto estabelece uma estratégia de educação voltada para crianças residentes na Enfermaria Pediátrica do Hospital Universitário da Universidade Federal de Sergipe, em defesa da prática lúdica como prática para se obter sucesso no processo educacional. Constatando-se aí, uma das correntes de efetivação da Pedagogia Hospitalar em conjunto com a da continuidade escolar.

Nessa premissa, ressalta-se que todo o processo pedagógico necessita ser estudado e experimentado, no entanto, o Brasil demora para começar a desenvolver a Pedagogia Escolar. Isto pode ser explicado devido à sua estrutura econômica, que se diferencia em muito dos sistemas de países industrializados como França e

3 | A PEDAGOGIA HOSPITALAR E SUA IMPORTÂNCIA

A taxa de natalidade mundial aumentou consideravelmente devido à modernidade do século XXI e suas tecnologias, com isso pode-se observar uma necessidade de maior investimento em áreas específicas, uma delas é a educação com ênfase nas crianças enfermas em tratamento intensivo, que muitas vezes, necessitam de maior atenção e, não somente isso; é preciso um olhar diferenciado, estratégias inovadoras, que deem continuidade ao processo de aprendizagem dessas crianças e jovens. De acordo com Matos e Mugiatti, (2009, p. 61):

Sendo assim, as crescentes alterações no seio da sociedade criam a necessidade de formação continuada e de desenvolvimentos para novas habilidades para enfrentar tais demandas. É o caso da emergência de hospitalização da criança e do adolescente, os quais, devido ao tempo de internação, muitas vezes rompem o seu processo de escolaridade.

O Ser Humano é a única espécie capaz de utilizar sua razão, de criar e transformar e é, também, a única capaz de criar vínculos de afetividade, de interagir, conhecer, aprender, reaprender e repensar as realidades sociais. Diante disto, tem-se a escola, um ambiente repleto de conhecimento, de crianças e adultos compartilhando experiências todos os dias e, separadamente, temos os hospitais, locais onde existem pessoas enfermas, privadas do direito de estudar. E por que não ter escolas em hospitais? Onde cada criança hospitalizada possa continuar seu percurso intelectual, não só aprendendo, mas recriando a esperança de um amanhã que possa ser vivido realmente. Ainda conforme Matos e Mugiatti, (2009, p. 13):

O papel da educação por sua vez, torna-se cada vez mais importante face à multiplicidade de demandas das necessidades sociais emergentes; é o motivo pelo qual precisa a educação, como mediadora das transformações sociais, com o apoio das demais ciências, contribuir com maior rapidez e criatividade, para uma sociedade mais consciente, mais justa e mais humana.

Em um de seus artigos, Paula (2010), relata que, por muito tempo, os jovens enfermos sem condições de frequentar a escola, sofrem o abandono por parte do sistema de duas formas, primeiramente na exclusão social e em segundo, na inexistência de acesso à educação; em outras palavras: os enfermos são excluídos de dois de seus direitos mais importantes que contribuem efetivamente em seu desenvolvimento. Esse fator afeta drasticamente seu desenvolvimento, pois todos, naturalmente, necessitam da aprendizagem e se socializar, especialmente com outros de mesma idade. Aprende-se o tempo todo com familiares, amigos, sociedade, escola, em todo o lugar onde se tem interação e, por consequência, troca de conhecimento.

Devido à necessidade de novas propostas para estas crianças em condições de

internação por tempo indeterminado, precisa-se repensar na melhor forma de atendê-las. Importante se basear não só no que a criança deve aprender de acordo com seu ano escolar, mas também, com aquilo que a criança pode conceber, em conformidade com a sua condição atual.

Pereira (2014), fundamenta que a Pedagogia Hospitalar não é apenas uma sala de aula que funciona em um hospital, mas é um atendimento profissional pedagógico com a finalidade de recuperar a socialização, dando continuidade à aprendizagem desse aluno hospitalizado. Por outro lado, não é só na escola que o aluno pode aprender.

- o tempo de aprender é o tempo do aluno;
- a interação entre as crianças e tão importante quanto a mediação do professor nas atividades desenvolvidas; e
- a sala de aula tem o tamanho do mundo (e, no caso da sala de aula da escola hospitalar, serve de mediadora à possibilidade da criança de “plugar-se” com o mundo fora do hospital) (FONSECA, 2008, p. 14).

Diante do exposto, constata-se a importância da Pedagogia Hospitalar como forma democrática de garantir os direitos constitucionais, pois, são pessoas que lutam por suas vidas, que buscam dias normais como qualquer outra e precisam sem dúvida, estudar, buscar conhecimento e crescimento intelectual, não só para aprender, mas para sentir-se parte de um todo, parte da sociedade e daqueles que levam uma vida longe de tratamentos hospitalares intensivos.

3.1 O Papel do Pedagogo Hospitalar

Como visto anteriormente, há uma grande demanda de crianças hospitalizadas e, em decorrência desse índice, um número crescente de jovens que acabam perdendo anos escolares. Por esse motivo, faz-se necessária, a criação de metodologias voltadas para este público alvo, levando-se em consideração, a carência e especificidades individuais.

O professor para atuar com classe hospitalar, deve trabalhar com programas abertos, planejamento diferenciado, respeitar o ritmo e as habilidades de cada aluno, priorizar a realidade a que os alunos estão adaptados. (SILVA; FANTACINI, 2013).

O pedagogo hospitalar precisa ser criativo, aproveitar todo o ambiente possível, auxiliando para que aquele ambiente, muitas vezes rodeado de dor e sofrimento, torne-se mais alegre, descontraído, colorido e apto para oferecer à criança, além do que ela necessita em relação à sua saúde, melhorando aspectos emocionais, e dar continuidade ao processo formativo.

Segundo Silva, (2012 p. 5),

O trabalho do pedagogo hospitalar também tem como proposta a intervenção terapêutica procurando resgatar seu espaço sadio, provocando a criatividade, as manifestações de alegria, os laços sociais e a diminuição de barreiras e preconceitos da doença e da hospitalização, a metodologia deve ser variada mudando a rotina

da criança no qual permanece no hospital.

Muitos obstáculos são encontrados em sua função, a começar pelo ambiente em que determinada criança se encontra, quando necessita de silêncio, cuidado e respeito a suas limitações e aos outros enfermos que se encontram no local. Este ambiente geralmente não é propício para que haja educação escolar, deve-se então, fazer uma adaptação levando em consideração a realidade encontrada. Para tanto, as metodologias utilizadas com essas crianças não são as mesmas das escolas regulares; precisando-se modificar o ambiente hospitalar em que a aula acontece.

O trabalho com o lúdico é considerado eficaz para se garantir um bom resultado e, cabe ao Pedagogo Hospitalar reproduzir esse ambiente, devendo, também, estar sempre em contato com a instituição escolar, para discutir métodos, enviar relatórios e se manter informado sobre os conteúdos aplicados na escola. Seu papel se estende, também, a estar atento ao desenvolvimento do aluno, e se os métodos utilizados estão adequados, levando em consideração o ritmo desse aluno que, muitas vezes, diferencia-se por questões físicas e emocionais como consequência de sua enfermidade, da realidade das instituições regulares.

Dentre as metodologias aplicadas, a brincadeira costuma trazer vários benefícios: auxilia os processos de socialização, estimula o raciocínio e a compreensão das estratégias envolvidas, permitindo à criança dominar a própria conduta com autocontrole e auto-avaliação de suas capacidades e de limites. (SILVA; FANTACINI, 2013).

Conforme Pereira (2014, p. 6)

O ambiente hospitalar onde é feito o atendimento as crianças e adolescentes deve ser diferenciado, acolhedor, com brinquedos e jogos, com estimulações visuais, um ambiente alegre e aconchegante. Assim, através de brincadeiras, as crianças e os adolescentes internados encontraram uma maneira mais positiva e criativa para viver a situação de doença, diminuindo o comprometimento mental, emocional e físico dos enfermos. No entanto, é imprescindível que haja um planejamento juntamente com a escola de origem dessas crianças para que seja dada a continuidade do trabalho escolar e as crianças possam ser reintegradas à escola assim que obtenham alta do hospital.

A brinquedoteca do hospital também pode ser aproveitada pelo professor, com a finalidade não só de entreter o aluno, mas também, em momentos em que ele esteja nervoso e com medo.

Além de brincadeiras, outras formas prazerosas de aprender são indicadas: contar histórias, e fazer dramatização, desenhos e pinturas e jogos. (SILVA; FANTACINI, 2013). Através do lúdico, é mais fácil acalmá-lo e ao mesmo tempo, trabalhar a parte pedagógica. Alguns jogos que poderão ser utilizados por Pedagogos Hospitalares de acordo com Pessoa, Souza e Fontes (2012, p. 12) são:

Sacolas contendo quebra-cabeças para serem montados junto aos familiares/

acompanhantes; sacolas com livros paradidáticos apenas com histórias e outros com espaços para participarem da construção dos textos, como por exemplo: continuar a história, desenhar partes que faltam, criar o final da história, reescrever a história lida, recontar ao pedagogo ou acompanhante; fantoches de dedo para reconto de histórias já conhecidas, como os clássicos da literatura infantil, ou criação de novas histórias; uso de bolas, dados e blocos de montar; trabalhos artísticos com desenho, pintura; confecção de imagens com papel (origami), de máscaras, chapéus, esculturas, modelagens; brincadeiras como pular elástico e amarelinha; jogar *ping-pong*, boliche com variações (com as mãos, com os pés); imitações; uso de fantasias; danças livres ou coreografadas; uso de instrumentos musicais; recursos tecnológicos como jogos computadorizados, vídeo games, assistir filmes.

Além disso, também compete ao Pedagogo Hospitalar, juntamente com os profissionais da saúde, trabalharem juntos para o pleno desenvolvimento da criança, tendo em vista que, alguns profissionais da área de saúde como médicos e enfermeiros, não estão preparados para lidar com alguns aspectos psicológicos infantis que se referem a como as crianças os veem – aqueles que causam dor – ; diferentemente de como enxergam o pedagogo – quem apoia o desenvolvimento e acaba se tornando familiar. Com isso, precisa-se ter um olhar não só para os jovens enfermos, mas, também para os profissionais que ali se encontram e, ao final, acaba sendo um trabalho em conjunto, quando há uma somatória de conhecimentos distintos e necessários para se atingir um só objetivo. E para se obter resultados positivos, os profissionais de educação necessitam de muita paciência e perseverança, para que realmente ocorra uma mudança no ambiente hospitalar com o intuito de atenuar o stress de todos, inclusive dos próprios profissionais da saúde.

Ainda segundo Pereira (2014, p. 6):

Cada classe Hospitalar encontra sua forma de desenvolver o seu trabalho, dependendo muito do suporte institucional recebido, da interação entre equipe médica e a equipe pedagógica, o espaço físico oferecido, a clientela atendida, além da formação dos profissionais de educação que estão presentes em cada hospital.

Ressalta-se que, o Pedagogo Hospitalar é um educador e deve se preocupar com a efetiva aprendizagem de seus alunos. No entanto, não significa que o mesmo deve focar somente nesse aspecto, pois a criança enferma possui a prioridade de lutar pela vida, fazendo-se necessário o respeito diante de tal situação, tendo um olhar crítico para a condição do aluno que, em determinados dias, pode ou não ter condições para assistir alguma aula, podendo ser adiada até o momento em que ele possa participar. De acordo com Cavalcante, Guimarães e Almeida (2015, p.7):

[...] vale ressaltar que a criança está hospitalizada para cuidar de sua saúde e não para dar continuidade aos estudos. Dessa forma, o pedagogo deve dar à criança uma atenção integral de maneira que a prioridade seja o tratamento de sua doença para a recuperação da saúde plena e estável.

Em alguns hospitais de renome, como o Hospital Infantil Joana de Gusmão, não existe apenas a classe hospitalar e sim, cinco áreas distintas que tratam do jovem enfermo, em todas as suas especificidades, sempre com um olhar crítico voltado para o mesmo, sem focar simplesmente em seu desenvolvimento acadêmico, mas em sua condição atual. Segundo Cardoso (2007, p. 308):

O Setor de Pedagogia do HIJG atualmente desenvolve cinco programas distintos. São eles: apoio pedagógico à criança internada: atendimento nas unidades viabilizando a interação entre o hospital e a escola de origem; estimulação essencial: para crianças de 0 a 6 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor; recreação: oportuniza o brincar como proposta terapêutica, possibilitando, por meio de brinquedo e brincadeiras, re-elaborar as manifestações de alegria e do lazer, resgatando a vitalidade e a autoconfiança; ambulatório-triagem: diagnóstico, orientação e acompanhamento escolar para crianças com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e com dificuldades na aprendizagem, continuidade da escolaridade formal, mantendo a sistematização da aprendizagem, promovendo o desenvolvimento e contribuindo para a reintegração à escola após a alta hospitalar.

Vale ressaltar que um Pedagogo Hospitalar lida com diversas situações dentro de um hospital, auxiliando os profissionais da saúde em diversos setores como a ambulatorial, por exemplo. Não se trata de apenas transferir conhecimento à criança, sobretudo, afeto, zelo, carinho, atenção e segurança. Sem dúvida, muitas são as vertentes que fazem de um professor, em hospitais, como essencial. De acordo com Esteves (2008, p.3):

A prática do pedagogo na Pedagogia Hospitalar poderá ocorrer em ações inseridas nos projetos e programas nas seguintes modalidades de cunho pedagógico e formativo: nas unidades de internação; na ala de recreação do hospital; para as crianças que necessitarem de estimulação essencial; com classe hospitalar de escolarização para continuidade dos estudos e também no atendimento ambulatorial.

Muitas são as funções do Profissional da Educação nesses ambientes, mas pode-se enfatizar sua importância quanto à forma de educar através de transformar. A Pedagogia Hospitalar é disruptiva, pois modifica totalmente um ambiente sério, de sofrimento, transformando-a em uma sala de aula, de aprendizagem, alegria e confiança.

4 | PEDAGOGIA HOSPITALAR NOS DIAS ATUAIS

A Pedagogia Hospitalar é uma realidade mundial. Contudo, no Brasil não se desenvolve de forma precisa. Necessita-se de um maior estudo de campo, de maiores investimentos a metodologias de suporte, e formas mais eficazes de se conseguir alcançar os objetivos, conforme nos informa Ceccim e Fonseca, (1999) apud Silva, (2012. p. 02).

[...] a necessidade de formular propostas e aprofundar conhecimento teóricos e metodológicos, visando atingir o objetivo de dar continuidade aos processos de desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças e jovens hospitalizados.

Em regiões interioranas do país não se tem pedagogos hospitalares atuando em hospitais. A criança se encontra desassistida, completamente a mercê de enfermeiras para auxiliá-las no processo educacional.

Ao receber alta, certamente acham-se em defasagens comparadas às crianças de mesma idade e ano escolar. Isso acontece devido a alguns fatores, dentre eles: à falta de investimentos em pesquisas metodológicas voltadas para a área que possam resultar em projetos e falta de cursos presenciais.

Para um profissional da educação se especializar na área, ele deve se deslocar para outra cidade ou realizar sua especialização à distância, pois não há muitas opções de cursos nessas regiões. Esse fator leva à baixa divulgação do direito da criança em continuar seus estudos, mesmo em um leito de hospital, gerando o problema social do não-reconhecimento da população e dos profissionais da saúde.

A respeito da importância da Pedagogia Hospitalar como forma democrática de direitos e instrumento facilitador no processo de tratamento do jovem enfermo, pode-se dizer que muito se desenvolveu. Porém, largos passos precisam ser dados para se obter uma educação igualitária.

Segundo Barros, Guedeville e Vieira, (2011, p. 350).

Reafirmamos, que a classe hospitalar, enquanto um espaço de intervenção haverá de amadurecer e ser legitimado à medida que o retorno das pesquisas que se debruçarem por esse espaço evidenciarem os ajustes necessários à realização da sua prática. Desse modo, a implantação de espaços próprios de ensino-aprendizagem para crianças e/ou adolescentes hospitalizados se converteria em possibilidade não apenas de cumprimento de direitos da infância, mas, sobretudo, na possibilidade de enriquecimento teórico-metodológico dessa área do saber.

Acredita-se que a evolução da Pedagogia Hospitalar está relacionada ao investimento da formação dos pedagogos, sobretudo, em como se relacionam com alunos/pacientes para que o atendimento seja humanizado, e se relaciona também com a área de pesquisas, especialmente na área metodológica, para que o resultado seja mais efetivo.

5 | CONCLUSÃO

Aprender não tem espaço determinado, desde que de forma correta e com professor de formação específica para atuar com crianças hospitalizadas, já que se pode dar continuidade ao processo formativo em um leito de hospital. Considerando esse cenário, pode-se dizer que a Pedagogia Hospitalar auxilia nesse sentido, por contribuir ao desenvolvimento de uma criança em tratamento intensivo, para que ela não tenha prejuízos significativos no seu processo de aprendizagem até que se possa

comparecer à escola regularmente.

Para que o resultado dessa Pedagogia seja satisfatório, necessita-se de adequação metodológica e curricular com adaptação de conteúdo a ser trabalhado com jogos, brincadeiras, atividades lúdicas de toda ordem, objetivando amenizar um tratamento dolorido, dissipando-o e efetivando a aprendizagem.

O trabalho é complexo e depende não somente do profissional da educação, mas de todos os que de alguma forma participam da realidade cotidiana da criança no hospital. Tudo deve ser feito com muito cuidado e dedicação considerando, sempre, a situação do paciente, com o cuidado de não sobrecarregá-lo, ou estressá-lo; concedendo-lhe confiança e segurança de que necessita em todo o processo.

REFERÊNCIAS

- BARROSAlessandra Santana Soares; GUEDEVILLE, Rosane Santos; VIEIRA, Sônia Chagas. Perfil da publicação científica brasileira sobre a temática da classe hospitalar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Salvador, v. 17, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000200011>>. Acesso em: 4 jun. 2019.
- CARDOSO, Terezinha Maria. Experiências de ensino, pesquisa e extensão no setor de pedagogia do HIJG. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 73, p. 305-318, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n73/04>>. Acesso em: 5 jun. 2019.
- CAVALCANTE, Myrian Soares de Moraes; GUIMARÃES, Valéria Maria Azevedo; ALMEIDA, Synara do Espírito Santo; pedagogia hospitalar: histórico, papel e mediação com atividades lúdicas. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, Salvador, v. 8, n. 1, dez./2015. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1261/58>>. Acesso em: 4 jun. 2019.
- CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Resolução 41, de 13 de outubro de 1995. **Diário Oficial**, Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.mpdfp.mp.br/portal/pdf/idades/promotorias/pdij/Legislacao%20e%20Jurisprudencia/Res_41_95_Conanda.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- ESTEVES, Cláudia. Pedagogia hospitalar: um breve histórico. **Pedagogia ao pé da letra**, 2008. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2013/06/HIST%C3%93RICO-DA-PEDAGOGIA-HOSPITALAR.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2019.
- FONSECA, Eneida Simões. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memmon, 2008.
- MATOS, Elizete; MUGIATTI, Margarida. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 7. ed. Petrópolis(RJ): Vozes, 2009. 181 p.
- PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Pedagogia hospitalar na pedagogia social: reflexões teóricas. **Scielo proceedings**, [S. l.].Campinas, mar. 2010. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc000000092010000100008&script=sci_arttext&lng=pt>. Acesso em: 02 abr. 2019.
- PEREIRA, Luciana. Pedagogia hospitalar: a leitura nutrindo a alma. **Brasil Escola**, [S.l.], 2014. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/pedagogia-hospitalar-leitura-nutrindo-alma.htm>>. Acesso em: 01 maio 2018.

PESSOA, Ana Cláudia Bandeira; SOUZA, Miria Helen Ferreira de; FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira. **O lúdico no ambiente hospitalar**: algumas reflexões. Fórum internacional de pedagogia. Campina Grande/PB: Realize Editora, 2012.

SILVA, Andrieli. O papel do pedagogo hospitalar. **Brasil Escola**, Passo Fundo, 2012.
Disponível em: <<https://meuartigo.brasescola.uol.com.br/educacao/o-papel-pedagogo-hospitalar.htm>>. Acesso em: 01 maio 2018.

WOLF, Abreu do Prado Rosangela. Pedagogia Hospitalar: a prática do pedagogo em Instituição Não Escolar. **Revista Conexão**, UEPG, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/5141/514151721014/>> ISSN 1808-6578>. Acesso em: 23 set. 2018.

SILVA, Silvana Aparecida Siena; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. Pedagogia Hospitalar: a ação pedagógica em hospitais pediátricos. **Educação**, Batatais, v. 3, n. 1, p. 31-52, junho, 2013

A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO EM CONFLITOS EMOCIONAIS DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

Manfred Toninger

Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita
Filho/Unesp

Graduado em Pedagogia

Presidente Prudente - São Paulo

Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita
Filho/Unesp

Docente do Departamento de Educação, área de
Psicologia

Presidente Prudente - São Paulo

RESUMO: Esta pesquisa, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo, emergiu no contexto das atividades desenvolvidas no projeto "Brinquedoteca hospitalar", onde eram desenvolvidas atividades lúdicas diversas com as crianças, entre elas a música. A pesquisa, de cunho qualitativo e de tipo estudo de caso, teve por objetivo investigar a viabilidade da utilização da música cantada na identificação e intervenção em conflitos emocionais de crianças hospitalizadas. Utilizou-se, como instrumentos de coleta de dados, entrevistas informais com as crianças e acompanhantes e músicas cantadas, com o auxílio de violão. Os sujeitos foram duas crianças, entre nove e dez anos, e os encontros ocorreram em seus próprios leitos, na ala de pediatria de um hospital público do interior de

São Paulo. Tanto a estruturação técnica da intervenção como a análise de dados foram realizados com base nos preceitos das teorias de Safran e Winnicott. Os resultados obtidos foram positivos, indicando a possibilidade da utilização da música na identificação e intervenção em conflitos emocionais das crianças participantes, minimizando o sofrimento emocional decorrente da doença e/ou hospitalização.

PALAVRAS-CHAVE: Música, conflitos emocionais, crianças hospitalizadas.

MUSIC AS AN INSTRUMENT FOR IDENTIFICATION AND INTERVENTION IN EMOTIONAL CONFLICTS OF HOSPITALIZED CHILDREN

ABSTRACT: This research, funded by the São Paulo Research Support Foundation, emerged in the context of the activities developed in the project "Hospital Brinquedoteca", where diverse play activities were developed with children, among them music. The qualitative and case study research aimed to investigate the feasibility of the use of sung music in the identification and intervention in emotional conflicts of hospitalized children. As an instrument for data collection, informal interviews with children and accompanying persons and singing songs were used with the help of a guitar. The subjects were two children, between nine and ten years old, and the meetings occurred in their own beds, in

the pediatric ward of a public hospital in the interior of São Paulo. Both the technical structuring of the intervention and the data analysis were performed based on the precepts of the theories of Safra and Winnicott. The results were positive, indicating the possibility of music use in identifying and intervening in the emotional conflicts of the participating children, minimizing the emotional suffering resulting from the illness and / or hospitalization.

KEYWORDS: Music, emotional conflicts, hospitalized children.

1 | INTRODUÇÃO

A origem da música é tão remota quanto a própria cultura humana. Autores como Stevenson (1979) e Fregtman (1989) defendem que ela possa ser até mais antiga, afirmando que os animais, principalmente as aves, são a gênese das melodias e das formas musicais. No início utilizavam-se pauzinhos e ossos de animais mortos para serem percutidos, soprados ou raspados. Mais tarde, o homem descobriu os metais e percebeu sua sonoridade, criando sinos e carrilhões, porém, foi na Idade Média que se desenvolveram as primeiras teorias e regras que delinham a atividade musical.

Nos últimos séculos, com o advento das novas ciências, houve a preocupação em se estudar a música. Ela foi desconstruída, analisou-se o som e suas características, as classes de sons e os limites da audição, chegando, finalmente, aos estudos dos efeitos dos sons e da música sobre a mente humana.

Zampronha (2002, p. 20) aponta que “A música é um recurso pelo qual, mediante simbolismos aparentemente inocentes, se expressa nosso eu, e esse modo peculiar de organizar experiências, atende a diferentes aspectos do desenvolvimento humano”. A autora afirma que a música atua diretamente sobre quem está exposto a ela e se relaciona com suas emoções e gama de percepções. Assim, é possível criar um envolvimento emocional do sujeito com a música, em que ele possa transformar ou transpor sentimentos em relação a si mesmo, outras pessoas ou até mesmo objetos. Sobre esse aspecto, Howard (1984, p. 49) aponta: “A música possibilita a faculdade de observar os nossos sentimentos, de transformá-los, de eliminá-los se for preciso, ou de fazê-los nascer novamente”.

Ao mesmo tempo em o homem possui necessidade de se expressar, ele tem medo, ou por temer represálias, ou por se sentir ameaçado, ou mesmo por vergonha. Nesta perspectiva é importante a criação de campos em que possa se expressar ou mesmo elaborar sentimentos de maneira tranquila e a música se apresenta como uma possibilidade ampla e poderosa neste quesito.

Existem várias formas para se criar um campo de expressão e a lúdica é a mais mobilizadora, devido seu potencial de envolver pessoas de ambos os sexos e de qualquer idade. A música, sob a característica de brincadeira, consegue envolver várias pessoas, sejam adultas ou crianças, interagindo com e entre elas, permitindo uma relação amistosa, harmoniosa. Além disso, a qualquer momento e em qualquer

lugar, pode-se cantar e não há a necessidade de se ter instrumentos musicais sempre à disposição.

2 | POSSIBILIDADES DA UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NO CONTEXTO HOSPITALAR

Em um ambiente no qual ocorrem sentimentos conflitantes, de tipo persecutório e angústias, a música pode atuar em diversas funções, com os mais variados resultados. Um hospital, apesar de ser um local, por excelência, de saúde e cura, é também um local gerador de angústias, de sentimentos de frustração, de dor e medo. Sob o ponto de vista da criança, sobretudo as mais pequenas, elas ainda não têm a noção de que os procedimentos médicos visam à sua melhora. Muito provavelmente, cria fantasias assustadoras em sua mente, o que a pode levar a ter dificuldades de relacionamento com os profissionais e até mesmo com seus familiares, uma vez que estes a levaram para aquele espaço. Diante disso, necessário se torna trabalhar os sentimentos da criança, pois, caso contrário, eles podem trazer prejuízos de ordem e grau variados, incluindo interferência no próprio processo de cura.

Nesse cenário, em dado momento, depara-se com a criança cantando, inocentemente, uma música qualquer. Se prestar-se mais atenção, verificar-se-á que está cantando “Atirei o pau no gato!” Olhando do ponto de vista do senso comum, conclui-se que ela está apenas se distraindo, cantando uma canção que, à primeira vista, lhe veio à mente. Porém, saindo-se desse plano comum e se observando um pouco mais, a primeira indagação é a seguinte: “Por que justamente essa música? Analisando-se mais atentamente, perceber-se-á que a letra desta música – *“Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu, Dona Chica admirou-se do berro que o gato deu”* – contém elementos transferenciais, ou seja, a criança transfere um sentimento que possivelmente possui em relação ao profissional (médico, enfermeiro), por exemplo, para a situação vivenciada na música: *“Atirei um pau no gato (médico/enfermeiro), mas o gato (médico/enfermeiro), não morreu”*. Esse seria um exemplo de situação descrita por Winnicott (1965), quando afirma que a brincadeira permite que a criança exprima seus impulsos coléricos de forma a não sofrer o as consequências de seus atos, não se sentindo ameaçada por um revide qualquer.

Na situação descrita acima, a canção teve a função de criar o campo para exteriorização dos sentimentos reprimidos pela criança em relação ao médico ou enfermeiro, possibilitando-lhe uma forma de alívio, já que pôde se expressar, sem se expor ou se sentir ameaçada. Ao mesmo tempo, a música atuou como um elemento de harmonia no ambiente hospitalar, deixando, de certa maneira, as pessoas envolvidas mais tranquilas com relação a toda a situação de internação.

Fregtman (1989, p. 141-2) compreende que o cantar:

[...] por se tratar de uma forma de expressão conhecida e que não exige um compromisso direto de exteriorização de conflitos próprios, é a que se torna mais

fácil para o paciente. O entoar canções permite a fruição do prazer de uma ação compartilhada por todos, criando-se um clima de alegria e despreocupação importante para a integração e para a coesão grupal.

Apesar do potencial terapêutico da música, ela tem sido pouco explorada em um contexto em que o bem estar dos pacientes é de suma importância para que padeçam menos e que a tão almejada cura aconteça.

3 | DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Na busca de se encontrar novos meios ou outras formas de auxílio no tratamento de pacientes, afim de torná-lo mais eficaz e mais rápido, Safra (2005) acreditou que uma das soluções estaria na consulta terapêutica, de inspiração winnicottiana, específica a certos casos e situações, pela qual, com no máximo três encontros, buscava-se trabalhar com a angústia emergente das crianças.

O autor enfatiza que o profissional envolvido nessa situação, é um participante ativo e não um mero observador. Por isso, ele deve se colocar à disposição da criança para ser usado para expressar as suas angústias, necessidades e descobrir a si mesma. Essa experiência tem, para Safra (2005), um valor terapêutico, pois a criança, quando tenta comunicar suas angústias a alguém, consegue superar dissociações de seu *self*.

Basicamente, o modelo de terapia apresentado por Safra (2005) consiste em verbalizar o problema enfrentado pela criança e, a proposta de cura - também verbal -, se dá por meio de uma história, criada pelo terapeuta e pelos pais, que contenha o conflito básico da criança e suas possíveis soluções. Além disso, utiliza o Jogo de Rabiscos, no qual há uma interação entre criança e terapeuta, por meio da elaboração de um desenho a partir de rabiscos, feitos por ambos, que se completam até formar uma figura. Winnicott (1984) descreve que, neste modelo de terapia, a interpretação é mínima, ou seja, ela em si não é terapêutica, mas facilita aquilo que é terapêutico – o retorno à memória da criança de experiências assustadoras. A essência da terapia consiste em ajudar a criança a descobrir o que já havia nela mesma.

Nesse sentido, por meio de adaptação às técnicas de Safra (2005) a pesquisa teve como propósito encontrar uma forma de se realizar uma intervenção junto a crianças hospitalizadas, de forma a beneficiar seus estados emocionais, que podem estar abalados por conta da experiência da doença e da modificação da rotina. Para isso, esta pesquisa qualitativa, de tipo estudo de caso, teve por objetivo investigar, especificamente, a viabilidade da música como instrumento de detecção e de intervenção em os conflitos emocionais de crianças hospitalizadas.

A pesquisa foi realizada na ala de pediatria de um Hospital Estadual de um município do interior de São Paulo. Os sujeitos foram duas crianças, entre nove e dez anos. A escolha dessas crianças se deu pelo período de internação (acima de dois dias) e pelo fato de, teoricamente, já terem condições mais objetivas de representação

simbólica. O trabalho iniciou a partir de uma conversa com a criança e familiares, norteadas por um roteiro. A utilização da conversa, ao invés de entrevista formal, se mostrou mais adequada ao contexto, não ativando resistência posterior das crianças em realizarem a atividade lúdica, a ser proposta na sequência. Ademais, a ideia de lúdico não combina com a de questionários e todas as informações realmente importantes para a investigação surgiriam naturalmente no decorrer dos encontros. Ao mesmo tempo foram analisadas quais as canções, dentre o repertório infantil, que poderiam ser utilizadas para a etapa de identificação de conflitos emocionais e para a intervenção sobre estes. As canções foram selecionadas a partir das letras e da repercussão que poderiam causar na criança, sob o ponto de vista da psicanálise.

Os dados levantados por meio de conversas com a criança e família, bem como as canções escolhidas pela primeira para que fossem tocadas pelo pesquisador, foram analisados com o respaldo das teorias de Winnicott (1965, 1984) e Safra (2005), considerando-se, ainda, as reações da criança após os encontros com o pesquisador.

Por questão de espaço, será apresentado, neste trabalho, apenas o caso de João (nome fictício), sendo importante ressaltar que resultados positivos foram obtidos junto às duas crianças participantes da pesquisa.

4 | A DINÂMICA DOS ENCONTROS COM A CRIANÇA

Várias visitas ocorreram ao hospital até que foi encontrada uma criança com idade adequada e em condições físicas de participar para a pesquisa. O encontro inicial funcionou da seguinte forma: o pesquisador se apresentou ao acompanhante da criança, explicou o tema da pesquisa e, uma vez autorizado, recolheu a assinatura deste no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A seguir, explicou o trabalho e convidou a criança a participar de uma atividade musical. Com o aceite da criança, o pesquisador arrumou o material – violão e índice a ser entregue à criança – e sentou-se em um banco que estava disponível no quarto. Iniciou a atividade solicitando que a criança falasse sobre si, como nome, idade, motivo pelo qual estava internada e o tempo de internação. Passado esse momento, ofereceu à criança o índice e pediu para que escolhesse uma canção, que seria tocada pelo pesquisador. Após a conclusão da música, repetia todo o procedimento.

No total, foram realizados três encontros e, em cada um (com a duração aproximada de 40 minutos), pelo menos quatro músicas eram tocadas. Procurou-se não direcionar nada, na expectativa de se levantar material por meio da interpretação posterior dos títulos, das letras das canções escolhidas e algumas expressões ou comentários que a criança e/ou acompanhante faziam ao longo das canções. A partir do material que surgiu das interpretações realizadas acerca dos dados do primeiro encontro, foi possível identificar o conflito emocional básico que afligia a criança, passando-se à segunda etapa da pesquisa, que consistia em trabalhar com as canções de modo a intervir positivamente sobre o referido conflito, sem invadir o

paciente e/ou o acompanhante.

Na segunda visita com a criança, a intervenção foi iniciada a partir de um jogo (inspirado nas consultas terapêuticas). O jogo funcionou assim: o paciente falava algo sobre si e escolhia uma canção. O pesquisador tocava a canção para a criança. Em seguida, o pesquisador falava algo sobre si, também escolhendo uma canção e tocando-a. Como o pesquisador seguia a temática proposta pelo paciente, criou-se um campo favorável à confiança e à aproximação, facilitando a comunicação - processos fundamentais para que a intervenção se realizasse.

Nesse jogo, há uma aproximação com o método de Safra (2005), quando sugere a criação de uma história (os pais em conjunto com o terapeuta), contendo a essência do conflito apresentado pela criança, auxiliando-a a percebê-lo e refletir sobre ele. Tal reflexão pode trazer à tona alguns sentimentos que estejam reprimidos pela criança, ao mesmo tempo em que as canções escolhidas favorecem a expressão de sentimentos que ainda estão sob algum mecanismo repressivo – vergonha, medo etc.

4.1 Os encontros com João: uma síntese

Ao chegar ao Hospital fui informado pelos atendentes que havia um menino de 9 anos, internado há dois dias. Ele passou por uma cirurgia para correção do canal de sua uretra (Hipospádia) no dia anterior à minha visita. Dirigi-me até seu quarto e ele estava sendo medicado por um dos enfermeiros, estava nu da cintura para baixo, com seu pênis exposto, com claras evidências da cirurgia. O garoto não parecia se incomodar com aquela situação.

João estava assistindo a um programa na TV junto com sua mãe, que não saía de perto dele. Solicitei à mãe para que assinasse o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido e, quando lhe entreguei o documento, o menino mostrou um dos brinquedos que estavam a seu lado: um jacaré de tecido verde. Em seguida me mostrou outros brinquedos, começando por um ursinho de pelúcia, vestido de bombeiro, na cor amarela. O menino me contou, todo orgulhoso, que seu pai é bombeiro e que viajou, ano passado, para uma competição internacional entre bombeiros.

Entreguei-lhe o índice com as músicas e ele escolheu, respectivamente, “O Cravo e a Rosa” (que retrata uma briga entre um cravo e uma rosa) e “Peixe Vivo” (que aborda a questão de um peixe que perde o contato com a água). Na primeira canção fica clara a questão do sentimento negativo do garoto com relação à mãe. Nos versos da canção “Peixe Vivo”, – *Como pode um peixe vivo viver fora d’água fria? Como poderei viver sem a tua companhia?* –, há uma declaração explícita do medo de perda. Nesse caso, o menino estava com medo da perda do pênis e, com ela, a perda do amor da mãe. A situação acima descrita, a respeito de aparentemente não se incomodar em estar deitado nu, com seu membro exposto para todos, inclusive e principalmente para a mãe, demonstrava sua preocupação em se certificar e mostrar que seu pênis ainda estava lá. Este é um tipo de fantasia muito comum em crianças,

que, por sua vez, produz muita angústia.

Terminadas as canções, pedi novamente que falasse sobre si, e ele respondeu que gostava muito de brincar de esconde-esconde. Nesse instante, o garoto pediu a canção “Fui Morar Numa Casinha”. Comecei a cantar a última estrofe e pedi para que ele imitasse a bruxinha (risada escandalosa), ao que ele afirmou: “Não sei como ela faz!”, ficando um pouco encabulado. Ele teve vergonha de imitar, também, a lagartixa (colocar a língua para fora e fazer barulho com ela) mas não a teve quando era para imitar a princesinha jogando beijos.

Percebeu-se, neste contexto, a dualidade de sentimentos do garoto com relação à mãe: ora representada como a princesinha e ora como bruxinha. O fato de encontrar dificuldade em desempenhar papéis femininos nesse momento da interação, indica uma trava, trazida pelo medo de castração. Na sequência, ele pediu para eu cantar “Minhoca” (que trata de um beijo roubado) e “Seu Lobato”, aproveitei esta última canção, por se tratar de imitação de animais de fazenda, para inserir os de João. Antes de cantar, perguntei a ele quais animais de estimação ele tinha em casa e ele respondeu: “Um cachorro, um peixinho e pintinhos!”. Começamos a cantar imitando o cachorrinho, depois, os peixinhos, ao que fiz uma imitação de beijos; ele não se sentiu capaz de fazê-lo. Continuei a tocar o violão e perguntei qual outro animal de estimação ele gostaria de ter em casa. Ele ficou pensando por algum tempo e disse: “Jacaré!”. Nesse instante estabeleci relação com brinquedo que me mostrara na primeira visita, evidenciando, mais uma vez, a questão do medo da castração.

Ele pediu, em seguida, a canção “Os Sentidos”. Esta canção tem em sua última estrofe o verso “*E os bracinhos bem compridos pra mamãe eu abraçar*”. Não tenho certeza se a mãe percebera este verso na primeira vez, mas, quando eu repeti a canção – talvez pelo fato de eu ter mencionado que a melodia era a mesma da canção “Terezinha de Jesus” – ela prestou mais atenção e fez um comentário, ao final: “Que linda, né, filho?” E os dois sorriram, olhando-se. O garoto pediu para que eu cantasse a canção “Terezinha de Jesus”, que ele não conhecia.

O menino, após as músicas, resolveu contar piadas, meio encabulado. A primeira não foi possível compreender bem, pelo tom muito baixo de voz. Não tive tempo para pedir que ele repetisse, pois já estava começando a segunda, que envolvia um índio e um padre:

O padre perguntava para o índio: índio, onde está sua cueca? O índio responde: não sei, padre. Eu a perdi! Disse o padre: Então eu vou te dar uma de madeira. No dia seguinte, novamente pergunta o padre: Índio, onde está tua cueca? E o índio responde: não sei, padre. Eu a perdi! E o padre disse: Então eu vou te dar uma de ferro. No terceiro dia, o padre novamente pergunta ao índio: Índio, onde está tua cueca? E o índio responde não sei, padre. Eu a perdi! O padre: Mas, como? E o índio: Índio fraco, cueca forte. Índio peida, cueca explode! – e o garoto cai na gargalhada.

Perguntei, curioso, onde ele ouvira esta piada e ele disse que sua prima lhe

ensinara. Sua mãe também estava um pouco encabulada, porém, continuava rindo. O garoto, quando o conheci, demonstrou ser bastante desinibido, esperto e falante. Entretanto, em vários momentos, sua fala ficava enfraquecida, sobretudo quando a mãe era representada pela música ou diretamente na fala. Talvez seja por vergonha da mãe, por ter um desejo muito forte de tê-la sempre por perto. Ao mesmo tempo tem medo de perdê-la por causa desse sentimento e, em contrapartida, perder o amor do pai por causa desta traição. Inseri este comentário da traição devido à música que o menino sugeriu ao final do segundo encontro: “A Lua Traiu” (música da banda Calipso).

Quanto à piada, ele estava sem cueca por causa da cirurgia. Provavelmente foi uma expressão daquilo que o aflige, numa tentativa de elaborar algum sentimento relacionado às várias cirurgias por que passou e que ainda vai passar: “Se eu colocar uma cueca de outro material, ninguém a tirará”; “Mesmo com cueca de ferro alguém a tirará, pois outras cirurgias ainda virão”. Ainda pode significar que, apesar da cueca de ferro (os curativos, que não pode tirar), ele não permitirá qualquer restrição à sua sexualidade. Há, ainda, um ponto a ser considerado: ele estava ligado à uma sonda. Na piada há um verso com a palavra explode e este pode ser referência ao medo do garoto se machucar devido às reações de seu organismo, ou seja, medo de explodir a sonda (ou o pênis) ao soltar gases: “Índio peida, cueca explode!”

Após a piada, ele pede a canção: “Quem não tem defeito?” A escolha da música sugere consolo, uma aceitação de que tem um problema, mas que isso é normal, afinal, quem não tem defeito? Este é um primeiro sinal de elaboração, no qual o sentimento de onipotência cede lugar à percepção de seus medos, e uma defesa o conforta.

A mãe se interessa, neste momento, pelo bloco de músicas que não está na lista, mas em folhas separadas, contendo as músicas “adultas”. Ela folheia e descobre a música: “É preciso saber viver”, mas diz: “Não lembro como é!” Eu cantarei o refrão rapidamente e ela se lembra. O título destacado mas “esquecido” por ela, demonstrou a existência de um conflito que a perturbava fortemente, mas que ela reprimia para não demonstrá-lo (o sofrimento com a situação de internação do filho). Ela continua o jogo da novidade que seu filho iniciara, apontando uma canção que apenas pude ver de longe: “Quando a tristeza”. Ela a mostrou a folha ao menino, dizendo “Essa, com certeza, não vai conhecer também!” Não pediram para eu cantar.

De repente, o menino encontrou a canção “Aquarela” (Toquinho), gritando: “Essa eu sei!” Essa música é muito bonita, lúdica e alto astral. Poucos perceberão o sentido de morte que encerra e provavelmente não fará sentido, nem inconscientemente, para a própria criança. A mãe também encontra uma música que conhece, “Acorda pra vida”, certificando-se, comigo, se era uma canção “Onde muitos cantores participam?” e eu respondi afirmativamente. A mãe estava se comunicando com o filho e comigo, dentro do jogo criado pelo menino. Ela deve ter percebido o desapontamento demonstrado pelo garoto em diversos momentos do jogo e quis se justificar ou mostrar que ele

estava errado em seus pensamentos. Sugeriu, então, que cantássemos as duas, “Aquarela” e em seguida, “Acorda pra Vida”. Ambos se deram por satisfeitos.

Esse campo foi importante para a exteriorização dos sentimentos reprimidos do garoto, que pôde, de maneira disfarçada, expressar, inconscientemente os conflitos que o perturbava. O jogo musical, desta forma, permitiu a ele expor seus sentimentos ambivalentes pela mãe (WINNICOTT, 2005) sem que corresse o perigo de retaliação por parte desta e de perder o seu amor; também pôde fazer referência ao medo da perda do amor do pai, que ele tanto admirava, devido ao seu amor pela mãe. Ao longo do processo, ele pôde entrar em contato com esse material, refletir sobre ele, verbalizá-lo. Uma vez reconhecido o problema, abre-se o caminho para o processo de elaboração, e foi o que ele conseguiu fazer em certos momentos, pedindo canções que se referiam a essa situação (“O Cravo e a rosa”, “Peixe vivo”, “Fui morar numa casinha”, “Os sentidos”). A elaboração não foi possível apenas ao filho, mas também à mãe, quando encontrou canções que lhe chamaram muito a atenção (“É preciso saber viver”, “Quando a tristeza” e “Acorda pra vida”). Por meio delas foi-lhe possível expressar, tanto si mesma como para o filho, o quanto também estava sendo difícil, para ela, toda aquela situação (e, possivelmente, outras mais).

Ao chegar ao hospital, para nosso segundo encontro, João estava saindo do quarto com sua mãe para beber água, enquanto a equipe de limpeza estava higienizando seu quarto. Estava caminhando com certa dificuldade, com sondas e aparatos para soro e injeções presas em uma das pernas e uma das mãos, com muito esparadrapo. Ele me cumprimentou, demonstrando estar mais disposto do que no dia anterior. No mesmo quarto estava uma menina, internada há vinte e cinco dias com pneumonia e problemas com retenção de líquido em um dos pulmões. Ela havia passado por uma cirurgia para colocar uma sonda e estava deitada, sem poder sair.

Quando começamos a cantar, João queria que a menina participasse, mas falei que gostaria de realizar a atividade com um de cada vez, começando por ele. Ambos concordaram, ela demonstrando muita curiosidade pelo que estava acontecendo. João começou falando de si, idade, endereço, de seu cachorro preguiçoso e medroso; pediu a canção “A Janelinha”. Após tocá-la perguntei se ele a conhecia e ele respondeu: “Escolhi para saber como que é!”. Pedi para que falasse mais e ele falou que parecia um trava-lingua e que também achou legal porque tanto a janelinha, quanto a florzinha “fecham quando chove e abrem quando faz sol, enquanto que o guarda-chuva faz o contrário” – *“A janelinha fecha quando está chovendo, a janelinha abre se o sol está aparecendo; a florzinha fecha quando está chovendo, a florzinha abre se o sol está aparecendo; o guarda-chuva abre quando está chovendo, o guarda-chuva fecha se o sol está aparecendo”*. Neste trecho, há uma alusão ao pênis, ou seja, assim como o guarda-chuva, abre quando deixa a urina sair: “O guarda chuva abre quando está chovendo”.

Chegou a minha vez de participar do jogo. Aproveitei a temática utilizada pelo garoto e também falei de mim, onde moro, dos meus estudos na universidade e ele

ouviu com bastante interesse. Neste instante peguei o índice e optei por cantar a canção “Motorista”, utilizada para demonstrar a condução das atividades – motorista é alguém que conduz, que dirige. Vez do João, que escolhe a música “Roda Pião”; foi logo falando sobre seu pai (bombeiro), que participou de um acampamento por três dias e que veio visitá-lo há dois dias. Falou que sua irmã “É muito bonitinha”, que gosta dela, e, quando lhe perguntei se gostava muito dela, respondeu: “Só quando ela não me enche o saco!” Insistiu na canção escolhida e perguntei se a conhecia, ao que respondeu “Não, estou escolhendo as novas, diferentes, que ainda não foram cantadas no último encontro” – ele estava novamente criando seu próprio jogo, desta vez, dentro do meu jogo.

Minha vez. Me lembrei que muitas crianças pedem a canção “Alecrim” em um momento de aproximação afetiva e optei por cantá-la, já que estávamos nos aproximando e falando de nós e daqueles que estão próximos a nós. Winnicott (1984, p. 188) sugere que o terapeuta deve “permitir que a(o) paciente o use de uma maneira especial, como alguém acessível”.

Alecrim, alecrim dourado, que nasceu no campo sem ser semeado (...)
Foi meu amor que me disse assim, que a flor do campo é o alecrim...

Vez do João. Ele falou sobre sua mãe, que ela é legal. Infelizmente não pude ouvir exatamente tudo o que dissera porque ela entrou no quarto neste instante e o garoto ficou encabulado, passando a falar em um tom de voz muito baixo – precisei me aproximar muito dele para conseguir ouvir o que dizia. Ouvi algumas poucas palavras, mas pude perceber que o garoto estava muito agradecido por ela estar dedicando seu tempo para acompanhá-lo em sua necessidade de cirurgias e internação. A canção que pediu, na sequência, foi “A linda rosa juvenil”. A canção trata de uma situação conflitante, uma história bem parecida com o conto de fadas da Bela adormecida. Entretanto, esse conteúdo não foi relevante para o menino, que apenas a escolheu pelo título, buscando homenagear a mãe.

Minha vez, e, já que ele tocou no assunto mãe, optei por falar da minha, dizendo que ela mora no Paraná e que já faz algum tempo que eu não ligo para ela. Ele entra no assunto e diz que sua mãe nasceu no Ceará. Lembrei que falamos acerca dos familiares na última vez e comentei que minha mãe viera da Áustria com a idade dele. Como estávamos falando de temas que estavam, de certa forma, relacionados com o encontro anterior, resolvi reaproveitar uma canção daquele dia, e disse que iria cantar “Seu Lobato”. Ele imitou melhor o peixinho, coisa que ele não conseguira fazer no primeiro encontro, demonstrando muita satisfação. Pedi a ele para acrescentar um animal à música e ele inseriu um leão, imitando este animal. Vez dele, que falou sobre seu pai, escolhendo a canção “Serenó”:

Sereno, eu caio, eu caio – Sereno, deixai cair
Sereno da madrugada não deixou meu bem dormir (...)
Minha vida, ai, ai, ai – é um barquinho, ai, ai, ai
Navegando sem rumo e sem luz
Quem me dera, ai, ai, ai – ter agora, ai, ai, ai
O farol dos teus olhos azuis

O leão sugerido na canção anterior faz referências ao seu pai – bombeiro, forte, corajoso e a música expressa a falta que o garoto sente dele. Minha vez. Falei do meu pai, que este morreria de câncer na garganta porque fumou muito ao longo de sua vida. Ele lembrou de seu avô, falando que por toda a vida fumou e que não tem nada, ao que sua mãe intervém e fala “Ainda não!” Ele apenas sorriu. Sugeri que cada um escolhesse uma canção, para encerrarmos a atividade. Ele falou que gostava muito de brincar com tinta, enquanto escolhia a música “Aquarela”. Me lembrei que, no primeiro encontro, essa foi uma das duas canções que encerramos a atividade. Novamente deixei a folha com ele para que pudesse acompanhar o texto enquanto eu cantava. Ele colocou a folha em uma altura tal que não me foi possível observar suas reações. Minha vez, optei por escolher “Se você está contente”. Cantei e ele cantou junto, participando com as palmas, na medida do possível (estava com as mangueiras do soro presas ao braço). Não bateu o pé como sugerido na música, dada a impossibilidade, contudo, ele gargalhou gostosamente, participando do momento em que se gritava “viva” (confirmação da sensação de bem estar alcançada pela atividade proposta, pelo minimizar do medo de perda). As expressões da criança, tanto nas conversas quanto nas escolhas das canções, foram tranquilas, dando a sensação de que não se sentiu ameaçada com a presença do pesquisador e, principalmente, com a atividade proposta.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a relação da música com as emoções humanas permitiu o reforço na crença de que esta poderia atuar como instrumento de identificação e intervenção em conflitos emocionais de crianças hospitalizadas. A música atuou em duas frentes importantes: a primeira, quando favoreceu um campo positivo que facilitou a interação entre paciente, acompanhante, funcionários do hospital e pesquisador, transformando o ambiente em um local mais tranquilo. A segunda (que constituiu o objeto desta investigação), atuando como ferramenta de expressão e elaboração de sentimentos por parte da criança, que, cantando ou não, participou ativamente, sem riscos de retorno negativo do ambiente.

Ao longo desta pesquisa, delinearam-se, portanto, dois métodos para se atuar junto a pacientes em um hospital: um para identificação e outro para a intervenção em conflitos emocionais, que possam estar aumentando o sofrimento da criança. Para a identificação dos conflitos, o modelo livre é o mais indicado porque consegue

diluir os mecanismos de resistência para se descobrir o conflito presente. Já para a intervenção, o modelo direcionado permite a formação de um campo que favorece a interação paciente/pesquisador, e essa interação é o que permite à criança (paciente) refletir sobre si mesma, a entrar em contato consigo e seus conflitos.

Em suma, esta pesquisa veio esclarecer que a música pode ser um especial meio de contato e de emergência de conteúdos significativos, muito dos quais inconscientes e também possivelmente transferenciais, além de permitir expressões catárticas, ao mesmo tempo que tem uma dimensão reasseguradora, pois eventuais terríveis conteúdos são expressos como fantasia, e não como realidade, ou seja, com licença artística.

Existem muitas possibilidades para a utilização da música, esta grandiosa arte que acompanha o ser humano desde seus tempos mais remotos. Há muitas pesquisas sobre essas utilizações, entretanto, sob a perspectiva que foi empregada neste trabalho, acredita-se que seja inédita, o que propicia um novo e vasto campo para investigações. O caminho parece estar apontado, independentemente da necessidade de aperfeiçoamentos ao método.

REFERÊNCIAS

FREGTMAN, C. D. **Corpo, música e terapia**. 10ª edição, Trad. Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Editora Cultrix, 1989.

HOWARD, W. **A música e a criança**. 4ª ed. Trad. Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1984.

SAFRA, G. **Curando com histórias** – a inclusão dos pais na consulta terapêutica da criança. São Paulo: Edições Sobornost, 2005.

STEVENSON, V. (Kordinator) **Die Musik** – 1000 Jahre illustrierte Musikgeschichte. Tradução para o alemão: C. Barth; H. Leuchtmann; E. Stark; M. Wöhlken. Stuttgart: Unipart-Verlag, 1979.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo**. 6ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1965.

WINNICOTT, D. W. **Consultas Terapêuticas em Psiquiatria Infantil**. Trad. Joseti Marques Xisto Cunha. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1984.

ZAMPRONHA, M. de L. S. **Da Música: seus usos e recursos**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS COM A LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Ana Carolina Batista

Pós-graduanda - Faculdade Dom Bosco
Balneário Camboriú – Santa Catarina
hanacarolbatista@gmail.com

Gisele Kühn Haddad

Pós-graduanda - Faculdade Dom Bosco
Balneário Camboriú – Santa Catarina
giselekuhn94@gmail.com

João Derli de Souza Santos

Doutor/ UNICAMP
Professor e Orientador /UNIFEBE/Faculdade Dom
Bosco
Balneário Camboriú - Santa Catarina
joder.s@uol.com.br

RESUMO: Este trabalho é o epílogo do curso de Pós-Graduação em nível de Especialização em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizado para sua conclusão. Apresenta em seu desenvolvimento os objetivos pelo qual foi realizada esta pesquisa, bem como os resultados encontrados. Como Objetivo Geral temos: Analisar os artigos científicos encontrados no armazenamento da Scielo, que apresentam em sua busca inicial as seguintes palavras: literatura, ensino fundamental, letramento. Nesse sentido, torna-se uma pesquisa bibliográfica. Com o estudo findado, enfatiza-se a importância das práticas com a literatura infantil para a formação do leitor

literário na perspectiva do letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Literatura Infantil; Formação do Leitor; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION: AN IMPORT OF LITERARY IN CHILDREN'S LITERATURE FOR THE FORMATION OF LITERARY READER IN THE PERSPECTIVE OF LITERACY

ABSTRACT: This work is the epilogue of the postgraduate course in Specialization Level in Early Years of Elementary School, completed for its conclusion. It presents in its development the objectives for which this research was carried out, as well as the results found. As a General Objective we have: To analyze the scientific articles found in the storage of Scielo, which present in their initial search the following words: literature, elementary education, literacy. In this sense, it becomes a bibliographical research. With the study finished, it is emphasized the importance of the practices with the infantile Literature for the formation of the literary reader in the perspective of Literacy in the Initial Years of the Elementary School.

KEYWORDS: Literature; Children's literature; Formation of the Reader; Initial Years of Primary Education.

1 | INTRODUÇÃO

Esse trabalho visa apresentar as constatações acerca do estudo realizado a partir de uma pesquisa feita na biblioteca eletrônica Scielo, no dia 04/01/2019, que traz em sua busca, as seguintes palavras: literatura, ensino fundamental, letramento. Portanto, o Objetivo Geral é: Analisar os artigos científicos encontrados no armazenamento da Scielo, que apresentam em sua busca inicial as seguintes palavras: literatura, ensino fundamental, letramento. Como Objetivos Específicos temos: Verificar quais artigos correspondem com a proposta; Compreender o que os artigos apresentam por meio da leitura; Explicitar os pontos principais dos artigos.

Isso posto, foram encontrados quatro artigos como resultados, dentre os quais: 1. O cantinho da leitura como prática de letramento literário (Souza; Cosson, 2018); 2. Ecos da poesia no leitor mirim (Ramos; Marangoni, 2016); 3. Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária (Hidalgo; Mello, 2014); 4. Disponibilidade, acesso e apropriação da leitura no contexto do programa “literatura em minha casa” (Araújo, 2013).

A relevância dessa pesquisa trata-se de explicitar que a leitura nos tira da zona de conforto, nos ampara a argumentar com base sólida, nos retira da ignorância e nos leva a um estado mais letrado e de ampliação de conhecimentos. E quando percebemos isso desde pequenos, buscamos fazer leitura de tudo que possa colaborar para nosso conhecimento, incluindo a leitura literária. A leitura literária, quando observada, apreciada e bem explorada, traz a compreensão até de coisas ocultas nela escrita. Cada indivíduo consegue fazer uma leitura diferente, às vezes até além do que ela queria explicitar, produzindo diferentes sentidos.

Essa pesquisa se faz importante pelo fato de que o leitor em formação, nesse caso crianças que estão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, precisam de uma mediação, e essa função cabe ao professor. Mesmo as crianças que estão na fase da alfabetização aprendem muito com as leituras feitas pelo professor, e logo poderá fazer a leitura sozinha. Da mesma forma que o docente contribui para a formação do leitor, a família da criança também. Essas situações são apresentadas nesse texto, explicando como cada um pode contribuir para que a criança possa gostar e tomar a iniciativa de ler livros literários.

2 | CANTINHO DA LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

No presente artigo abordaremos as questões que relacionam-se com: letramento, literatura infantil, e formação do leitor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Iniciamos o diálogo a partir de Souza e Cosson (2018), tratando a respeito do artigo científico: Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. Esse texto introduz sobre formação do leitor, e da preocupação de que a literatura não perca seu sentido do prazer estético, sendo utilizada especificamente para fins de ensino da leitura e

escrita nos livros didáticos. Mas sim, que haja o desenvolvimento para a formação do leitor literário.

Como apontado no artigo estudado, esses textos/ leituras são fracionadas e sem profundidade, tornando isso, um motivo pelo qual as crianças não se sentem atraídas pela leitura, principalmente quanto às “ilustrações redundantes e de baixa qualidade, atividades de interpretação que apenas reproduzem trechos de texto lido e exercícios gramaticais” (SOUZA; CASSON, 2018, p. 96). Além de pouca diversidade de gêneros textuais nos livros didáticos. Assim, cabe ao professor não ficar apenas restrito à este instrumento pedagógico que é o livro didático. E pode apresentar variados tipos de textos ampliando não só o vocabulário dos alunos, mas suas vivências de leituras, expandindo seus conhecimentos.

Verificando a baixa qualidade dos livros didáticos e as “condições inadequadas de escolarização da literatura” (SOUZA; COSSON, 2018, p. 96) percebe-se que o professor é a peça chave para o bom aproveitamento dos textos contidos nos livros didáticos. De certa forma vai depender de sua formação inicial e continuada, bem como de seu empenho e criatividade para tal uso e o interesse dos alunos também. Os textos inadequados citados pela autora, podem servir de comparativo com textos adequados, mostrando diferenças entre eles e como se pode melhorá-los, assim, como aprender a ser um leitor literário também. O indivíduo para gostar de ler, precisa iniciar com leituras de seu interesse, e ter exemplos próximos. São raras as crianças que mesmo não tendo exemplos e acesso a livros, passam a se interessar pela leitura. A leitura é desse modo, uma maneira de obter conhecimento e com o passar do tempo pode-se passar a apreciar leituras literárias.

Como menciona no decorrer do texto, talvez se durante a formação da Licenciatura em Pedagogia - curso que habilita para trabalhar com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fosse obrigatório no currículo uma carga horária da disciplina de Literatura Infantil, talvez ela fosse mais trabalhada nas escolas. Dessa maneira, diminuir-se-iam as dificuldades e a baixa qualidade no ensino e de seu uso. Geralmente esta disciplina é obrigatória no curso de Letras, devendo expandir esta obrigatoriedade nos outros cursos que faz necessário, no momento de atuação do professor da Educação em geral (SOUZA; COSSON, 2019).

Nesse sentido, é falho também não ter o ensino da literatura nos Anos Iniciais “enquanto matéria escolar nas orientações curriculares oficiais” (SOUZA; COSSON, 2018, p. 98). O artigo faz até uma comparação entre os seguintes Documentos Oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), apresentando o que cada um deles aponta sobre texto Literário. Nos PCN's é apenas citado seu conceito sem dar sugestões de metodologia para seu uso. Na BNCC,

Contempla um campo de atuação artístico-literário no qual se privilegia a formação do leitor literário, realizada por meio de práticas de leitura e produção de textos literários. Ainda assim, registra-se uma concepção de literatura infantil identificada

restritivamente com o ludismo formal e o feérico, conforme se pode deduzir pelo uso de termos como “jogos de palavras” e “encantamento”, e uma ênfase limitadora da fruição como leitura de prazer ou deleite (SOUZA; COSSON, 2018, p. 98).

Além disso, é explanado que após pesquisas foi apontado que se trabalha Literatura Infantil de maneira que se atinja os objetivos propostos no planejamento do professor, ensinando algo para melhorar o andamento da turma; a relação entre os colegas, com o professor, objetos entre outros, não sendo então a literatura infantil um “artefato estético” (SOUZA; COSSON, 2018, p. 99). Sobre isso, acreditamos que pode-se falar que, as duas formas estão corretas, desde que realizadas no momento certo. Exemplo: a literatura infantil para um determinado fim estabelecido pelo professor. E como “artefato estético”, o momento em que o professor dá ao aluno o espaço de escolher o livro para ler que mais lhe agrade. Sendo este o momento de deleite, fruição, prazer estético, formar o leitor literário.

No entanto, muitas das vezes, utiliza-se dela enquanto ferramenta de trabalho para a gramática, escolarização, leitura e escrita, fugindo de trabalhar o seu sentido, a interpretação, a fruição estética. Esse processo por assim dizer, não pode ser fragmentado, mecânico e vazio de sentido. Tem de atrelar-se a realidade e ao interesse do aluno para ser atrativo e proporcionar o desenvolvimento de sua formação leitora com textos de livros completos e autênticos. Também há a necessidade de explicitar que esse diálogo precisa fazer parte desde a formação do professor, para que assim o docente propicie o desenvolvimento de seu aluno enquanto leitor literário (SOUZA; COSSON, 2018).

Souza e Cosson (2018) analisaram a prática de uma professora em especial, trazendo considerações importantes sobre a sua proposta e os aprendizados dos alunos, para tanto destacamos algumas considerações mais relevantes a seguir explicitadas no trabalho analisado. Nesse sentido, propõe que o uso do cantinho da leitura seja uma proposta para as práticas pedagógicas, ou seja, como estratégia de letramento literário na escola, apresentando propostas práticas de leituras para o dia a dia da sala de aula como por exemplo: “círculos de leitura, dramatizações, leituras protocoladas, leituras guiadas, entre outras” (SOUZA; COSSON, 2018, p. 100-101). Ressalta-se aqui o cantinho da leitura, também conhecido e alguns lugares como “biblioteca da sala”, “estante mágica”, “baú de leitura”, (SOUZA; COSSON, 2018, p. 101).

O cantinho da leitura pode ser organizado de diversas formas e em qualquer lugar da sala pensado de acordo com a especificidade, a faixa etária dos alunos e o conforto para leitura, isto é, pode ser presente desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. O acervo de livros pode ser construído com a ajuda da comunidade, do aluno, da família, do professor e da própria instituição, e esses podem ser de diversos gêneros textuais como exemplo: conto, poema, mitos, folclore entre outros. Logo, um espaço muito importante para que a criança passe a se interessar pela leitura.

Há a precisão de ter uma organização com essa prática do cantinho da leitura, uma vez que a literatura precisa ser valorizada, planejada e incluída na prática pedagógica, não servindo apenas para quando o aluno termina uma atividade individual e tem de esperar os colegas (SOUZA; COSSON, 2018). Ou ainda, que não se caia na história enquanto apenas improvisado para aqueles minutos vagos no fim da aula ou antes do intervalo, ou na questão que os alunos mais “adiantados” lêem enquanto os outros terminam. Será que só esses alunos “adiantados” precisam da leitura, ou todos precisam, ou também a turma precisa de leitura coletiva e intencionalmente pedagógica?

Nessa perspectiva, os alunos podem colaborar na organização do cantinho da leitura, a classificá-los, etiquetá-los e criando regras para usar este espaço, construindo assim, também, a autonomia. O docente pode tirar proveito para explicar por exemplo, as diferenças dos gêneros textuais e a diversidade de conhecimentos que trazem. Questões como essas devem ser abordadas diariamente na rotina da sala (SOUZA; COSSON, 2018). Bem como não se restringe o uso desses livros apenas enquanto estão na escola, todos os alunos podem estar levando emprestado para casa, desse modo a família também pode participar desse momento de leitura (SOUZA E COSSON, 2018). Esse espaço conhecido como cantinho da leitura precisa ser um lugar de leitura, discussão, escrita, escuta. O interesse e contexto dos alunos devem ser levados em conta igualmente, para que haja um maior interesse pela leitura literária no sentido do prazer estético.

Estar atento a tudo que se passa na sala de aula em que se atua como professor não é tarefa fácil, pois tem-se que auxiliar nas dificuldades dos alunos, mostrando equívocos e maneiras de superá-los e, principalmente alertando-os de que tudo faz parte de um processo e analisar a relação que o discente estabelece com o ato de ler através do diálogo e respeito ajuda a transformar a escola num espaço privilegiado e os alunos em autênticos leitores autônomos (SOUZA; COSSON, 2018, p. 106).

Compreende-se então que, o cantinho da leitura serve para que o professor proporcione assim, enquanto ação educativa intencional, o desenvolvimento, continuidade e a ampliação da formação leitora. Também podem ser acrescentadas leituras complexas e desafiadoras que desenvolvem o repertório literário e a formação leitora, levando a uma ação educacional em que educador e educando aprendem mutuamente. Em ações como essas, é possível trabalhar com os alunos a organização autônoma dos mesmos com o espaço, a sensação de pertencimento, acolhimento, responsabilidade, respeito, diálogo, autonomia, preferências de leitura, leitura deleite. Utilizando essas estratégias então, não somente com função de didatizar, ou escolarizar. E sim de apreciar a literatura no seu sentido estético, não fazer pelo aluno, mas ensinar a fazer, mediando essa aprendizagem com o leitor literário na perspectiva do letramento.

3 | LEITOR POÉTICO E “MIRIM”

O artigo analisado intitulado: “Ecos da poesia no leitor mirim” foi escrito por Ramos e Marangoni (2016). Neste trabalho, as autoras descrevem sobre a pesquisa empírica realizada com estudantes de 4º ano do Ensino Fundamental e relação com a poesia e o letramento poético na formação de leitores. Utilizaram-se principalmente do poema “O eco” de Cecília Meireles.

A pregação poética cumpre-se como ato de fé e coragem, que desafia o olhar automatizado, a linguagem costumeira e viciada de lugares-comuns. A poesia pega desvios, escapando à obviedade da estrada, reinventando o caminho e o jeito de caminhar. Como, aliás, fazem as crianças, quando se espantam do que não tinham visto, quando fazem analogias surpreendentes. O fazer poético possibilita ao homem a prática da infância, quando a linguagem é um brinquedo flexível, cujas possibilidades estão além do manual de instruções gramaticais (RAMOS; MARANGONI, 2016, p. 68-69).

Dessa forma, entende-se que, ao fazer uso da poesia em sala de aula, mais do que olhar para a gramática, com a poesia é possível ter vários aprendizados, estudar seu sentido, interpretar, ver suas brincadeiras com a linguagem. Ou seja, com o olhar poético pode-se enxergar as coisas, lugares, enfim, tudo de uma ótica diferenciada, sendo assim, um ótimo exercício para a imaginação, o faz de conta. Em outras palavras, valorizar o fazer poético para o leitor e não só o gramatical, atrelar a poesia à infância. Uma maneira de trabalhar assim com a poesia é fazendo leitura mediada na perspectiva do letramento, para o promover seu desenvolvimento enquanto “sujeito letrado poeticamente” para a formação de leitores (RAMOS; MARANGONI, 2016).

Ramos e Marangoni (2016) abordam também a questão das políticas públicas nesse sentido, como o PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola (2010), o qual selecionaram 30 obras poéticas nos 4 acervos disponíveis. Nessas obras estão presentes diversos assuntos relacionados ao cotidiano e interesses infantis, identificando ainda que há também reedições da literatura infantil brasileira. Nesse sentido, realizaram vivências de leitura poética com estudantes de uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública em Bento Gonçalves, por meio do projeto Brincadências poéticas. Desse modo, explicitam que buscaram analisar como aquele que lê se apropria dos recursos poéticos e seu sentido, visando a transformação social e emancipação dos sujeitos.

A poesia nesse sentido tem aproximação com o jogo, a infância, o mundo, a linguagem, relacionando ainda, essa ludicidade com o prazer da leitura, sendo de uma atratividade à criança que lê e que dá vez à imaginação. Estimula assim, de forma estética e cognitiva quem lê. Em relação à proposta de intervenção foram escolhidos dez poemas do acervo dos trinta analisados, citados anteriormente. A intervenção do projeto Brincadências poéticas, levou a ideia de brincar convidando à leitura do texto, depois questionamentos, discussões, reflexões, análise e interpretação do poema e a partir disso, uma criação poética por parte dos estudantes, a fim de desenvolver o

letramento poético (RAMOS; MARANGONI, 2016).

Por fim, uma pergunta ecoa: Como a poesia reverbera nos exercícios dos letrandos? As produções mostram-se emissárias de um poética da simplicidade, inventado no cotidiano e nas relações entre os sujeitos e os outros. A seleção e a ordenação singular das palavras, a criação intencional de um efeito específico, de riso ou sensibilização, a instauração de silêncios propositais, tendo em vista o poético, a tentativa de ultrapassar lugares comuns, são alguns dos procedimentos que dão visibilidade ao processo de letrar-se para a poesia, experimentado no nível da produção (RAMOS; MARANGONI, 2016, p. 87).

O parágrafo anterior, explicita a experiência de Ramos e Marangoni (2016) com os estudantes do 4º ano. Em sua experiência expressam que, as poesias do acervo do PNBE (2010) são ótimos elementos para promover o letramento poético do leitor em formação e mais do que isso, a poesia torna-se atrativa à criança pela sua linguagem brincante. Todavia não só a poesia, mas a intencionalidade nessa proposta educativa proposta pelo professor precisa estar presente para a concretização dessa aprendizagem e também para que a prática leitora ultrapasse o espaço da sala de aula.

O leitor que a escola acolhe já viveu a poesia do mundo. Importa que ele também tenha espaços e recursos para lidar com a poesia que as letras propõe. Letramento poético significa, pois, possibilita que o leitor seja leitor de poesia, viabilizando o exercício de coautoria que autoriza o interlocutor a atribuir sentido ao poético. A convicção que norteia o presente estudo é que, fazendo eco na subjetividade e na cognição dos leitores em formação, a leitura poética assume lugar decisivo no processo de emancipar o sujeito e permitir-lhe a autonomia, que tanto desafia a escola e a sociedade de modo geral (RAMOS; MARANGONI, 2016, p. 89).

Ou seja, que este leitor possa relacionar a poesia que o envolve em seu cotidiano, com a outra poesia que o possibilite voar nas “asas da imaginação” e expandir seus sentimentos e letrar-se poeticamente. Por fim, cabe ressaltar que há necessidade de que a leitura do poético encontre espaço e valorização no planejamento e nas práticas pedagógicas com ações intencionais dos docentes. Uma vez, que como Ramos e Marangoni (2016) abordam, não basta só ter as poesias e os recursos do acervo do PNBE (2010), é preciso haver essa ponte entre leitor e livro, para que o leitor entenda, que, ler pode ser algo prazeroso e a poesia e a literatura não servem somente para a leitura e a escrita e sim ao prazer de ler. O universo literário contribui para o letramento, instiga emoções, desenvolve a imaginação, colaborando também para a leitura de mundo, tanto falada por Paulo Freire. E essas experiências precisam ser prazerosas e atrativas para que o leitor leve a leitura para fora da escola também, a leitura não só na escola, mas a leitura para a vida.

4 | POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À PROMOÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

Nessa seção será explanado algumas considerações importantes acerca do

artigo: Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária (HIDALGO; MELLO, 2014). Estes autores realizaram uma análise documental e de resultados de uma pesquisa empírica em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio do Paraná. Explicitam a necessidade de valorização do texto literário e que esse seja relacionado com a vida dos educandos, não esquecendo ainda do ponto de vista estético e sua efetivação nas práticas sociais. Utilizaram para sua abordagem o referencial da Estética da Recepção, interacionismo bakhtiniano e o letramento.

A questão da distribuição das obras literárias nas escolas se mostra presente, pois há diversas iniciativas de distribuição de livros e promoção da leitura. No entanto, há de haver a intenção educacional para o aprendizado dos alunos. Nesse sentido, não adianta apenas dispor livros sem se ter metodologias praticáveis e a vivência da leitura. Nesse caso, a biblioteca pode ser um meio inclusive, de aproximar os pais da escola, visando a promoção de cultura de alunos e comunidade. Uma das iniciativas de distribuição de livros literários começou em 1997 o PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola, depois veio o Programa Literatura em minha casa em 2001. Em 2006, surge o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) assim demonstrando a preocupação a nível nacional com a expansão da leitura (HIDALGO; MELLO, 2014).

A leitura não pode ser relacionada com algo obrigatório e negativo, ao obrigar o leitor têm-se o resultado contrário, a perda do interesse e se for desvinculado da vida social há a perda de sentido. É preciso pensar em ações que promovam a leitura como algo interessante, agradável, autônomo e relacionado a vida dos alunos, não só para o uso da gramática (exercícios de leitura e escrita de regras do português). Ou seja, relacionar a leitura com a prática social efetiva, o contexto e a realidade, sendo algo intrínseco ao dia a dia da sala de aula, inserindo também questões éticas, da arte, do deleite da literatura, prazer estético, do sentido, interpretação, significado, fruição, questões voltadas ao social, senso crítico, entre outros (HIDALGO; MELLO, 2014).

Com a pesquisa feita pelos autores Hidalgo e Mello, percebe-se três casos.

Os procedimentos da pesquisa na escola iniciaram-se então com a realização de diagnósticos sobre as experiências leitoras de uma turma de cada ano, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, em três áreas: 1) processos de ensino-aprendizagem; 2) biblioteca escolar; e 3) participação dos pais (HIDALGO; MELLO, 2014, p. 168).

A partir disso, constatarem práticas de uso gramatical sem prezar a estética do texto literário, observando apenas uma professora que atuava diferente. Quanto à biblioteca, os horários eram restritos e sua organização não colaborava com o acesso e empréstimo de livros e esses não eram do interesse dos alunos. Em se tratando dos pais, não havia participação. Em seguida, foram propostas ações de intervenção por meio de pesquisa-ação no ensino-aprendizagem, biblioteca escolar e participação

dos pais (HIDALGO; MELLO, 2014).

No primeiro caso foram propostas ações em que fosse valorizada a literatura em seu sentido estético, a leitura autônoma, livre, espontânea e relevância de seu sentido, com foco na interação, letramento e leitor com metodologias diversificadas. Quanto à biblioteca foi feita sua revitalização, organização, cantinho da leitura, envolvimento com alunos e pais, eventos entre outros. Em relação aos pais, foram promovidos encontros e o projeto de leitura para ler com os filhos (HIDALGO; MELLO, 2014).

Os resultados qualitativos apresentados são: interesse dos alunos por livros e leitura literária e biblioteca, compartilhamento de leituras com colegas e pais, participação mais efetiva na escola. Com os professores, esclarecimento do ensino da literatura, ações envolvendo leitura literária e inclusão dela nos planos de leitura e propostas pedagógicas. Percebendo ainda assim, a necessidade da leitura ser hábito a nível nacional, relacionado à vida e em fomento da leitura literária como efetiva prática social em parceria com as políticas públicas necessárias a esse processo, integrando também Ensino Superior e Educação Básica a pensar nos objetivos e metodologias de ensino com a literatura (HIDALGO; MELLO, 2014).

5 | REVELAÇÃO DE LEITORES EM CASA

Em relação ao último artigo analisado, denominado: Disponibilidade, acesso e apropriação da leitura no contexto do programa “Literatura em minha casa” (ARAÚJO, 2013), nota-se que é possível ser leitor em qualquer lugar. Essa pesquisa realizada por Araújo é interessante pois, inicia explicando que recebeu de um amigo livros que são do programa “Literatura em minha casa”, para sua filha ler, e se questionou como esses livros chegaram até seu amigo sendo que são entregues apenas para alunos. Assim, ficou curiosa em saber quem são os alunos que recebem esses livros, dentre outros questionamentos. Com essas indagações resolveu fazer essa pesquisa.

Descobriu-se que esses livros literários foram enviados a alunos da antiga 4ª e da 8ª série do Ensino Fundamental de escola públicas, assim chegou a quatro famílias, “cujos alunos receberam esses livros” (ARAÚJO, 2013, p. 226). Ao lembrar que, quando feita leitura literária na escola, o aluno tem o professor como mediador, e “na perspectiva política, há uma série de mediadores entre a criança e o livro, nesse programa não haveriam mediadores, a criança seria a dona do livro” (ARAÚJO, 2013, p. 226). Nesse sentido, como será que foi esse momento de leitura desses alunos anônimos em casa? O desenrolar do texto irá apresentar.

Ao investigar essas famílias, descobre-se que uma delas não tem os livros do programa e outra tem apenas um livro da coleção e não sabe informar a respeito. Embora não tivessem esses livros, possuem outros em casa. Todas as famílias pesquisadas tinham em suas casas livros, mas nem todas, tinham intimidade com eles. Além disso, essas famílias não têm o hábito de comprar livros, nem de pegar

emprestado em bibliotecas e afins. Esses livros chegam até elas de diferentes maneiras, “tanto oficiais como extraoficiais”, sendo [...] três as origens principais: a escola, [...] a igreja [...] e as doações (ARAÚJO, 2013, p. 236). Além dessas, uma outra chama a atenção no texto, o fato de um pai ao trabalhar com sua carroça, recolher no lixo, livros.

É importante considerar que a seleção do que se guarda e do que se joga fora, em matéria de leitura, possivelmente, define o que um grupo considera como bom e ruim, necessário e desnecessário etc. É a partir de um julgamento valorativo que se constitui o lixo de cada grupo. No caso dos livros, estes saem dos seus locais de origem, marcados por valores possivelmente negativos, mas ganham outros valores nessas famílias que não tinham a compra do próprio livro como possibilidade de utilização (ARAÚJO, 2013, p. 238).

Independente da procedência do livro, o fato de ter livros em casa, não significa que os moradores fazem o uso da leitura, mas eles são necessários para formar leitores (ARAÚJO, 2013). E nesse sentido que o programa trabalha, levando livros às pessoas, com intuito de formar leitores. Porém, é citado ainda no texto, que apesar do número de livros por sujeito aumentar, nem sempre esses estão “em consonância com as preferências dos leitores, nem com as indicações dos profissionais da escola, [...] há um conflito instalado entre esses três sujeitos sociais, gestores das políticas, professores e alunos” (ARAÚJO, 2013, p. 239). Sendo então, necessário rever essa situação.

Além disso, os pais dos alunos pesquisados não obtiveram uma boa trajetória escolar. Das quatro famílias, apenas os pais de um aluno chegaram ao segundo grau, os outros, não completaram nem o Ensino Fundamental (ARAÚJO, 2013, p. 240). E se esses não têm o hábito da leitura, como poderão influenciar positivamente, no sentido da motivação de seus filhos? Caso a leitura fosse frequente por parte dos familiares, fortaleceria o contato do leitor iniciante com o livro.

Outro fator importante citado no texto de extrema importância quanto aos leitores, é “de que leitores não se tornam leitores por um contato exclusivo com os objetos de leitura. Esse contato, para ser significativo, pressupõe uma rede discursiva que lhe dê significado, objetivo e importância” (ARAÚJO, 2013, p. 248). Nesse sentido, esse programa: “Literatura em minha casa, precisa conhecer de forma efetiva, os diferentes perfis de leitor e suas práticas em nossa sociedade” e assim oferecer livros que agrada mais ao público que lhe é destinado. Pois, mesmo que tenha a disponibilidade dos livros, talvez o acesso não esteja sendo bem orientado, assim como a sua apropriação. Portanto, mesmo que a ideia do programa seja boa, às vezes o objetivo não esteja sendo atingido, por esses percalços.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que é preciso mais do que livros na escola, é necessário professores

que incentivem e sejam preparados para desenvolver práticas pedagógicas para a formação do leitor literário e interesse dos alunos também. Para que promovam a leitura e o letramento entre os alunos, é preciso pensar nisso desde a formação inicial do professor, sendo ele também instigado a ler e desenvolver-se como leitor, para promover esse aprendizado na instituição escolar. Além disso, a formação continuada para os profissionais que já estão na escola para o fomento à leitura e atualização das práticas educacionais é muito importante. Entende-se igualmente, que, não basta só o livro e professor, é preciso o incentivo aos professores, para que estes incentivem seus alunos.

Ou seja, formação inicial e continuada, metodologias adequadas à faixa etária, entender os objetivos dos programas de distribuição das obras literárias, que haja mais diálogo e trabalho em equipe, envolvimento com as famílias, com as crianças, para que a leitura não seja meramente utilizada para fins gramaticais. Mas sim, para o apreciar o prazer estético, o sentido, interpretar e levar a literatura para além da sala, relacionando assim com as vivências dos alunos e comunidade de uma maneira contextualizada com a realidade.

Ainda falando sobre “condições sociais de acesso à cultura escrita” (ARAÚJO, 2013, p. 240), a biblioteca escolar pode ser rica de materiais de leitura que permite a fruição, a pesquisa e pode ser um ótimo aliado na formação dos alunos. Da mesma maneira, as bibliotecas públicas, municipais, comunitárias, e estas, muitos não conhecem, mesmo tendo o desejo de frequentar (ARAÚJO, 2013). Às vezes falta alguém para levá-los. Outro ponto é a questão da leitura ser quase sempre silenciosa. Os professores podem explorar a leitura de diferentes formas. Encorajar seus alunos a fazerem leituras orais para seus colegas, familiares, ou seja, de forma coletiva, relacionando com o escrito, ampliando assim, as possibilidades de formar um leitor literário desenvolvendo-se na perspectiva do letramento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Jaqueline de Grammont Machado de. **Disponibilidade, acesso e apropriação da leitura no contexto do programa "Literatura em Minha Casa"**. *Educ. rev.* [online]. 2013, vol.29, n.2, pp.225-252. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000200010>.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HIDALGO, Angela Maria; MELLO, Cludio José de Almeida. **Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária**. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 52, p. 155-173, June 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000200010&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Apr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36319>.

RAMOS, Flávia Brocchetto; MARANGONI, Marli Cristina Tasca. **Ecos da poesia no leitor mirim**. *Proposições*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 67-92, agosto de 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000200067&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0113>.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário**. Educ. rev. Curitiba, v. 34, n. 72, p. 95-109, dezembro de 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000600095&lng=en&nrm=iso>. acesso em 14 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.62764>.

ESTUDO SOBRE ERGONOMIA APLICADA AO DESIGN DE VESTUÁRIO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADE SENSORIAL

Raysa Ruschel Soares

Centro Universitário Ritter dos Reis

Porto Alegre - Rio Grande do Sul

Livia Accioly Menezes da Silva

Mestre; Centro Universitário Ritter dos Reis

Porto Alegre - Rio Grande do Sul

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo realizar uma pesquisa ergonômica direcionada à crianças com dificuldade sensorial, como exemplo crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA). O foco da pesquisa foi entender as dificuldades de uma criança com hiper reatividade aos estímulos sensoriais, e pesquisar soluções de vestuário que possam ser aplicadas em uma roupa para que a criança vista-se com autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Design de vestuário; Ergonomia; Transtorno do Espectro Autista.

ERGONOMY APPLIED TO CLOTHING DESIGN OF CHILDREN WITH SENSORY DIFFICULTIES

ABSTRACT: This paper has as an objective to accomplish an ergonomic research directed to children with sensory difficulties, such as children with autism spectrum disorder (ASD). The focus of this paper is to understand the difficulties of a child with hyper reactivity to sensory stimulation, and look for possible clothing solutions that may be used to make a functional clothes for the child to dress with autonomy.

KEYWORDS: Clothing design; Ergonomy; Autism Spectrum Disorder.

1 | INTRODUÇÃO

Estudos revelam que entre 40% e 80% das crianças com TEA possuem alteração no processamento sensorial, por isso tendem a reagir de forma diferente

à estímulos externos. As principais características desse grupo alvo é a alteração na capacidade de comunicação, aspecto restrito repetitivo de comportamentos, interesses e atividades, e mudança no padrão de interações sociais. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, por meio de uma revisão literária, e a ajuda de uma profissional de fonoaudiologia foi utilizada no processo de pesquisa sobre TEA. O trabalho de pesquisa e prototipagem está em andamento e após as pesquisas, será desenvolvido um protótipo da peça, que seja de baixo custo para que futuramente, mais pessoas tenham acesso.

1.1 Objetivos gerais

Desenvolver uma peça de vestuário que se adapte à necessidade do usuário. Que forneça proteção contra os estímulos externos de forma que não isole a criança. Detectar aspectos do comportamento de uma criança com TEA e por meio do design de vestuário, criar uma solução que amenize o estresse sensorial e providencie um senso de autonomia à criança.

1.2 Objetivos específicos

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer o público alvo e descobrir quais eram suas maiores dificuldades na hora de se vestir.
- Identificar quais eram as atividades, estímulos e sensações que mais geram desconforto.
- Verificar de qual maneira solucionar os problemas percebidos com a ajuda do design de vestuário através da ergonomia.
- Criar uma peça de roupa que ajude a diminuir o estresse por estímulos externos e que ajude no desenvolvimento da autonomia da criança.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Transtorno do espectro autista

Atualmente, não se considera mais o espectro autista como uma doença rara, estima-se que uma em cada cem crianças possuem transtorno do espectro autista. A taxa de prevalência de autismo oscila entre 40 a 130 por 100.000, ocupando o terceiro lugar entre os distúrbios do desenvolvimento, na frente das malformações congênitas e da síndrome de Down (Gadia et al (2004)).

O termo 'autismo' tem origem da palavra grega Autos, que significa 'próprio, eu'. Pode ser definido, de uma maneira geral, como um estado de espírito de alguém que

se encontra 'envolvido em si próprio'. Em 1943, o austríaco Leo Kanner deu início às pesquisas que iriam fundamentar os estudos sobre os transtornos do espectro autista. Um ano após a publicação do artigo de Kanner, "Os distúrbios autísticos do contato afetivo", Hans Asperger, médico de Viena, escreveu o artigo "Psicopatia autística na infância", onde definiu as principais características do comportamento autista. Asperger percebeu que os sintomas apareciam geralmente a partir do segundo ano de vida, e maior parte deles seria permanente. As características mais comuns eram a pouca variedade de expressões faciais e gestuais, movimentação estereotipada e sem objetivo quando a criança estava inquieta. Fala artificial e/ou dificuldade em falar, e dificuldade em entender e seguir comandos básicos.

Embora essa síndrome tenha sido apresentada como homogênea, a realidade clínica mostra sua relativa diversidade e variabilidade. Contudo, encontra-se sempre:

- Uma alteração das capacidades de comunicação;
- Uma alteração das interações sociais;
- Um aspecto restrito repetitivo e estereotipado dos comportamentos, dos interesses, e das atividades. (MARCELLI e COHEN, 2010, p.265)

Na opinião de Marques (2000), as principais diferenças comportamentais que distinguem as crianças com TEA das que apresentam outros tipos de perturbações no desenvolvimento, são a sociabilidade, a linguagem, a comunicação como um todo, e o nível de atividade e repertório de interesses. Não há cura para o transtorno do espectro autista, porém o tratamento com a ajuda de profissionais especializados, medicamentos e técnicas pedagógicas, é possível tornar o comportamento de uma criança autista bem próximo do considerado normal para relações sociais.

2.2 Ergonomia no design de moda

A palavra 'ergonomia' tem origem do grego, *ergo* (trabalho) e *nomos* (leis, regras) e tem como objetivo melhorar o bem estar e o desempenho global do sistema. Está muito relacionada com o uso diário de qualquer objeto (roupas, utensílios, mobiliário, etc..) e todo e qualquer ambiente construído. A ergonomia desenvolve técnicas e aplica para adaptar o ambiente ao ser humano, com a intenção de gerar conforto e aumentar a produtividade.

Os primeiros estudos sobre ergonomia são datados de 1914-1918, durante a Primeira Guerra Mundial, quando houveram problemas devido a atividade bélica. Em 1949, ano considerado como o nascimento da ergonomia, Murrell reúne em Oxford, na Inglaterra, profissionais para estudar a relação homem-máquina com a finalidade de adaptar o maquinário ao homem, ao invés do que ocorria até então.

Pelo ponto de vista do design, a ergonomia faz parte de todo o processo projetual, ao lado de fatores perceptivos, antropológicos, econômicos, tecnológicos e ecológicos considerados. No desenvolvimento de um produto, a ergonomia tem seu

foco aplicado na usabilidade, no conforto, na eficiência, e na segurança, tentando atender aos desejos e necessidades do cliente.

Durante o projeto de uma peça ergonômica, devem ser levados em conta três pontos (ILDA, 1993):

- Qualidade estética: Envolve a escolha de cores, formas, texturas, e materiais para que o resultado estético final seja agradável e de acordo com as expectativas do usuário.
- Qualidade ergonômica: Envolve a parte de compatibilidade de movimentos, adaptação antropométrica, conforto sensorial e segurança oferecidos.
- Qualidade técnica: Envolve o funcionamento e eficácia em executar as funções propostas, facilidade de manuseio e manutenção.

3 | DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA

3.1 Problematização

Durante a fase de fundamentação teórica, é percebido as principais dificuldades em relação ao vestuário para o grupo foco (TEA) são o incômodo sensorial como a utilização de fibras sintéticas na confecção das roupas, a necessidade de ajuda de outra pessoa para vesti-la, reação agressiva quando apresentados com certas cores e desconforto térmico.

3.2 Sugestão do vestuário apropriado

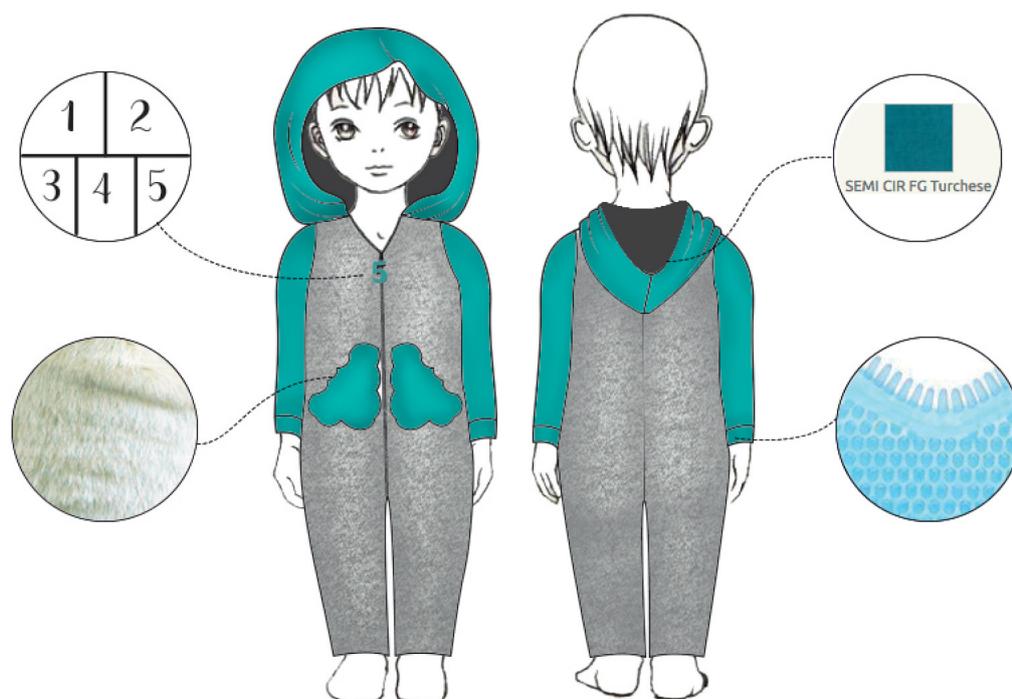


Figura 01: croqui do macacão. Autoria própria

O macacão foi projetado em tecidos naturais, dando preferência para tecidos orgânicos e tingimentos naturais, diminuindo assim as chances de alergias de pele. Pensando na independência da criança, foi aplicada uma sequência numérica nos braços, pernas e fechamento da peça, de forma a criar um guia para o usuário, dispensando a necessidade da assistência de um adulto, e conseqüentemente seu toque. Bem como o passo a passo numérico, foi incluído aplicações de diferentes sensações táteis para que quando fora de seu ambiente rotineiro, a criança possa formas acalmar-se. Nos punhos foi posto uma camada de silicone com cerdas e na parte interior do bolso foi colocado um tecido imitando pele animal. O capuz foi feito em um material apto a abafar o som externo, porém sem isolar, fazendo com que a criança não se exclua do mundo exterior e ao mesmo tempo não seja afetada tão fortemente por sons diferentes da sua rotina.

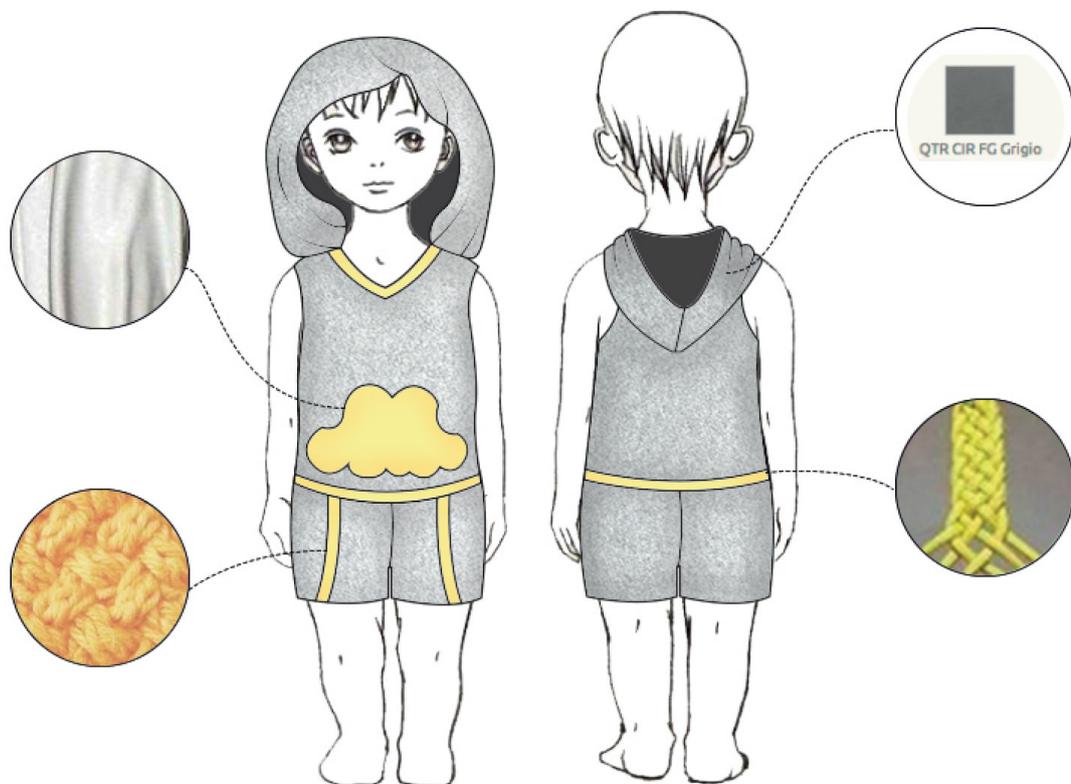


Figura 02: croqui conjunto calção e regata. Autoria própria

Seguindo o mesmo pensamento do macacão, o conjunto de bermuda e regata foi desenvolvido com tecidos naturais orgânicos. O capuz foi colocado novamente em seu tecido isolante sonoro para diminuir o estresse do mundo exterior. Esse modelo foi criado para um clima quente, portanto os estímulos sensoriais foram aplicados em faixas de um tramado na barra e gola da camiseta, e também faixas verticais no calção, na regata um material confeccionado em algodão, e na bermuda um tricô feito em lã natural tingida. No interior do bolso há uma camada de cetim de algodão, liso e com toque frio, aguçando os sentidos da criança. Assim como o macacão, há o

sistema de 'passo a passo' numérico, tornando desnecessário a ajuda de um adulto para que a criança seja vestida.

As cores escolhidas para as duas roupas são cores neutras, como o cinza. Para as áreas coloridas foi escolhido o azul - que simboliza a calma, paciência, e quietude - e o amarelo claro - simbolizando a facilidade, afabilidade e animação -. Foram dispensadas cores fortes e saturadas que hiper estimulariam a criança.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve a intenção de projetar um item de vestuário que aliviasse a tensão de uma criança com transtorno do espectro autista ao ser retirada de seu ambiente de conforto. Apesar de a parte prática, prototipagem e teste, ainda não ter sido concluída, apenas a extensa pesquisa teórica apresentou os principais problemas no vestuário dessas crianças e uma possível solução foi desenvolvida.

Atualmente, há pouquíssima oferta no segmento de moda infantil que seja projetado para pessoas com TEA, o que torna a pesquisas como essa de extrema importância. Com a ergonomia aplicada no desenvolvimento de peças de vestuário e embasada nas pesquisas, foi possível criar uma roupa para que a criança se sentisse confortável e por mais que esse seja um público amplo, é pouco notado pelo mercado, por isso o design é fundamental para aprimorar o relacionamento com esses possíveis clientes.

REFERÊNCIAS

- DA SILVA, Elisabete Rodrigues; **Processamento Sensorial: Uma Nova Dimensão a Incluir na Avaliação das Crianças com Perturbações do Espectro Autista**. 2014. 105p. TCC - Universidade do Minho, janeiro de 2014.
- GONÇALVES, Eliana; LOPES, Luciana Dornbusch. **Ergonomia no Vestuário: Conceito de Conforto como Valor Agregado ao Produto de Moda**. 2007. 9p. Artigo – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2007.
- IIDA, Itiro. **Ergonomia de Projeto e Produto**. São Paulo: Editora Edgard Blucher LTDA, 2003
- MARCELLI, Daniel; COHEN, David; **Infância e psicopatologia**. Porto Alegre: Artmed, 2007
- OTAKE, Evelin Yuri; TEIXEIRA, Elisângela. **Moda Infantil Atuando no Desenvolvimento de Crianças Autistas**. 2013. 166p. TCC – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Apucarana, abril de 2013
- SILVA, Cátia Sofia M. R. **Design de Produto para Crianças Autistas**. 2011. 140p. Dissertação de mestrado – Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, maio de 2011

EVASÃO ESCOLAR: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS NA ESCOLA JOSÉ PIO DE SANTANA IPAMERI GOIÁS (2016)

Maira Aparecida Brandão de Freitas

Graduada em História pela UEG/Câmpus Pires do Rio e pós-graduanda em Diversidade e Educação: Relações Étnico-Raciais e de Gênero

Marilena Julimar Fernandes

Professora Doutora do Curso de História da UEG/ Câmpus Pires do Rio

RESUMO: Por meio desse artigo, buscar-se-á identificar quais os motivos que levaram os alunos da Escola Estadual José Pio de Santana de Ipameri-GO a evadirem e compreender as causas dessa evasão no ano de 2016. A escola, atualmente, sob a direção da professora Helen Colandy Vaz da Veiga e uma equipe de 30 profissionais da educação atende 250 alunos matriculados na 2ª fase do Ensino Fundamental distribuídos nos turnos matutino e vespertino, desenvolvendo um trabalho de excelência” (PPP, 2016, p. 13). Para realização da pesquisa será utilizada como fonte a oralidade, ou seja, entrevistas com os professores e grupo de gestor da escola campo e, também, documentos escritos arquivados na secretária da escola, tais como livros matrículas, diários dos professores, entre outros que se fizerem necessários. Os objetivos serão analisar os motivos que levam os alunos a evadirem da escola; conhecer o perfil dos evadidos; analisar os fatores que ocasionaram a evasão escolar nesse período

de 2016; entender os motivos que levaram a evasão escolar na escola José Pio de Santana e compreender o processo da evasão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão escolar. Ensino fundamental.

ABSTRACT: By this article we look for to identify which reasons that took the students of the José Pio de Santana state school of Ipameri Goiás to evade and to understand the causes of this evasion in the year of 2016. Nowadays, the school is under the direction of the professor Helen Colandy da Veiga and a team of 30 education professionals, which serve 250 students enrolled on the second phase of elementary school distributed on the shifts of morning and afternoon periods developing an work of excellence (PPP, 2016, p. 13). For the realization of this survey will be use as source the orality, in other words, interviews with the professors and management group of field school and the archived written documents in the school secretary, such as tuition books, teacher diaries among others if it is necessary. The goal will be to analyze the reasons which take the students to evade the school, to know the profile of that ones that evade, to analyze the factors that caused the scholar evasion in this period of 2016 and to understand that took to scholar evasion in the José Pio de Santana school and to comprehend the process of the

scholar evasion.

KEYWORDS: scholar evasion, elementary school.

1 | INTRODUÇÃO

Por meio desse artigo, busca-se identificar alguns motivos que levaram os alunos da Escola Estadual José Pio de Santana de Ipameri-GO a se evadirem, e compreender as causas dessa Evasão no ano de 2016. Para realização da pesquisa será utilizada como fonte a oralidade, ou seja, entrevistas com os professores e grupo de gestor da escola campo e, também, documentos escritos arquivados na secretária da escola, tais como livros matrículas, diários dos professores, entre outros que se fizerem necessários. E, o recorte de tempo proposto para a pesquisa será o ano de 2016, e os objetivos serão: analisar os motivos que levaram os alunos da Escola José Pio de Santana a evadirem da escola no ano de 2016; analisar os fatores que ocasionaram a período de 2016; entender os motivos que levaram a evasão escolar na escola José Pio de Santana; compreender o processo da evasão escolar que são: analisar os motivos que levam os alunos a se evadirem da escola e conhecer o perfil dos evadidos. Nesse sentido, a problemática proposta para o artigo será: Quais os motivos que levaram os alunos a se evadirem da escola e quais as consequências dessa evasão?

Neste trabalho, utilizar-se-á como campo de pesquisa a Escola Estadual José Pio de Santana que, atualmente, está localizada na Rua Ponciano Correa, Centro, Ipameri/GO. A escolha dessa temática deu-se ao interesse de entender quais as causas da evasão escolar no ensino fundamental desta escola e compreender os motivos que levaram os adolescentes a abandonarem os estudos no ano de 2016.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP, 2016), em 1952, o Professor José Pio de Santana fundou a Escola Maria Antônia dos Santos, hoje, a Escola Estadual José Pio de Santana, situada à Rua Ponciano Correa, nº 29. A escola, atualmente, sob a direção da professora Helen Colandy Vaz da Veiga e uma equipe de 30 profissionais da educação atende 250 alunos matriculados na 2ª fase do Ensino Fundamental, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, desenvolvendo um trabalho de excelência” (PPP, 2016, p. 13). A escola “desenvolve projetos que visam despertar um olhar mais cuidadoso para a saúde, qualidade de vida e o zelo adequado com o meio ambiente, onde toda comunidade escolar está envolvida em ações como: construção de horta suspensa e jardinagem”. (PPP, 2016, p. 13).

Lembrando que as fontes a serem utilizadas para a pesquisa será a oralidade, os documentos escritos, tais como os diários arquivados na secretaria da escola. Inicia-se a discussão com a oralidade. Lembrando que, para o desenvolvimento da pesquisa proposta, o emprego da fonte oral é imprescindível, ou seja, entrevistas que serão feitas com os professores e gestor da escola Inicia-se, então, a discussão com

Meihy (2007) que nos lembra que:

A história oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. [...]. Não se trata apenas de um ato ou procedimento único. História oral é a soma articulada, planejada, de algumas atitudes pensadas como um conjunto. (MEIHY, 2007, p. 15).

Meihy (2007) mostra que a história oral já conquistou seu espaço, sua proposta aderiu sua validade e competência no contexto histórico. A história oral visa novas perspectivas de compreensão e de experiências adquiridas em sua trajetória. Meihy (2007) afirma:

A história oral já não tem que lutar constantemente para reivindicar um espaço no âmbito das ciências sociais, pois sua proposta metodológica adquiriu validade e competência; entretanto, o que ela pretende atualmente é mostrar sua potência, sua riqueza, suas dúvidas, seus problemas, seus desafios e seus resultados. A história oral não é aquele caminho que mal se avista, com todo um horizonte a ser percorrido. Agora já existe um trabalho e uma experiência acumulada, a partir da qual é necessário examinar o caminho percorrido, antes de pretender seguir adiante. (MEIHY, 2007, p.18).

O pesquisador, quando for realizar as entrevistas, tem que ter cuidado na hora de entrevistar as pessoas. Organizar um roteiro para entrevista, produzir elementos e instrumentos para se ter o controle e o acompanhamento necessário para a entrevista, pois par Alberti (2004):

É na realização de entrevistas que se situa efetivamente o fazer história oral, é para lá que convergem os investimentos iniciais de implantação do projeto de pesquisa, e é de lá que partem os esforços de tratamento do acervo. Essa etapa deve ser objeto de todo cuidado e dedicação da parte dos pesquisadores. Isso significa investir seriamente na elaboração dos roteiros, produzir os instrumentos de controle e de acompanhamento da entrevista, cuidar da carta de cessão de direitos do depoimento e, principalmente, ter consciência da especificidade da relação que se estabelece com o entrevistado. (ALBERTI, 2006, p. 43)

É importante lembrar que os entrevistados terão opiniões diferentes sobre o mesmo assunto e isso nos permite visões diversas sobre o mesmo tema e, nesse sentido, as fontes históricas permitem aprofundar em arquivos, ouvir depoimentos, manusear documentos, escarafunchar vestígios da cultura material ou simbólica, decifrar impressos ou audiovisuais em busca das experiências de nossos antepassados.

Lembrando que serão utilizados também, documentos escritos disponíveis na Secretaria da Escola Estadual Jose Pio de Santana, na cidade de Ipameri/GO, tais como os diários da escola. É importante uma discussão sobre a utilização desse tipo e documentos. Nesse aspecto, Vilar (2014) enfatiza que:

As fontes escritas ainda são as mais comuns no estudo da História, e de certa

forma as com mais clareza de entendimento, pois as fontes materiais não-escritas e as fontes imateriais cobram do historiador ou do pesquisador um nível mais apurado de atenção e abstração, elas são mais subjetivas, pois em alguns casos é preciso ter uma capacidade de raciocínio de se enxergar além do visível, ou seja, ver para além do que está palpável ou impalpável diante de si. (VILAR, 2014, n.p.)

Para o estudo de qualquer documento, faz-se necessário um conhecimento prévio. A utilização de diferentes tipos de documentos e para o estudo desta pesquisa serão utilizadas como metodologia as análises dos diários escolares juntamente com os livros de matrículas dos alunos na Secretaria da Escola, além das entrevistas que serão realizadas com professores e grupo gestor da escola campo.

2 | EVASÃO ESCOLAR: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

A educação no Brasil ainda é um assunto bastante discutido, e, de acordo com Dias (2013), os questionamentos e reflexões do cotidiano da educação brasileira surgem para levantar os motivos que causam o fracasso escolar. As reprovações e as evasões ainda são encontradas nas escolas do século XXI, “além da grande quantidade de crianças que são encaminhadas a psicólogos e médicos, acreditando-se haver algum problema emocional ou no desenvolvimento”. (DIAS, 2013, p.20)

De acordo com Dias (2013), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um grande número de faltas sem justificativa e a evasão escolar divergem os direitos das crianças e dos adolescentes. Sendo assim, cabe a escola “ser a mediadora, interferindo no processo de aprendizagem, tendo a capacidade de compreender que tipo de alunos possui e a que destino de vida pode encaminhar. Daí a possibilidade de superação na educação”. (DIAS, 2013, p. 25).

O autor ainda destaca que, de acordo com “os indicadores do INEP/MEC, a proporção de alunos com reprovação ou abandono, em 2015, na segunda fase do ensino fundamental, a taxa de evasão foi de 3,2% para abandono e de 11,1% para reprovação. INEP/MEC, 2017, p.1). No entanto, o autor Dias (2013). Nos lembra que:

Os indicadores educacionais são atribuídos à qualidade do ensino e ao contexto social e econômico, e não tão somente ao desempenho dos alunos. Diversos fatores podem fazer com que um aluno deixe de estudar. A necessidade de trabalhar, falta de interesse pela escola, dificuldades de aprendizado, doenças crônicas, problemas com transporte escolar, falta de incentivo dos pais são alguns deles. (DIAS, 2013, p.25)

Nesse sentido, de acordo com Marchesi (2006, *apud* BORJA, 2012), “o problema do fracasso escolar e da evasão, não representa apenas um problema educacional, possui também grandes repercussões sociais e individuais”. (MARCHESI, 2006, *apud* BORJA, 2012, p. 37) Assim, a evasão escolar “é fator social complexo em que acarreta vários problemas sociais, educacionais e econômicos”. (BORJA, 2012, p.

33)

Para tanto, Borja (2012) salienta que “torna-se indispensável a realização de uma análise criteriosa para compreensão dos fatores que causam o problema, e, por conseguinte, estabelecer estratégias que ajudem a solucionar a questão”. (BORJA, 2012, p. 13)

Em contrapartida, Baggi (2010) enfatiza que na educação brasileira, “as condições para o aumento desse problema estão no formato político administrativo, na implantação de políticas públicas, sociais ou compensatórias, insuficientes para dar conta da necessidade nacional, ou até mesmo da falta delas”. (BAGGI, 2010, p. 18) No entanto, Paiva (1998) admite que “a falta de professores, as substituições, durante o semestre letivo, e a tentativa de o aluno fugir da reprovação ocasionam a evasão do aluno na escola”. (PAIVA, 1998, p.75)

Diante disso, segundo Borja (2012) “a verificação das causas da evasão escolar aponta diversos fatores, em que a reprovação e a repetência escolar são verificadas como os principais desafios para a universalização do acesso” (BORJA, 2012, p.45). Para tanto, “mesmo com os avanços para ampliar o acesso dos alunos e os esforços a fim de reduzir a repetência e a evasão escolar, o acesso de todos à educação básica ainda não foi alcançado”. (BAGGI, 2010, p.66).

Assim, compreender “a evasão quanto à questão do acesso é imprescindível para que as metas de globalização contidas no Plano Nacional de Educação sejam alcançadas para todos”. Nesse sentido, Simões (2016) ressalta que:

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014) retomou a associação entre cobertura e efetividade do sistema ao associar a meta de universalização do ensino fundamental de nove anos para a população de 6 a 14 anos com a meta de que, pelo menos, 95% deles concluam essa etapa da educação básica na idade recomendada, ou seja, até os 16 anos de idade (meta 2). Por sua vez, a meta 3 estabelece que, até 2016, todos os jovens de 15 a 17 estejam na escola e que, até o fim da vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas do ensino médio atinja 85%, apontando que a grande maioria dos jovens deve estar matriculada nos anos escolares recomendados à sua idade. (SIMÕES, 2016, p. 16-17)

Dessa forma, “é com o auxílio do Plano Nacional de Educação que será possível reconsiderar a contextualização do acesso, verificando os limites e dificuldades desses indicadores”. (SIMÕES, 2016, p.25). Diante de tais considerações, “vale ressaltar que não basta apenas buscar explicações para os problemas de evasão, uma vez que esta deve ser tratada a partir de um ponto de vista mais abrangente”. Então, os problemas relacionados:

A evasão escolar causa muita preocupação aos envolvidos que lutam para inserção de todos no contexto social. Vários podem ser os motivos que levam o aluno a deixar a escola como a renda familiar ser insuficiente, falta de transporte escolar, os pais não incentivam, gravidez. Esses fatores ocasionam ao fracasso escolar e conseqüentemente a evasão dos mesmos. (DIAS, 2013, p. 18).

Os problemas da evasão escolar, o analfabetismo e desvalorização dos profissionais da educação não são restritos apenas no âmbito escolar, mas também problemáticas nacionais que “vêm adquirindo relevante papel nas discussões e o levantamento de pesquisas sobre os índices educacionais e o cumprimento das leis e diretrizes do PNE e ao Estatuto da Criança e Adolescente no Brasil”. (SIMÕES, 2016, p. 25). Nesse sentido, Dias (2013) ressalta que:

O descumprimento da legislação na área e a falta de interesse dos pais são fatores para a evasão escolar. O maior índice de evasão escolar está relacionado à mudança de endereço durante o período letivo. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), capítulo IV, artigo 55, parágrafo único “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Quanto à mudança de endereço os pais devem requerer junto a escola anterior, onde a criança estudou, a transferência para a escola mais próxima da sua nova residência. (DIAS, 2013, p. 18)

Porém, de acordo com Dias (2013), “a LDB (1996) no Art. 4º item X o Estado deve garantir vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”. (DIAS, 2013, p. 20). Existe também outro fator que, na busca por um aumento da renda familiar, os alunos deixam de frequentar a escola e, conseqüentemente, ocorre à evasão escolar

Nesse sentido, Borja (2012) enfatiza que é notório saber que, de acordo com a “LDB (1996), no art. 4º, item VIII, é dever do estado promover o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. (BORJA, 2012, p.30) Contudo, apesar da lei vigente, “a grande distância da escola, a falta do transporte escolar para o deslocamento dos alunos e as estradas inadequadas são pontos agravantes da evasão escolar”. (BORJA, 2012, p. 9)

Então, todos esses fatores influenciam no alto índice de analfabetismo, evasão e de repetência. Para Teixeira (1954, *apud*, SIMÕES, 2016), “a questão da repetência é vista como um dos fatores que favorecem a baixa capacidade do sistema de ofertar vagas a todos que chegavam à escola”. (TEIXEIRA, 1954, *apud*, SIMÕES, 2016, p. 12). Continuando, o mesmo autor nos lembra que:

Com a aprovação automática, continuariam, provavelmente, mais tempo na escola os que dela se evadem e ao mesmo tempo a deixariam mais cedo os que nela permanecem a despeito do regime e se abririam centenas de milhares de vagas para as gerações novas que a cada ano buscam a escola. (TEIXEIRA, 1954, *apud*, SIMÕES, 2016, p. 12)

Sendo assim, fica evidente que os fatores apontados interferem no processo socioeducativo do aluno e, dessa forma, contribuem no processo de exclusão do aluno seja pela repetência ou pela evasão, assunto a ser discutido a seguir.

3 | EVASÃO ESCOLAR: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS NA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ PIO DE SANTANA

Com o intuito de responder às questões do estudo, a pesquisa foi realizada na Escola Estadual José Pio de Santana, escola da 2ª fase do Ensino Fundamental, com 250 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino, localizada no município de Ipameri-GO.

Para realização da pesquisa foi utilizada como fonte a oralidade, ou seja, entrevistas com os professores e grupo de gestor da escola campo e, também documentos escritos arquivados na secretária da escola, tais como livros matrículas, diários dos professores, entre outros que se fizerem necessários.

Nesse sentido, a partir do levantamento feito nos livros de matrícula e frequência dos alunos dos turnos matutino e vespertino, referente ao ano de 2016, notou-se que dos 309 alunos 9% abandonaram a escola, como pode ser observado no gráfico a seguir.

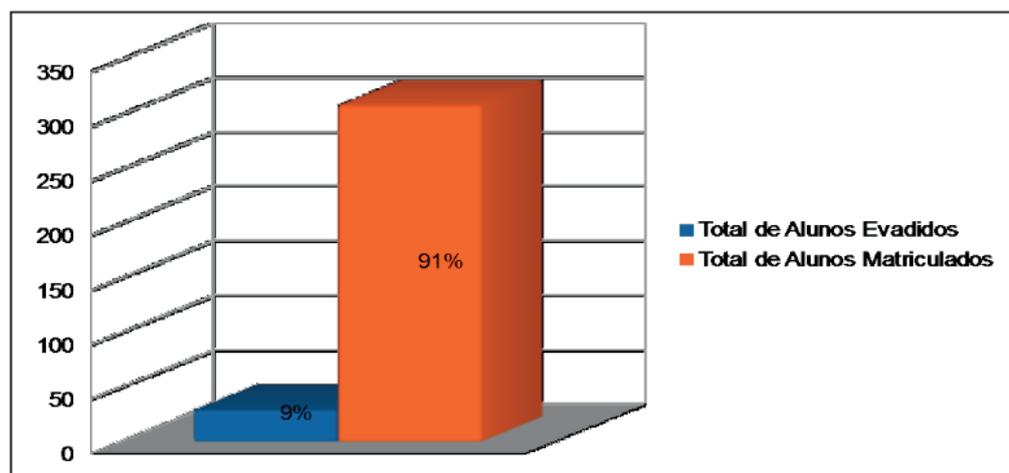


Gráfico 01- Total de alunos matriculados e evadidos

Considera-se, então, que o índice de evasão dos alunos é alto, levando em consideração que é uma escola que atende alunos apenas da segunda Fase do Ensino Fundamental e, que esses discentes não estão na fase de trabalhar. Nesse sentido, o que pode ser apontado para tal evasão é o fracasso escolar, o aluno que está com dificuldade dentro da sala de aula e por não atingir os resultados esperados nas avaliações, desiste de dar continuidade aos estudos.

Sobre essa questão, Marchesi (2006 *apud* BORJA 2012) acredita que “as chances de fracasso escolar são maiores, quando não existem respostas ativas e eficazes, nos âmbitos familiar e escolar, capazes de garantir o progresso educacional do aluno”. (Marchesi, 2006 *apud* BORJA 2012, p. 28). Assim, cabe salientar que, na maioria das vezes, esse fracasso pode estar relacionado à qualidade de ensino proposta e até por questões familiares.

Partindo dessa premissa, será apresentado o gráfico dos resultados do levantamento feito a partir do livro de matrícula da escola campo referente ao ano de 2016 e diários apenas do turno matutino com o objetivo de identificar o número de alunos matriculados e evadidos do referido turno:

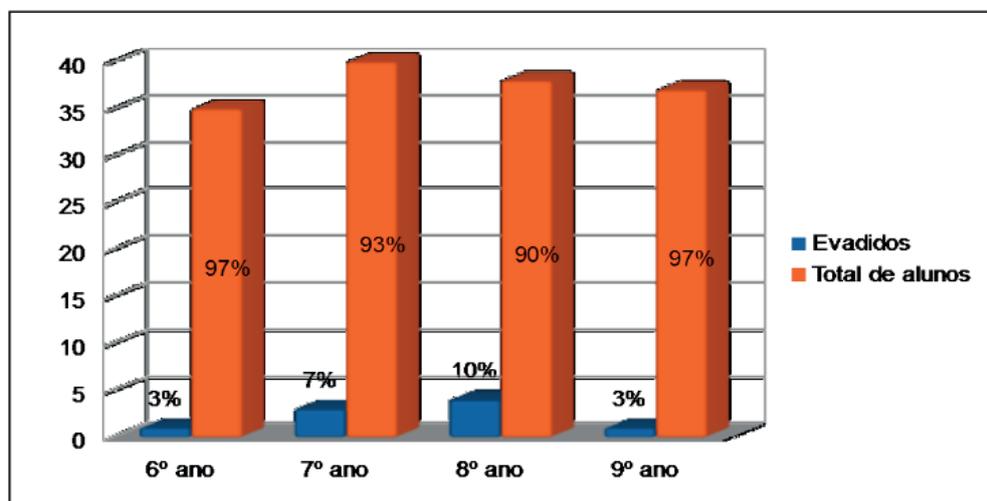


Gráfico 02- turno matutino

Como pode ser observado no gráfico 02, o maior índice de evadidos estão nas turmas do 7º e 8º ano, e no 6º e 9º anos estabeleceu proporcionalidade com 3% dos alunos evadidos. Considera-se que o alto índice de evasão se dá no 7º e 8º anos e, pois, o problema cresce à medida que os anos seguem. Para o 6º e 9º, considera-se o período de transição e as expectativas para um novo caminhar na escola, sendo que no 6º ano, a novidade da sala de aula com um número maior de professores e para o 9º a perspectiva no ingresso para o Ensino Médio em sequência. Segundo informações no Portal Brasil¹ (2014):

a rotina do aluno passa por uma grande mudança quando ele entra no 6º ano: mais disciplinas compõem o currículo e o conteúdo se torna mais complexo. Por volta dos 12 anos, o jovem passa a conviver com mais professores de diferentes disciplinas, em oposição ao modelo anterior em que apenas um ou dois profissionais cuidavam de todos os conteúdos. Esses fatores podem explicar o aumento da taxa de abandono. (PORTAL BRASIL, 2014, p. 01):

Já o gráfico 03, a seguir, apresenta os resultados da pesquisa feita os documentos dos alunos do turno vespertino.

1 Informações disponíveis no site: <http://www.brasil.gov.br>. Acesso em 10/11/2017

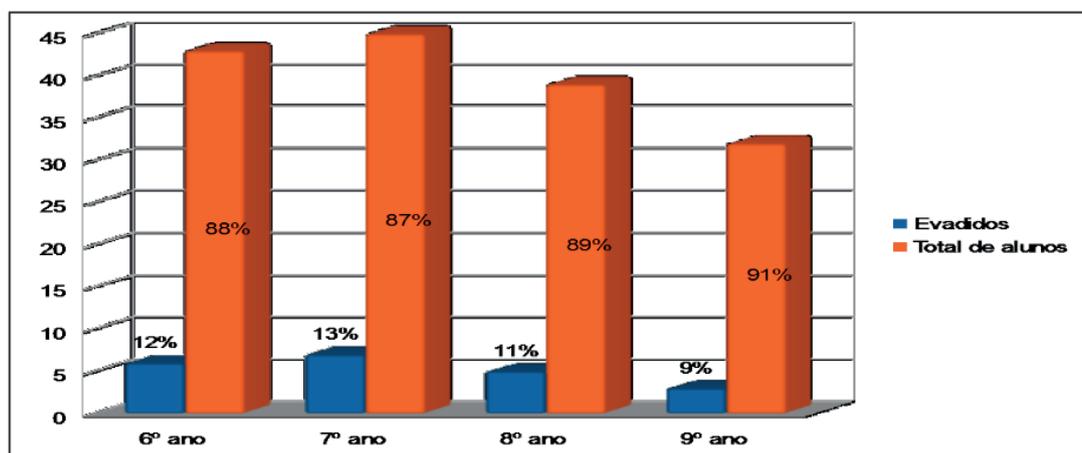


Gráfico 03- Turno vespertino

A partir da análise do gráfico é possível perceber que os índices de evasão são bem mais altos no 6º e 7º anos, diminuindo gradualmente do 7º ao 9º ano. Nesse sentido, observa-se que a falta de interesse do aluno pela escola e a desmotivação levam os alunos a se evadirem da escola nos primeiros anos. A baixa frequência, no início do ano letivo, vai se intensificando até que o aluno deixe de ir definitivamente às aulas.

Para tanto, conforme Diniz (2015), a partir do momento em que se percebe o desinteresse dos alunos, é fundamental que se conheçam suas causas. A autora salienta, ainda, que essa situação pode ser explicada devido à baixa qualidade da educação oferecida nas escolas, gerando um desinteresse geral da juventude em se educar, ou seja “se a escola não oferece o que a juventude busca, seria razoável esperar certa perda de interesse.” (DINIZ, 2015 p.21).

Diante dos dados apresentados, é possível observar que o problema da evasão se concentra no turno vespertino. Tal fato pode ser explicado pela entrevistada Roneide Maria Vaz² que relata:

Em relação os motivos que levaram e leva a evasão escolar na escola José Pio de Santana no turno vespertino [...], primeiro motivo que levem em consideração é a questão dos alunos desse turno e do espaço rural que muitos pais por estar morando em fazenda e trabalhar em fazenda acabam mudando de uma fazenda para outra e esses alunos por necessidade as vezes os próprios pais acabam evadindo, esse é o motivo que eu vejo bastante preocupante lá com os alunos do espaço rural. (Informação oral)

Para tanto, a evasão ocorre com frequência com alunos da zona rural, tendo em vista que os mesmos têm que ajudar no trabalho da fazenda para o sustento da família. Partindo de tais evidências, o trabalho constituiu também da investigação da percepção dos professores sobre a evasão na escola José Pio de Santana. Assim, seguiremos com as entrevistas a fim de analisar os fatores que ocasionaram a evasão

² Roneide Maria Vaz, 47 anos, formação: geografia, função: professora. Entrevista dia 14 de setembro de 2017

escolar no ano de 2016 e entender os motivos que levaram à evasão escolar. Para a professora Helen Colandy Vaz da Veiga,³ diretora da escola, existem vários motivos para a evasão escolar, porém, a falta de incentivo dos pais se destaca:

Na minha opinião, os alunos evadem por vários motivos, aqui no ensino fundamental segunda fase, tanto a questão do trabalho não porque muitos falavam assim que eles saem da escola para trabalhar eu não vejo assim não. Eu vejo negligências dos pais, os pais trabalham, não acompanham a vida escolar dos filhos e muitos vão ficando em casa, vão ficando na rua e quando o pai e a mãe descobrem, já está praticamente um ano perdido. A gente tem alguns casos, mas também são alunos que já passaram da idade. (Informação Oral)

Diante disso, a família é fator determinante na educação das crianças. Seja pelas suas condições de vida, seja por não acompanhar seus filhos em suas atividades escolares, pela falta de estímulos e incentivos, esses fatores, indubitavelmente, contribuem para o fracasso escolar do adolescente.

Tal questão também pode ser observada na narrativa da professora Adriana Cristina de Melo Oliveira⁴ ao ressaltar que “a minha opinião do porquê dos alunos se evadirem da escola José Pio de Santana, pelo que eu percebo, a primeira coisa é a falta de incentivo são crianças que, às vezes, não têm estrutura familiar e aí falta de incentivo.”

A família exerce um papel fundamental na permanência do aluno na escola. Desse modo, quando não há um apoio adequado desta, o aluno se sente desmotivado para os estudos. Além disso, destacam, ainda, os problemas financeiros da família, nesse sentido a professora Samara dos Santos Alves⁵ diz que:

Então o perfil desses alunos evadidos geralmente são pessoas que já vem de uma renda baixa. O 7º ano mesmo é a sala que tem os mesmos alunos então é alunos meio problema que já vem de uma família toda desestruturada que ali dentro da casa dele mesmo ele já tem o incentivo para não ir a escola, se a gente for parar para conversar com o aluno é muita coisa que a gente escuta, a gente pensa meu Deus o que este menino passa em casa então o perfil desses alunos que desistem geralmente são esses alunos que vem de uma família totalmente desequilibrada os pais totalmente problema também. (Informação oral)

Então, nota-se que a evasão escolar é um problema de âmbito social que atinge vários alunos de família de baixa renda e essa questão social também é frisada pela professora Rubia Kênia Vaz⁶

O perfil dos alunos evadidos são os alunos que passam por dificuldade financeira. Eles não conseguem enxergar um futuro promissor estudando! É uma realidade ainda que está muito difícil de ser mudada, são alunos que têm problemas com

3 Helen Colandy Vaz da Veiga, 50 anos, formação: história. Entrevista dia 05 de setembro de 2017

4 Adriana Cristina de Melo Oliveira, 42 anos, formação: pedagogia, função professora. Entrevista dia 17 de setembro de 2017.

5 Samara dos Santos Alves, 25 anos, formação: história. Entrevista dia 09 de setembro de 2017.

6 Rubia Kenia Vaz, 38 anos, formação: pedagogia, função: professora. Entrevista dia 12 de setembro de 2017.

família, envolvimento com drogas que esta muito grande hoje, então esses são alunos que mais evadem da escola. As famílias também é uma desestrutura muito grande, e as famílias que passam por muitas dificuldades financeiras, a gente pode observar que os alunos muitos não têm material, somente o básico mesmo um lápis, caderno e uma caneta, então assim esse conjunto faz com que eles evadam da escola. Eu acho que pega muito é a estrutura familiar que a população menos favorecida tem. (Informação oral).

Diante disso, as entrevistadas enfatizam que a maioria dos alunos evadidos são oriundos de famílias com baixa renda financeira e, também daquelas famílias que não incentivam os filhos a frequentarem a escola. Nota-se, então, que a falta de motivação é um fator imprescindível para evitar a evasão, pois é necessário proporcionar atitudes que levem à motivação para um futuro melhor bem.

Esse ponto é destacado na narrativa da secretária Maria Vivalci Sampaio Vaz⁷ que diz que “o que eu vejo é a primeira coisa é a falta de pulso das famílias mesmos dos pais, das mães. Normalmente , os pais não têm pulso firme de falar, você tem que ir mas, não passa essa consciência para os alunos e assim falta de vontade de estudar não tem interesse”. E ainda deixa claro que o grande problema da evasão é o incentivo dos pais:

Então assim para mim o problema maior é a falta de pulso dos pais, se eles não tem interesse os pais teriam que trabalhar isso com eles e a responsabilidade deles, compromisso a gente fala muito pra eles a gente preocupa com a formação deles no todo, para eles saírem formados para o mercado de trabalho se eles forem bons alunos não vai ser um bom profissional, porque você fala e peça para eles assinarem um documento de consciência alertando o que pode acarretar essas faltas eles não importam acaba sumindo indo embora o índice está alto de evasão. (Informação oral)

Para tanto, é necessário que ocorra um maior incentivo aos alunos, além de conscientizar os pais de que devem ter maior participação na vida escolar dos filhos e mobilizar as famílias acerca da importância dos estudos para eles. Tal ponto é destacado também pela professora Roneide Maria Vaz:

Também eu acho que está associado à questão da falta de interesse dos pais. Os pais que não acompanham os filhos na escola deixam seus filhos evadirem e nem se quer vão lá saber o motivo dessa evasão, então o motivo relacionado à falta de interesse dos pais em participar da vida ativa dos alunos na escola. (Informação oral)

Ficou evidente que as entrevistadas concordam que a família é importante para a permanência do adolescente na escola, pois, a falta de tempo ou de interesse dos pais para se dedicarem ao desenvolvimento dos filhos é um problema social real e grave, e essa é uma questão que foi declarada pela diretora Helen Colandy, ao enfatizar que:

⁷ Maria Vivalci Sampaio Vaz, formação: Biologia, função secretária, Entrevista dia 05 de setembro de 2017.

A escola parece que para os pais estão em último plano vem o dia que der certo, senão deu não tem problemas ta desse jeito. O perfil desses alunos evadidos são alunos que demonstram não ter família moram só com a vó ou com o pai ou com a mãe, outros moram com os avós que já estão de muita idade avançada que não da conta de ficar acompanhando então são carentes, tanto na parte financeira e na parte familiar esse é o perfil que a gente percebe desses é isso porque assim os demais alunos que estão frequentando a gente não percebe essa carência assim tão grande na parte financeira. (Informação oral)

As entrevistadas, por sua vez, reconhecem ainda que além destes fatores que incidem sobre a evasão escolar a escola também é responsável pela evasão, uma vez que, esta seria a incentivadora da permanência como nos lembra a professora Samara dos Santos Alves:

Na minha opinião, é a questão da evasão nas escolas em pauta que é a escola José Pio de Santana, é a questão da mesmice uma sala de aula com 30 alunos você tira mais ou menos uns 10 alunos que querem ficar, os demais estão ali só para bagunçar isso aquilo que chega a um ponto que não quer mais ir para escola, as aulas para eles é vista como uma coisa chata, [...] eu acredito que essa evasão é devido a ter mesmo as aulas ministradas pelos professores eles não levam algo diferente para o aluno é aquela coisa mesmo assim de livro didático e atividades então o aluno se você não coloca uma coisa diferente pra ele hoje não prende ele na escola. (Informação oral)

Diante desse fato, é necessário que o professor tenha a preocupação de valorizar o trabalho didático ao interagir com os alunos em sala de aula. Apesar das experiências dos professores, os mesmos devem procurar por novas maneiras de causar interesse dos alunos em suas aulas para que não se tornem monótona.

Nesse sentido, de acordo com Borja (2012) o planejamento didático do professor é essencial em que deve organizar as aulas, de forma a torná-las mais atrativas, porém sem deixar de fora o processo de aquisição de conteúdos e ou conceitos. É nesta circunstância que entra a utilização dos meios informatizados para que os professores utilizem de tais ferramentas, recursos pedagógicos e de outras mais que precisam buscar conhecer e apreender, de forma que o aluno não deixe de frequentar a escola. Esse ponto é levantado também pela professora Adriana Cristina de Melo Oliveira

O perfil dos alunos evadidos eu vejo por falta de incentivo familiar pode ter um percentual de escola em questão de disciplina são alunos indisciplinados e que o professor nem sempre consegue despertar o interesse desses alunos, são crianças que tem problemas na escola também são professores que nem sempre consegue incentivar esses alunos. Mas eu não culpo os professores 100% eu acho que também faz parte o principal agravante é a reprovação e incentivo familiar. (Informação oral)

Diante disso, é necessário, portanto, rever a metodologia utilizada nas aulas, os sistemas de avaliações, conteúdos, estratégias, pois tais situações são fundamentais para estimular a aprendizagem e, conseqüentemente, diminuir a evasão escolar.

Outro ponto considerado importante é que seja apresentado um diferencial que chame a atenção dos alunos em sala de aula, em substituição às práticas didáticas tradicionais adotadas pelas escolas que acentuam a desmotivação dos alunos. Na narrativa da professora Samara dos Santos é observada a questão da falta de práticas construtivas durante as aulas:

Só livro didático, quadro e fala do professor o aluno não quer ficar na sala de aula além dele não querer ficar ele incomoda estes que querem realmente estudar. Então o meu ponto de vista e acredito eu que seja isto até mesmo no nosso último trabalho coletivo nossa diretora da escola Helen colocou essa questão mesmo em pauta porque os alunos não querem mais ir a escola. Então é isso porque hoje em dia estão uma coisa para eles chata. Até mesmo a questão da tecnologia mesmos eles não podem usar o celular tem muitas escolas que levam eles para esta fazendo coisa diferente., então para eles isso passa a ser chato a escola ta chata e o que leva eles a querer ir mais a escola. (Informação oral)

Nesse sentido, a escola deve agir procurando diversificar as práticas escolares que atendam às perspectivas dos alunos estimulando-os para diminuir o índice de evasão na escola. Outra questão destacada pelas entrevistadas foi a distorção de idade/série e, isso para professora Adriana Cristina é o principal fator de evasão da escola José Pio de Santana:

A mais principal que eu vejo é a idade das crianças que estão fora do perfil, crianças de quinze e até mesmo dezesseis anos no sexto ano, então a idade deles já esta bem avançada. A defasagem de idade leva ele a desistir porque já são crianças que já foram reprovados uma ou duas vezes ou é criança que param de estudar e volta a estudar e ai eles preferem trabalhar é um dos motivos que eu vejo, eu não vejo motivo de aulas desinteressantes essas coisas, eu vejo é mais isso. (Informação oral)

De acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasil (1996, p. 1) em seu art. 32 condiz que “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”, diante desse pressuposto, a criança deve ingressar aos 6 anos no 1º ano do ensino fundamental e concluir a etapa aos 14. Para tanto, o que é relatado pela professor Adriana é que, na escola José Pio de Santana, acontece a distorção idade/série com alunos do 6º ano em que nessa faixa etária dos 15 aos 17 anos, o jovem deveria estar matriculado no ensino médio. Diante disso, os alunos passam a conviver com a diferença entre a idade e, conseqüentemente, tais alunos, em função dessas distorção de idade/série, se veem desgarrados de seu grupo ou classe e reunidos a crianças bem mais jovens, com interesses bem diferentes dos seus, levando assim à evasão escolar.

A diretora Helen Colandy evidenciou um fato ocorrido no que diz respeito à distorção de idade/série relatando que “no 9º ano nós tivemos um caso de uma moça de 22 anos que ela fez a matrícula e insistiu para ser no matutino e já abandonou e o que a gente fala de extorsão série idade. Ela também já está fora da idade dela para

estar no 9º ano e ela abandonou”. Discutindo a distorção idade/série, Saraiva (2014) nos lembra que essa pode ser ocasionada por três fatores principais: a repetência; a entrada tardia na escola, o abandono e retorno do aluno evadido, e que as mesmas representam um grave problema na educação brasileira, além das consequências geradas por essa evasão. Voltando às entrevistas, para discutir as consequências da evasão escolar a diretora Helen Colandy relatou que:

As consequências dessa evasão são péssimas para nosso IDEB, esse ano é um ano de IDEB de prova Brasil que os alunos do 9º ano que fazem a prova, a nota do IDEB não é só a nota da avaliação do 9º ano entra o número dos alunos evadidos, dos alunos aprovados e alunos reprovados e não só os alunos do 9º ano que fazem a prova, a nota do IDEB não é só a nota da avaliação do 9º ano todos alunos do 6º até o 9º ano conta aquele número de alunos evadidos, esse número de alunos evadidos que vai pesar negativamente no nosso IDEB então essa é a consequência pior de todas. (Informação oral)

Nesse sentido, a reprovação e evasão escolar são fatores responsáveis pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e sob a ótica de Carneiro (2011), está muito mais preocupado com o rendimento escolar por si só, do que a aprendizagem propriamente dita dos alunos. Logo, ao desconsiderar a singularidade presente em cada escola e a subjetividade como componente que interfere no rendimento dos alunos no dia do teste externo, acaba se tornando um índice pouco confiável no que diz respeito à qualidade do aprendizado construído no espaço escolar.

Evadir-se da escola é renunciar ao direito à educação, é uma decisão que traz graves consequências futuras como a falta de qualificação, salários baixos e, nesse sentido, a professora Rubia Kenia enfatiza que tal fato produz “mão de obra barata, salários baixos, uma dependência muito grande de programas de governo que a gente observa que eles estão lá porque eles têm a chamada, eles estão lá presentes eles levam esse documento na ação social”. (Informação oral).

Diante disso, independente das causas da evasão escolar que ocorrem, as mesmas provocam graves consequências sociais, escolares e econômicas e, sobre essa questão Marchesi (2004) acredita que essa problemática possua duas consequências importantes: “a ênfase na natureza relativa ao fracasso, que está relacionado com a cultura da sociedade e da educação, e o reconhecimento de que sua diminuição depende de políticas educacionais que abordem o problema em toda sua complexidade”. (MARCHESI, 2004, p. 22)

Na tentativa de diminuir a evasão escolar, a Escola Estadual José Pio de Santana, de acordo com a gestora Helen Colandy, sempre procura desenvolver estratégias para diminuir a evasão escolar, ou seja:

As atividades que nós desenvolvemos aqui para minimizar a evasão nós conscientizamos os alunos, conversamos sempre, toda semana é conversada com os alunos faltosos a gente liga na casa, fala com os responsáveis entra em contato quando eles vêm a escola e que a gente chama, eles chega a vir a escola.

(Informação oral)

A diretora relatou, também, que a escola possui um documento para controle das frequências dos alunos onde são marcadas as faltas e, posteriormente, é assinado pelo responsável. Assim, caso o aluno continue a faltar, a direção toma providências como relata a diretora Helen Colandy:

Esse documento fica na ficha do AMAI que a gente preenche encaminha para o conselho tutelar, aí o conselho faz a visita nas casas e devolve a ficha pra gente, nos encaminhamos para o promotor mais não tivemos notícias nenhuma, essas fichas que foram encaminhadas ao promotor no primeiro semestre de aula, porém ele não deu nenhum parecer para nos, se convocou a família. Tem aluno aqui que continua faltando, outros sumiram de vez. (Informação oral)

Esta ficha preenchida pelos gestores da escola é obtida a partir do Programa de Acompanhamento e Monitoramento dos Alunos Infrequentes (AMAI),

Este programa de gestão escolar, desenvolvido pela Superintendência de Desenvolvimento e Avaliação/GEDRE/GEGES propicia, além do acesso, também a garantia da permanência do estudante na escola, por meio de acompanhamento sistemático da sua frequência durante a execução do calendário escolar, visando diminuir as taxas de abandono e de distorção idade/ano na Rede Estadual de Ensino. (BRASIL, 2008, p. 30).

A responsável por esse é a secretária Maria Vilvalci que faz o controle de frequência via sistema conhecido com SIGE (Sistema Integrado de Gestão Educacional):

Então essa chamada é feita todos os dias então quando o aluno começa a faltar ela é feita pela secretária on-line hoje em dia o professor fizer chamada é mesmo só para controle deles mais vai está aqui, a gente vai na sala faz e joga no sistema e o sistema também já dá um alerta de faltas então é assim quando chega mês de setembro o sistema já reprova esse aluno a gente fica sempre olhando porque já tem evadidos aqui a gente liga conforme for a gente já coloca desistente evadido. (Informação oral)

Para os casos mais simples, foi relatado pela secretária que, a direção da escola procura se informar dos motivos pelos quais o aluno está faltando às aulas, porém, na maioria das vezes, não recebe retorno. De acordo com a diretora da escola Helen Colandy:

A gente liga, eu ligo, a Vivalci liga que é a secretária e muitas vezes não consegue falar com ninguém para avisar que o filho não está vindo a escola. Esses telefonemas são para avisar a família a questão das faltas. Existem muitos casos que a gente liga e a pessoa não atende esse mês de agosto que terminou mesmo nós tivemos um menino do 6º ano que a Vivalci ligou várias vezes para a mãe, o menino não vinha e a mãe reclamou porque não avisou mas quando a Vivalci conseguiu falar com essa mãe ainda reclamou da direção o porquê não avisou antes fica complicado. A Vivalci relatou a mãe que teria ligado várias vezes para o contato que estava fixado no livro de matrícula e não teve sucesso ninguém atende e sabe qual foi a

justificativa dessa mães porque o filho estava faltando? Simplesmente porque tinha visitas em casa. (Informação oral)

Percebe-se, então que a gestão da escola procura saber desde o início os motivos pelos quais os alunos não estão frequentando as aulas, por meio de recados e ligações para os pais e para deixá-los cientes do que está ocorrendo, porém, na maioria das vezes, não recebe o apoio da família e das autoridades como evidencia a secretária Maria Vivalci:

Na verdade, eles queriam que a gente fosse fazer visita nas casas mais isso é impossível pra isso teria que ter uma equipe disciplinar com assistente social, psicóloga para acompanhar mas nos não temos como sair da escola para fazer isso. E mesmo assim se eu for lá visitar não vai resolver o que eu vou fazer só vou informar, então informar eu informo pelo telefone, quando é um caso muito complicado a gente manda para o conselho tutelar a gente faz a ficha do AMAI que é a ficha da frequência e encaminha ai eles enviam para o conselho e promotor, mais nós não tivemos retorno. (Informação oral).

A professora Adriana Cristina deixa evidente em sua entrevista que a direção da escola faz o possível para manter o aluno na escola, mas salienta que esses alunos faltosos mesmo após o retorno ainda continuam desinteressados:

A escola faz o possível que ela pode fazer, eu observo lá na escola a questão da direção, eles ligam para o conselho tutelar, ligam para os pais sempre os pais sabem que os filhos estão afastando da escola que os filhos não vão mais apoiar, a direção comunica com o conselho para o conselho tomar a posição certa, muitas das vezes comunica com o promotor mas porém nem sempre consegue resgatar esse aluno. Resgata para sala de aula porém, é um aluno que não quer nada, aquele aluno perde o interesse ele sente desestimulado porque esses não quer esta ali sempre aluno evadido, a maioria das vezes são alunos que realmente não querem estar na escola, sempre são alunos que tem que ir para o trabalho e ajuda em casa.

Além das medidas tomadas pela gestão escolar, outras estratégias são utilizadas para atenuar a evasão da escola como, por exemplo, projetos que auxiliam na motivação dos alunos pela sala de aula assim como pontua a professora Roneide Maria:

A escola procura fazer para amenizar essa evasão a escola no decorrer do ano ela promove vários projetos, o projeto vem para amenizar essa evasão na escola, esses projetos são algumas palestras que trazem aos alunos a motivação pessoal que as vezes o aluno tendo essa motivação pessoal ele vai acabar gostando das aulas e não evadindo. (Informação oral).

Nesse sentido, na Escola Estadual José Pio de Santana existe o projeto "Mais Educação" que visa aperfeiçoar a aprendizagem com aulas de apoio, esporte, lazer e suporte aos alunos, tal incentivo é feito pelo Governo Federal pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que atende escolas participantes do Programa Mais Educação que possuem o ensino integral, com oferta de pelo menos sete horas diárias de aula e reforço de atividades de aprendizagem, lazer, artísticas e culturais,

entre outras (FNDE, 2017). O desenvolvimento dessas ações na escola é destacado pela professora Samara dos Santos:

Sei que na escola José Pio desenvolve atividades sim e a questão do “Mais Educação”, nesse “Mais Educação” tem práticas esportivas, tem atividade de matemática, esta desenvolvendo é outra professora que também está desenvolvendo, outro projeto achei interessante que até teve um ano que trabalhei na escola no “Mais Educação” eu via falta de desinteresse dos alunos sobre esse ano até que está dando certo o “Mais Educação” lá esta dando uma turma boa é um projeto que o governo manda a verba ai é desenvolvido, ali tem o lanche deles e ali eles praticam esportes, e ao mesmo tempo na sala de aula, é um incentivo para eles trazendo esses meninos para escola pedindo para eles não desistir de vir mais a escola. (Informação oral).

Percebe-se assim, que a preocupação com evasão escolar é um assunto que afeta toda sociedade e assim, a escola atente os adolescentes através do programa Mais Educação que é uma estratégia da escola para reduzir os índices de evasão escolar e melhorar os resultados no ensino. Diante de tais considerações, mesmo com a falta de apoio dos pais e pouco incentivo do governo para a criação de projetos, na Escola Estadual José Pio de Santana são desenvolvidas estratégias para evitar a evasão buscando alternativas para a integração e motivação na permanência dos alunos em sala de aula.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou os resultados da pesquisa, cujo objetivo foi identificar quais os motivos que levaram os alunos da Escola Estadual José Pio de Santana de Ipameri-GO a evadirem e compreender as causas dessa Evasão, no ano de 2016, a partir de informações retiradas de documentos da escola, além de entrevistas com o grupo gestor e professoras da referida Instituição de Ensino.

A evasão e a repetência escolar representam alguns dos grandes desafios a serem vencidos por todos os envolvidos com uma educação pública de qualidade e diversas são as causas que levam o aluno a evadir-se da escola, entre elas as desigualdades sociais, distribuição de renda, falta de interesse, a ausência dos pais na escola, entre muitos outros. E, ao finalizar esse estudo, percebeu-se que a problemática da evasão escolar na Escola Estadual José Pio Santana, em Ipameri-GO, tem sido vivenciada, pois, as entrevistadas apontaram que a ocorrência da evasão escolar se dá a partir de vários fatores sociais, porém a ausência da família na vida escolar é apontada como um dos fatores mais importantes.

Também foram enfatizadas as percepções da falta de significado da escola para o aluno, a falta de estrutura familiar e a não utilização de metodologias educacionais para incentivar a continuidade do aluno no âmbito escolar, sendo assim, faz-se necessário que sejam desenvolvidas políticas ou estratégias educacionais inovadoras com a participação de toda a comunidade escolar e repensar a estrutura curricular da

escola, especialmente, no que tange ao processo metodológico.

Diante de tais considerações, conclui-se que no momento em que os pais e/ou responsáveis pelos adolescentes se fizerem presentes na trajetória escolar dos mesmos, é evidente a melhoria em questão de comportamento, rendimento pedagógico, disciplina e principalmente a evasão. Para tanto, deve-se acompanhar o aluno, motivando-o e oferecer condições básicas para que ele desperte o interesse e conscientize da importância do estudo para seu futuro.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 2. ed. Rev. E atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BAGGI, C. A. dos S. **Evasão e Avaliação institucional**: uma discussão bibliográfica. Campinas/SP: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2010. (Dissertação de Mestrado).

BORJA, I. M. F. de S. **Evasão Escolar no Ensino Fundamental**: A Concepção de Egressos do Pro Jovem Urbano em Carmópolis/SE: Um Estudo de Caso. Lisboa/Portugal: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2012. (Dissertação de Mestrado).

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República. 1996

BRASIL. Secretaria da educação. **Diretrizes gerais para a organização do ano letivo de 2008**. Goiânia, janeiro de 2008. Disponível em: <<https://sreanapolis.files.wordpress.com/2008/01/cartilha-2008-nova.pdf>> Acesso em 20 de out. 2017,

CARNEIRO, V. L. Políticas educacionais, avaliações externas e trabalho docente no contexto do materialismo histórico-dialético. In: **V encontro brasileiro de educação e marxismo, marxismo, educação e emancipação humana** – UFSC – Florianópolis, v.3, n.2, p.3-21, 2011

DIAS, M. V. **Evasão Escolar no Ensino Fundamental**. Machado/MG: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Câmpus Machado, 2013. (TCC - Graduação)

DINIZ, C. S.. **Evasão escolar no ensino médio**: causas intraescolares na visão dos alunos. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, Centro Universitário Una, Belo Horizonte, 2015.

INEP/MEC. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em: 03 jun. 2017.

MARCHESI, Á.; GIL, C. H. & Colaboradores. **Fracasso Escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

PAIVA, V. et al. **Revolução Educacional e Contradições da Massificação do ensino**: Contemporaneidade e Educação. Revista Semestral Temática de Ciências Sociais e Educação, ano III, n. 03, p. 44-49, 1998.

PORTAL BRASIL. **Índice de abandono escolar é três vezes maior no 6º ano do ensino fundamental**. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/05/indice-de-abandono-escolar-e-tres-vezes-maior-no-6o-ano-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

PPP. **Projeto Político Pedagógico Escola Estadual José Pio de Santana**. 2016.

SARAIVA, A. M. A. Distorção idade-série. GESTRADO. Disponível em <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=237>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SIMÕES, A. **As metas de universalização da Educação Básica no Plano Nacional de Educação: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil**. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

VILAR, L. **Seguindo os passos da História**. Disponível em: <<http://seguidopassoshistoria.blogspot.com.br/2014/01/a-fonte-historica-e-suas-possibilidades.html>> Acessado em: 19 de out de 2017.

EVASÃO NO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO: UM MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Débora da Costa Pereira

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

Fábio André Hahn

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
Campo Mourão – Paraná

Marcos Clair Bovo

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
Campo Mourão – Paraná

RESUMO: Considerando que toda pesquisa de qualidade deve ser precedida de uma investigação sobre o estado atual da produção acadêmica da área de interesse para expor claramente uma problemática condizente com as discussões pertinentes do campo de investigação, o primeiro passo desse texto é expor a relevância da investigação sobre a questão da evasão escolar, um problema que assola a educação brasileira. Portanto, o estudo objetiva analisar o panorama atual das pesquisas referentes à temática da evasão nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca do estado da arte referente ao objeto. O corpus de análise desse estudo compreende 13 dissertações defendidas entre 2014 e 2019, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Dentre os resultados encontrados foi possível categorizar as

temáticas mais trabalhadas, as problemáticas que nortearam às pesquisas, os objetivos, as metodologias e os instrumentos utilizados em cada contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Estado da Arte. Evasão. Ensino Técnico Integrado.

EVASION IN INTEGRATED MIDDLE LEVEL TEACHING: A MAPPING OF ACADEMIC PRODUCTION

ABSTRACT: Considering that all quality research should be preceded by an investigation of the current state of the academic production of the area of interest to clearly present a problem consistent with the relevant discussions of the field of research, the first step of this text is to expose the relevance of research on the issue of school dropout, a problem that plagues Brazilian education. Therefore, the study aims to analyze the current panorama of the researches related to the topic of evasion in technical courses integrated to High School. For this, a bibliographical research was carried out on the state of the art concerning the object. The corpus of analysis of this study comprises 13 dissertations defended between 2014 and 2019, available in the Catalog of Thesis and Dissertations of Capes. Among the results found, it was possible to categorize the most worked themes, the issues that guided the

research, the objectives, the methodologies and the instruments used in each context.
KEYWORDS: State of Art. Evasion. Integrated Technical Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Toda pesquisa de qualidade deve ser precedida de uma investigação sobre o estado atual da produção acadêmica da área de interesse para expor claramente uma problemática condizente com as discussões pertinentes do campo de investigação, uma vez que, por meio desse levantamento prévio, é possível analisar o que vem sendo produzido, de que forma, e principalmente quais possibilidades em que a pesquisa pode contribuir para a verticalização das discussões de determinada área da ciência.

A partir dessa ideia e considerando a importância da realização de estudos sobre a questão da evasão escolar, que é um problema que assola a educação brasileira, esse estudo procura problematizar a seguinte questão: Qual panorama atual da produção acadêmica acerca da evasão escolar nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio?

Portanto, o objetivo desse estudo é analisar pesquisas realizadas referentes à evasão escolar nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, a fim de compreender o panorama atual da temática. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca do estado da arte referente ao objeto. O corpus de análise desse estudo compreende 13 dissertações defendidas entre 2014 e 2019, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Este artigo é resultado de uma pesquisa desenvolvida para o trabalho de avaliação final da disciplina Metodologia da Pesquisa Interdisciplinar, do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Unespar – Universidade Estadual do Paraná está dividido em três momentos: (i) a produção científica revisitada; (ii) procedimentos de busca e identificação dos trabalhos no catálogo de teses e dissertações da Capes e (iii) semelhanças e divergências nos resultados das pesquisas.

2 | A PRODUÇÃO CIENTÍFICA REVISITADA

O contexto social atual que vivemos é marcado por constantes mudanças, definido por Zygmunt Bauman (2001, p. 19) como “Modernidade Líquida”, o que nos remete à ideia de dinamismo, quebra de fronteiras e de paradigmas preestabelecidos. Para Bauman (2001), “o ‘derretimento dos sólidos’, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo” (BAUMAN, 2001, p. 12).

No campo da ciência, essa “liquidez” também traz mudanças de paradigmas. Edgar Morin (2005, p. 16), chama a atenção para isso ao fazer a seguinte consideração

à ciência clássica: “Essa ciência libertadora traz, ao mesmo tempo, possibilidades terríveis de subjugação. Esse conhecimento vivo é o mesmo que produziu a ameaça do aniquilamento da humanidade”. Para o autor é preciso mudar o pensamento engessado de que só um tipo de ciência é benéfico ou aceitável, “pelo contrário, há que, desde a partida, dispor de pensamento capaz de conceber e de compreender a ambivalência, isto é, a complexidade intrínseca que se encontra no cerne da ciência”.

A autora Denise Najmanovich (2008) corrobora com as ideias de Bauman (2001) e Morin (2005), no que diz respeito a essa liquefação do mundo moderno e dos paradigmas da ciência e destaca o conceito de rede enquanto ponto central nas ciências naturais e sociais. Segundo a autora,

El nuevo milenio nos ha encontrado en pleno proceso de “licuación”. Las estructuras sociales y conceptuales de la modernidad están en plena transformación. Se trata más bien de una mutación en nuestra forma de concebir el conocimiento y en nuestra concepción del mundo y de nosotros mismos. Asistimos y participamos de cambios notables en la epistemología que han acompañado y se han nutrido del cambio paradigmático en las ciencias. Nuevas metáforas han ido dando forma a nuestra experiencia del mundo, entre las que se destaca la noción de “red” que hoy ocupa un lugar central en la producción de sentido tanto en las ciencias naturales como en las sociales. (NAJMANOVICH, 2008, p. 150).

Dentro desse contexto de rede, a interdisciplinaridade tem grande relevância. Olga Pombo (2005) corrobora em certos aspectos com os autores supracitados e ressalta a importância de se analisar um mesmo objeto por diferentes olhares no contexto científico atual. A autora reconhece a importância do processo analítico da ciência moderna, porém alerta que “[...] se não podemos esquecer, diminuir, negar os benefícios da ciência moderna, tanto em termos de compreensão do mundo como de melhoria das nossas próprias vidas, isso não pode ser impeditivo do reconhecimento dos custos que a especialização trouxe consigo”. (POMBO, 2005, p.7).

Com isso é preciso entender a ciência como algo dinâmico, não acabado, sem verdades absolutas ou incontestáveis. Não significa dizer que existe um novo método, ou que não exista um método, ou que tudo deva ser desaproveitado. O que se defende é que cada pesquisa realizada apresenta resultados pontuais de acordo com os vários fatores predominantes em um dado momento e contexto, considerando a visão do pesquisador e do objeto pesquisado em questão, de modo que, sempre existirão lacunas a serem preenchidas com novos estudos, em outros tempos, contextos e visões. Fato que respalda a importância do estado da arte. De acordo com Carla Angelucci, Jaqueline Kalmus, Renata Paparelli e Maria Patto (2004, p. 53),

A importância de balanços periódicos do estado de coisas vigente numa área de pesquisa é múltipla. Eles podem detectar teoria e método dominantes; pôr em relevo aspectos do objeto de estudo que se esboçam nas entrelinhas das novas pesquisas; revelar em que medida a pesquisa recente relaciona-se com a anterior e vai tecendo uma trama que permita avançar na compreensão do objeto de estudo pela via do real acréscimo ao que já se conhece ou da superação de concepções anteriores [...] Nesse tecido, sempre em formação, reside a possibilidade de evitar

a cristalização do conhecimento e de fazer da pesquisa espaço de produção de saber, que tem como essência o constante movimento.

Com isso, fica clara a importância de revisitar a produção científica, pois a ciência não é estática, mas dinâmica, móvel, e precisa ser repensada para um contexto social em constante movimento e transformação.

3 | PROCEDIMENTOS DE BUSCA E IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Considerando a importância de revisitar a produção científica, o presente estudo foi realizado com base nas dissertações e teses disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A opção por essa base se deu pelo fato desse repositório representar o atual estado de produção dos estudos e pesquisas realizadas no ambiente acadêmico sobre a evasão escolar no Ensino Técnico de Nível Médio Integrado. Para a busca dos trabalhos optamos pela definição dos seguintes descritores: “evasão” e “curso técnico”, o que resultou em mais de 4.500 trabalhos.

Devido ao elevado número de teses e dissertações encontradas nesse primeiro momento, optou-se por fazer um recorte temporal de 2014 a 2019, a fim de identificar os estudos mais recentes. Desse filtro permaneceram 2.400 trabalhos, o que ainda é um número grande e impreciso, não necessariamente refletido a produção específica da área.. A partir dessas informações, foi necessário realizar um trabalho manual e analítico mais cuidadoso, a seleção passou a ser pelos títulos, considerando outros termos possíveis para o tema, tais como: permanência, êxito, fracasso, evadidos, sucesso, profissionalizante.

A análise de cada título era acompanhada da verificação do resumo da pesquisa, procurando identificar se a pesquisa havia sido realizada em curso técnico integrado ao Ensino Médio. Nos casos em que o resumo não apresentava informações suficientes, recorria-se a análise da introdução do trabalho. Ao final, foram identificados 13 trabalhos condizentes com a proposta do estudo. Entre os trabalhos identificados, todos são dissertações, conforme representado no quadro abaixo:

Nº	Autor (a)	Título	Ano	Instituição	PPG / Área de avaliação	Instrumento / Público
1	Lucimar de Freitas Novais	Educação Profissional: Uma Análise Sobre a Evasão e a Permanência no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Rondônia – Câmpus Colorado do Oeste.	2014	UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Educação Agrícola / Educação	Questionário e entrevista / Estudantes em curso e evadidos.
2	Cristiane das Neves	Ensino Médio Integrado e Fracasso Escolar: Um Estudo a Partir do Curso Profissionalizante em Informática no Instituto Federal do Acre-Câmpus Rio Branco	2014	UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Educação Agrícola / Educação	Questionário / Estudantes em curso e docentes.
3	Meire Satiko Fukusawa Yokota	Evasão no Ensino Técnico e Técnico Integrado ao Ensino Médio: Um Estudo de Caso nos Cursos Técnicos em Eletrônica, Informática e Mecatrônica da ETEC Jorge Street do Centro Paula Souza.	2015	UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora	Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública / Educação	Entrevista / Equipe de gestão. Análise documental.
4	Cergio Roberto Veiga	Fatores Predominantes da Evasão Escolar no Ensino Médio Integrado: Uma Proposta de Estratégia de Prevenção para o CEFET/RJ.	2016	UFF – Universidade Federal Fluminense	Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão / Interdisciplinar	Questionário por telefone/ Evadidos. Entrevista / Professores e coordenadores. Análise documental.
5	Igor Ghelman Sordi Zibenberg	Permanência e Êxito na Passagem Pelo Ensino Médio Integrado: Implicações do Capital Cultural e do Ofício de Aluno na Seletividade Escolar.	2016	UFRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação / Educação	Questionário online e Entrevista / Estudantes em curso.
6	Alana Mendes da Silva	Evasão na Educação Profissional: Perfil e Motivações dos evadidos.	2017	UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros	Desenvolvimento Social / Interdisciplinar	Questionário / Evadidos. Investigação Documental.

7	Orico dos Santos Balta	Oportunidade Versus Evasão no Ensino Médio Integrado na Perspectiva dos Estudantes.	2017	UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Educação / Educação	Questionário online, entrevista e narrativa / Estudantes em curso, egressos e docentes. Análise documental.
8	Francisco Antônio de Almeida	A Evasão Escolar em Uma Unidade do IFSP no Curso Técnico em Informática Integrado na Visão dos Discentes Evadidos: Um Estudo de Caso da Parceria IFSP e SEE-SP.	2017	UNIARA – Universidade de Araraquara	Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação / Educação	Questionário e entrevista / Evadidos Análise documental.
9	José Luis Nogueira Marques	Um Estudo Sobre a Evasão no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Amapá Campus Laranjal do Jari	2017	UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Educação Agrícola / Educação	Questionário / Egressos. Análise documental
10	Maiusa Ferraz Pereira Santos	Evasão e Reprovação Escolar nos Cursos Integrados do IFBA Campus Eunápolis	2017	UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz	Profissional em Educação / Educação	Questionário / Reprovados, APC e docentes. Grupo Focal / Estudantes em curso. Entrevista / Membros da gestão. Análise documental.
11	Lenon Araújo de Matos	Permanência no Ensino Médio Profissional: O caso do Instituto Federal Fluminense Campus Cabo Frio	2018	PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Educação / Educação	Questionário presencial e online e entrevista / Estudantes em curso e evadidos. Pesquisa documental.
12	Fabiana Andréa Fracácio Frighetto	Os Desafios da Eficácia e o Problema da Evasão na Formação Técnica: Um Estudo Sobre o IFSP Sertãozinho/SP	2018	UFSCar – Universidade Federal de São Carlos	Gestão de Organizações e Sistemas Públicos / Administração	Questionário / Estudantes em curso. Análise documental.

13	Marcilene Dias Bruno de Almeida	Permanência e Êxito no Ensino Médio Integrado do IFG Uruaçu: Orientações para Qualificação e Acompanhamento de Estudantes	2019	UFG – Universidade Federal de Goiás	Ensino na Educação Básica / Educação	Questionário / Concluintes, familiares e servidores. Pesquisa documental.
----	---------------------------------	---	------	-------------------------------------	--------------------------------------	---

Quadro 1. Corpus de análise

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelos autores.

O quadro, conforme verificado, foi composto por informações consideradas essenciais para a pesquisa, como: autoria, título, ano do depósito/conclusão, instituição em que a pesquisa foi realizada, o programa e sua área de avaliação e qual o instrumento utilizado para a pesquisa e a definição do público investigado. A partir desses elementos, foi possível realizar a análise da proposta conforme poderá ser verificado na sequência.

4 | SEMELHANÇAS E DIVERGÊNCIAS NOS RESULTADOS DAS PESQUISAS

Dentre as dissertações identificadas e analisadas, a maioria foi desenvolvida em Programas de Pós-Graduação na área da Educação, sendo somente 2 dissertações pertencentes a programas interdisciplinares. Quanto ao lócus das pesquisas, 11 foram realizadas em Institutos Federais, 1 em Escola Técnica Estadual e 1 em Centro Federal de Educação Tecnológica. Quanto aos autores, todos atuam na área da Educação, sendo que somente 1 não possui vínculo empregatício no lócus da pesquisa que realizou. Além disso, chama a atenção o fato de que o maior número de dissertações defendidas se concentra no ano de 2017, momento em que o ensino técnico de nível médio integrado refletia sua consolidação de atuação após significativo processo de expansão.

As dissertações apresentam basicamente duas categorias temáticas: Novais (2014), Neves (2014), Yokota (2015), Veiga (2016), Silva (2017), Almeida (2017), Marques (2017), Santos (2017) e Balta (2017) apresentam o enfoque específico na evasão, enquanto Zibenberg (2016), Matos (2018), Frighetto (2018) e Almeida (2019) enfocam suas temáticas na permanência e êxito dos estudantes, correlacionando à evasão.

As problemáticas que norteiam as pesquisas, se pautam, de modo geral, em inquerir quais fatores influenciam na evasão e na permanência dos estudantes nos cursos analisados. Para se chegar a essa problemática geral, os autores apresentam questões mais específicas. Yokota (2015, p. 15) questiona como ocorre o processo da evasão nas instituições de ensino, Novais (2014, p. 12) amplia a questão perguntando ainda, qual caminho seguir para superá-la e Silva (2017, p. 17), parte da indagação de como conceituar evasão. A autora segue inquerindo se os motivadores da evasão

são internos ou externos à instituição. Quando internos, indaga se existem estratégias institucionais sendo desenvolvidas que previnam a evasão. E, assim como Matos (2018, p. 19), a autora questiona qual perfil – social, econômico e cultural – dos estudantes. Já Veiga (2016, p. 19) amplia o questionamento sobre até que ponto esse perfil influencia na evasão e como responsabilizar os agentes desse processo.

No concernente ao ingresso, permanência e êxito, Marques (2017, p. 2) problematiza as principais dificuldades encontradas pelos alunos ao ingressarem nos cursos técnicos integrados. Diante dessas dificuldades e oportunidades, Balta (2017, p. 15) questiona quais as possibilidades em ajustar a permanência ao acesso dos estudantes. Neves (2014, p. 4) e Matos (2018, p. 19) inquerem quais motivos levam os estudantes a escolher determinada instituição e determinado curso e quais expectativas possuem quanto ao futuro acadêmico e profissional. Nesse sentido, Matos (2018, p. 20) apontando a necessidade de verificar se essas expectativas influenciam na permanência e em que medida as ações da Assistência Estudantil favorecem a permanência dos alunos. Já Frighetto (2018, p. 20) procura investigar o nível de satisfação dos estudantes com a instituição de ensino e com o currículo do curso. Na mesma direção, Zibenberg (2016, p. 16 – 17) complementa averiguando como as instituições podem evitar a reprovação e potencializar a permanência. Por fim, em termos de iniciativas das instituições, Almeida (2019, p. 23) investiga como o acompanhamento discente contribui para a permanência e êxito dos estudantes.

Visando responder os questionamentos e propósitos de investigação supracitados, os autores estabelecem seus objetivos gerais: Frighetto (2018, p. 20 – 21) focou em apreender o perfil dos estudantes e analisar os índices de evasão. Para além do índice, Yokota (2015, p. 15) e Silva (2017, p. 16) propuseram analisar o fenômeno da evasão como um todo. Dentro desse fenômeno, Almeida (2017, p. 21) e Marques (2017, p. 2) buscaram identificar especificamente as causas da evasão. Santos (2017 p. 17) amplia esse objetivo visando identificar também as causas da reprovação. Além de identificar as causas da evasão, Veiga (2016, p. 18) Almeida (2019, p. 20) objetivaram também propor estratégias de intervenção que possibilite a permanência dos estudantes, combatendo assim a evasão. Ainda no contexto de estudar a evasão, Novais (2014, p. 12) propôs analisar a formação oferecida pela instituição a partir das concepções dos alunos.

Pelo aspecto da permanência, Balta (2017, p. 16) visou averiguar a contradição existente entre a oportunidade de ingresso e a não permanência dos estudantes. De modo mais específico quanto aos agentes nesse processo, Zibenberg (2016, p. 16 – 17) objetivou identificar quais iniciativas do Estado e da família que auxiliam no acesso e permanência dos estudantes. Tratando diretamente com os estudantes, Neves (2014, p. 4) propôs investigar sobre a motivação e a percepção dos alunos no curso, enquanto Matos (2018, p. 19) buscou analisar os fatores que influenciam na permanência dos estudantes.

Para se chegar às respostas das problemáticas, atingindo seus respectivos

objetivos, os autores utilizaram-se de metodologias quantitativas e qualitativas, realizadas por meio de pesquisas bibliográficas e de campo. Os instrumentos utilizados e o público das pesquisas variaram de acordo com a quadro 1. A internet, mais especificamente o *facebook*, e-mail e aplicativos de *smartphone*, foi utilizada como meio para se chegar ao público-alvo, quando este não estava mais na instituição.

Após o levantamento de dados realizado pelos autores, vários foram os resultados obtidos. Nesse momento serão apresentados apenas os resultados obtidos quanto à evasão e à permanência nos cursos técnicos de nível médio integrado, uma vez que algumas dissertações apontam dados de cursos de outras modalidades também. Os fatores apontados podem ser categorizados em motivadores individuais, motivadores internos e externos à instituição.

Dentre os fatores individuais, Matos (2018, p. 160 – 161), Veiga (2016, p. 84), Santos (2017, p. 188 – 189), Almeida (2017, p. 132) e Silva (2017, p. 133) apresentam enquanto fator motivador da evasão, a dificuldade de aprendizagem nas disciplinas. Os três últimos autores também elencam a questão da vulnerabilidade socioeconômica. Almeida (2017, p. 130) apresenta ainda a dificuldade de adaptação nessa modalidade de ensino e a influência dos pais no momento de ingressar e sair da instituição (p.132). Veiga (2016, p. 84) destaca como principal motivo da evasão o interesse em cursar somente o ensino médio, mas, elenca ainda a questão da distância entre a residência e a escola e, assim como Matos (2018, p. 160 – 161) e Neves (2014, p. 51) o fato da não identificação com o curso. Outro critério apresentado foi a defasagem de aprendizagem no ensino fundamental, citado por Novais (2014, p. 123 – 124), Silva (2017, p. 133) e Santos (2017, p. 188 – 189). A última autora apresenta ainda a questão da falta de compromisso por parte dos estudantes. Matos (2018, p. 160 – 161) e Silva (2017, p. 133) citam o medo da reprovação e Neves (2014, p. 51) destaca o cansaço e sensação de desamparo por parte dos estudantes.

Ainda nos aspectos individuais, Almeida (2019, p. 172 – 173) elenca, enquanto motivadores da permanência, o desejo de se formar em uma instituição federal, o objetivo de obter um melhor preparo para o vestibular, o fato de não ter reprovado ou ficado em dependência, poder se dedicar somente aos estudos, ter acesso a computador e internet em casa, o apoio familiar e de amigos – apresentado também por Novais (2014, p. 123 – 124), que destaca ainda o fato do esforço individual em prol de bons resultados. Zibenberg (2016, p. 99) elenca também a questão da influência do capital cultural e fatores socioeconômicos. Almeida (2019, p. 172 – 173) enfatiza para a questão do desejo da conclusão do curso em primeiro lugar e a participação da família no contexto escolar.

Com relação ao fator vulnerabilidade socioeconômica, houve divergência nos resultados encontrados. Silva (2017, p. 133) defende que, “o perfil dos evadidos se caracteriza por sua vulnerabilidade socioeconômica, sendo, em sua maioria, oriundos de famílias de baixa renda”. Concordando com essa ideia, Zibenberg (2016, p. 99) destaca que “há fortes indícios de relação entre o capital cultural dos estudantes e

sua origem socioeconômica com sua permanência e seu êxito escolar”. Por outro lado, Veiga (2016, p. 84) destaca que “verificou-se nesta pesquisa, ao contrário do encontrado na literatura, que o perfil da maioria dos alunos evadidos não está relacionado às classes mais pobres”.

Quanto aos motivadores da evasão internos à instituição, as questões relacionadas ao currículo ganham destaque. Matos (2018, p. 160 – 161), Santos (2017, p. 188 – 189), Almeida (2017, p. 130), Silva (2017, p. 133), Balta (2017, p. 139), Almeida (2019, p. 172 – 173) e Novais (2014, p. 123 – 124) destacam que os resultados apontam para um currículo sobrecarregado de disciplinas, que não integra os conteúdos do núcleo comum aos específicos das disciplinas técnicas, motivando a evasão. Relacionado a isso, Matos (2018, p. 160 – 161) elenca o fato do excesso de atividades, complementado por Almeida (2019, p. 172 – 173) que associa isso à escassez de tempo para a dedicação a outras atividades relacionadas à pesquisa e extensão, por exemplo. O autor apresenta também, a extensa carga horária dos cursos, assim como, Silva (2017 p. 133); a reprovação, destacada também por Marques (2017, p. 61), como principal fator da evasão; o alto nível de exigência dos professores, que nem sempre vêm associados aos instrumentos de gestão pedagógica de que a instituição dispõe a fim de promover a permanência e êxito dos estudantes; a falta de aulas práticas e as greves. Frighetto (2018, p. 165), por sua vez, destaca a fragilidade no atendimento diversificado ao perfil dos discentes e a falta de comunicação e integração entre a escola e os estudantes. Novais (2014, p. 123 – 124) elenca a falta de envolvimento com a realidade dos estudantes e a relação conflituosa entre servidores e estudantes. Neves (2014, p. 51) apresenta a falta de infraestrutura e o fato dos professores se sentirem cansados e desamparados. Já Santos (2017, p. 188 – 189) ressalta a questão didático-pedagógica e Balta (2017, p. 139) o discurso da qualidade do ensino que exclui os que não conseguem acompanhar.

Com relação aos motivadores da permanência, associados a questões internas à instituição, Matos (2018, p. 160 – 161) e Almeida (2019, p. 174) destacam a qualidade do ensino ofertado, a estrutura física e os recursos materiais e tecnológicos de alta qualidade, as bolsas e auxílios provenientes da assistência estudantil e o quadro de servidores docentes e técnico-administrativos, por sua qualificação e relação com os estudantes. Matos (2018, p. 160 – 161) elenca também o acesso aos dirigentes da instituição, o modelo de formação voltada à autonomia discente, as atividades e projetos de pesquisa e extensão, as viagens e visitas técnicas, a participação dos alunos por meio de representações estudantis nas decisões da escola e a oferta de alimentação e transporte gratuitos para todos os alunos. Enquanto Almeida (2019, p. 174) apresenta ainda a questão do atendimento individualizado dos professores, a participação nos projetos de ensino e a orientação educacional e acompanhamento pedagógico oferecidos pela escola.

No concernente aos fatores externos à instituição, o perfil dos professores aparece enquanto “antagônico” à questão da evasão e da permanência dos estudantes

(YOKOTA, 2015, p. 87). Motivador da evasão quando falta clareza nas exposições do conteúdo, falta de preparação das aulas e falta de motivação do professor. A autora salienta que “isto poderia indicar uma deficiência na formação docente para o ensino técnico”, devido ao fato deste docente não precisar ser necessariamente licenciado, uma vez que a titulação exigida para investidura no cargo é possuir graduação na área técnica específica. Motivador da permanência, quando há um comprometimento do docente no processo formativo, contribuindo diretamente para sanar as dificuldades encontradas pelos estudantes, com base em sua qualificação profissional, por meio de metodologias que propiciem a qualidade das aulas, conforme destacado por Almeida (2019, p. 174).

Segundo Maria Minayo (2009, p. 27), “o ciclo nunca se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior. A ideia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam”. Seguindo essa ideia, a análise das obras evidenciam a atenção para as possibilidades de novos estudos na área. Matos (2018, p. 161) alerta para a necessidade de investigar “a relação entre o perfil individual dos alunos, a sua origem escolar e a forma de ingresso ao curso com os fatores de permanência”, bem como, à importância de se estudar “a proposta curricular com horário integral para o ensino médio”. Corroborando com a importância de novos estudos acerca do currículo, Silva (2017, p. 135) cita ainda a relevância em pesquisar “o processo de avaliação dos estudantes e a perspectiva da evasão a partir do olhar da instituição”.

Com relação à constituição do perfil individual dos alunos, Zibenberg (2016, p. 101) apresenta como um possível objeto de pesquisa para estudos posteriores, um “percurso investigativo que se volte mais especificadamente às configurações familiares e as suas relações existentes com os estudantes, tentando verificar com mais precisão a efetivação da constituição de um habitus estudantil dos egressos do ensino médio integrado”.

Os pesquisadores Veiga (2016, p. 85), Marques (2014, p. 61) e Frighetto (2018, p. 168) sugerem a realização de pesquisas com os egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, analisando “seus posicionamentos na sociedade por decorrência da formação profissional” (VEIGA, 2016, p. 85); se o egresso “ingressa imediatamente no mercado de trabalho” ou “dá continuidade nos estudos, através de cursos superiores” (MARQUES, 2014, p. 61); bem como, se a formação nestes cursos possibilita aos egressos “uma condição diferenciada neste mercado que lhe oportunize mobilidade social, ideia original deste trabalho” (FRIGHETTO, 2018, p. 168).

Assim sendo, Veiga (2016, p. 85-86) destaca ainda a relevância de se ampliar os estudos sobre as questões da evasão dentro dos diferentes contextos de uma mesma instituição, Para tanto, ele propõe pesquisas em cursos com carga horária diferente, modalidades de oferta distintas e em outros níveis de ensino.

Já Marques (2014, p. 61) defende que é propício a realização de estudos acerca

de uma “análise comparativa entre o desempenho acadêmico dos estudantes que vem da rede privada e pública”, pois isso contribuiria para a compreensão do fenômeno da evasão, bem como, à formulação de propostas mais assertivas de combate à evasão.

Desta forma consideramos a importância de analisar o fenômeno da evasão por meio de diferentes olhares. É nesse sentido que Frighetto (2018, p. 168) evidencia a necessidade da realização de pesquisas que busquem os motivos da evasão “diretamente com os alunos evadidos [...] incluindo também uma pesquisa com o corpo docente, administrativo e equipe gestora a fim de se obter a visão destes sobre o problema da evasão”. Outra sugestão da autora é a realização de estudos sobre “o comportamento dos índices da evasão e das características do ensino desde o período das Escolas Técnicas Federais até a constituição dos Institutos Federais”.

Já Almeida (2019, p. 175) afirma a existência de cinco aspectos que devem ser analisados acerca da evasão em estudos futuros: o currículo dos cursos técnicos integrados, a fim de torná-los mais pertinente à proposta de formação integral; as metodologias e ações docentes voltadas à verticalização, no combate à evasão; a relação entre reprovação enquanto justificativa de compromisso à qualidade do ensino, recaindo somente sobre o discente a responsabilidade pelo fracasso escolar; a importância do acompanhamento pedagógico dos ingressantes; e o comprometimento de todos que fazem parte do processo formativo, pais, alunos, docentes, técnicos e gestores, no concernente a uma proposta de diálogo convergente de combate à evasão.

Outros temas de relevância a serem pesquisados, dentro do contexto da evasão escolar nos cursos técnicos integrados, são evidenciados por Yokota (2015, p. 88): “a capacitação docente da instituição e seu reflexo na evasão discente” e “as percepções dos alunos do Ensino Fundamental quanto ao Ensino Técnico de nível médio”.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas dissertações analisadas, acreditamos que, por se tratar de algo complexo, o fenômeno da evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio cinge questões em diferentes direções e aspectos variados, como: individuais, institucionais, sociais, econômicos, culturais, políticos, estruturais, pedagógicos, educacionais, entre outros. Portanto, é preciso envolver a maior parte dos agentes enredados no processo formativo, na busca pelo combate à evasão.

Com isso, é primordial uma proposta de currículo que propicie uma formação integral de fato, que se articule entre o ensino propedêutico e ensino técnico, englobando, além de componentes curriculares, aspectos culturais, esportivos, de pesquisa, extensão e inovação, buscando sempre compreender e atender as necessidades individuais de cada estudante, frente à diversidade social, cultural e econômica, existente nas escolas.

Observando os *lócus* das pesquisas realizadas e os resultados apresentados

dentro de cada contexto, destacamos a importância da realização de estudos dessa temática em outras instituições de ensino que ainda não foram contempladas, pois, cada uma tem uma realidade diferente a ser considerada e, quanto mais visões acerca do fenômeno da evasão forem conhecidas, mais possibilidades de intervenção podem ser identificadas a fim de criar políticas públicas de combate à evasão.

Ao analisar as abordagens acerca do fenômeno da evasão, apresentadas nas dissertações elencadas, consideramos ser relevante para estudos futuros, investigar, junto aos evadidos, não somente os fatores que os levaram a deixar o curso, mas também, o que, na visão deles, poderia ter sido feito para que a evasão tivesse sido evitada.

Ao realizarmos o estudo do “estado da arte” acerca da temática “evasão no ensino técnico integrado ao ensino médio” foi possível analisar o fenômeno da evasão sob múltiplos olhares e contextos, por meio de metodologias e instrumentos empregados para a realidade de cada caso. O estudo permitiu aferir as lacunas para estudos futuros sobre a temática, dentro dos seus mais variados reflexos no contexto educacional e social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Francisco Antonio de. **A evasão escolar em uma unidade do IFSP no curso Técnico em Informática integrado na visão dos discentes evadidos**: um estudo de caso da parceria IFSP e SEE-SP. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara, 2017.

ALMEIDA, Marcilene Dias Bruno de. **Permanência e êxito no ensino médio integrado do IFG Uruaçu**: orientações para qualificação e acompanhamento de estudantes. Dissertação – Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Goiânia, 2019.

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata e PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004

BALTA, Orico dos Santos. **Oportunidade versus evasão no ensino médio integrado na perspectiva dos estudantes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, Paranaíba, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 15 de abril de 2019.

FRIGHETTO, Fabiana André Fracácio. **Os desafios da eficácia e o problema da evasão na formação técnica**: um estudo sobre o IFSP Sertãozinho/SP. Dissertação Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos, São Carlos, 2018.

MARQUES, José Luis Nogueira. **Um Estudo sobre a evasão no ensino integrado do Instituto**

Federal do Amapá, Campus Laranjal do Jari. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

MATOS, Lenon Araújo. **Permanência no ensino médio profissional:** o caso do Instituto Federal Fluminense campus Cabo Frio. Dissertação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência.** Edição revista e modificada pelo Autor. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória, 8ª ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2005.

NAJMANOVICH, Denise. **Mirar con nuevos ojos:** nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo. Colección Sin Fronteras. 1 ed. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008.

NEVES, Cristiane das. **Ensino Médio Integrado e Fracasso Escolar:** um estudo a partir do curso profissionalizante em informática no Instituto Federal do Acre – Câmpus Rio Branco. Dissertação – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestrado em Educação Agrícola, Seropédica, 2014.

NOVAIS, Lucimar de Freitas. **Educação profissional:** uma análise sobre a evasão e a permanência no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Rondônia – Câmpus Colorado do Oeste. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em revista**, v. 1, n. 1, 2005.

SANTOS, Maiusa Ferraz Pereira. **Evasão e reprovação escolar nos cursos integrados do IFBA campus Eunápolis.** Dissertação – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica – PPGÉ, Mestrado Profissional em Educação, Ilhéus, 2017.

SILVA, Alana Mendes da. **Evasão na educação profissional:** perfil e motivações dos evadidos. Dissertação – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social/PPGDS, Montes Claros, 2017.

VEIGA, Cergio Roberto. **Fatores predominantes da evasão escolar no ensino médio integrado:** uma proposta de estratégia de prevenção para o CEFET/RJ. Dissertação – Universidade Federal Fluminense. Escola de Engenharia, Niterói, 2016.

YOKOTA, Meire Satiko Fukusawa. **Evasão no Ensino Técnico e Técnico Integrado ao Ensino Médio:** um estudo de caso nos cursos Técnicos em Eletrônica, Informática e Mecatrônica da ETEC Jorge Street do Centro Paula Souza. Dissertação – Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2015.

ZIBENBERG, Igor Ghelman Sordi. **Permanência e Êxito na Passagem pelo Ensino Médio Integrado:** implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LETRAMENTO DIGITAL NA BNCC: CULTURA VIRTUAL NAS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Amanda de Jesus Oliveira Santos Xavier

Universidade Estadual de Goiás – UEG
Campos Belos – GO

Luciana Nogueira da Silva

Universidade Estadual de Goiás – UEG
Campos Belos – GO

RESUMO: O termo letramento permeia o contexto educacional direcionando um novo olhar para o processo de aquisição da leitura e da escrita em diversos campos. Em plena era digital, o letramento alcança o ambiente virtual. No espaço digital, letrar vai além do simples ato de saber manusear um computador ou aprender a digitar. Configura-se uma prática socializante; um processo de inclusão digital. Tendo em vista que as tecnologias digitais compreendem a maior parte das práticas de leitura e escrita que se desenvolvem na atualidade e que a escola deve e precisa garantir espaços para o desenvolvimento dessas práticas, é imprescindível compreender o letramento a partir das mediações tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Nessa medida, o presente artigo, busca analisar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) concebe o letramento digital e o estudo e produção dos gêneros digitais no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Para

tanto, como aporte teórico foi utilizado Brasil (2018), Coscarelli; Ribeiro (2007); Marcuschi (2002); Sabota; Reis (2014), Soares (2008), Toschi; Anderi (2010). Os resultados da pesquisa indicam que a BNCC, aprovada em 2017, contempla o letramento digital como competência/habilidade a ser alcançadas ao longo da Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento digital. Gêneros Digitais. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. BNCC.

DIGITAL LETTER IN THE BNCC: VIRTUAL CULTURE IN TEACHING AND LEARNING PRACTICES

ABSTRACT: The term literacy permeates the educational context directing a new look at the process of reading and writing acquisition in several fields. In the digital age, literacy reaches the virtual environment. In digital space, lettering goes beyond the simple act of handling a computer or learning to type. A socializing practice is configured; a process of digital inclusion. Considering that digital technologies comprise most of the current reading and writing practices and that school must and must guarantee spaces for the development of these practices, it is essential to understand literacy through technological mediations in the process of teaching and learning of Portuguese

Language. To this extent, this article seeks to analyze how the National Curricular National Basis (BNCC) conceives digital literacy and the study and production of digital genres in the process of teaching and learning Portuguese in Elementary School. For this purpose, as a theoretical contribution, Brazil (2018), Coscarelli; Ribeiro (2007); Marcuschi (2002); Sabota; Reis (2014), Soares (2008), Toschi; Anderi (2010). The research results indicate that the BNCC, approved in 2017, contemplates the digital literacy as competence / ability to be reached throughout Basic Education.

KEYWORDS: Digital Literacy. Digital Genres. Portuguese Language. Elementary School. BNCC.

1 | INTRODUÇÃO

Com o advento da escrita, a qual permitiu ao homem registrar suas experiências e conhecimentos, a tradição oral perdeu espaço como único meio de comunicação. A leitura, além de se impor como um novo arquétipo de decodificação e interpretação dos signos linguísticos, representou uma forma de resguardar e disseminar a cultura.

Ciente dessa potencialidade, o ser humano, ao longo da história, buscou desenvolvê-la e, conseqüentemente, criar novas formas de leitura. Com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), evidente nos computadores e internet, emergiram novos gêneros e formatos textuais, bem como uma nova forma de interação entre as pessoas: a interação virtual.

Imersa nesse contexto e visando alcançar os novos leitores, a escrita ultrapassou a modalidade impressa, ganhando as telas dos computadores, *tablets* e celulares e fazendo deles seus novos suportes. Tanto no campo impresso quanto no digital, quando se fala em texto de imediato lembramos do leitor. “O leitor é parte fundamental do processo de leitura, uma vez que é ele quem completa o significado do texto ao realizar a leitura” (SABOTA; REIS, 2014, p. 31). Entretanto, no ambiente digital, a leitura não é o único meio do leitor contribuir com a semântica do texto. Nesse espaço, o leitor interage de forma dinâmica com o texto, sendo possível redigi-lo, recriá-lo e compartilhá-lo.

Análoga à relação leitor/texto, a leitura é outro aspecto indispensável. O que é ler no campo digital? Ler é muito mais que decodificar palavras, decifrar códigos, aprender digital palavras e dominar uma tecnologia. Como nas outras formas de leitura, a leitura digital configura-se uma prática social, haja vista que é necessário apropriar-se da leitura e da escrita enquanto habilidade discursiva em diversas situações sociais de uso da linguagem.

Nesse viés, busca-se analisar esse fenômeno de apropriação da leitura e escrita que se desenvolve no campo digital. Se letrar é muito mais que alfabetizar, o letramento no ambiente digital extrapola o uso da escrita e leitura. Trata-se de um processo de alfabetização e inclusão digital, o qual não pode ser desapercibido pela escola. Para isso, é realizado uma análise da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) aprovada no final do ano de 2017, a fim de compreender as características da inserção da linguagem digital no currículo escolar de Língua Portuguesa quanto às propostas de trabalho com os gêneros digitais ao longo do Ensino Fundamental.

2 | LETRAMENTO DIGITAL: UMA PRÁTICA SOCIALIZANTE

A definição de letramento, como se nota, em geral está associada a cultura impressa. Designa uma prática que vai além do saber ler e escrever. Segundo Magda Soares (2003) apud (PEREIRA, 2007, p. 15), “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida das pessoas.” No caso do letramento digital não é diferente, o mesmo também busca efetivar as práticas sociais que usam a leitura e escrita, no entanto, por meios e modos diferentes, já que os textos contam com os suportes digitais.

Com a emergência das novas tecnologias, especialmente com a vulgarização da internet, a qual deixou de ser privilégio das grandes empresas e tornou-se acessível para a maioria das pessoas, a leitura salta para a esfera digital. Com o computador, tornou-se possível não apenas a leitura e pesquisa, mas a comunicação síncrona entre duas pessoas distantes, a realização de cursos on-line, momentos de lazer e muitas outras atividades (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007, p. 8).

De acordo com Coscarelli; Ribeiro, (2007, p. 10), letramento digital “é o nome que damos então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever).” Para Frade (2007, p. 60), o termo letramento digital, compreende tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no campo digital. Trata-se de uma prática socializante, uma vez que possibilita o uso da tecnologia e absorção de conhecimentos múltiplos. Por isso, o acesso à essas ferramentas e aos gêneros digitais não deve ser negado a nenhum indivíduo.

Consoante João Thomas Pereira (2007), o letramento digital precisa ir além do aprender a acessar o computador e seus recursos. É preciso vivenciar a inclusão digital, “processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos usos e costumes de outro grupo, passando a ter os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo em que está se incluindo. (PEREIRA, 2007, p.15)

Em outras palavras:

[...] precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo a computadores, *softwares*, internet, correio eletrônico, serviços, etc., que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar um mouse. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento. (PEREIRA, 2007, p.17)

Nessa medida, Pereira explica que a exclusão digital, também denominada de

analfabetismo digital, configura-se o grande desafio das escolas, educadores e da sociedade civil (PEREIRA, 2007, p.13), visto que, para vivenciar esse novo mundo letrado o aluno precisa aprender a manusear a tecnologia e, especialmente a tê-la como meio de se interagir/comunicar com mundo, absolver e produzir conhecimento.

3 | GÊNEROS DIGITAIS: VELHAS FUNÇÕES, NOVOS SUPORTES

Como mencionado, as novas tecnologias da informação e comunicação possibilitaram tanto uma nova forma de interação entre o leitor e texto como o aparecimento de novos gêneros e formatos textuais. Tal como evidencia Marcuschi (2002, p. 1), esses gêneros não são inéditos, mas já estão provocando polêmicas no que tange à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social, já que competem, em importância, nas atividades comunicativas, ao lado da imagem e do som.

Embora se caracterizem pela versatilidade, já que englobam simultaneamente variadas formas de linguagem (imagem, texto, som), os gêneros textuais digitais têm sua gênese em gêneros tradicionais ligados à escrita e oralidade. Prova disso, é o gênero *e-mail*, serviço eletrônico que, essencialmente, tem a mesma função de uma carta, todavia, tem a *internet* e não o papel como suporte.

Hoje, com a emergência da internet e das redes sociais, percebe-se que os gêneros e os suportes seguem se reconfigurando, o que explica o uso generalizado do *facebook*, *WhatsApp* e *Instagram*, os quais além de possibilitarem a comunicação em tempo real com pessoas diferentes e de diferentes lugares, promovem o armazenamento e compartilhamento de dados e informações, bem como, de conhecimentos.

Outro aspecto característico dos gêneros digitais repousa sobre a escrita. Segundo Marcuschi (2002, p. 5), os mesmos são centrados na escrita, uma vez que, dependem totalmente dela. Diante dessas inovações, nota-se que “as escolas não devem, não podem e não querem ficar de fora desse novo mundo de possibilidades” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007, p. 8), porque esses gêneros nos propiciam uma “interação altamente participativa” (MARCUSCHI, 2002, p. 4).

Nessa perspectiva, afim de alcançar o letramento digital e para se tornar um lugar “mais acessível e real” (COSCARELLI, 2007, p.40), três aspectos são indispensáveis às escolas. Primeiro, o uso das tecnologias como instrumento pedagógico; segundo, aprender sobre a leitura nas telas dos computadores; e, por último, saber produzir esses gêneros emergentes.

4 | O LETRAMENTO DIGITAL NA BNCC: DOS GÊNEROS IMPRESSOS À CULTURA DIGITAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, trata-se de um documento de cunho normativo que determina as competências essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Mendonça Filho, ex-ministro da educação, no prefácio da obra supracitada, diz que a mesma trata-se de “um documento plural, contemporâneo, que estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (BRASIL, 2018, p. 5). Por isso, as escolas e instituições de ensino, públicas e privadas, devem tomar o documento como referência durante a elaboração dos seus currículos e ações pedagógicas.

Fugindo do caráter conteudista, na BNCC, as aprendizagens devem assegurar ao estudante o desenvolvimento de dez competências gerais, as quais, na instância pedagógica, compreendem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que visa a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores ao longo das três etapas da Educação Básica, a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 8).

Dentre as competências postuladas, a competência de número cinco evidencia a atenção do documento para com as várias linguagens, especialmente as relacionadas ao campo digital, como vemos a seguir:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

No exceto, nota-se que ao inserir o estudo da linguagem digital no currículo escolar, a BNCC prevê não apenas o uso das novas tecnologias da comunicação e informação, mas o letramento digital, uma vez que, entende tanto a necessidade de saber manusear as tecnologias quanto a importância de fazer desse uso uma prática social, isto é, uma forma de interagir com o outro e produzir conhecimentos significativos no plano individual e coletivo.

Na BNCC, o Ensino Fundamental, está organizado em cinco áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da natureza, Ciências humanas e Ensino Religioso), as quais, dialogam com os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2010 apud BRASIL, 2018). Segundo o documento, “cada área de conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos”. (BRASIL, 2018, p. 28). Assim, para assegurar o desenvolvimento destas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Tais habilidades, estão relacionadas

a diferentes objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos), os quais são organizados em unidades temáticas.

A BNCC do Ensino Fundamental além de transmitir uma ideia de continuidade, uma vez que as experiências vivenciadas na Educação Infantil devem ser valorizadas na primeira fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e as aprendizagens construídas nesses anos iniciais devem ser desenvolvidas e aprofundadas nos anos finais (6º ao 9º ano); reconhece que os estudantes, especialmente os adolescentes, possuem singularidades e estão inseridos numa cultura digital que se impõe como uma nova forma de se relacionar com o mundo. Em razão disso, e, reconhecendo as significativas mudanças sociais provocadas pela cultura digital, a BNCC contempla o estudo dos gêneros digitais, a fim de assegurar o uso democrático e consciente dessas tecnologias.

Língua Portuguesa é um Componente Curricular que do 1º ano ao 9º do Ensino Fundamental, tem o letramento digital como abordagem que trespasa todas as práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, produção escrita/multissemiótica, análise linguística/semiótica), em uma proposta de desenvolvimento de forma articulada e contextualizada.

O quadro a seguir, ilustra algumas práticas de letramento digital, tendo em vista cada Prática de linguagem.

Eixos/práticas de linguagem	Dimensão	Habilidade
Análise linguística/semiótica	Elementos notacionais da escrita	Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer).

Leitura	Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/ campos de atividade humana.	Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, <i>blogs/microblog, sites</i> e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, <i>post</i> em rede social, <i>gif, meme, fanfic, vlogs</i> variados, <i>political remix</i> , charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, <i>e-zine</i> , fanzine, fanvídeo, <i>vidding, gameplay, walkthrough</i> , detonado, <i>machinima, trailer honesto, playlist</i> , comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.
Produção de Texto	Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana.	Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e <i>hiperlinks</i> , dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).
Oralidade	Relação entre fala e escrita.	Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.

Quadro 01 – Habilidades vinculadas a cultura digital situada nas práticas de linguagem

Fonte: Elaboração própria conforme dados coletados da BNCC (BRASIL, 2018)

No currículo de Língua Portuguesa, o estudo dos variados textos deve proporcionar aos alunos experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, possibilitando a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 65)

Conforme a BNCC:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso,

mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.
(BRASIL, 2018, p.67, grifo nosso)

Nessa percepção, em Língua Portuguesa, do 1º ano ao 9º do Ensino Fundamental, a abordagem do letramento digital, participa de todas as práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, produção escrita/multissemiótica, análise linguística/semiótica), desenvolvendo-se de forma contextualizada. Além de se organizar em eixos, os quais estão intrinsecamente relacionados com as práticas de linguagem ora mencionadas, a BNCC organiza o currículo de Língua Portuguesa em campos de atuação, espaços onde se dão as práticas de linguagem.

Segundo o documento, esse tipo de organização “aponta para importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 82).

Esses campos de atuação se organizam em cinco categorias, são elas: Campo da vida cotidiana, presente apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública.

Se na BNCC as competências e habilidades de um componente curricular dialogam com as outras áreas de conhecimento, com os gêneros digitais não poderia ser diferente. “A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC [Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação], articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem” (BRASIL, 2018, p. 83).

Assim, à guisa de conclusão, é importante salientar algumas habilidades do currículo de Língua Portuguesa que concorrem para a promoção do letramento digital no Ensino Fundamental.

Ano escolar	Habilidade
1º e 2º Ano	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
3º, 4º e 5º Ano	(EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

6° ao 9° Ano	(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em <i>vlogs</i> argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
---------------------	--

Quadro 01 – Habilidades propostas para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa

Fonte: Elaboração própria conforme dados coletados da BNCC (BRASIL, 2018)

Ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, espera-se que os estudantes já conheçam e saibam usar os variados gêneros que circulam nos campos de atuação, visto que, nos anos finais do Ensino Fundamental contempla somente o estudo aprofundado dos mesmos. Nessa etapa, privilegia-se os gêneros que fazem parte da esfera pública, principalmente os do campo jornalístico-midiático.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No texto em questão, vimos que o letramento digital figura-se como prática socializante, uma vez que, ultrapassa o simples ato de saber ler e digitar em um computador. Evidenciou-se, que letramento digital compreende o ato de usar a leitura e a escrita digital como formas de apreender e compartilhar conhecimentos significativos.

A sociedade evoluiu em sua forma de se comunicar uns com os outros. Os gêneros textuais se modificaram tendo em vistas as necessidades digitais da sociedade. Nestas condições, os textos que circulam entre os indivíduos e atendem suas necessidades de comunicações, tem um novo espaço: o ciberespaço. Um novo formato: o digital. Esses textos não têm apenas palavras, mas sons e imagens.

Como a escrita digital, vem se impondo na sociedade atual como uma nova possibilidade de comunicação e produção, a escola não pode se esquivar dessa realidade. Por isso, destacou-se tanto a importância das tecnologias da comunicação e informação e dos gêneros digitais, quanto as formulações da Base Nacional Comum Curricular para o trato com a linguagem digital.

Desse modo, fica evidente que a BNCC além de privilegiar o estudo dessa nova forma de linguagem, o qual organiza-se de forma híbrida, permeando todas as áreas de conhecimento e anos escolares, prevê um estudo dos gêneros digitais de forma contextualizada, já que as condições de produção desses gêneros não se desvencilham das práticas que objetivam o letramento no campo digital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educar é a base.** Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

COSCARELLI; Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (org). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

COSCARELLI; Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Apresentação. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (org). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (org). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. USP, São Paulo, 2002.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (org). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

SABOTA, Barbara; REIS, Iremar Sebastião dos. **Leitura e as novas mídias digitais: pensando o novo**. In: Diálogos interdisciplinares em educação, linguagem e tecnologia. Organizadores: Ariovaldo Pereira, Veralúcia Pinheiro, Sandra Elaine Aires de Abreu. Anápolis: UEG, 2014.

SOARES, Magda. In: BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

TOSCHI, Mirza Seabra; ANDERI, Eliane Gonçalves Costa. **Ler na tela é ler imagem**. In: leitura na tela: da mesmice à inovação. Mirza Seabra Toschi (org). Goiânia: ed. da PUC Goiás. 2010.

O SUJEITO E O OBJETO DO FRACASSO ESCOLAR: CULPA DE MUITOS, RESPONSABILIDADE DE POUCOS

Débora Nogueira de Moraes

Universidade Estadual de Goiás

Campos Belos - Goiás

RESUMO: Ao considerarmos que o sucesso é um processo baseado na meritocracia, ou seja, baseado apenas nos esforços e dedicações individuais, estamos de antemão afirmando que o fracasso é a ausência dos mesmos e ignorando os percalços enfrentados por cada indivíduo em sua trajetória social. Por entender que esse conceito promove um abismo social já que não é oferecida “oportunidades iguais a quem a vida deu caminhos diferentes” o referido trabalho tem por objetivo chamar a atenção do leitor para a situação de alunos que por diversos fatores apresentam baixo rendimento escolar. Alunos que vão ficando pelo caminho por não alcançarem todos os conteúdos curriculares e por consequência não se desenvolverem como os demais, tornando-se assim mais suscetíveis ao fracasso escolar, uma vez que a distorção idade/ano interfere na autoestima do aluno que, sem uma intervenção eficaz muita das vezes desiste de si próprio. Diante dessa situação buscamos compreender os papéis da escola, do Estado e da família de forma a impedir que a trajetória do aluno seja interrompida. Por entender que é dever da escola desenvolver estratégias que promovam

o aluno, recuperem sua autoestima e deem a ele novas oportunidades de aprendizagem foi realizada uma pesquisa de campo com professores da rede Estadual de Ensino do estado de Goiás para conhecer e compreender algumas ações de enfrentamento da escola diante o fracasso escolar visando recuperar o aluno com baixo rendimento.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas educacionais. Rendimento escolar. Fracasso escolar. Sucesso

THE INDIVIDUAL AND OBJECT OF THE SCHOOL FAILLURE: FAULT OF MANY, RESPONSIBILITY OF FEW

ABSTRACT: In considering that success is a process based on meritocracy, in other words, based only on individual efforts and dedication, we are affirming in advance that failure is absence of them and ignoring the mishaps faced by each individual in their social trajectory. Understanding that this concept promotes in our society a social abyss since it is not offered “equal opportunities to whom life has given different paths”, this paper aims to draw the reader’s attention to the situation of students who, due to several factors, features poor school performance. Students who don’t access achieving all the curriculum content and consequently do not develop as the others, thus becoming more susceptible to school failure,

since the age / year distortion interferes in the self-esteem of the student who, without a Effective intervention often gives up on itself. Given this situation we seek to understand the roles of school, state and family in order to prevent the student's career from being interrupted. Understanding that it is the school's duty to develop strategies that promote students, regain their self-esteem and give them new learning opportunities, a field research was carried out with teachers from the Goiás State Teaching Network to know and understand some coping actions. of school in the face of school failure aimed at recovering the student with low performance.

KEYWORDS: Educational practices. School performance. School failure. Success

INTRODUÇÃO

Quando o professor ensina e o aluno não aprende, o que a escola faz para reverter esta situação? Cumpre a Lei nº 9394 de Dezembro de 1996, Art. 13, Inciso III e IV que determinam que o professor deva zelar pela aprendizagem do aluno? Estabelecem estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento? Quais são as estratégias para que os alunos com dificuldades de aprendizagem tenham condições de desenvolver? E as escolas cumprem a sua incumbência expressa no artigo 12 inciso V da LDB (9394/96) provendo meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento?

Sobre as ações a serem implementadas a fim de assegurar o processo contínuo dos alunos no Estado do Goiás, o Art. 32 da Resolução Conselho Estadual de Educação / CP N. 5 de Junho de 2011, salienta que:

O Sistema Educativo do Estado de Goiás, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envidarão esforços para assegurar o progresso contínuo dos educandos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida. (GOIÁS, 2011, p. 10)

É importante questionar se a comunidade escolar está de fato concentrando esforços para garantir que os alunos acessem os conteúdos que são ensinados em sala ou esses alunos já foram abandonados por parcela daqueles que deveriam zelar por sua aprendizagem. Nessa perspectiva os sistemas de ensino, as escolas, os professores e as famílias devem lançar mão de todos os recursos disponíveis para evitar que a trajetória escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem seja interrompida. É importante questionar também se as ações propostas estão realmente comprometidas com a recuperação da aprendizagem do aluno, pois não se trata de “promoção automática” visando a não reprovação, mas da promoção da aprendizagem.

Quando acontece de o professor ensinar e o aluno não aprender é preciso que haja uma investigação que determine o fator causador, uma vez que é prioridade do

aluno a aquisição plena ao direito de aprender. Ou seja, se há em meio ao processo educativo algo que desvie o aluno do aprender, a escola deverá agir para que esse desvio não a leve ao fracasso escolar.

Fracasso escolar e suas facetas

Entende-se por fracasso o insucesso, e agarrando-se a etimologia da palavra verifica-se tratar de uma forma de apontar o mau resultado, mau êxito. É o não êxito que mais tarde intitulará seus detentores de “fracassados”, pois segundo Fernández (2001, p. 28) “perdoamos tudo, menos o fracasso, este parece ser o lema que, partindo de algumas famílias e escolas, dirige-se aos jovens”. Isso porque a sociedade espera que se alcance um ideal e para ela torna-se mais confortável depositar no próprio indivíduo a responsabilidade pelo mau desempenho. Acredita-se em meritocracia, como se a educação não fosse um processo social onde os fatores externos influenciam em seu desempenho.

No ambiente escolar o fracasso pode ser compreendido como a incapacidade de adquirir e sistematizar o conhecimento, o insucesso na aquisição da aprendizagem que por consequência reflete como baixo rendimento escolar. Situações em que os alunos não aprendem, não acompanham o desenvolvimento da turma, tiram notas ruins por não alcançarem o aprendizado almejado para determinado ano escolar. Tais situações levam a reprovação do aluno. O fracasso na trajetória escolar.

A escola, que deve promover a igualdade educacional muita das vezes acaba sendo uma grande promotora da segregação, onde uns aprendem e outros não, evidenciando a precariedade do sistema educativo brasileiro. Para Bossa (2002, p. 18), o sistema escolar não cumpre o que propõe e assim, “a escola acaba por produzir a marginalização e o insucesso de milhares de jovens”.

Demo (2017) faz uma reflexão sobre a escola que é oferecida ao aluno. Segundo ele, se quisermos recuperar o aluno que “fracassou” é necessário oferecermos uma oportunidade diferente da anterior. “Oferecer a mesma escola, o mesmo currículo, a mesma aula, é insistir em um novo fracasso”. É preciso parar de reproduzir o que não deu certo e desfazer o ciclo do insucesso apostando nas potencialidades e capacidades de cada aluno. A escola não pode continuar sendo palco de fracassos.

No Brasil, a escola torna-se cada vez mais palco de fracassos e de formação precária, impedindo os jovens de se apossarem da herança cultural, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, conseqüentemente, de compreenderem melhor o mundo que o rodeia. A escola, que deveria formar jovens capazes de analisar criticamente a realidade, a fim de perceber como agir no sentido de transformá-la e, ao mesmo tempo, preservar as conquistas sociais, contribui para perpetuar injustiças sociais que sempre fizeram parte da história do povo brasileiro. É curioso observar o modo como os educadores, sentindo-se oprimidos pelo sistema, acabam por reproduzir essa opressão na relação com os alunos. (BOSSA, 2002, p. 19).

Embora a precariedade do sistema educativo, estruturas escolares ruins,

materiais escassos, condições de trabalho docente, entre outros fatores contribuam para o fracasso escolar decidimos ressaltar aqui os três mais apontados pelos professores. A ausência de suporte familiar, alunos com dificuldades de aprendizagens e a pobreza.

No quadro social brasileiro é de suma importância perceber o papel da família como sendo essencial para o desenvolvimento de qualquer criança em idade escolar. Sobre isso Funayama (2008, p. 79) elucida que “os pais e a família podem direcionar positivamente o aprendizado escolar, a motivação da criança para os estudos e o desenvolvimento de competências interpessoais que garantem um bom relacionamento com professores e colegas.” Sabe-se que o fracasso escolar está ligado a diversos fatores que direta ou indiretamente influenciam os alunos, um deles é a relação familiar.

A importância da participação da família no desenvolvimento escolar da criança é indiscutível, no entanto, há famílias que não participam da vida escolar dos filhos, tampouco estimulam seu interesse. Por trás de cada criança em sala de aula há uma história, boa ou ruim, em relação ao seio familiar. A presença ou ausência familiar reflete em seu desempenho escolar. Funayama (2008, p. 88) discorre sobre a situação dessas crianças e a consequência do abandono no processo de ensino e aprendizagem, salientando o papel dos pais nesse processo.

As crianças mais atrasadas na escola são as que recebem menos supervisão dos pais (na lição de casa, no estudo para as provas e no acompanhamento das notas e frequência); suas famílias têm menos rotinas com horários definidos e menos oportunidades de se reunirem, quando comparadas às famílias de crianças com pouco ou nenhum atraso escolar. (FUNAYAMA, 2008, p. 88)

O que a autora enfatiza é que a exclusão escolar mantém uma estreita ligação com o contexto familiar. Quando a criança recebe em casa estímulos para estudar, quando tem supervisão nas lições de casa e os pais estão sempre acompanhando sua situação escolar, esses alunos apresentam um melhor desempenho, no entanto, quando os pais se mostram ausentes e alheios ao que acontece aos seus filhos fora de casa, seu desempenho escolar poderá ser seriamente afetado. Segundo Bronfenbrenner, *apud* Funayama (2008, p 78), todos os grupos em que a criança está inserida são partes de um “microsistema” que compõem a sua vida social. Quando algo não vai bem num desses “microsistemas”, simultaneamente afetará os outros grupos que o compõe, causando o “efeito dominó”, ou seja, se algo não vai bem com a relação familiar, o seu rendimento escolar poderá ser prejudicado, bem como sua relação afetiva e interacional de modo geral.

Nessa perspectiva entende-se como fundamental a participação da família para o desenvolvimento escolar do aluno. A motivação, o bom vínculo familiar, caracterizado pela relação afetiva, estímulo e acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos colaboram para o seu sucesso, bem como a ausência da família vem a contribuir para

possíveis dificuldades de aprendizagens.

Tratar da questão familiar é uma situação complexa. E sabendo da importância do acompanhamento da família na vida escolar da criança mais uma vez a escola precisa envidar esforços e promover ações que estreitem a relação família/escola, pois para a criança esses ambientes são extensões um dos outro.

Sobre os alunos diagnosticados com necessidades educacionais especiais, são aqueles que apresentam problemas de aprendizagem “sintomáticos”, ou seja, problemas que afetam as percepções na aquisição do conhecimento (cognição), causando o “aprisionamento” da inteligência (Fernández, 1991), como por exemplo a dislexia, disgrafia, discalculia, dispersão (principalmente nas atividades em sala), que são os casos de TDAH (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade).

[...] um *fracasso escolar* pode diferenciar-se de um problema de aprendizagem, analisando a *modalidade de aprendizagem do aprendente em sua relação com a modalidade ensinante da escola*. Nas situações de *fracasso escolar*, a modalidade de aprendizagem do sujeito não se torna patológica; quando se constitui um *problema de aprendizagem* (inibição cognitiva ou sintoma), a modalidade de aprendizagem altera-se. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 31, grifo da autora)

É comum o fracasso escolar ser relacionado aos problemas de aprendizagem sem haver uma dissociação dos termos e isso traz consigo diagnósticos equivocados que dificultam a intervenção necessária e correspondente. O fato é que há uma diferença entre o “fracasso escolar” e os problemas de aprendizagem. Mais precisamente, um é o resultado do outro.

É de suma importância que a criança com necessidades especiais tenha um acompanhamento especializado e adequado, porém o diagnóstico ainda é um problema a ser sanado. Apesar de os estudos voltados aos problemas de aprendizagem venham colaborando para conceituá-los e tratá-los de forma adequada, ainda nos deparamos com situações onde as crianças portadoras de alguma necessidade especial são qualificadas como “anormais” e seu fracasso escolar seja justificado e atribuído a sua “anormalidade” orgânica. Segundo Scoz (1994, p. 19) tal atribuição se deu quando o “conceito de “anormalidade” começou a ser transferido dos hospitais para as escolas para designar as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem”.

É comum que crianças e adolescentes sejam encaminhados para tratamentos psicológicos por serem diagnosticados erroneamente, como detentores de problemas de aprendizagem, isso porque geralmente apresentam um comportamento considerado inadequado para o ambiente escolar que conseqüentemente afetam sua capacidade de aprendizagem. Sobre isso Scoz (1994, p. 24) salienta que comumente as escolas “sem nenhum critério” classificavam as crianças que apresentavam dificuldades, e assim eram encaminhadas ao tratamento medicamentoso, ausentando quaisquer outros fatores, entre eles as ações da escola e dos professores como responsáveis pelo fracasso.

Outro fator que influencia negativamente o desempenho escolar, são os

problemas relacionados às más condições de vida e privações que sofrem as famílias de baixa renda. O não acesso as políticas públicas influenciam significativamente o desempenho das crianças, tanto no âmbito educacional quanto social, evidenciando assim o fracasso escolar.

[...] pobreza socioeconômica impacta muito negativamente o desempenho escolar, em grande parte porque alunos mais ricos chegam à escola com grandes vantagens (vocabulário muito maior, informação geral, manuseio de equipamentos digitais, comunicação mais escorreita etc). (DEMO, 2018, p. 70)

A situação de vulnerabilidade dos alunos de famílias pobres em relação a aprendizagem é muito significativa. Crianças que muitas das vezes já trabalham para ajudar no sustento da família, não tem tempo nem estímulos para se dedicarem aos estudos e que se sentem inferiores aos colegas “privilegiados”. Essas diferenças sociais em sala de aula dão origem a um abismo onde os alunos mais vulneráveis são lançados às margens da sociedade, causando seu fracasso escolar e perpetuando sua exclusão social.

Sobre a interferência do fator social na qualidade da educação das crianças pertencentes às classes menos favorecidas, é inviável presumir sua proporção, haja vista os diversos fatores que influenciam na qualidade do ensino nas escolas públicas. Sobre isso Demo (2010, p. 46) esclarece que “quando muitos repetem, o problema não pode estar apenas na precariedade do alunado. Assim como seria injusto depositar tamanho problema nos ombros exclusivos do professor, é igualmente despropositado colocar apenas na conta das misérias do aluno”. De fato. Entretanto, é perceptível que os alunos tidos como “baixa renda” são os que mais apresentam dificuldades no aprendizado e conseqüentemente os que elevam os índices de evasão escolar.

Embora o direito à educação seja garantido por lei, nos deparamos diariamente com situações de abandono social por parte do poder público. Ao negar o direito às condições dignas de vida, nega-se também o direito de inserção à sociedade e tudo que ela oferece, inclusive à educação, legitimando assim a exclusão social e conseqüentemente a escolar.

Rendimento escolar: as dificuldades de ensinar e aprender

Partindo da premissa que a escola é lugar social, onde o conhecimento é disposto a partir de uma metodologia comum e valorizando apenas o esforço individual, a escola tem enfrentado grandes desafios relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Ignorando as especificidades dos alunos a escola deixa de democratizar o ensino, pois uniformiza o ensinar como se fosse uniforme também o ato de aprender.

[...] os uniformes igualam a todos; as notas de aproveitamento são tomadas como resultantes apenas do trabalho realizado na escola e pela escola; o esforço pessoal torna-se fator decisivo do sucesso ou do fracasso escolar. Aliás, o fracasso é

explicado basicamente pela falta de empenho e esforço do aluno. No máximo, chega-se a responsabilizar os pais pelo insucesso do filho. Nunca a escola, que saí ileso destas avaliações. (BOCK et al., 1999, p. 264)

Com tal afirmação as autoras nos levam a pensar o papel da escola no desempenho ou não dos alunos, já que no processo de aprendizagem a sala de aula é vista pelo professor como um “todo”, sem distinção, onde o esforço individual é exaltado, ficando restrito somente a ele a responsabilidade pelo sucesso de cada indivíduo.

Sem levar em consideração a diversidade em sala de aula, as avaliações uniformizam os alunos. Sem levar em conta, principalmente a competência particular de cada um deles, a escola acaba por apartar dos demais aqueles que não desenvolvem conforme o esperado e a eles é imputada a culpa pelo próprio fracasso. Segundo (Bock, Furtado, Teixeira, 1999, p. 269), ignorar as diferenças é trabalhar para aprofundá-las. É preciso valorizar as diferenças, respeitá-las e trabalhá-las, pois, cada aluno, na sua especificidade, tem sim, capacidade de desenvolver-se plenamente.

Sobre a questão dos professores Demo (2010, p. 89) enfatiza que:

Para atingir patamares aceitáveis de qualidade educativa da população é estratégia primordial reaver a questão dos professores. A questão dos professores é complexa, incluindo pelo menos dois planos mais relevantes+ *valorização profissional e competência técnica*. O problema é de qualidade formal e política. (DEMO, 2010, p. 89. Grifo do autor)

O reconhecimento profissional trata-se de uma melhor remuneração, condições dignas de trabalho e condições para a dedicação exclusiva, pois muitos professores para aumentar a renda familiar acabam por submeter-se a mais de um trabalho. Já quando cita o problema formal, entramos no mérito mais uma vez da qualidade educativa, uma vez que a formação superior assim como a educação básica tem sido também qualificada como ineficiente.

É evidente que falta condições para um bom desenvolvimento do ensino e, se o professor enfrenta tantas dificuldades em ensinar, como poderá o aluno aprender? Ao referir às condições, pode-se dizer o que deveria ser o mínimo disposto para o desempenho eficaz da educação. Valorização do professor e valorização também do aluno, garantido a ele uma educação de qualidade a qual tem direito.

Práticas educacionais que (des) favorecem o processo de aprendizagem

A recuperação do aluno com baixo rendimento escolar deve ser promovida pelas escolas conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica - LDB, como forma de assegurar o direito a consolidação do aprendizado, haja vista ser direito intransponível do aluno. Como prática que favorece a aprendizagem de

alunos com baixo rendimento escolar, uma ação promovida pelo Governo Estadual, de 2012 a 2014 teve por objetivo destinar um período escolar em favor dos alunos em dificuldades e defasagem. Foi o Período de intensificação da Aprendizagem, o PIA.

O Período de Intensificação da Aprendizagem foi implantado em todas as unidades públicas de ensino do Estado de Goiás, no entanto, cada escola, por meio dos seus gestores, possuía autonomia para desenvolver a ação conforme a realidade escolar e conforme a necessidades dos alunos. A partir de intervenções pedagógicas destinadas a singularidade dos alunos, a escola deveria promover momentos de estudos intensificados para recuperar os alunos que apresentavam notas igual ou inferior à média exigida. Conforme previsto na Resolução CEE/CP N. 5, de 10 de junho de 2011.

Art. 89. Cada unidade escolar deve, obrigatoriamente, estabelecer, de forma circunstanciada e exaustiva no projeto político pedagógico, no regimento e no plano de gestão, as ações pedagógicas e as condições mais adequadas para assegurar o ingresso, a permanência, a promoção e o aproveitamento de estudos de cada educando.

Pode-se dizer que o PIA foi uma ação que buscou reafirmar o compromisso da escola com o desempenho do aluno, pois promover meios de recuperá-lo é assegurar sua permanência e, conforme previsto no artigo acima citado, a escola deve estabelecer as condições que garantam todos seus direitos e assegurar também o seu desenvolvimento pleno.

Com o intuito de intensificar o ensino/aprendizagem, o PIA foi uma forma de evitar a repetência dos alunos, substituindo a recuperação paralela. No entanto, a partir de uma entrevista realizada com professores da rede Estadual de Ensino foi constatado um estado de um inconformismo diante a ação promovida. Segundo eles, o PIA “foi um descaso para com o trabalho do professor, já que os alunos, confiando que com o Período de Intensificação da Aprendizagem poderiam recuperar a nota, não demonstravam interesse pelos estudos”.

Outra ação investida pela Secretaria de Educação do Estado do Goiás a fim de favorecer o processo de aprendizagem, foi a Progressão Parcial. Trata-se a progressão parcial, da passagem do aluno com defasagem para o ano posterior e sua retenção apenas nas disciplinas em que não apresentou êxito. Quando o aluno não alcança o conteúdo exigido pelo currículo, ele deverá refazê-lo durante o ano seguinte, podendo ficar retido em até duas disciplinas. Dessa forma será disponibilizado a ele uma nova oportunidade de aprendizagem sem retenção no ano anterior.

Embora a Resolução CEE Pleno N. 3, De 3 De Julho De 2006 seja bastante específica quanto ao programa de estudo destinado a esses alunos, verificamos que este não ocorre como previsto. Na entrevista realizada, ficou evidente a insatisfação dos professores com o regime de progressão parcial, já que alguns afirmaram que o programa “não funciona como deveria”.

Segundo o professor A:

A progressão parcial ajuda o aluno a se promover, avançar na série/ano. Porém, progressão sem programa de estudo no contra turno não altera nada na aprendizagem do aluno. Um trabalho e uma avaliação somente regulariza a situação de notas destes estudantes. Deveria exigir que o aluno frequentasse a escola no contra turno.

O aluno em regime de progressão parcial é submetido a uma avaliação sobre conteúdos não alcançados no ano anterior. Mas, se o programa de estudo não acontece, como afirma o professor entrevistado, como que esses alunos conseguem regularizar sua situação? Segundo depoimento de outro professor, “os alunos são submetidos a essa avaliação sob a orientação do professor, como o aluno não sabe o conteúdo, o professor o “ajuda”. Caso não alcance a média, uma nova avaliação é aplicada e assim sucessivamente, até que consigam”. (Professor B)

Assim como o Programa de Intensificação da Aprendizagem (este já não se encontra em vigor) e a Progressão Parcial, existem outras ações que visam recuperar os alunos com baixo rendimento escolar. As avaliações propostas pela escola têm como objetivo medir o nível de aprendizagem do aluno e assim distinguir quais apresentam baixo rendimento. No conselho de classe as informações são estudadas a fim de propiciar a intervenção necessária de acordo a dificuldade de cada aluno. A reorganização dos conteúdos, o acompanhamento individual e a recuperação paralela também fazem parte das ações de estratégias para a recuperação dos alunos que no decorrer do ano letivo apresentam baixo rendimento.

Ainda sob a ótica da recuperação dos alunos com baixo rendimento escolar, temos também o programa educacional “Crescer Juntos”, do governo estadual que faz parte do Programa de Correção de Fluxo. O Programa Mais Educação que propõe uma “união” da escola, profissionais de áreas diversas e a família como uma forma de associação de saberes compatível a sua idade, o “*SE LIGA*” que é destinado àqueles que ainda não foram alfabetizados e o “*ACELERA*”, que também visa atender aos que estão em defasagem idade/série.

Todas essas ações visam/visavam com unanimidade à recuperação dos alunos com baixo rendimento escolar. Trabalhar suas dificuldades e principalmente vencê-las, é dever do Estado e também da escola. A Resolução CEE/CP N. 5, de 10 de junho de 2011, prevê em seus artigos que:

Art. 106. A recuperação, parte integrante do processo de construção do conhecimento, deverá ser entendida como orientação contínua de estudos e criação de novas situações de aprendizagem, deve ocorrer:

Recuperar a aprendizagem dos alunos com baixo rendimento escolar deve fazer parte do contexto do trabalho pedagógico e coletivo da escola. Não se pode desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que desconsidere esses

alunos. Para garantir uma educação de qualidade para todos é necessário elaborar e implementar estratégias de recuperação para todos os alunos com baixo rendimento escolar.

Desse modo a escola precisa promover ações de recuperação do aluno, mas é necessário também que ela promova ações de socialização juntamente com a família. Mais que convocar para as reuniões é necessário que haja ações direcionadas a enfrentar o distanciamento familiar. Chamar os pais para eventos, participar de programações na escola é uma forma de trazer a família para o contexto escolar sem que o chame apenas para delatar o mau comportamento e insuficiente desenvolvimento do seu filho.

Sendo a escola e a família instituições responsáveis pelo desenvolvimento social do aluno, é importante que ambas se aliem no processo educacional, já que é de suma importância para o desenvolvimento integral do aluno o empenho da escola e a participação ativa da família. Quando a escola se preocupa em promover trabalhos que buscam a recuperação dos alunos, ela dá a eles a chance de se reafirmarem no processo de ensino/aprendizagem. O aluno pode até desistir da escola, mas o contrário jamais poderá ocorrer.

Considerações Finais

Em busca de números que quantificam a qualidade, o ensino tem sido deixado em segundo plano para dar lugar às metas que elevam os índices da escola, do governo. Os esforços envidados às práticas de recuperação muita das vezes se baseiam em números que reafirmam o desenvolvimento da escola, ignorando o desenvolvimento individual do aluno e a busca da efetivação de sua aprendizagem.

Uma educação que não contempla o “todo” previsto na constituição, que não olha para a minoria, não busca a reparação aos afetados pela má qualidade, não pode ser considerada uma educação democrática. Em uma sala de aula onde uns progridem e outros mantem-se estagnados e por consequência acabam por interromper sua trajetória escolar, não pode ser vista como igualitária.

Desse modo conclui-se que, uma educação que não abrange a totalidade, que não dá a todos que dela fazem parte as mesmas condições de se alcançar o sucesso, ela de fato contribui para a legitimação do fracasso do aluno. Uma educação que não é democrática é sem dúvida uma educação excludente.

Os esforços para recuperar o aluno devem fazer parte da proposta pedagógica da escola, está previsto no Projeto Político Pedagógico, e considerar as dificuldades e necessidades educacionais daqueles alunos com baixo rendimento escolar não deve ser apenas ações para diminuir o número de alunos retidos, é necessário pensar no desenvolvimento de fato de cada um. O que sem dúvida é um grande desafio para a educação.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia. FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia**. 13° Ed. Saraiva. São Paulo-SP. 1999.

BOSSA, Nadia A. **Fracasso escolar: Um olhar psicopedagógico**. Artmed. São Paulo, 2002.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N° 9394 de 20 de dezembro de 1996.

DEMO, Pedro. **Atividades de Aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante**. Campo Grande, MS: SED/MS, 2018.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 16° ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

DEMO, Pedro. **Para aprender como autor**. Blog Prof. Pedro Demo, 2017. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2017/01/para-aprender-como-autor.html>.> Acesso em 01 de agosto de 2019.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Artmed. Porto Alegre, 1991.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente: análises de modalidades ensinantes com famílias, escolas e meio de comunicação**. Artmed. Porto Alegre, 2001.

FUNAYAMA, Carolina Araújo Rodrigues. (Org.). **Problemas de Aprendizagem: enfoque multidisciplinar**, 3° ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 2008.

GOIÁS. **Dispõe sobre a Educação Básica em suas diversas etapas e modalidades para o Sistema Educativo do Estado de Goiás**. Resolução CEE/Cp N. 5, de 10 de junho de 2011.

_____. **Regulamenta a progressão parcial no ensino fundamental e médio e dá outras providências**. Resolução CEE Pleno N. 3, de 3 de julho de 2006.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 6 Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

O TRATAMENTO DADO PELAS ESCOLAS AOS ALUNOS ORIUNDOS DE FAMÍLIAS HOMOAFETIVAS

Camila Aparecida Tavares

Grupo Educacional UNIS

Varginha - MG

Terezinha Richartz

Grupo Educacional UNIS

Varginha - MG

RESUMO: O conceito de família passa por consideráveis transformações ao longo dos anos devido à evolução da sociedade, não se bastando tão somente, aos laços consanguíneos. A prática da adoção de filhos cresce na mesma proporção em que há uma reconfiguração no núcleo familiar, embora ainda se observe preferência, durante o processo, pelos núcleos heteronormativos. O objetivo desta pesquisa é analisar o tratamento dado pelas escolas aos alunos oriundos de famílias homoafetivas, justificando-se pela falta de estratégias e argumentos para se trabalhar com o que ainda é visto como diferente, apesar de a educação ser um direito assegurado e sem restrições. O estudo bibliográfico fundamenta-se em princípios teóricos pautados em leis e, especialmente, no Plano Nacional de Educação (PNE), que garante a inclusão e o atendimento à diversidade humana. Do mesmo modo, considera-se estudiosos e pesquisadores da área, face à uma abordagem esclarecedora para novas e melhores formas de trabalho com tais

alunos, que não devem sofrer nenhum tipo de discriminação. Cabendo à escola, ter um olhar atento para se evitar a prática de bullying e a exclusão direta ou indireta do aluno em razão de sua estruturação familiar.

PALAVRAS CHAVE: Estrutura familiar. Famílias homoafetivas. Direito a educação. Escola.

THE TREATMENT GIVEN BY SCHOOLS TO STUDENTS FROM HOMOFEUTIVE FAMILIES

ABSTRACT: The concept of the family undergoes considerable transformations over the years due to the evolution of society, and not being enough only the consanguineous ties. The practice of children adoption grows in the same proportion as the reconfiguration in the family nucleus. although there is still a preference, during the process, for heteronormative nucleus. The objective of this research is to analyze the treatment given by schools to students from homoffective families, justified by the lack of strategies and arguments to work with what is still seen as different, although education is an assured right and without restrictions . The bibliographic study is based on theoretical principles based on laws and especially on the National Education Plan (PNE), which guarantees the inclusion and attendance to human diversity. Likewise, scholars and

researchers in the area are considered, in view of an enlightening approach to new and better ways of working with such students, who should not suffer any kind of discrimination. Being in charge of the school, to have a close look to avoid the practice of bullying and the direct or indirect exclusion of the student due to its family structure. **KEYWORDS:**Family structure. Homoaffectivefamilies. Righttoeducation. School.

1 | INTRODUÇÃO

Ao tratarmos da prática de adoção, observamos que as famílias homoafetivas encontram mais dificuldade no decorrer do processo, às heteronormativas, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade ainda preconceituosa. O modelo de família tradicional instituído e difundido pela Constituição Federal de 1988 é o heteronormativo. No entanto, mudanças ocorridas na sociedade mostram que as famílias homoafetivas buscam o seu espaço.

A intolerância social se reflete em muitos campos, inclusive nas instituições de ensino, que comprovam dificuldade em lidar com o que se difere dos padrões.

Neste contexto, analisa-se como deveria ser o tratamento dado pelas escolas aos alunos oriundos de famílias homoafetivas, fundamentado no PNE, e as estratégias utilizadas para tratar o que a sociedade ainda considera diferente, de modo a amenizar ou extinguir as práticas de bullying e a exclusão direta ou indireta dos alunos devido à sua organização familiar. Logo, discorre-se sobre diferentes técnicas e argumentos para se trabalhar com a diversidade de forma afetuosa, respeitosa e inclusiva, já que é evidente a importância das relações afetivas para o desenvolvimento do indivíduo; proporcionando aos profissionais da área, maior compreensão sobre o assunto.

Através de embasamento teórico para esta pesquisa, acredita-se no esclarecimento de muitas incógnitas sobre o tratamento que os alunos em questão, recebem e o que deveriam, por direito, receber.

2 | A INSTITUIÇÃO FAMÍLIA

A Constituição Federal de 1988, dispõe em seu Artigo 226 sobre a estruturação da família e firma compromisso com a sua segurança e proteção.

A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. (EC nº 66/2010)

§ 1º O casamento é civil e gratuita a celebração.

§ 2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei. Da Ordem Social 131 § 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

§ 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

Para tanto, o casamento, a união estável e a família monoparental, são exemplos de entidades familiares previstas na Constituição Federal, no artigo 226. Contudo, surgem as novas configurações a serem consideradas:

Hoje, pode-se dizer que o elemento da consanguinidade deixou de ser fundamental para a constituição da família. [...], a doutrina e a jurisprudência vem aumentando o rol das modalidades de família, já sendo aceitas por alguns juristas outras formas, tais como a homoafetiva, a anaparental [...] (BAPTISTA, 2014 apud LIMA, 2018, p.4)

Ainda nesse prisma, Lima (2018), ressalta sobre as entidades familiares não previstas na constituição: **Família homoafetiva**: caracterizada pela união afetiva entre pessoas do mesmo sexo. **União estável homoafetiva**: formação entre pessoas do mesmo sexo reconhecida pela Constituição, possuindo fatores facilitadores para conversão em casamento.

Porém, vale lembrar que o conceito de família passa por várias transformações durante décadas. Com a industrialização, há uma conseqüente urbanização e, com ela, os movimentos de emancipação das mulheres e as reformas sociais, resultando nas configurações familiares, quando não mais se prioriza laços consanguíneos e casamento formal como exclusivas possibilidades de instituição.

Os casais homossexuais constituem uma relação de afetividade, originando um conceito de família e são respaldados pela União Estável, que é um conceito de entidade familiar reconhecido pela Constituição Federal. Podendo-se declarar união estável, pessoas que tenham uma relação duradoura e, declarada publicamente, cujo objetivo seja constituir uma família. “A união estável pode ser feita por um **casal formado por parceiros do mesmo sexo**. Solicitá-la é forma de garantir que os dois tenham segurança judicial e proteção em âmbito patrimonial.” (ORTEGA, 2017, p.2)

Sobre o casamento homoafetivo, “No ano de 2012, o Superior Tribunal de Justiça (STJ), no julgamento do REsp 1.183.378, evocou os princípios constitucionais e decidiu pela legalidade e constitucionalidade do casamento direto de casais homossexuais e não apenas por conversão da união estável.” (LIMA,2018, p.5)

A respeito da família **anaparental**, temos a seguinte definição:

[...] pessoas que convivem em uma mesma estrutura organizacional e psicológica visando a objetivos comuns, sem que haja a presença de alguém que ocupe a posição de ascendente. Têm-se como exemplos dois irmãos que vivem juntos ou duas amigas idosas que decidem compartilhar a vida até o dia de sua morte. (BAPTISTA, 2014 apud LIMA, 2018, p. 6).

Famílias reconstruídas ou recompostas são constituídas por pessoas divorciadas e com filhos que se unem para reconstruir uma família, dando origem a esse conceito. Já a **família unipessoal**, é formada por uma só pessoa que opta em passar a vida

sozinha.

Salienta-se que o título “família” pertence aos indivíduos que se relacionam com amor e afeto, independentemente de sua fundamentação familiar, merecendo, assim, a proteção do estado.

2.1 Constituição de família por adoção

Em sua definição jurídica, adoção é o “processo legal que consiste no ato de se aceitar espontaneamente como filho de determinada pessoa, desde que respeitadas as condições jurídicas para tal.” (CATEGORIA..., 2019, p. 1).

E quando falamos de adoção de crianças e adolescentes, uma série de fatores precisam ser levantados e levados em conta, a começar pela afetividade, que é papel fundamental na constituição de uma família. Fatores como idoneidade moral, condição financeira e psicológica de garantir o necessário para o desenvolvimento do adotado também são características fundamentais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 43, dispõe que: “A adoção será deferida quando apresentar reais vantagens para o adotando e fundar-se em motivos legítimos.” (BRASIL, 1990). Ou seja, os casais que oferecem as características essenciais para o desenvolvimento e crescimento do adotando e dispõem de motivos considerados legítimos, podem adotar. O documento em nenhum momento menciona sobre indeferimento da adoção por questões relacionadas à opção sexual do adotante. Ricci, em seu discurso afirma que:

[...] a adoção é um meio de dar afeto àqueles que não recebem, dar amor àqueles que foram abandonados. Assim, não existe razão para uma criança ou um adolescente serem privados da possibilidade de ter uma família única e exclusivamente pela orientação sexual de alguém. É muito mais vantajoso para o adotando viver em um lar estável, com pessoas dispostas a dar educação e afeto, do que viver em abrigos ou mesmo nas ruas. (RICCI, 2014, p. 2)

O Estatuto da Criança e do Adolescente se preocupa em dar condições adequadas de vida aos adotados, por isso com o devido amparo legal, faz tais exigências. Logo, goza das garantias propícias ao desenvolvimento do amparado e, atendidas as exigências judiciais, um casal homoafetivo não tem impedimento legal de adotar.

3 | CONSTRUÇÃO DO GÊNERO

As definições de gênero partem de configurações binárias homem e mulher, que são determinadas pela sociedade e se apresentam de forma universal e, em um ambiente coercitivo, as pessoas são induzidas a buscar sua orientação de acordo com o sexo biológico. Desde cedo, as crianças são estimuladas a desenvolver algum tipo de comportamento de acordo com as imposições, costumes e rotinas sociais,

quando, então, colocadas à prova com seus sentimentos, gostos e vontades.

Butler afirma em seu discurso que, ter seu corpo situado em uma determinada anatomia, não torna o indivíduo exatamente daquele gênero em que está situado. O gênero é uma conquista, definindo-se em um ser, a partir do momento em que não se vê no outro, sendo, pois, o gênero uma identidade psíquica. “O enunciado ‘sinto-me uma mulher’, proferido por uma mulher, ou ‘sinto-me um homem’, dito por um homem, supõe que em nenhum dos casos essa afirmação é absurdamente redundante.” (BUTLER, 2003, p. 44)

Neste sentido, evidencia-se, portanto, que o gênero é um produto da sociedade, já que se origina com os movimentos feministas contemporâneos, quando no início do século XX, as mulheres decidem lutar contra as manifestações discriminatórias e taxações globais impostas.

3.2 Gênero dos pais adotivos

Ainda existe um grande preconceito quando se trata da adoção por casais homoafetivos. Partindo desse discurso, existem muitas vertentes que acreditam que, esses casais influenciam na construção do gênero do adotado, causando-lhes danos psíquicos e sociais pela ausência de uma figura materna ou paterna, além de se sentirem envergonhados ao serem expostos em uma sociedade ainda tão preconceituosa. Porém, esse tipo de raciocínio não pode ser aceito em sua totalidade, a pensar que a estrutura familiar, até então, reúne a afetividade, o respeito e o amor como princípios básicos e que, a construção do gênero é um produto social e individual, em que o sujeito se situa onde se sente mais confortável.

Em se tratando de danos sociais, esses só existirão quando o adotado não tiver uma boa formação e se não lhes for ensinado sobre o respeito, a compreensão, a cordialidade, a aceitação e o amor, em seu mais verdadeiro sentido. Geralmente, casais que optam pela adoção, possuem esse profundo amor ao próximo, uma vez que o laço que os tornam pais, é exclusivamente afetivo. Ao mesmo passo que, podem ser vistos como exemplos de bons e evoluídos seres humanos por adotarem com o verdadeiro intuito de agregar e contribuir para o desenvolvimento do adotado. Porém, em uma sociedade preconceituosa, tudo o que se difere dos padrões, mesmo que se somem incontáveis acertos e exalem bondade, ainda sofrem com a taxação de inapropriado.

Aimberé Torres traz a seguinte proposição sobre as dificuldades de adoção por casais homoafetivos.

A ideia de família concebida por nossos legisladores e aplicadores da lei sofre de um mal crônico – a forte influência do casal imaginário, do amor cortês entre um homem e uma mulher –, a qual tem servido de fundamento para não se acolher a pretensão à paternidade socioafetiva quando requerida por entidades familiares homoafetivas. Imperioso se faz despertá-los deste romanesco sonho quixotesco, retirar-lhes o véu da indiferença e lhes apresentar não só uma nova realidade social brasileira, mas de toda a humanidade, qual seja, o fato de que a convivência de

Após tantas mudanças sociais, casais homoafetivos são cada vez mais comuns em nossa sociedade. Destaca-se que, a instituição família precisa ser embasada no perfil delimitado pela legislação, mas o amor deve ser o instrumento fundamental dessa construção. Tais casais devem ter o direito à adoção, embora a guarda ainda seja dada para apenas um constituinte do casal. No entanto, esses casais estão respaldados pela União Estável, que é uma forma de constituição familiar reconhecida pela Constituição Federal, podendo ser declarada por pessoas que tenham uma relação duradoura e manifestada publicamente, cujo objetivo seja constituir uma família. “A união estável pode ser feita por um **casal formado por parceiros do mesmo sexo**. Solicitá-la é forma de garantir que os dois tenham segurança judicial e proteção em âmbito patrimonial. ” (ORTEGA, 2017, p. 2)

4 | PAPEL DA ESCOLA

No início do séc. XIX, quando os Estados Unidos passam por grande êxodo rural e emigração, ocorre uma conseqüente urbanização e industrialização, que acarretam misturas de costumes e culturas diferentes. Com esse cenário, o estado se depara com a perda de identidade e recorre à escola que, através de práticas Tayloristas, podem difundir os costumes desejados pelo país com a intenção de atingir grande parcela de habitantes. Dessa forma o modo de vida americano consegue ser resgatado no país.

É notório que a escola atinge grande parcela da sociedade, e que os resultados do que se transmite podem ser positivos ou negativos, variando de acordo com a intenção do locutor. Diz-se ser a escola, reprodutora do modelo nuclear burguês por repetir somente a composição heteronormativa de família. A saber, quando das comemorações de dia dos pais ou das mães, as crianças que têm uma configuração familiar diferenciada, acabam se sentindo confrontadas ou excluídas, bem como, seus próprios familiares.

Pais homoafetivos ainda sentem dificuldades na hora de procurar uma escola para matricular seus filhos, pois falar da diversidade de gêneros e da concepção de famílias homoparentais não são temáticas inseridas nos Planejamentos de algumas instituições de ensino.

Escolher uma escola que esteja aberta para a diversidade acaba sendo uma jornada a ser trilhada por muitas famílias homoafetivas. Além de buscar escolas que entendam o conceito e família de modo mais amplo, essas mães e pais também precisam trabalhar o entendimento de seus filhos e filhas dentro de casa, para que possam estar empoderados/as para lidarem com possíveis preconceitos que podem vir a aparecer, tanto da parte dos/as docentes, coordenação ou colegas de classe. (JOHNSON; CONNOR, 2005 apud PALMA; STREY, 2015, p.4)

Embora o tema ainda não seja bem explorado por algumas instituições da forma que deva e mereça, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são orientações formuladas pelo Governo Federal, com o principal intuito de direcionar *os educadores* através da normatização de fatores fundamentais referentes a cada disciplina, já se dispõe sobre a asserção e traz um discurso bastante favorável contra o preconceito e a incompreensão. Andréa Oliveira, no descritivo do seu curso online, disserta sobre os PCNs no Tema Transversal Pluralidade Cultural e faz a seguinte menção.

[...] o professor deve oferecer a seus alunos, e construir junto a eles, um ambiente de *respeito e aceitação*, de interesse e de valorização. Da mesma forma, deve garantir espaço para situações específicas vividas pelo aluno em seu cotidiano fora da escola. Isso nos prova que a pluralidade é um trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece. (OLIVEIRA, 2019, p. 1)

Para tanto, é na escola que se propaga valores fundamentais como, o respeito e o amor, que, se de fato estabelecidos no ambiente escolar, simplificaria a forma de se conduzir diversos temas ainda tratados como polêmicos e, inevitavelmente, os conceitos seriam melhor difundidos.

4.1 PNE e o direito à educação

Devido à grande miscigenação existente no Brasil, ainda é cultural fazer piadas com o que se diferencia de determinados padrões impostos pela massa social desde a colonização, o que gera preocupação e atenção não só por parte dos governantes, mas também, por parte da sociedade, que já pensa de forma crítica e empática.

“Os estudos de gênero contribuem para a educação na medida em que oferecem proposições políticas implicadas por relações de poder que produzem outro olhar e possibilitam inúmeras articulações entre masculinidade e feminilidade”. (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2011)

No ambiente escolar, todo e qualquer aspecto contribui na delimitação das diferenças de gêneros. Guacira Louro (2007) acentua que nossa própria linguagem esconde o feminino. Afirma ainda, que os livros escolares sempre demarcam diferenças entre homens e mulheres e que as ilustrações sempre sugerem o homem como provedor do sustento.

A própria arquitetura das escolas inspira essa diferença. Os banheiros femininos, por exemplo, possuem uma espécie de baia para que as meninas tenham mais privacidade ao se trocarem, enquanto os banheiros masculinos são abertos; deixando subentendido que pudor esteja interligado ao sexo feminino.

Tanto as escolas, quanto as famílias, ainda carregam preconceito acerca do comportamento sobre o “ser menino” e o “ser menina”. Louro usa o termo “corpo

escolarizado”, ressaltando que é uma postura social. A sociedade, bem como a escola, disciplina os corpos para se portarem diante de determinadas situações.

Em 2014, o Plano Nacional da Educação (PNE) é aprovado pela Lei nº 13.005/2014 e estabelece um prazo com vigência até 2024. Ele tem por intuito nortear o campo educacional e, dentro desses 10 anos, alcançar as 20 metas e diretrizes elaboradas.

Atendendo ao especificado no art. 214 da Constituição Federal, a Lei nº 13.005/2014, dispõe sobre as diretrizes do PNE em seu Art. 2º em sua X diretriz prevê a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. (BRASIL, 2014, p.1)

O referido documento é de cunho Federal e com respaldo na décima diretriz, o respeito aos direitos humanos e à diversidade são iniciativas a serem abordadas também pelas escolas; essa assertiva é uma meta a ser cumprida.

5 | ROTEIRO DE TRABALHO: SAINDO DA ZONA DE CONFORTO

Trabalhar com o que distingue dos padrões pré-estabelecidos, implica na exploração de novas Pedagogias e formas de pensar, devendo-se atentar para a forma pela qual se constrói as relações de gênero e sexualidade nas escolas. O que, automaticamente, já se trata com naturalidade, precisa ser olhado mais de perto e atentamente, desenvolvendo harmonia e cordialidade às situações distintas.

Precisamos problematizar aquilo que cotidianamente percebemos como natural e harmônico, bem como trabalhar realidades que até agora foram silenciadas na escola, como os corpos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sua sexualidade, seus desejos e sentimentos. (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2011, p. 45)

Cintia Maria Teixeira e Maria Madalena Magnabosco sugerem o trabalho com música, teatro, rodas de conversa, fazendo uso da criatividade e de metodologias ativas para dar exemplos de como desenvolver esse trabalho.

As autoras ainda salientam que, não se deve restringir apenas às significações do livro; recomendam que se explore mais os textos e o próprio caderno e, que se crie suas próprias reflexões. Propõem também, a criação de um portfólio com as principais ideias e conceitos agregados.

Nesse sentido, fazer exercício de autoconhecimento é muito importante para a formação pessoal e para se refletir a respeito dos conceitos de gênero, o que gera um enquadramento no discurso do que somos construídos e construímos nossa pedagogia de vida, cabendo assim, a análise crítica de nossa história e a mudança de concepções.

6 | CONCLUSÃO

A Constituição Federal é um documento, em tese antigo. Considerada a lei máxima do país, prevê que família é uma instituição constituída por homem e mulher, portanto, sendo classificada como a base da sociedade e merecedora de proteção do estado.

Dentre alguns modelos de família, surge a homoafetiva, que já tem respaldo legal através da União Estável, que pode ser declarada entre duas pessoas do mesmo sexo, desde que comprovada a cordialidade e o tempo de sua convivência.

A possibilidade de União Estável se faz necessária para amparar, juridicamente, aos casais, que por algum motivo, não conseguem oficializar a união, mediante o regime de casamento civil, perante a lei máxima.

Em paralelo, o conceito de família e sua composição se reconstróem ao longo dos anos. A História mostra o surgimento dos primeiros movimentos feministas, que acarretam a visibilidade e discussão da identidade de gênero. Com a sua evolução até os dias atuais, não se determina o sexo do nascimento como sendo a opção sexual do ser, ressalta-se que vários fatores, tanto internos quanto externos, influenciam na construção da identidade, chegando à assertiva de que o gênero é uma construção social.

Mesmo com as grandes evoluções, esse campo ainda sofre de um mal arcaico: o preconceito.

Quando se fala em adoção, os casais homoafetivos ainda encontram dificuldades. O ECA preza pela garantia de direitos aos adotados e em nenhum momento menciona o gênero dos pais adotivos como um fator relevante e de impedimento à adoção. Muitos ainda acreditam que a opção sexual dos pais influencia na escolha dos filhos e, por isso, parte da população que alimenta esse preconceito, ainda não é favorável a esse ato de amor.

Em síntese, sabendo que o país é miscigenado, a diversidade cultural consequentemente é grande. Lidar com situações e pessoas diferentes não é simples. Conseguir conviver e aceitar o outro é um exercício diário de empatia, tornando-se necessário, o ensinamento sobre o respeito ao próximo desde o início da vida. Esperando-se, assim, que a escola possa ser uma grande propagadora da cultura do respeito para que cada indivíduo seja capaz de lidar com as diferenças e respeitá-las, o que diminuirá atitudes preconceituosas na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei 8069/90. 1990. Disponível em:< <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10615666/artigo-43-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

BRASIL. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. 2014. Disponível em:<<https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 02 maio

2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf>. Acesso em: 26 out. 2017.

BRASIL. **PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Tema Transversal Pluralidade Cultural**. 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 7-49.

CATEGORIA: adoção. 2019. Disponível em: <<https://www.eusemfronteiras.com.br/categoria/convivendo/adocao/>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

LIMA, Erika Cordeiro de Albuquerque dos Santos Silva. Entidades familiares: uma análise da evolução do conceito de família no Brasil na doutrina e na jurisprudência. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 23, n. 5383, 28 mar. 2018. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/64933>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Escolarização do sujeito: práticas escolares que reproduzem as relações de gênero**. 2007. Nós da Educação. Suyanne Tolentino. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BC99yElvUqs>>. Acesso em: 26 jun. 2019

OLIVEIRA, Andrea. **950 Cursos de Capacitação Profissional a distância: Cursos CTP e Cursos Online**. 2019. Disponível em: <<https://www.cpt.com.br/pcn/parametros-curriculares-nacionais-tema-transversal-pluralidade-cultural>>. Acesso em: 24 abr. 2019

ORTEGA, Flavio Teixeira. **União estável: conceito, jurisprudência e direitos e deveres**. 2017. Disponível em: <<https://draflaviaortega.jusbrasil.com.br/noticias/496204268/uniao-estavel-conceito-jurisprudencia-e-direitos-e-deveres>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

PALMA, Yáskara Arrial; STREY, Marlene Neves. A relação família e escola: a diversidade familiar compoendo o contexto escolar. **Revista de Psicologia**, Santiago/Chile, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2015. Disponível em :<<http://www.redalyc.org/pdf/264/26441024004.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2018.

RICCI, Camila Augustino Scarlatt. **Adoção homoafetiva: inexistência de impedimentos legais**. 2014. Disponível em: <<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/8697/Adocao-homoafetiva-inexistencia-de-impedimentos-legais>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

TEIXEIRA, Cíntia Maria; MAGNABOSCO, Maria Madalena. **Gênero e diversidade: formação de educadoras/es**. [S.l.]: Autêntica, 2011. (Cadernos da diversidade)

PROMOVENDO O EMPODERAMENTO DA LÍNGUA INGLESA E DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Albene Cássia Dantas Gama Teixeira

Escola Municipal João Pimentel Ribeiro.
Conceição do Jacuípe – BA

RESUMO: O presente resumo de caráter reflexivo da prática aplicada, tem como objetivo proporcionar reflexões críticas das fragilidades encontradas no campo do inglês bem como, apresentar sugestões plausíveis que possam superar algumas das lacunas promovidas no âmbito educacional da escola pública. A proposta relatada foi baseada na produção de um portfólio de atividades extracurricular ao conteúdo programático da disciplina de Língua Inglesa, usando como suporte pedagógico, alguns dispositivos tecnológicos disponíveis na escola pesquisada, dentro de uma proposta metodológica colaborativa na superação das dificuldades apresentadas com turmas de 6º ano do Ensino Básico, onde a problemática consistiu na heterogeneidade de conhecimentos entre os alunos pesquisados. As atividades complementares desenvolvidas em classe vieram a colaborar significativamente na elevação da autoestima dos alunos, permitindo maior valorização acerca do ensino e aprendizagem do inglês na rotina escolar.

PALAVRA CHAVE: Língua Inglesa. Motivação. Superação.

PROMOTING THE EMPOWERMENT OF THE ENGLISH LANGUAGE AND TECHNOLOGIES IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: The present reflexive summary of applied practice aims to provide critical reflections on the weaknesses found in the English field as well as to present plausible suggestions that can overcome some of the gaps promoted in the educational context of the public school. The proposal was based on the production of a Portfolio of extracurricular activities to the programmatic content of the English Language subject using as pedagogical support some technological devices available in the researched school, within a collaborative methodological proposal to overcome the difficulties presented with groups of 6th year in Middle School, where the problem consisted in the heterogeneity of knowledge among the students surveyed. The complementary activities developed in class have contributed significantly to raising students' self-esteem, allowing greater appreciation of teaching and learning of English in the school routine.

KEYWORDS: English Language. Motivation. Overcoming.

1 | INTRODUÇÃO

A língua inglesa – LI considerada a língua

franca do mundo globalizado, passou a ser uma ferramenta de grande relevância na esfera acadêmica e profissional no Brasil. Sendo o inglês utilizado como o principal veículo de comunicação propagado em todo o mundo, logo o ensino aprendizagem dessa língua necessita ser ofertada a sociedade brasileira para capacitar os cidadãos a competir de forma igualitária em uma concorrência justa, que no atual contexto social, exige conhecimento e fluência do inglês como requisito básico nas pré-seleções das diversas áreas do conhecimento do mercado nacional e internacional. Pensando no inglês como uma das formas de inclusão social, superação de dificuldades e promoção de um ambiente motivador no ensino público, a proposta apresentada foi motivada por experiências em sala de aula com turmas de 6º ano da Educação Básica. Nesse cenário, foi possível diagnosticar dificuldades no ensino aprendizagem da Língua Inglesa, por haver um choque cultural que classificou as turmas em dois pólos, isto é, de um lado há alunos com aquisição vocabular da língua, provenientes de escolas básicas do município, que adotaram o Inglês como componente curricular em sua proposta pedagógica e do outro, alunos de escolas da zona rural como também escolas de municípios vizinhos que não aderiram a essa proposta. Essa heterogeneidade decorrente das lacunas agenciadas pelo sistema da educação pública brasileiro refletiu em sala de aula, na qual foi percebida mediante as dificuldades de interação e desenvolvimento das atividades propostas à disciplina de inglês pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC causaram desinteresse e baixa autoestima em relação ao ensino aprendizagem do inglês em classe, à medida que esses alunos não conseguiram acompanhar de forma igualitária o conteúdo programático da disciplina.

De acordo com o professor Diógenes (2010, p.142), “se a experiência com o ensino da língua estrangeira na educação básica é ausente, é o curso de idiomas que se torna a referência material e experiencial da aprendizagem de inglês”. Levando em consideração que a realidade de cursos independentes de idiomas atinge a determinada camada social brasileira, fica a exclusão imposta à maioria dos alunos da escola pública, por não ter possibilidade de acesso a esse ensino. Em relação à desigualdade de conhecimentos o professor Diógenes Lima, afirma que:

A língua inglesa tem assumido papéis importantes, o que a faz reconhecida e utilizada em praticamente qualquer lugar do mundo. Contudo, é necessário que se tenha em mente os aspectos negativos sobre essa hegemonia, principalmente no que diz respeito a sua função elitista, visto que beneficia uma determinada camada social, promovendo, assim, uma grande desigualdade sociocultural. (LIMA 2010, p.120).

Dessa forma, analisando as mudanças relacionadas à educação, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Lei nº 13.415/2017 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de inglês no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, alterando a LDB de 1996 Art. 26 inciso 5, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da 5ª série, de acordo as possibilidades da

instituição escolar, percebe-se que, continua a permanência excludente do ensino de inglês no seguimento do 1º ao 5º ano do ensino básico. Essa lacuna da LDB permite as Secretarias de Educação – SEDUC a opção de ofertar parcialmente uma iniciação a esse ensino ou não ofertar o Inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano, dessa forma, promovendo defasagens sequenciadas nas séries do Ensino Fundamental II - 6º ao 9º ano até o Ensino Médio.

O objetivo da pesquisa foi elaborar um modelo de atividade complementar a disciplina de Língua Inglesa, o qual foi denominado de Portfólio, na expectativa de proporcionar suporte pedagógico aos conteúdos já pré-estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC, promovendo aos alunos um ambiente motivador na aquisição da língua estudada, como também conduzir acesso as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs no ensino aprendizagem do inglês, dentro das possibilidades do contexto da escola pesquisada.

2 | METODOLOGIA

A Proposta de Interação se deu por meio da observação com duas turmas de 6º ano das séries finais do Ensino Básico, em uma escola pública do Município de Conceição do Jacuípe BA, onde foi diagnosticada dificuldades de aprendizagem entre alunos que não vivenciaram experiências com inglês nas séries iniciais do ensino básico em relação aos demais colegas que já trouxeram essa aquisição vocabular para a sala de aula.

Inicialmente foi realizada observação na prática de atividades em classe, objetivando formar hipóteses sobre a análise dos resultados e desenvolver conhecimentos para beneficiar os alunos em dificuldades. Foi realizada pesquisa por meio de um questionário para coleta de dados, visando buscar o número de alunos que não vivenciaram experiência com o inglês anteriormente e os que já possuíam experiência parcial. A partir dessas observações, foi aplicada uma avaliação diagnóstica visando identificar o grau de dificuldades da classe em relação aos conteúdos da disciplina. Os alunos diagnosticados com maiores dificuldades foram submetidos à atividade de intervenção didática como suporte pedagógico na superação de tal dificuldade. Também foi relatada a coordenação pedagógica da escola acerca da problemática encontrada.

A elaboração da proposta extracurricular se deu por meio de materiais selecionados pelo professor de inglês e revisado pela coordenadora da disciplina de LI. Após seleção, o material foi encaminhado à direção da escola para a confecção do Portfólio de atividades que passou a ser utilizado como uma das etapas avaliativa do ano letivo. O complemento da proposta se deu por meio do acesso a algumas plataformas tecnológicas realizadas no laboratório da escola pesquisada, que inicialmente aconteceu na realização de alguns exercícios e jogos interativos on-line disponíveis nas plataformas, no entanto algumas das atividades digitais causaram

desinteresse à boa parte da turma pela demanda vocabular ofertada e ou pela falta de prática com as máquinas. Dessa forma foi pensado na função das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs como inclusão e socialização do conteúdo trabalhado em classe por meio de Quiz produzidos na Microsoft PowerPoint e nas plataformas on-line gratuita a exemplo do uso da plataforma QUIZZES.com.br que permitiu a elaboração de atividades interativas adaptadas pelo autor/professor às necessidades dos alunos pesquisados....

O estudo foi baseado em pesquisa qualitativa de caráter exploratório, que visou reconhecer melhor a problemática, elaborar hipóteses e aprimorar idéias, bem como, promover interações pedagógicas no processo de aquisição do ensino aprendizagem do inglês no Ensino Básico.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante da realidade social, percebe-se que a lacuna da LDB, Lei nº 13.415/2017, onde exclui o ensino de inglês das séries iniciais da educação básica (1º ao 5º ano) promove prejuízos nessa etapa de vida escolar para o ensino aprendizagem de língua Inglesa na sociedade brasileira. Daí a necessidade de agir de forma coerente na realidade social do ensino público, não permitindo que a educação vigente, se torne a única acessível ao educando e desestimule o profissional de Língua Inglesa a realizar práticas pedagógicas que venham a mudar esse contexto social. Dessa forma o professor de inglês não deve culpar o sistema ou vitimar o aluno desfavorecido em transição das séries iniciais da educação básica para o 6º ano, deixando-os a deriva nas aulas de inglês, mas sim buscar formas de suprir a necessidade do aluno em dificuldade perante a realidade social da qual ele está inserido.

Em consonância a esse pensamento Paulo Freire (2010, p.103) afirma que “É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele”. O professor que promove o diferencial na educação é aquele que abraça seu trabalho por prazer, que percebe seu aluno individualmente, que adentra a sala de aula porque é seu trabalho e não apenas para cumprir sua carga horária. Ainda de acordo Paulo Freire (2010, p.103) “Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos da minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos”. É necessária uma educação cuja missão promova não somente a aprovação do sistema educacional, mas também ofereça conteúdos e metodologias de aprendizagem mediada por profissionais capacitados em suas respectivas áreas e em compasso com a realidade escolar.

As limitações pertinentes à execução do plano de ação foram recorrentes ao número restrito de impressão dos Portfólios como também a utilização de atividades dos mecanismos digitais disponíveis on-line, onde os alunos demonstraram falta de

interesse pela demanda de exercícios e vocabulários disponíveis, e alguns ainda, por falta de prática no manuseio das máquinas. Buscando solucionar as limitações relatadas, como também, preservar o meio ambiente na questão da redução de material impresso, foi articulado como proposta metodológica o uso do laboratório da escola para prática de atividades e jogos interativos nas plataformas digitais online, adaptados para a superação das dificuldades dos alunos pesquisados. Nesse contexto faz-se necessário refletir a cerca de mudanças na prática educativa, referente à inclusão das TICs como instrumento facilitador no processo do ensino aprendizagem da Língua Inglesa. Na visão de Kenski, “abrir-se para as novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica é o desafio a ser assumido por toda a sociedade”. KENSKI (2010, apud PEIXOTO; SIQUEIRA, 2015, p. 81)

A relevância do projeto foi fundamental para o desenvolvimento pedagógico e social das turmas pesquisada, diante das possibilidades de capacitar os alunos a desenvolverem suas habilidades, proporcionando suporte na aquisição da língua estrangeira auxiliada por meio do Portfólio de atividades e uso dos recursos tecnológicos. Mediante o posto, se evidencia que a educação precisa estar pautada na realidade social do aluno, dispensando atenção aos menos favorecidos, visando tanto o crescimento social e interpessoal, como também seu bem estar em sala de aula sem a pretensão de apenas encaixá-los no sistema educacional vigente.

4 | CONCLUSÕES

A pesquisa apontou que o conteúdo vocabular referente às séries iniciais do seguimento do 1º ao 5º ano, promoveu interação entre as duas turmas de 6º ano do Ensino Básico na escola pesquisada, ampliando a competência vocabular e a intimidade com o inglês em sala de aula. Diante dos resultados obtidos, percebe-se a necessidade de alternativas extras curriculares como suporte pedagógico para superar as lacunas decorrentes no ensino aprendizagem do inglês na educação pública. O projeto almeja colaborar no processo evolutivo do educando por meio da disciplina de Língua Inglesa e das Tecnologias de Informação e Comunicação, pensando na educação básica como uma das formas de acesso ao ensino superior e ao desenvolvimento interpessoal e social do cidadão brasileiro.

REFERÊNCIAS

A Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/ingles/bncc>>. Acesso em: 12 de abr. 2019.

Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. Disponível em: <http://www.abnt.org.br/normas-tecnicas/normas-abnt>. Acesso em: 02 de maio de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo:

Paz e Terra, 2002.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/>>. Acesso em: 12 de abr. de 2019.

LIMA, Diógenes Cândido de. **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas** / Diógenes Cândido de Lima (Org.). Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p.120, 142.

PEIXOTO, Roberta Pereira. (UFBA); SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel (UFBA). **As Novas Tecnologias nas Aulas de Inglês da Escola Pública: Entre o Desejável e o Possível.** Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume13/revista-hipertextos-artigo4.pdf>. Acesso em: 05 de abr. de 2019.

SEMIÓTICA DISCURSIVA NA ANÁLISE DE UM CARTAZ DO VESTIBULAR DA UEG: A QUESTÃO DO SENTIDO

Jorge Lucas Marcelo dos Santos
Maria Eugênia Curado

KEYWORDS: Expression Plan; Content Plan; Vestibular Poster 1/2016 - UEG

RESUMO: O presente artigo visa a discutir, por meio da análise de um cartaz para divulgação do vestibular da Universidade Estadual de Goiás, veiculado em 2016, questões de caráter paradoxal que perpassam o Plano de Conteúdo (PC) articulado ao Plano de Expressão (PE) e que se revestem de sentido. Para tal investigação, lançaremos mão dos pressupostos da semiótica discursiva com apoio em Greimas.

PALAVRAS-CHAVE: Plano de Expressão (PE). Plano de Conteúdo (PC). Cartaz Vestibular 2016/1 -UEG.

DISCUSSION SEMIOTICS IN THE ANALYSIS OF A POSTER DOING THE UEG VESTIBULAR: A QUESTION OF SENSE

ABSTRACT: The main goal of this paper is to discuss by analysis the vestibular poster that was used to promote the vestibular of State University of Goiás in 2016/1. So, we are going to verificate some paradoxical questions which are in the content plan (PC) articulated to the expression plan (PE). For such an investigation, we shall focus the assumptions of discursive semiotics with support by Greimas.

Para uma análise dos fenômenos semióticos em geral, tem-se que discorrer primeiramente sobre dois termos teórico-conceituais, que, segundo Fontanille (2018), são: *sentido* e *significação*. Em primeiro lugar, o *sentido* é uma *direção*, e é, ao mesmo tempo, uma “tendência a algo”, que comumente se revela por meio de um objeto, uma prática ou uma situação de interação semiótica. Nesse sentido, a teoria semiótica, em especial a greimasiana, busca examinar nas estruturas subjacentes a materialidade significativa, quer seja um texto escrito ou não, o processo de significação a fim de evidenciar sutilezas da geração do sentido sob um percurso, tomando o sentido por sua inteligibilidade. Ao que se refere a *significação*, para Fontanille (2018), “[ela] é o produto organizado pela análise”, que se revela “na e pela” associação e *articulação* do plano de conteúdo de um discurso com o seu plano de expressão, projetando para o mundo significativa uma unidade textual e discursiva inteirada por semioses analisáveis.

O processo de significação para Greimas (2011) deve ser observa do na totalidade do plano de manifestação do texto analisado,

ou melhor, no encadeamento de signos junto às interações discursivas que entre as grandezas do plano de expressão (do significado) e do plano de conteúdo (do significante). Ressaltamos ainda que estes signos se fazem presentes entre as tensões do mundo “verbal” e do mundo “natural”, numa constante relação retro alimentar, acomodando sempre as imperfeições que cercam a vida e as experiências humanas no momento do ato de linguagem.

Baseando-se nisso, Greimas (2018) teorizou sobre um fazer semiótico cunhado no princípio da *imperfeição*, buscando analisar o sentido dentro das práticas sociais, no âmbito das vivências humanas, ou, em outras palavras, no nível do vivido, no nível da presença, o que para Landowski (2012) “a única coisa que, sob uma forma ou outra, poderia realmente nos estar *presente*, é o *sentido*”.

O signo na perspectiva da semiótica discursiva não pode ser compreendido por uma “gramática do discurso”, pois seus significantes e significados são solidários às interferências de ordem social e cultural, semelhante ao que ocorre com o *discurso*; este último, então, é reconhecido pelo processo semiótico que o constitui, ou melhor, o discurso pertence à ordem das interações discursivas, seja por fontes semióticas linguísticas (línguas naturais) ou não linguísticas (figuras). Com base nisso, Greimas direcionou a noção de discurso para a semiótica, pontuando o seguinte:

[...]pode-se identificar o conceito de discurso como o de processo semiótico e considerar como pertencente à teoria do discurso a totalidade dos fatos semióticos (relações, unidades, operações, etc.) situados no eixo sintagmático da linguagem. (2011, p. 114)

A partir disso, segundo Fontanille (2018), respaldado em Greimas, o discurso é uma unidade de sentido que se reveste de *função semiótica*, sendo esta imediatamente atingida pelas profundas correlações inscritas nos planos de conteúdo e de expressão de um texto, possibilitando a precisão da noção de discurso para a semiótica greimasiana. Para além disso, segundo Landowski:

de resto, se o “discurso” (verbal, claro, mas também o do olhar, do gesto, da distância mantida) nos interessa, é porque ele preenche não só uma função de signo numa perspectiva comunicacional, mas porque tem ao mesmo tempo, valor de ato: ato de geração de sentido.” (2012, p. 05)

Ainda, segundo Landowski (2012), é tarefa impossível pretender *dizer o sentido*, pois este se revela “numa série de contextos intersubjetivos, e, portanto, interativos, precisos” sendo construído e atualizado no ato de geração de sentido. O texto, o discurso e o sentido são, portanto, elementos conceptuais e operatórios para *semiótica discursiva*, ou talvez, são responsáveis por uma semiótica da *presença*, sendo esta concebida sob a proposição do *ato de presentificação*. Sendo assim, as condições históricas, sociais e culturais que ocorrem no discurso alteram seus efeitos de sentido, confirmando a tese de que “o sentido ora se faz, ora se dissolve” no contexto de sua presença. É pela *semiótica* do discurso que se chega à geração do sentido, a seus

efeitos e a sua direção. A partir disso, parafraseando Landowski (2012), questionamos inicialmente: “a que figuras, a que dispositivos, a que linguagens” se recorreu para que um pouco de sentido se revelasse como *presença* no cartaz sob análise?

Exposto isso, considerando as noções de texto e de discurso aqui contempladas, tomamos o cartaz para divulgação do Vestibular de 2016/1, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como *corpus* de nosso trabalho. Assim, objetivamos analisar semioticamente o discurso que intersecciona os planos de conteúdo e de expressão do cartaz já mencionado. Para atingirmos o objetivo central deste trabalho, utilizaremos como recurso teórico-metodológico a análise do *percurso gerativo de sentido* proposta por Greimas (1975), para quem “o fazer semiótico é uma *práxis* científica”, ou seja, a partir de um objeto observável pode-se construir um objeto teórico, ou melhor, “um ir-e-vir entre o construído e o observável”. Vejamos:

Como se sabe, é senso comum que no contexto cultural, a imagem e as representações sociais da pessoa negra são constantemente tomadas como referência de subcultura, submissão e opressão. Do ponto de vista das relações étnico-raciais, a representatividade negra tem sido estigmatizada, estereotipada e subordinada aos discursos hegemônicos, sob forte influência eurocêntrica. O protagonismo negro foi historicamente inferiorizado face às expressões socioculturais dos grupos dominantes, ou melhor, do grupo dominante (o do homem branco, heterossexual e cristão). No campo da ideologia, por meio de discursos culturais, históricos e sociais, tem-se a “naturalização” da real condição da pessoa negra no Brasil, bem como a construção de uma identidade negra forjada à serviço dos grupos dominantes e com forte intuito discriminatório, apontando sempre o lugar social do negro de onde lhe impõem características subjugadas.



Fig. 1 – Cartaz do vestibular UEG-2016/1

Fonte: CeCom - Centro de Comunicação Institucional da Universidade Estadual de Goiás - UEG

Tendo em vista tais considerações, é perturbador intimar o “vestibulando” a se “reinventar” e a se “transformar”, como se vê no cartaz do vestibular de 2016/1 da UEG. Perdeu-se com isso uma significativa reação ao racismo na universidade, ou até mesmo ao racismo institucionalizado, mostrando por consequência uma quebra do paradigma estabelecido fortemente pela sociedade de que o lugar do negro não seja na universidade, mas sim fora dela. Pontuado isso, sublinhamos que a universidade pública é o lugar da diferença, da multiculturalidade e da interculturalidade. Por fim, ressaltamos ainda, segundo Boaventura de Sousa (2003), que “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”.

No âmbito acadêmico, lugar propício a discussões político-ideológicas, o presar pela identidade negra positiva poderia potencializar o protagonismo negro, reiterar as ações afirmativas da universidade, bem como manter a heterogeneidade do corpo discente da instituição. É bom salientar que ao se propor discutir “racismo”, pode-se provocar “racismo”, quando os recursos linguísticos e semióticos são indevidamente manipulados, ou devidamente manipulados para essa finalidade. Assim, deparamo-nos novamente com a *presença*, mas não só com a presença empírica da alteridade, mas sim com a presença do discurso, da “ideologia” e da “enunciação” como práticas de linguagem sob interferências sociais, históricas e culturais ainda que subliminares.

Ao que se refere a noção de “enunciação”, Fiorin diz tratar-se de uma “entidade semiótica” na condição de uma “atividade discursiva”, o que para Landowski (2012) tem valor de “ato de linguagem” ou de “ato de sentido”. O enunciado, portanto, seria o produto da enunciação; está somente é acessada por meio de suas marcas deixadas no enunciado; podendo, assim, por meio da análise semiótica discursiva, reconstruir o ato enunciativo, conforme diz o estudioso. Nesse sentido, o sujeito enunciator se reveste, segundo Fiorin (2016) por certas competências linguístico-discursivas que dizem respeito à gramática e ao léxico:

- a) competência discursiva que diz respeito a discursivização por meio de figuras e temas;
- b) competência textual que diz respeito ao saber utilizar a semiótica-objeto;
- c) competência interdiscursiva que diz respeito à heterogeneidade do discurso;
- d) competência intertextual que diz se refere às relações contratuais ou polêmicas de um texto com os outros textos;
- e) competência pragmática que concerne aos valores ilocutórios dos enunciados;
- f) competência situacional diz respeito a situação de que se dá a comunicação.

Essas competências podem ser mais ou menos comuns ao enunciator e ao enunciatário, conforme Fiorin. Por esse caminho, os sujeitos envolvidos na ação comunicativa, ou melhor, na “atividade discursiva”, se valem de suas competências

linguístico-discursivas para entrever a geração do sentido; este, o sentido, enquanto semiose, se dá sob a forma de “texto” que lhe confere uma condição de unidade analisável. Além disso, esses sujeitos são constituídos por seus valores, o que, conseqüentemente, se tornam parte do ato de enunciar.

Portanto, se uma das questões desse artigo é a de matizar a noção de sentido, vale dizer ainda que é só por meio da descrição do ato enunciativo que se chega à geração do sentido e de sua significação. Para a semiótica discursiva, as seis competências discutidas por Fiorin corroboram com o alcance da significação das estruturas e níveis semióticos. Greimas coloca que, para uma análise do percurso gerativo de sentido, as noções de “plano”, “estrutura” e de “nível” devem ser compreendidas face aos recursos conceptuais e operatórios que dispõem a semiótica discursiva.

As reflexões feitas até aqui derivam de uma concepção de língua para além daquela proposta por Saussure, de que a língua seja um “sistema de signos”, mas, para a semiótica, a língua é muito mais um “sistema de signos e figuras” – e de temas –, conforme postulado por Hjelmslev. Portanto, importa-nos dizer ainda que a chave de entrada para a análise do texto em questão é o paradoxo construído entre a linguagem verbal que, desde a primeira leitura, figurativiza “um homem transformável” e uma linguagem visual que, de forma explícita, mostra o rosto de um homem negro, o que, automaticamente, aciona tudo o que este rosto representa ideológica, histórica, social e culturalmente. Para Greimas (2011), “os **procedimentos de figurativização** de um discurso colocado a princípio como neutro e abstrato” são revelados dentro *gerativo de sentido*, que pela *narratividade* do discurso, evidencia a posição do narrador-enunciador na criação de estratégias e atividades em face do convite ao vestibular, manifestando-se o sentido por meio de dois planos: o de expressão (PE) e o de conteúdo (PC). Nesse sentido, pode-se afirmar que o PC acomoda as interações discursivas que são concretizadas por uma expressão, ou melhor, pelo PE.

Segundo Barros (2011), cabe a semiótica greimasiana “explicar o ou os sentidos do texto pelo exame, em primeiro lugar, de seu plano do conteúdo”, pois como orienta Floch (2001) uma análise da semiótica sincrética se inicia pelo plano de conteúdo, tendo em vista a busca dos conceitos temas presentes no texto e no discurso. Por se tratar aqui de um texto sincrético, segundo Teixeira (2004, p. 14), respaldada em Greimas:

Objetos sincréticos, para dizer com mais rigor, são aqueles em que o plano de expressão se caracteriza por uma pluralidade de substâncias mobilizadas por uma única enunciação cuja competência de textualizar supõe o domínio de várias linguagens para a formalização de uma outra que as organize num todo de significação.

A semiótica discursiva, com bases na *Semântica estrutural* de Greimas, herdou seu comprometimento com o rigor e o método de análise linguística textualmente orientada, mas, sobretudo, tem se voltado à análise de diferentes materialidades

significantes, o que possibilita a análise de objetos sincréticos sob os pressupostos teórico-metodológicos da semiótica greimasiana, como ênfase na averiguação do *percurso gerativo de sentido*.

O conceito de **nível fundamental**, onde surgem as estruturas fundamentais, é a primeira etapa do percurso gerativo de sentido, sendo a mais simples e abstrata, a significação surge aqui como oposição semântica mínima. Assim sendo, neste cartaz, observam-se posições político-sociais como estruturas axiológicas elementares, opressão vs. liberdade, em outras palavras, classe opressora/não-transformável vs. classe oprimida/transformável. Estas relações são substancialmente permeadas por valores modais como, por exemplo, o *poder* e o *saber*.

Ainda, como aponta Barros (2011), as posições semânticas manifestam-se de forma explícita no texto, neste caso, nota-se isso pelo uso dos verbos “inventar/reinventar” e “formar/transformar” que tematizam o percurso da “opressão” até a liberdade do “oprimido”, bem como a escolha da imagem. Essas oposições de base se preenchem de valor, positivo e negativo, e geram a organização fundamental do texto. No texto em análise, a “liberdade” é eufórica, a “opressão”, disfórica. Vale lembrar que a positividade e a negatividade são dadas pelo discurso e não pelo enunciatário. Tem-se, sob hipótese, que a opressão (negativa) passará a liberdade (positiva) somente pela força dos sujeitos. Assim temos:

Plano de conteúdo:

opressão	-----	(in)submissão	—————▶	liberdade
(disforia)		(não disforia)		(euforia)

Plano de expressão:

opressão	-----	submissão	—————▶	liberdade
imagem de um homem negro		imagem ao centro, junto ao sorriso		cores verde, amarela e branca

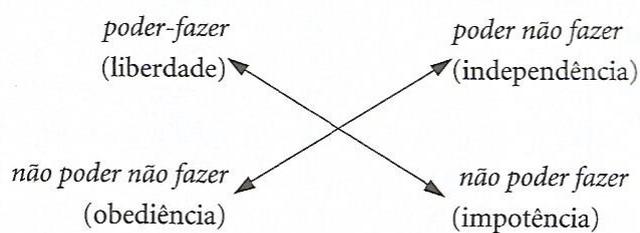
Para Barros (2011) “as relações semissimbólicas são, no fundo, relações entre conteúdo e expressão” e que se revelam no intercruzamento de linguagens solidárias. Sendo assim, com as oposições semânticas examinadas junto ao plano de expressão, surgem os determinantes para a geração semissimbólica do sentido, filiados à imagem, às cores e às emoções, ou melhor, aos elementos extralinguísticos.

Segundo Castilho (2014), os verbos do ponto de vista semântico, “expressam estados de coisas”, é o que se tem então de subjetividade linguística perceptível; já do ponto de vista discursivo, considera-se como verbo a palavra “que introduz participantes no texto, via processo de apresentação”, dessa maneira, os sintagmas verbais “reinventar” e “transforma-se” estão preenchidos de carga semântica e

discursiva, como já apontado por Castilho.

Registra a literatura gramatical que os verbos empregados no modo imperativo dentro da estrutura linguística são automaticamente associados a postura de ordem de seu enunciador. É imprescindível a partir disso, mostrar a força da função conativa (ou apelativa) da linguagem no interior das estruturas analisadas. Segundo Fiorin (2012), para Jakobson, os textos que apresentam a função conativa da linguagem produzem um efeito de sentido de interação com o destinatário dominante, a fim de convencê-lo ou de persuadi-lo. Por fim, ressaltamos, segundo o Dicionário de verbos da Língua Portuguesa, que os verbos “reinventar” e “transformar-se” significam respectivamente: 1. tornar a inventar, recriar uma solução para um problema antigo, mas que exige uma nova abordagem; reelaborar; 2. dar nova forma a; passar a possuir uma nova forma. Com isso, sublinha-se aqui que esses significados já apontam para um discurso estereotipado e “naturalizador” da condição do negro face ao vestibular: deve “transformar-se”.

Segundo Barros (2011), o **nível narrativo**, que é a segunda etapa do percurso, é onde se encontra a unidade formal da narrativa, que é o *programa narrativo*. Este nível refere-se a(as) narrativa(as) pressuposta(as) pelo encadeamento dos elementos semióticos e por suas semioses dentro do plano de conteúdo. Para além disso, o percurso narrativo está sob a ordem da experiência, da situação e da sensibilidade dos sujeitos que incidem com os sentidos e os põem significando no entrelaçar das interações discursivas e semionarrativas. No cartaz analisado, o sujeito *enunciador* opera, nas suas estruturas narrativas, a transformação que põe o sujeito *enunciário* em situação de opressão. A *liberdade* é valor desejável pelo enunciário, sendo modalizada pelo *querer* dentro do percurso da **manipulação**, mas negada pela força opressora que atua sobre suas relações mediante o poder e o saber do enunciador. Assim proposto por Greimas:



Fonte: Greimas (2011).

A ação do ser humano sobre as coisas pode ser denominada de “operação”, ao contrário disso, como se vê no esquema acima, a ação do ser humano sobre outro ser humano é denominada de “manipulação”. Para Greimas (2011) a **manipulação** tem como característica levar o sujeito manipulador a fazer com que o sujeito manipulado execute um programa dado. Para essa finalidade, o sujeito manipulador pode apoiar-se na noção de *poder* para configurar o programa narrativo da manipulação. No cartaz analisado, o desejo de *liberdade* do enunciário, ou melhor, do manipulado,

é reprogramado sob a forte imperatividade (lexical) utilizada sob a ordem do *poder-saber*. Na mesma direção, a manipulação do *saber* leva o manipulado a confrontar-se com as imagens de sua própria competência, que, no caso do cartaz analisado, é totalmente negativa.

A partir da projeção inicial do percurso da manipulação no quadrado semiótico proposto por Greimas (2011), reorganizamos seus os itens lexicais ao aproximarmos de nossa análise. Para o texto em questão, não se trata exatamente de oposições entre a liberdade x impotência ou obediência x impotência, mas sim de opressão e negação da liberdade simbólica ao sujeito enunciatário, ou melhor, configura-se aqui uma oposição semântica assim colocada: opressor x oprimido. É percebido isso pela análise no nível fundamental do percurso gerativo de sentido, bem como pelo ordenamento dos elementos semióticos propostos pelo sujeito enunciador como, por exemplo, as escolhas lexicais (verbos no imperativo) e pela escolha da imagem de um homem negro centralizada face às suas competências linguístico-discursivas. Esse paradoxo existente no cartaz é responsável por revelar o posicionamento do sujeito enunciador que é bem dissonante da real condição dos negros na contemporaneidade. Assim, propomos a seguindo leitura no plano de conteúdo do cartaz analisado:

Plano de conteúdo:

opressão	-----	submissão	—————▶	não-liberdade
opressão	-----	insubmissão	—————▶	liberdade

Segundo Barros (2011) “no nível das estruturas narrativas, as operações da etapa fundamental devem ser examinadas como transformações operadas por sujeitos”, o que implica dizer, sobre o cartaz analisado, que o sujeito opressor tenta manipular o sujeito oprimido revestido por valores desmedidos face a aquisição de conhecimento dado pela universidade.

No **nível discursivo**, último patamar do percurso, corresponde à tematização e figuratização das oposições semânticas já examinadas no nível fundamental. A discursivização acontece sob o propósito de se chegar a(as) narrativa(as) que antecede o próprio ato de enunciar, e determinar os aspectos ideológicos imanentes desse processo, sendo a narrativa, portanto, direcionada por sua estrutura fundamental e sendo por ela regida. As figuras, ou a figurativização, para Greimas (2017), é como uma “tela” cuja imagens se manifestam e vão além de seus sentidos ordinários, e, por meio delas, o texto se edifica. Das figuras do nível discursivo emergem a temáticas discutidas pelo enunciador, que, pela análise aqui realizada, são questões relativas a práticas sociais pautadas no embate entre o “opressor” e o “oprimido”. Segundo Barros (2011) “tematizar um discurso é formular os valores de modo abstrato e organizá-lo em percursos”, bem como proceder a figuratização seja um “procedimento [em que] as figuras do conteúdo recobrem os percursos temáticos abstratos atribuindo traços de revestimento sensorial”. Agora resto-nos responder se o sincretismo presente no

texto analisado é resultado de um processo significando notável no nível discursivo.

Apartir da imagem do “oprimido”, ou melhor, “de um homem negro transformável”, com forte figuratização cromática e com a ausência de representações positivas de que ocorrem nos percursos de empoderamento e de liberdade, essa imagem, ou essa figura, é reforçada pela colocação icônica de um homem negro sob a ordem de “transformar-se”. É sabido que há valor nesse processo de figuratização e “que a partir de um único valor podem-se obter diferentes percursos temáticos em um mesmo discurso”.

As estruturas discursivas podem revelar uma certa objetividade do discurso, por usar elementos gramaticais em terceira pessoa, por exemplo, mas, na verdade, trata-se de uma “ilusão de objetividade”. Sob sua competência discursiva, no cartaz aqui analisado, o sujeito do *saber* manipula o *querer* do enunciatário dizendo: *O conhecimento reinventa tudo. Transforme-se.* Com a figuratização do sujeito “oprimido”, vários temas passam a realizar os valores que emergem dessa figuratização, que, em última análise, estão relacionados aos pólos negativo e positivo da oposição semântica primária ou seja, o tema do racismo que se revela pela colocação da figura de um “homem negro” ao centro do cartaz com a seguinte legenda: *O conhecimento reinventa tudo. Transforme-se*; sendo este um exemplo indireto de imposição de poder e de identidade elitizada sob o viés eurocêntrico de concepção de homem branco (e graduado):

(a) o racismo é um fenômeno social tão antigo quanto a humanidade “valorando” e alimentando processos discriminatórios face a presença do outro. A(as) violência(as) social, intelectual, cultural, é sempre perversa e deve ser combatida dentro e fora dos campos universitários. Em oposição a isso, tomado por sua competência discursiva, o sujeito oprimido se movimenta e se reveste de resistência, militância e empoderamento, distanciando-se da opressão devastadora que impera sobre a superfície discursiva ora analisada;

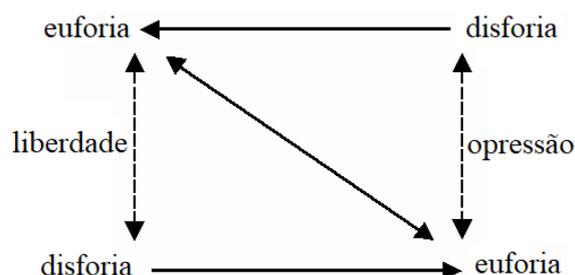
(b). tema da violência, real e/ou simbólica, que implica no surgimento de outras temáticas como, por exemplo, a do preconceito, do racismo e da escravidão, promovendo assim uma verdadeira “política racial”, ou seja, uma política pautada na objeção de inferiorização do homem negro, desvalorizando seu trabalho, seu conhecimento, suas práticas e sua cultura. Sob o princípio da resiliência, a identidade negra tem se mostrado forte, impetuosa e, como linguagem, tem sido apreciada;

(c). tema da opressão sociocultural como discurso deslegitimado da identidade negra, subjugando, de novo, o lugar, as potencialidades e o protagonismo da pessoa negra face suas práticas sociais e sua linguagem. A opressão que se recai sobre as expressões culturais subjugadas, é uma perversa incompreensão do que se entende por inclusão cultural e exclusão social. Na contramão disso, tem-se a noção de liberdade, historicizada e discursivizada, como escopo às manifestações socioculturais dos grupos marginalizados, ressaltando com isso sua resiliência, resistência e força.

Tais temas se entrelaçam e correspondem à herança histórica, real e simbólica,

da qual os negros estão imersos, como se percebe no cartaz analisado. Em contrapartida, há como oposição sumária o percurso figurado pelo tema da liberdade. Este é tematizado a partir do pólo positivo, desmascarando os valores do enunciador deixados nos enunciados no momento de sua enunciação. Ressaltamos aqui que esses temas são imbricados, se interseccionam e se revelam dentro dos percursos do “opressor” até o seu alvo, o “oprimido”, negando sua liberdade, confrontando os discursos legitimadores da diversidade, da heterogeneidade social, ideológica, cultural, racial e muitos outros.

Portanto, o texto analisado é discursivamente disforizante, pois seu percurso temático e figurativo está orientado para a opressão disfórica, mas, talvez, dado seu contexto de circulação, esperava-se um texto euforizante, porque o percurso desse tipo de texto é orientado para/pela a liberdade eufórica. Por fim, a figura a que segue logo abaixo é a representação das estruturas elementares do texto analisado, ou em outras palavras, é a representação das relações semânticas primárias sob as tensões da opressão x liberdade cujas nuances são representadas e operacionalizadas no quadro semiótico, como aponta Barros (2011):



Segundo Fontanille (2018), “o quadrado semiótico apresenta-se como a reunião dos dois tipos de oposições binárias em um só sistema” que na análise aqui realizada se configura pela oposição semântica opressão vs. liberdade que dá início ao *percurso gerativo de sentido*, mostrando a direção da análise semiótica e as tensões que a envolvem.

Portanto, segundo Barros (2011), “as estruturas fundamentais convertem-se em estruturas narrativas, a narrativa torna-se discurso”, e o discurso se divide entre os planos de exame dos processos significantes: o plano de conteúdo e o plano de expressão, o que para Fontanille (2018), “a esquematização e a subsequente articulação dos processos significantes são características intrínsecas ao discurso”, na medida em que os signos realizam o intercâmbio entre a realidade sensível e simbólica com a geração do sentido, atualizando-se pelo discurso, no momento de sua enunciação. Por fim, sublinhados que os arranjos de linguagem podem servir a outros fins que os de sua finalidade primeira, como no cartaz analisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois dessas ponderações, constatamos que o dispositivo ora analisado, no caso uma mídia impressa, que veicula, por meio de um cartaz de vestibular UEG/2016-1, uma propaganda cujo intuito, certamente, não seria desprestigiar o candidato negro, mas que, entretanto, de forma subliminar, propõe uma mudança radical através do imperativo, “transforme-se” linguagem conativa em articulação com a imagem sugerida, que se reveste de uma falsa isenção estereotipada do homem negro, assim mediante a análise semiótica aqui proposta, podemos afirmar que o cartaz analisado é de longe apenas um convite ao vestibular, ele tornou-se um signo semiótico capaz de levar seus interlocutores à manutenção da representação estereotipada da pessoa negra. Em contrapartida, na contemporaneidade, esse tipo de produção tem sido objeto de resistência e de resiliência.

Observamos ainda que no discurso a imagem do negro é subjugada face ao modelo europeu dominador do homem branco. No contexto de cultura, tal figura incivil dilui-se entre o texto e o discurso legitimando, de novo, uma sub-representação do protagonismo negro face à elitização acadêmica. É como se estivéssemos sob um “determinismo racial”, em que o negro tivesse que se transformar, que se reinventar para se adequar ao contexto social e cultural dominante, daí concluímos que os mesmos discursos do homem branco colonizador ainda circulam na atualidade, sob a ordem de discursos racistas e preconceituosos, ainda que camuflados.

Ora, o cartaz analisado, enquanto texto e gênero do discurso, estabelece profundas relações com seu contexto de produção e de recepção; e são essas relações que determinam a sua discursivização, por meio de semioses. No nível discursivo, por meio da sintaxe discursiva, o enunciador deixou marcas na enunciação, que evidenciam o posicionamento autoritário, opressor e dissimulado do sujeito enunciativo. No plano de expressão do texto, encontramos o uso da imagem de um homem negro, sendo uma inserção marginalizada dessa imagem e muito aquém de promover a equidade entre as raças, ou ainda melhor, entre a única raça: a humana.

Ao enunciar “O conhecimento reinventa tudo... transforme-se”, o leitor, de forma imperativa, é convidado ao novo, ao bom, ao hegemônico, a transformar-se pela aquisição de conhecimento dado pela Universidade Estadual de Goiás. Mas o que seria esse “tudo”? o que é necessário “transformar-se”? Foram exatamente estas duas perguntas junto a imagem centralizada de um homem negro presentes no cartaz da UEG que nos levou a uma inquietação enquanto leitores críticos. E é perturbador pensar que para estas perguntas espera-se o apagamento de uma identidade negra, de uma cultura negra, de um povo negro, sob a imperatividade da reinvenção e da transformação do ser humano.

No nível fundamental da análise do percurso gerativo de sentido, as oposições semânticas mínimas encontradas apontam para um sujeito “opressor” e seu alvo, o sujeito “oprimido”. As cores, a imagem e as emoções correspondem ao PE; o léxico,

a sintaxe e a semântica correspondem ao PC; todos esses recursos semióticos são portadores de semioses e se cruzam revelando sutilezas do texto analisado dentro do percurso gerativo de sentido. No nível narrativo, os sujeitos envolvidos estão presos aos seus interesses, por meio do programa narrativo da *manipulação* em que um sujeito manipula e exerce domínio sobre o *querer* do outro. No nível discursivo, os temas e as figuras descrevem um discurso opressor sob a tensão da relação entre o oprimido e seu opressor.

Para encerrar, não nos interessou analisar as políticas de acesso aos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás e seus entraves ideológicos, muito menos ter a UEG como objeto de nossas análises, mas muito nos interessou um cartaz de divulgação do vestibular de 2016/1 da UEG, que foi insensato, desmedido, estereotipado e solidário ao racismo e ao preconceito racial. É sabido que a UEG tem se dedicado ao combate do racismo estrutural e institucional, com ações afirmativas como, por exemplo, o uso de cotas raciais, indígenas e para refugiados, e, no geral, tem reformulado suas políticas de acesso aos cursos de graduação da universidade. Fato que não condiz com a mídia veiculada que traz em seus meandros os ranços de Brasil colônia, que certamente ainda estão bem entranhados em nossa cultura.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, P. L. N. Mídia, Memória e Identidade. In: POSSENTI, Maria da Conceição Fonseca-Silva S. *Mídia e Rede de Memória*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007.

BARROS, Diana Luz P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2011.

BORBA, F. S. ET alii(1990). *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*. São Paulo: Ed.UNESP, 1997.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luis Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 3. ed. São Paulo, Editora Contexto, 2016.

_____. *Elementos de análise do discurso*. 10. ed. São Paulo, Editora Contexto, 2001.

_____. *Introdução à linguística II*. 5. ed. São Paulo, Editora Contexto, 2011.

FLOCH, Jean-Marie. Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral. In: _____. *Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*. São Paulo, Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001.

FONTANILLE, Jacques. *Semiótica do discurso*. 2. ed. São Paulo, Contexto, 2018.

FREYRE, G. *Casa-grande & senzala: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil*. 46. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GREIMAS, Algirdas Julien&J.Courtés. *Dicionário de semiótica*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto,

2011.

_____. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette, 1979.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Da imperfeição*. 2. ed. São Paulo, Estação das Letras e Cores: CPS, 2017.

_____. Por uma teoria do discurso poético. In _____. *Ensaio de semiótica*. Tradução Heloísa de Lima Dantas. São Paulo. Editora Cultrix, 1975.

_____. *Semântica estrutural*. 2. ed. São Paulo, Editora Cultrix, 1966.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LANDOWSKI, Eric. *A sociedade refletida*. São Paulo: EDUC, 1992.

_____. *Presenças do Outro*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2003.

TEIXEIRA, Lúcia. *Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos*. In: _____. Gragoatá 16, Niterói, UFF, 2º semestre de 2004.

VICTORIA, Luiz A. P. *Dicionário de sinônimos, antônimos, parônimos e sincréticos*. Rio de Janeiro, Editora Científica, 1961.

HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. Tradução de J. Teixeira Coelho Neto. São Paulo, Perspectiva, 1973.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

UTILIZAÇÃO DE MATERIAL MANIPULÁVEL NO ENSINO DE PRISMAS RETOS

Nayara Borges de Oliveira Corrêa

Universidade Estadual de Goiás – UEG,
matnayaraborges@hotmail.com

Rosemeire Terezinha da Silva

Universidade Estadual de Goiás – UEG,
matnayaraborges@hotmail.com

Robson Lopes Cardoso

Universidade Estadual de Goiás – UEG,
matnayaraborges@hotmail.com

RESUMO: A geometria é uma parte muito importante da matemática sendo fundamental que o professor estimule os educandos a fazerem explorações, construções e representações, que os favoreça a compreensão das propriedades geométricas. Nesse contexto o objetivo da pesquisa foi aplicar e avaliar uma proposta de ensino que aborde o cálculo de área e volume de prismas retos em Geometria Espacial, através de modelos de embalagens utilizadas para o armazenamento de produtos diversos. Propomos a realização de uma sequência de atividades norteadas pelos Três Momentos Pedagógicos (3MP) para o ensino de prismas retos direcionada para alunos da segunda série do ensino médio, utilizando modelos de embalagens utilizadas para o armazenamento de produtos. O primeiro momento pedagógico consiste na problematização inicial do assunto que ocorreu por meio da aplicação de um

questionário para levantamento das concepções prévias dos estudantes sobre prismas retos. No segundo momento ocorreu por meio de aulas teóricas e pela resolução de atividades. Já no terceiro momento pedagógico os conceitos discutidos previamente foram conectados por meio de atividades práticas envolvendo cálculo de área e volume de embalagens. Os instrumentos de coleta de dados foram gravações em áudio e vídeo e posterior transcrição literal das falas e das atividades escritas. Nossos resultados apontam que as atividades utilizando as embalagens para o ensino sobre cálculo de área e volume de prismas retos foi muito produtiva, e evidenciaram que os alunos alcançaram resultados satisfatórios na compreensão de conceitos de prismas retos, observados na apresentação oral e na exposição das embalagens confeccionadas por eles.

PALAVRAS-CHAVE: Geometria Espacial; Ensino de Prisma Retos; Embalagens; Momentos Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

O ensino da geometria compõe uma parte importante do currículo da disciplina de Matemática no ensino médio. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais por meio desse conteúdo “o aluno desenvolve um tipo

especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive” (BRASIL, 1998, p.51).

Nesse contexto, a busca por um ensino aprendizagem que desperte no aluno o interesse pelos conceitos matemáticos, nos direciona para uma aprendizagem significativa que de acordo com MOREIRA (2013 p.04), *“é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe”*.

Logo, diante da necessidade de utilizar os conhecimentos prévios dos alunos para que os mesmos tenham condições de receber novas informações e dar continuidade ao processo de aprendizagem. Propomos a utilização de materiais didáticos manipuláveis e o uso da TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) para o ensino de Geometria espacial, que podem ser utilizados para representar a materialização de ideias e propriedades desse conteúdo.

O uso de materiais didáticos manipuláveis traz o dinamismo na aprendizagem dos alunos aproximando a teoria da prática, uma vez que, o ensino de Geometria não deve se limitar a ser ensinada apenas com desenhos de figuras e aplicação de fórmulas prontas, o uso de objetos manipuláveis tem por objetivo mostrar para o aluno a concretização da imagem mental que ele possui de determinados objetos. Lorenzato (2006) *“afirma que o material concreto pode ser um excelente catalisador para o aluno construir o seu saber matemático”* (p.21)

E a utilização da TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) no contexto escolar nos dias atuais é necessária, pois o educando está em contato diário com esse recurso e gosta dele, com isso trazer essa ferramenta para o âmbito educacional pode contribuir com a fluidez e agilidade na construção e representação do conhecimento proposto. Segundo Moran (2013) *“Com as tecnologias atuais a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a prender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saberem tomar iniciativas, a saber interagir”* (p.30).

Assim pelo exposto acima a presente pesquisa tem como objetivo aplicar e avaliar uma proposta de ensino que aborde o cálculo de área e volume de prismas retos em Geometria Espacial, valendo-se de embalagens utilizadas para o armazenamento de diversos produtos como material didático manipulável.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com a participação de 15 alunos da 2ª série do Ensino Médio vespertino em um colégio da rede pública de ensino do Estado de Goiás. Esta investigação possui elementos de uma pesquisa qualitativa, tendo em vista que se baseia na observação da realidade e possui característica descritiva devido sua preocupação maior com o processo do que com o produto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os instrumentos empregados para a coleta de dados foram gravações em áudio e vídeo e a transcrição literal de algumas falas das aulas e das atividades escritas. A apreciação dos dados foi feita seguindo o ponto de vista qualitativo e descritivo por meio da análise das falas e das respostas aos questionamentos propostos.

A execução da proposta de ensino se deu por meio da metodologia dos Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002). Estes momentos são compostos por: *problematização inicial*, *organização do conhecimento* e *aplicação do conhecimento*. A razão pela escolha desta abordagem metodológica foi motivada por esta ser “[...] um dos organizadores utilizados para garantir uma prática sistemática do diálogo” (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002).

Momento 1: Levantamento das concepções prévias sobre prisma reto

Na “problematização” inicial devem ser abordados temas do cotidiano dos estudantes que são desafiados a expor o que sabem sobre a temática “Prismas retos”.

O ponto culminante dessa problematização é fazer que o aluno sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém, ou seja, procura-se configurar a situação em discussão como um problema que precisa ser enfrentado (DELIZOICOV et al., 2002, p. 201).

Nesse sentido na primeira aula a fim de contemplar a problematização inicial, foram propostas as seguintes questões, apresentadas para os alunos, cujo objetivo foi detectar seus conhecimentos prévios sobre a temática em estudo “Prismas retos”.

1 - *O que é um prisma reto?*

2 - *Dê exemplos de embalagens no formato de um prisma reto?*

Momento 2: Aula teórica e dialogada sobre prisma reto

O segundo momento pedagógico a organização do conhecimento é o momento no qual devem ser trabalhados os conhecimentos científicos com os estudantes selecionados de forma a proporcionar um estudo mais detalhado sobre o tema e as questões levantadas e debatidas anteriormente na problematização inicial.

os conhecimentos selecionados como necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são sistematicamente estudados (...) sob a orientação do professor. As mais variadas atividades são então empregadas, de modo que o professor possa desenvolver a conceituação identificada como fundamental para uma compreensão científica das situações problematizadas (DELIZOICOV et al., 2002, p. 201).

Para este momento foi proposta a aplicação de quatro aulas abordando os conteúdos de Geometria necessários para a compreensão do tema em questão. Na primeira aula os alunos receberam alguns prismas para explorar suas principais características manuseando os mesmos e discutindo com seus colegas as suas

ideias. Para a segunda e terceira aula os alunos levaram algumas embalagens no formato de prisma reto para poder efetuar o cálculo de sua área total e volume.

Compreendemos que a postura do professor nesse momento deve ser de um incentivador promovendo o diálogo e a participação dos alunos na aula, procurando fazer sempre que necessárias intervenções para o bom rendimento das discussões.

Momento 3: Construção e reconstrução de embalagens de papel cartão

No momento da aplicação do conhecimento é necessário que ocorra a sistematização do conhecimento. O estudante necessita ser capaz de indicar aplicabilidade em condições reais ao conhecimento que estudou, situações essas que faz parte de seu contexto com a finalidade de solucionar problemas e determinadas atividades. Assim, propõe-se uma articulação dos conhecimentos escolares aprendidos pelos educandos com situações do seu dia a dia.

A meta pretendida com este momento é muito mais a de capacitar os alunos ao emprego dos conhecimentos, no intuito de formá-los para que articulem, constante e rotineiramente, a conceituação científica com situações reais, do que simplesmente encontrar uma solução, ao empregar algoritmos matemáticos que relacionam grandezas ou resolver qualquer outro problema típico dos livros textos (DELIZOICOV et al., 2002, p. 202).

A principal tarefa realizada pelos alunos neste momento é, após a escolha de uma determinada embalagem no formato de prisma reto, calcular sua área e volume e redimensionar a mesma para encontrar a menor embalagem possível para condicionar o mesmo volume de antes. Posteriormente, os alunos devem idealizar uma propaganda que defenda essas alterações na embalagem para os consumidores e apresentar um relatório que contenha os ganhos ambientais dessa nova embalagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Problematização Inicial

No primeiro momento pedagógico a fim de saber o que os alunos pensam e/ou sabem sobre o conteúdo de Geometria “Prismas retos” foi realizado o seguinte questionamento: O que é um prisma reto? Todos os quinze alunos responderam a essa questão, o que indica que eles possuem concepções a respeito do que um prisma reto. Os alunos se mostraram bem atentos e interessados em colaborar com suas respostas como se observa nas falas:

(Aluno A): *Prismas são caixas.*

(Aluno B): *Eles são figuras geométricas.*

(Aluno C): *Os prismas são figuras espaciais porque possui três dimensões.*

(Aluno D): *Os prismas têm altura, largura e comprimento.*

Verificamos através das respostas dos alunos que eles sabem identificar o que é um prisma por meio de suas características: (Aluno C: *Os prismas são figuras espaciais porque possui três dimensões*). Conforme os autores Freire (2011) e Delizoicov et. al (2002) o aluno é um sujeito ativo da sua própria aprendizagem, dessa forma é indispensável que o docente leve em consideração o conhecimento prévio dos mesmos, tendo em vista que esses conhecimentos podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de Ciências.

Ao serem solicitados a dar exemplos de embalagens no formato de prismas retos os alunos citaram exemplos como: caixa de sabão em pó, caixa de chocolate, caixa de cereal e caixa de pasta de dente.

(Aluno F): *São muitas as embalagens na forma de prismas!*

(Aluno I): *Um exemplo de prisma aqui na sala é a caixa de giz da professora.*

Conforme Cappechi (2013), os intercâmbios argumentativos em sala de aula são instrumentos importantes que conectam a cultura científica com a do cotidiano do aluno dando lugar para mudança de concepções. O processo de ensino e aprendizagem se estabelece por meio de uma relação de intercâmbio de saberes, mesmo que estes não estejam fundamentados cientificamente (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

Organização do Conhecimento

Para iniciar o segundo momento pedagógico a professora organizou os alunos em um círculo, em seguida eles receberam alguns prismas para que pudessem manuseá-lo e assim identificar suas diferenças e características comuns. Essa atividade teve como objetivo que os estudantes identificassem que os prismas têm duas bases idênticas, e que suas faces laterais são formadas por retângulos.

(Aluno C): *Eles têm alguns lados iguais.*

(Aluno E): *Os lados das laterais de todos os prismas são retângulos.*

(Aluno F): *O que eles têm de diferença é a base tem uns que tem base na forma de triângulo outros é quadrado.*

(Aluno G): *O meu prisma tem a base na forma de um hexágono.*

(Aluno H): *Cada prisma possui um tipo de base.*

Conforme apreciação das falas dos alunos verificamos que eles conseguiram identificar as diferenças e também as semelhanças dos prismas manuseados (Aluno

E: *Os lados das laterais de todos os prismas são retângulos.*). Outro aluno discorre sobre diferenças entre os prismas analisados (Aluno H: *Cada prisma possui um tipo de base.*). De acordo com Chaves (2013), “os materiais didáticos manipuláveis propiciam aos alunos interação e socialização na sala de aula, além de auxiliar na compreensão de entes geométricos possibilitando a efetiva assimilação do conteúdo” (p. 30).

Conforme Freire (1998):

[...] a educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos (p. 96).

Após os alunos terem identificado as principais características dos prismas retos a professora apresentou a definição e o conceito do mesmo listando no quadro suas principais características e propriedades.

Na segunda e terceira aula desse momento pedagógico os estudantes apresentaram embalagens no formato de prismas retos que eles encontraram em suas casas, e a professora propôs que eles formassem grupos e escolhessem uma embalagem para determinar sua área total e também seu volume. Assim, um grupo escolheu trabalhar com a embalagem de sabão em pó, outro grupo escolheu trabalhar com uma caixa de creme dental e um terceiro grupo optou por trabalhar com uma embalagem da caixa de chocolate. A atividade em grupo se mostrou muito satisfatória os alunos demonstraram empenho nas suas resoluções de forma que um auxiliou o outro nos cálculos de área e volume.

Por sua vez, para o desenvolvimento da proposta os alunos optaram por planificar as embalagens para auxiliar na visualização de suas faces e conseqüentemente no processo de determinação da área de cada face lateral e também de sua área total.

(Aluno E): *Com a caixa aberta ficou mais fácil contar suas faces.*

(Aluno F): *A planificação facilita o cálculo da área de cada face do prisma.*

(Aluno G): *Quando abre a caixa a gente lembra de calcular a área de todas as faces. Não esquece de nenhuma!*

Constatamos que com essa atividade, os alunos puderam concluir que os prismas retos são formados por faces planas, e que para calcular sua área total é necessário determinar as áreas de cada face do prisma e posteriormente efetuar a soma de todas (Aluno F: *A planificação facilita o cálculo da área de cada face do prisma.*). Os alunos aprenderam também que para efetuar o cálculo do volume do prisma é necessário saber além da sua altura a área da sua base.

Essa atividade favoreceu o desenvolvimento de um caráter criativo e investigativo

por parte dos estudantes, fazendo a ligação entre a teoria e a prática, beneficiando a interpretação de conceitos matemáticos de forma adequada. Nesse sentido Novak e Passos (2007) reforçam que:

Há também a possibilidade do docente estimular o aluno a ter uma participação ativa no processo de ensino, construindo suas próprias percepções em relação aos conteúdos da Geometria. Essa participação é realizada na construção de desenhos, medições, visualizações, comparações, transformações e classificação de figuras, permitindo uma interação ampla com os conteúdos focalizados (p.13).

Aplicação do Conhecimento

Os alunos formaram três grupos de cinco alunos cada de forma que um grupo escolheu redimensionar a caixa de chocolate, outro grupo escolheu redimensionar uma caixa de pasta de dente e um terceiro grupo escolheu redimensionar uma caixa de sabão em pó. Para iniciar a atividade proposta para esse momento a professora dialogou com os alunos sobre o formato das embalagens, explicando que a escolha de um formato de embalagem possui uma relação com o seu conteúdo, uma vez que de previamente pelo formato da embalagem pode indicar o tipo de produto que contém e, pode ainda influenciar na visualização do público consumidor.

Os alunos iniciaram suas atividades, efetuando primeiramente os cálculos de área total e volume de suas embalagens e em seguida redimensionaram as embalagens e efetuaram os cálculos de área total e volume das novas embalagens e a professora propôs que eles comparassem as áreas das embalagens e calculassem quanto de papel foi economizado com a nova embalagem.

A professora questionou os alunos sobre qual era a avaliação deles com relação a proposta de ensino desenvolvida no decorrer desse momento, os alunos responderam totalmente favoráveis a proposta como se observa nas falas:

(Aluno C): *Por meio dessa proposta de atividades, eu percebi o tanto que é importante saber calcular o volume. Às vezes a embalagem engana.*

(Aluno I): *Gostei muito da proposta que a professora trouxe foi uma maneira de colocar em prática o que aprendemos nas aulas, e também de usar nossa criatividade para pensar em uma nova embalagem mais econômica sem mudar o volume.*

(Aluno J): *Pra mim foi muito bom trabalhar em grupo um ajudou o outro.*

(Aluno M): *O trabalho de embalagens nos ajudou a pensar melhor sobre a matéria de prismas retos, a gente pôde ver na prática o que aprendemos na teoria, e também nos levou a refletir sobre os problemas ambientais causados pelo número de lixo gerado devido as embalagens de diversos produtos.*

Conforme a fala (Aluno M: [...] nos levou a refletir sobre os problemas ambientais causados pelo número de lixo gerado devido as embalagens de diversos produtos.) percebemos o quão importante é trabalhar a Matemática articulada com as questões

ambientais, pois:

[...] a junção da Matemática com questões ambientais pode apresentar-se como um caminho promissor para despertar um maior interesse dos alunos pelo aprendizado da Matemática, além de torná-los mais conscientes, críticos e reflexivos no tocante à problemática ambiental. (FERREIRA; WODEWOTZI, 2007, p. 65)

Acreditamos que para tornar a aprendizagem dos conteúdos de maneira mais prazerosa e efetiva para os alunos devemos explorar os conhecimentos prévios dos mesmos e propor atividades que explorem fenômenos matemáticos do cotidiano desses estudantes. Nesse sentido conforme Bassanezi, (2004), “[...] a modelagem matemática consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos, e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real” (p.16).

Posteriormente, os alunos idealizaram uma propaganda que defendia essas alterações na embalagem para os consumidores e apresentou juntamente com o vídeo um relatório contendo os ganhos ambientais dessa nova embalagem. Verificamos que por meio das atividades que envolveram a criação de uma nova embalagem que mantivesse o volume e diminuísse a área os alunos a encararam de forma muito positiva onde os motivou a procurar uma solução para o problema de forma autônoma demonstrando que a atividade fez sentido para eles. Nesse sentido conforme reforça Lorenzato (1995) “a Geometria valoriza o descobrir, o conjecturar e o experimentar.” (p. 6).



Figura 1: Propaganda da nova embalagem de sabão em pó.



Figura 2: Propaganda da nova embalagem da caixa de chocolate



Figura 3: Propaganda da nova embalagem para o creme dental

Os resultados apresentados pelos alunos reforça a importância da TIC no processo de construção do conhecimento, permitindo ir além do ambiente escolar, promovendo a habilidade de trabalhar em equipe, a troca de ideias, favorecendo a tomada de decisões, e conseqüentemente uma aprendizagem ativa e produtiva.

De acordo com Macedo (2007):

O uso das tecnologias midiáticas na escola, dentre elas o computador, contribui para o acesso à informação, permite estabelecer relações com saberes que superam os limites dos materiais tradicionalmente utilizados, favorecem a comunicação e articulam a comunidade escolar com a sociedade tornando seu espaço mais aberto e flexível. Essa abertura poderá gerar uma atitude favorável da escola ao uso do computador, bem como favorecer a reflexibilidade sobre a prática pedagógica e a profissionalização docente (p. 16).

Logo, a TIC contribui e possibilita o acesso para alunos e professores tanto em ferramentas quanto em conteúdos educacionais de qualidade; moderniza as práticas de ensino, torna a escola um ambiente mais atraente, favorecendo a conectividade entre alunos e professores tornando assim, viável a produção coletiva de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstrou que a proposta de utilizar materiais manipuláveis e a tecnologia trouxe uma leveza para as aulas e o ensino aprendizagem do conteúdo de Geometria Espacial, desenvolvendo o potencial e as habilidades individuais e coletivas dos alunos.

Mostrou ainda que os três momentos pedagógicos colabora para o entendimento dos conteúdos, pois o mesmo valoriza os conhecimentos prévios dos educandos. Partindo de uma problematização inicial, e posteriormente, ir agregando informações teóricas e científicas para que os alunos tenham condições de organizar o conhecimento

com intuito de buscar uma ou mais soluções para o problema. Constatou-se que a utilização de vários recursos favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento do trabalho em equipe.

Aproposta feita pela professora foi aprovada pelos discentes que desempenharam todo o trabalho com dedicação e sempre prontos a cumprir todas as etapas sugeridas, comprovando que a utilização de instrumentos que estimula o protagonismo do educando é sempre bem aceita no contexto educacional.

Assim sendo, a utilização de embalagens como material manipulável, permitiu que o objetivo da proposta fosse alcançado, ou seja, aplicar e avaliar uma proposta de ensino que abordasse o cálculo de área e volume de prismas retos em Geometria Espacial

REFERÊNCIAS

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia**. 2.ed. São Paulo, 2004.

CAPECCHI, M. C. C. M. Problematização no ensino de Ciências. In: Carvalho, A. M. P. (org.). **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CHAVES, J. O. **Geometria espacial no ensino fundamental: uma reflexão sobre as propostas metodológicas**. Viçosa, MG, 2013, 78f. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – Universidade Federal de Viçosa, MG. Disponível em: http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde_arquivos/61/TDE-2013-07-01T142940Z-4666/Publico/texto%20completo.pdf.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 364 p.

FERREIRA, Denise H. L. e WODEWOTZKI, Maria L. Lorenzeti. Modelagem Matemática e Educação Ambiental: Uma Experiência com Alunos do Ensino Fundamental. In. **ZETETIKÉ**, Campinas: Edunicamp, v. 15 – n. 28 – jul./dez. 2007. P. 63-85.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo, 2011.

LORENZATO, S. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, Sérgio (org.). **O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.

LORENZATO, S. Por que não ensinar Geometria? **A Educação Matemática em Revista**. São Paulo: SBEM, 1º semestre. v.4. p. 03-13, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, T. E. (2007). **As tecnologias da informação e comunicação como ferramenta de enriquecimento para a educação**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/61-4.pdf>. Acesso em 15 fev. de 2019

MORAN, J. M.; PEDAGÓGICA, M. **Desafios que as tecnologias digitais nos trazem**, 2013. In:

MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, São Paulo: Papirus. 21ª ed., p. 30-35

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, diagramas V e unidades de ensino potencialmente significativas.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

NOVAK, Tereza Cristina Umburanas Nascimento; PASSOS, Arilda Maria. **A Utilização Do Origami No Ensino Da Geometria: Relatos De Uma Experiência.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/719-4.pdf>. Acesso em 15 de jan. de 2019.

AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES QUE SE ABREM NO ATO DE EDUCAR COM A UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIAS ATIVAS

Lucimara Glap

Universidade Tecnológica Federal do Paraná-
UTFPR

Ponta Grossa-Pr.

<http://lattes.cnpq.br/3186791384827504>

Luiz Edemir Taborda

Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG

Ponta Grossa-Pr.

<http://lattes.cnpq.br/5389141622805327>

Luana Eveline Tramontin

Universidade Tecnológica Federal do Paraná-
UTFPR

Ponta Grossa-Pr.

<http://lattes.cnpq.br/3591524069334893>

Sani de Carvalho Rutz da Silva

Universidade Tecnológica Federal do Paraná-
UTFPR

Ponta Grossa-Pr

<http://lattes.cnpq.br/5694972079639390>

Antonio Carlos Frasson

Universidade Tecnológica Federal do Paraná-
UTFPR

Ponta Grossa-Pr.

<http://lattes.cnpq.br/4888650601323596>

RESUMO: O presente artigo busca discutir as potencialidades na utilização das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os benefícios que a utilização dessa metodologia pode trazer em benefício do

educando. Para tanto, discutiu-se o conceito de autonomia que é uma das habilidades e competências desenvolvidas por meio da utilização dessa metodologia. Dentre as várias possibilidades de trabalho com a metodologia ativa, optou-se por discorrer sobre o ensino híbrido com foco na sala de aula invertida destacando suas principais características e funcionalidades.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia ativa. Ensino híbrido. Sala de aula invertida. Ensino aprendizagem

1 | INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios impostos, atualmente, a educação é que a mesma consiga acompanhar os avanços tecnológicos, pois estamos em constante transformação e a educação precisa ser mais flexível, ativa, digital. As aprendizagens ocorrem de forma contínua, múltipla, em espaços formais e informais, intencionais ou não intencionais de educação.

Para Moran (2013), estamos vivendo num momento diferenciado de ensinar e aprender, aprendemos de várias formas, em redes, sozinhos, com nossos pares, intercâmbios entre outras possibilidades. Para o autor, essa autonomia de tempo e espaço no processo de

aprendizagem, configura o novo cenário educacional mundial.

Assim, se faz necessária a utilização de “novas” metodologias que venham ao encontro dessa nova configuração da sociedade. Busca-se assim metodologias alternativas que apresentem características reflexivas, dinâmicas, contextualizadas, colaborativas, interdisciplinares, humanistas e desafiadoras.

Essas características de metodologia podem ser encontradas na utilização das metodologias ativas. As metodologias ativas, não são uma novidade pois tiveram início na década de 1980, pois era necessário que o aluno tivesse uma postura mais crítica em relação a sua aprendizagem, ou seja, mais ativo e proativo. As metodologias ativas opõem-se aos métodos tradicionais de ensino. Assim como, o papel do professor é repensado.

Constata-se então, que as metodologias ativas não são uma novidade. Freire (1997) já defendia uma postura ativa em relação ao processo de ensino aprendizagem. Quando Freire (1997) traz à tona o conceito de educação bancária, é no sentido de criticar a educação pela memorização, imposição onde o aluno é considerado um ser passivo e o professor o sujeito principal, responsável por “colocar” os conteúdos nos alunos. Contrapondo-se a essa concepção bancária, Freire (1997), defende uma educação emancipadora, humanista, problematizadora que tenha o diálogo como elemento fundamental desse processo. Desse modo o sujeito vai construindo sua autonomia, refletindo sobre sua prática e atuando de maneira ativa na sociedade em que vive. Embora as metodologias ativas não sejam um conceito novo, como diz, MATTAR (2017), estão na moda.

Abordaremos, neste artigo, especificamente uma das várias possibilidades de metodologias ativas existentes. Pois, ela está sendo muito utilizada no meio acadêmico e vem atingindo bons resultados. Dessa forma optamos por discutir sobre o ensino híbrido mais especificamente no que se refere a sala de aula invertida. Mas, para que possamos compreender como se processa o ensino na sala de aula invertida discutiremos anteriormente alguns conceitos importantes sobre as metodologias ativas e sobre o ensino híbrido.

2 | METODOLOGIAS ATIVAS

Quando discutimos questões ligadas a escola e ao ensino, não há como não fazermos uma representação social da mesma. Sabe-se que, atualmente, a escola não difere, estruturalmente, daquela de séculos passados. No entanto, podemos afirmar que, os alunos não aprendem mais da mesma forma.

Na era da tecnologia e da informação, sabe-se que a integração das tecnologias digitais tem um papel preponderante na formação desse educando. E nesse sentido, a educação precisa ser realizada de modo criativo e crítico a fim de desenvolver a autonomia e a reflexão do educando, para que os mesmos não sejam somente

sujeitos passivos desse processo.

E essa é umas das funções da escola, a de contribuir para que esse processo autônomo, criativo e reflexivo ocorra. A legislação educacional brasileira, prevê para os diferentes níveis de escolaridade artigos e incisos que normatizam essa função. No ensino fundamental, o objetivo é o desenvolvimento da capacidade, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (BRASIL, 1996), Já no artigo 35 inciso III, no que se refere ao ensino médio, o objetivo é aprimorar o educando enquanto pessoa humana, o que inclui a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, e no ensino superior no artigo 43 inciso I o objetivo é estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (BRASIL, 1996).

Desse modo pode se perceber que a LDBEN 9.394/96 é clara em relação aos objetivos que as instituições de ensino devem alcançar, ou seja, atuar no desenvolvimento humano, conquistando complexos níveis de pensamento e autonomia.

Diante dessa visão, o professor torna-se o cerne desse trabalho, ou seja, ele será a ponte e fará o intermédio com a finalidade da promoção humana desenvolvendo atitudes de autonomia nos educandos. Quando discutimos o conceito o conceito de “autonomia”, coadunamos com a ideia de Barroso (1996), quando mesmo infere que autonomia é auto gerir-se, autorregular-se, ou seja,

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (BARROSO, 1996, p. 17).

Macedo (1991), por sua vez, declara que a autonomia pressupõe auto-organização. “Ao auto organizarem-se isto é, ao estruturar-se na realização de objectivos que define o sistema diferencia-se de outros sistemas com quem está em inter-relação, criando a sua própria identidade. É um sistema autónomo” (Macedo, 1991, p. 131). Importante frisar que, autonomia não é algo adquirido, mas sim construído.

Busca-se cada vez mais, formar no interior das escolas sujeitos autônomos e essa autonomia gera uma estratégia motivacional a qual desencadeia um processo de aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003).

Assim é necessário que o professor lance mão de estratégias metodológicas para o envolvimento do aluno como um ser ativo e autônomo. Estudos nos mostram que a utilização das metodologias ativas se torna um caminho viável para alcançar os objetivos propostos, pois além de favorecer a motivação, por meio da problematização,

instiga os alunos a solucionarem os problemas propostos, buscando possíveis respostas aos questionamentos realizados pelo professor.

As metodologias ativas têm por objetivo envolver o aluno despertando sua curiosidade os inserindo nas teorizações. Para Moran (2000, p. 135) “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem de forma flexível, interligada, híbrida”. Já em Freire (1997) percebe-se a importância das metodologias ativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o pressuposto que para que haja a aprendizagem, nessa modalidade de educação, o adulto precisa superar os desafios que são impostos, resolver problemas e construir um novo conhecimento por redes de interconexão.

Bastos (2006), conceitua metodologias ativas como processos de interação entre o conhecimento, partindo de análises, de estudos, de pesquisas por meio de decisões para que haja a resposta ao problema. Nessa conceituação, o professor é um facilitador ou orientador das soluções para possíveis problemas. Desse modo, oferece-se ao aluno a possibilidade de desenvolvimento da capacidade de análise de situações diversas apresentando as possíveis soluções.

Por meio das metodologias ativas, são muitas as possibilidades de se levar os alunos a resultados exitosos direcionando-os para a aprendizagem e para a autonomia.

Sabemos que a aprendizagem se processa no meio social, por meio da interação de um com o outro, mas, antes de tudo é uma construção autônoma pois ocorre dentro do sujeito, nessa afirmação simpatizamos com as ideias de Freire (2009) quando ele aponta as armadilhas da educação bancária, pois não somos um “depósito” para o conhecimento.

Mattar (2017) enumera algumas metodologias ativas que o professor pode utilizar em suas aulas: Blended Learning (ensino híbrido), sala de aula invertida, peer instruction (instrução por pares), método de caso, aprendizagem baseada em problemas e problematização, aprendizagem baseada em projetos, pesquisa, aprendizagem baseada em games e gamificação, design thinking, avaliação por pares e auto avaliação.

Desse modo, optamos por aprofundar nosso estudo, neste artigo, sobre a metodologia ativa do ensino híbrido com a possibilidade da sala de aula invertida como opção metodológica.

3 | ENSINO HÍBRIDO: DEFINIÇÃO

Percebe-se que, com o uso das tecnologias digitais no contexto da sala de aula, a mesma propicia diferentes encaminhamentos metodológicos de trabalho, ou seja, o ensino torna-se mais prazeroso, significativo abrindo novas possibilidades de aprendizagem. Nesse contexto, vê-se um trabalho duplo da escola, pois agora

precisa contemplar o presencial e o digital.

Quando discutimos questões ligadas a utilização da tecnologia em sala de aula, abre-se um leque de inúmeras possibilidades para o trabalho pedagógico do professor em relação a essas ferramentas.

Mas, não podemos esquecer que, estas possibilidades devem estar atreladas ao Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), para que realmente surta o efeito desejado. Quando aliamos o ensino presencial ao ensino a distância temos o ensino híbrido, que nada mais é do que a mescla entre o ensino presencial e o ensino a distância. Híbrido para Moran (2015), tem uma conotação misturado, mesclado, *blended*. Se considerarmos que sempre a educação foi “misturada”, híbrida, podendo ser realizada em diversos espaços, com a utilização de diversas metodologias pensada para diferentes públicos, percebemos que ela não está tão distante de nós.

Podemos, aqui, “simplificar” a palavra hibridismo como o compartilhamento de maneiras diferentes de aprendizagem, tendo o aluno como protagonista dessa ação, ou seja, a utilização das metodologias ativas na adequação método-conteúdo. Quando discutimos o sentido “simplificado” de Híbrido, não queremos diminuí-lo, mas sim enaltecê-lo como algo tão simples, metodologicamente o tratando, e ao mesmo tempo tão rico pois possibilita ao educando um outro olhar sobre a forma de conceber o ensino-aprendizagem.

Para Horn e Staker (2015, p. 44) “ o ensino híbrido é um programa formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio da aprendizagem on line, sobre o qual tem algum controle em relação a tempo, lugar, caminho e ritmo. Essa combinação entre o ensino presencial e a distância ocorre de quatro formas para os autores citados: rotação, à la carte, flex e virtual enriquecido. O modelo de rotação envolve rotação por estações nos laboratórios de informática, sala de aula invertida e a rotação individual, incluindo qualquer atividade ou curso em grupos de diferentes faixas etárias, ou seja, a organização fica a critério do professor. No modelo à la carte, os alunos matriculam-se em algumas disciplinas presenciais e um, ou algumas, no ensino a distância, percebe-se esse modelo frequentemente em alguns cursos de graduação. O modelo flex baseia-se no ensino a distância, mas, com a complementação de atividades presenciais direcionadas por tutores e finalizando, temos o modelo virtual, o qual em que são oferecidos obrigatoriamente a aprendizagem presencial. A permissão para que no Brasil, os cursos superiores possam oferecer 20% da sua carga horária total a distância, vem por meio da portaria nº 4.059 de 2004.

Mattar (2017), esclarece que caminhamos para o tudo híbrido na educação, o que torna essencial que conheçamos sobre a tecnologia para que

sejamos capazes de planejar tem em vista esse instrumento metodológico. E também que a vários tipos de educação híbrida.

Na educação, acontecem vários tipos de mistura, blended ou educação híbrida: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não); de metodologias, com desafios, atividades, projetos,

games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Também falamos de tecnologias híbridas, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. Híbrido também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. Híbrido também é a uma sociedade em mudança, em construção, contraditória, com profissionais em estágios desiguais de evolução cognitiva, emocional e moral, tudo é mais complexo e difícil. Uma escola imperfeita é a expressão de uma sociedade também imperfeita, híbrida, contraditória. Articulação de processos de ensino e aprendizagem mais formais com aqueles informais, de educação aberta e em rede. Implica misturar e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p.28-29).

Nesse sentido, ao utilizar as tecnologias em sala de aula não quer dizer que estamos utilizando o ensino híbrido, pois envolve toda uma mudança pedagógica onde o aluno acaba sendo o responsável pelo seu aprendizado.

Uma das metodologias ativas que tem no ensino híbrido sua vertente é a sala de aula invertida. Nela tanto professor quanto aluno são coadjuvantes do processo e buscam alcançar seus objetivos por meio do processo de autonomia.

3.1 Bland Learning: o método da sala de aula invertida

A sala de aula invertida é uma das metodologias ativas propostas para o ensino híbrido ou bland learning. Essa metodologia consiste na inversão das ações que ocorrem dentro e fora da sala de aula, (SCHNEIDERS, 2017) tem nas discussões, assimilação e compreensão dos conteúdos um dos principais objetivos. Nesta metodologia, o aluno é o protagonista e o professor exerce o papel de mediador do processo do ensino aprendizagem.

O papel do professor, na sala de aula invertida, é o de orientador e o de mediador das atividades que devem ser realizadas em sala de aula, tendo em vista que os alunos acessarão, previamente, os conteúdos fora da sala de aula.

Assim, o professor terá um maior tempo para se dedicar exclusivamente em sala de aula com os alunos, consolidando os conhecimentos, esclarecendo as dúvidas, apoiando o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Essa estratégia muda alguns elementos do ensino presencial, fazendo com que a lógica tradicional seja quebrada (BERRETT, 2012)

Schneiders (2017), discute alguns pré-requisitos para a implementação dessa metodologia nos espaços presenciais em sala de aula. Nessa nova configuração, tanto o professor quanto o aluno precisam mudar de postura, ou seja, desconstruir alguns conceitos. Pois, o aluno torna-se protagonista da sua aprendizagem, passando a atuar ativamente sobre ela. O professor, por sua vez, sai de cena como o protagonista e adquire uma postura de orientador, tutor.

Nesse contexto Mazur (2015), argumenta que ensinar é apenas ajudar o aluno aprender. Desse modo na execução das atividades, é necessário fazer com que o aluno reflita, argumente e internalize o que aprendeu de forma crítica. Na sala de

aula invertida, o professor deverá fazer um planejamento prévio das unidades de aprendizagem, assim é importante salientar que o planejamento das atividades que serão desenvolvidas fora da sala de aula tem uma amplitude em relação as atividades realizadas dentro da sala de aula, ou seja, os esquemas mentais que deverão ser esquematizados anteriormente a aula propriamente dita, serão bem maiores.

Assim, o detalhamento do plano de aula torna-se uma prioridade, pois o professor deverá disponibilizar os materiais aos alunos antes da aula propiciando, desse modo o debate durante a aula, mas, não podemos esquecer que, a qualidade do debate está relacionada com a reflexão prévia dos alunos sobre o tema que será abordado (Schneiders, 2017).

É necessário que o professor disponibilize uma estrutura de apoio ao aluno para que o método seja eficiente como: materiais, vídeos, textos, livros, revistas etc (LITTO, 2009; PEREIRA, 2010), que ele acessará antes de ir para a aula propriamente dita.

Schneiders (2017) relaciona algumas considerações que podem auxiliar no planejamento da sala de aula invertida: a) elaborar um planejamento que pode ser ajustado e também finalizar o conteúdo com atividades práticas ou ainda com o método da problematização; b) definir conteúdos chaves; c) sintetizar os conceitos escolhidos explicando claramente e objetivamente; d) preparar seus

próprios vídeos e mídias; e) certificar-se que todos os alunos acessaram os materiais antes de vir para a aula; e) apresentar aos alunos desafios para que ele sintasse instigado a ir em busca de outros materiais que não somente aqueles disponibilizados pelo professor.

Em relação a assimilação do conteúdo, é importante frisar que, essa etapa ocorre em sala de aula junto com os colegas e professores. O grau de assimilação dependerá da qualidade e profundidade do debate que ocorrerá, em sala de aula, assim como o processo de consolidação dos conceitos (LITTO, 2009; PEREIRA, 2010).

Scheneiders (2017), apresenta algumas considerações que podem auxiliar no planejamento: a) certificar-se que os conteúdos foram acessados previamente pelos alunos; b) métodos que auxiliem a compreensão e assimilação do conteúdo por exemplo a problematização; c) organizar trabalhos onde os alunos precisem colocar em prática os conceitos estudados; d) disponibilizar atividades de consolidação de conceitos; e) avaliar o aprendizado dos alunos considerando o cognitivo, o procedimental e o atitudinal.

Em relação ao processo de avaliação da aprendizagem, é necessário que o professor crie uma diversidade de instrumentos de avaliação, esses instrumentos podem ser utilizados antes, durante e depois das aulas tanto para acompanhar o processo quanto para perceber se os objetivos das aulas foram atingidos. As avaliações podem ser disponibilizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) (MATTAR, 2017).

Constata-se que um dos principais desafios da sala de aula invertida é o planejamento do professor, pois há a necessidade de uma diversidade de recursos e

atividades que desafiem o aluno e o faça sentir-se mobilizado para o aprendizado. O professor precisará rever suas opções metodológicas assim como o tempo e espaço das aulas, estrutura física entre outras questões que devem ser analisadas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há algumas barreiras que precisam ser quebradas em relação a utilização das tecnologias digitais e das mídias no interior da escola, ou seja, precisamos deixar de ver o quadro e o giz como únicos recursos disponíveis em sala de aula, pois com a utilização da tecnologia, os professores conseguem potencializar as suas aulas as tornando mais atrativas e menos tradicionais. Desse modo, os alunos poderão sentir-se mais estimulados e acompanhando a progressão da sua autonomia e conseqüentemente atingindo um grau maior de autonomia.

Freire nos deixa um legado de que é necessário para ensinar, refletir criticamente sobre nossa prática. Nessa perspectiva, não nos cabe mais um ensino tradicional onde o aluno é um ser passivo, inerte ao processo educativo. Em contramão a essa visão temos hoje, diversas possibilidades de emancipar nosso aluno com a utilização das metodologias ativas.

As metodologias ativas, em especial a sala de aula invertida oportuniza ao aluno a vivência por meio da experiência concreta, de situações cotidianas ou não em que ele será o sujeito de sua aprendizagem.

Faz se necessário o debate nos meios acadêmicos sobre a utilização das metodologias ativas e da tecnologia no interior das escolas. E mais do que isso, é inevitável a mudança de postura do professor em relação ao processo de ensino aprendizagem.

Enquanto estivermos imersos em uma bolha, seremos fadados ao fracasso, a revolução tecnológica é, hoje, sem dúvida um caminho sem volta. E a escola por sua vez precisa alcançar e estar à frente destas revoluções se quiser fazer com que os alunos que estão no seu interior tenham uma nova forma de ver e sentir a escola.

Cabe ao professor a árdua tarefa de fazer com que a visão fragmentada de um ensino disciplinar ensine o aluno aprender a aprender, fazendo com que busque seu conhecimento e o conquiste com autonomia.

REFERÊNCIAS

Ausubel, D.P. (2003). Aquisição e retenção de conhecimentos. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução do original *The acquisition and retention of knowledge* (2000).

BACICHI, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso. 2015

Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora

Bastos, C. C. Metodologias ativas. 2006. Disponível em : <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em 15 de novembro de 2018.

BERRETT, Dan. How Flipping the classroom can improve the traditional lecture. *The Digest*, v. 78, n. 1, p. 36, 2012,

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: . Acesso em: 20 de outubro de 2018.

Freire. P, **Pedagogia do oprimido**, São Paulo: Paz e Terra.1996.

Freire, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009

HORN, M. B.; STAKER, H. Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

LITTO, F. M. ABED – Contribuindo para Aprendizagem a Distância no Brasil. In. ABRAEAD. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. 2005, p. 09-10.

Macedo, B. **Projecto educativo de escola: do porquê construí-lo à gênese da construção**. *Inovação*, 4, pp. 127-139

MATTAR, João. Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MAZUR, Eric. Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa. Tradução: Anatólio Laschuk. Porto Alegre: Penso, 2015. 252 p. Título original: Peer Instrucion: a user's manual.

Moran, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. Brasília, Cortez Editora, 2000.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª Ed. Campinas: Papirus, 2012

SCHNEIDERS, E. ; et al. Sala de aula invertida EaD: Uma proposta de blended learning. *Revista Intersaberes*. Vol. 8, n. 16, p. 23-42-jul.-dez. 2012. Disponível em :< https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/256/pdf_256.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2018.

A GRAMÁTICA EMOCIONAL DO ENVELHECIMENTO E AS DISPOSIÇÕES SOCIAIS DOS IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS

Angela Elizabeth Ferreira de Assis

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Núcleo de Pesquisas Sociais, Centro de Estudos Sociais Aplicados.
Fortaleza – Ceará

RESUMO: O presente trabalho, de natureza bibliográfica e documental, é uma tentativa de estabelecer uma reflexão crítica acerca das principais concepções em torno do envelhecimento, tomando como ponto de partida as discussões a respeito da gramática emocional que permeia esse processo. Objetivando traçar uma relação entre o envelhecimento e a cultura emotiva do brasileiro em meio as condições que levam à institucionalização dos idosos, investigamos os aspectos sociais que constituem a cultura emotiva desses indivíduos, moldando as representações sobre o envelhecimento e estabelecendo os parâmetros sociais em que esse repertório emocional é formatado. Como metodologia, utilizamos a análise documental dos prontuários referentes aos idosos que atualmente residem no Lar Torres Melo, uma das maiores instituições de longa permanência para idosos situada na cidade de Fortaleza - Ceará. Como resultado, identificamos que o contexto social em que vivem interfere na estruturação da gramática emocional e dos sentidos que são atribuídos ao envelhecimento da seguinte

forma: contribuindo para a atribuição de um caráter negativo ao envelhecimento; através da exclusão da dinâmica da sociedade (das relações de trabalho e das relações afetivas); não garantindo as condições materiais e simbólicas para que os indivíduos consolidem seus projetos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Disposições Sociais, Emoções, Envelhecimento, Trajetórias.

THE EMOTIONAL GRAMMY OF AGING AND THE SOCIAL PROVISIONS OF THE INSTITUTIONALIZED ELDERLY

ABSTRACT: The present work, of bibliographical and documentary nature, is an attempt to establish a critical reflection on the main conceptions about aging, taking as starting point the discussions about the emotional grammar that permeates this process. Aiming to trace a relationship between aging and the emotive culture of the Brazilian citizen, under the conditions that lead to the institutionalization of the elderly, we investigate the social aspects that constitute the emotional culture of these individuals, shaping representations about aging and establishing the social parameters in which this emotional repertoire is formatted. As a methodology, we used the documentary analysis of medical records referring to the elderly who currently reside in Lar Torres Melo,

one of the largest long - stay institutions for the elderly located in the city of Fortaleza - Ceará. As a result, we identify that the social context in which they live interferes with the structuring of the emotional grammar and the meanings that are attributed to aging as follows: contributing to the attribution of a negative character to aging; through the exclusion of the dynamics of society (of labor relations and affective relations); not guaranteeing the material and symbolic conditions for individuals to consolidate their life projects.

KEYWORDS: Aging, Emotions, Social Provisions, Trajectories.

1 | INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, o envelhecimento foi tratado como uma antítese ao desenvolvimento humano, sendo considerado até sinônimo de adoecimento. Essas concepções acabaram deixando marcas significativas na forma como culturalmente percebemos esse fenômeno, perpetuando um olhar negativo sobre envelhecer que percebe esse processo como um problema a ser evitado e/ou resolvido.

No Brasil, com o aumento considerável da expectativa de vida da população somado às baixas taxas de fecundidade, aumento da longevidade e urbanização acelerada, o envelhecimento populacional constitui um movimento de transição demográfica, onde temos cada vez mais pessoas concentradas na faixa etária com sessenta anos ou mais. Isso cria um contexto desafiante para a sociedade contemporânea, trazendo uma série de implicações e profundas transformações sociais, urbanas, industriais e familiares.

Além disso, há a criação de uma demanda por adaptação das famílias no trato para com as pessoas idosas, considerando que uma parcela da população, de fato, se depara com a impossibilidade de manter seus idosos em casa, na medida em que eles não podem mais trabalhar; e, ao longo da vida, não tiveram condições de acumular reservas financeiras que lhes assegurassem viver dignamente.

Para atender a essa demanda, as Instituições de Longa Permanência para Idosos – ILPIs, através das diretrizes do Estatuto do Idoso (Lei Nº 10.741 de outubro de 2003), da Lei Orgânica da Assistência Social e da Política Nacional do Idoso, se apresentam como uma das alternativas para aqueles que não possuem reservas financeira durante a velhice, sendo uma das medidas que constituem as políticas assistenciais voltadas para a pessoa idosa no Brasil, tornando-se um aspecto recorrente da vida cotidiana principalmente nos grandes centros urbanos no contexto de grande concentração populacional.

Assim, surgiram diversas inquietações que podem ser sintetizadas em duas perguntas estabelecidas como norteadoras deste artigo: Quais são os aspectos sociais que constituem a cultura emotiva dos idosos que atualmente residem nessa instituição? Qual o papel do contexto social e das estruturas sociais na formação das emoções que permeiam o envelhecimento populacional?

Neste contexto, nosso interesse se volta para investigar tais aspectos que formatam as representações sobre o envelhecimento e sobre quais parâmetros sociais esse repertório emocional é formatado e para isso, utilizamos como metodologia a análise documental dos prontuários referentes aos atuais residentes no Lar Torres Melo, uma das instituições de longa permanência para idosos da cidade de Fortaleza - Ceará.

Com base nos dados mais atuais do Ministério Público do Estado do Ceará, elegemos o Lar Torres de Melo como base para este estudo. Sendo uma das maiores instituições de longa permanência para idosos de Fortaleza, no que diz respeito à quantidade de pessoas assistidas, dentre as dezoito instituições que se tem registro na cidade, atualmente atende cerca de 230 indivíduos, entre homens e mulheres, de acordo com informações fornecidas pela própria instituição.

Localizado na Rua Júlio Pinto, 1832 - Jacarecanga, muito próximo a região central da cidade, foi fundado em 1905 e ficou popularmente conhecido pela denominação de Asilo de Mendicidade do Ceará por ser uma espécie de refúgio para um contingente de “deserdados”, a instituição – que inicialmente atendia de modo geral e sem muito critério os despossuídos de recursos em decorrência da seca, além dos “aleijados”, “loucos” e “moribundos” que vagavam pela cidade.

Com o passar dos anos de das mudanças com relação ao tratamento da pobreza no Estado, a reforma psiquiátrica e a criação de marcos legais que orientam as políticas assistenciais que temos hoje, a instituição foi se moldando e a partir das décadas de 70/80 passou a dedicar uma atenção maior a uma crescente parcela da população que chegava a certa idade considerada avançada.

De acordo com o Estatuto, é uma medida que só deve ser praticada em último caso, quando verificada a inexistência de grupo familiar, abandono ou carência de recursos financeiros próprios ou da família para garantir a subsistência da pessoa idosa. Porém, o que observamos é que este recurso, por vezes, é utilizado de maneira indiscriminada e como primeira alternativa como prática de cuidado para com a pessoa idosa.

Nos dias atuais, a atuação do Lar é direcionada para assistir integralmente a pessoa idosa, buscando assegurar e preservar seus direitos, proporcionando, além de um local para residência, o acesso a alguns serviços como: acompanhamento nutricional, fisioterápico, psicológico e psiquiátrico, dentre outros, além de atividades que promovam situações de interação entre os residentes e lhes possibilitem desenvolver eventuais habilidades artísticas e criativas.

Ocorrendo de maneira voluntária ou compulsória, a institucionalização é um processo complexo em termos adaptação, pois a admissão no Lar envolvem a retirada de elementos que constituíam a vida privada dos futuros residentes, a ruptura dos laços com o mundo externo principalmente com familiares e amigos, além da lógica de funcionamento do local que consistem em compartilhar espaços da vida privada (a moradia, o lugar de dormir, banheiro...) com pessoas totalmente desconhecidas.

Esse cenário faz com que aflorem as mais diversas emoções, sentimentos dirigidos diretamente a outros, e causados pela interação com os outros em um contexto e situação social e cultural determinados. (KOURY, 2014, p. 9).

Destacamos assim que, tanto o envelhecimento quanto as emoções são compreendidas como fenômenos que, apesar de atrelados à própria condição humana e de seu destino biológico, são também parte de processos culturais e históricos que se dão através da interdependência de diversos fatores. Tais processos condicionam as percepções sociais do que seja envelhecer ao mesmo tempo que tipificam as emoções a estes vinculadas, interferindo na própria dimensão individual da vivência do processo de envelhecimento.

Nesse contexto, envelhecer possui significados e representações que variam de acordo com o quadro cultural em que esses indivíduos estão situados, fazendo que esse fenômeno biológico esteja relacionado a fenômenos sociais e históricos distintos, assim como a referências emocionais específicas.

Através da realidade encontrada na instituição, a sociologia das emoções mostrou-se como uma significativa aliada para uma maior compreensão dos aspectos relacionados ao envelhecimento da população, isso devido a esse processo ser permeado, muitas vezes, por situações que repercutem de maneira muito forte sobre a cultura emocional, incluindo temas como abandono familiar, negligência, violência nas suas diversas forma de expressão, que são comuns ao nos referirmos à pessoas idosas. Para Mendes (2005), isso ocorre pois é também durante esse processo que emergem experiências e características específicas e peculiares que resultam da trajetória de vida de cada um, na qual algumas têm um impacto e complexidade maior que outras.

Para compreender melhor esta relação entre as emoções e o envelhecimento, a sociologia das emoções possui diversos estudos e vertentes sobre a temática que, Catherine Lutz e Abu Lughod citadas pela Maria Claudia Coelho (2012), podem ser sintetizadas em três principais linhas teóricas: o essencialismo que baseia-se na crença em uma “essência universal” das emoções; o relativismo que apoia-se na concepção de que as emoções são “construções sociais”; e o historicismo que assemelha-se ao relativismo, mas se volta para uma perspectiva diacrônica para compreender as emoções.

Além disso, podemos dizer que,

A antropologia e sociologia das emoções, vistas como áreas de interesse em intenso compartilhamento e debates, deste modo, parte do princípio de que as experiências emocionais singulares, sentidas e vividas por uma pessoa, são produtos relacionais entre os indivíduos, a cultura e a sociedade da qual faz parte. (KOURY, 2014, p. 9).

A partir disso, podemos afirmar que nossa argumentação tende a pensar as emoções através da linha relativista, dando um enfoque maior aos aspectos

construídos por meio das interações sociais, embora nossa limitada metodologia só tenha nos permitido verificar o contexto em que elas ocorrem.

O presente trabalho apresenta-se como uma tentativa de compreender as percepções em torno do processo de envelhecimento sob a ótica da sociologia das emoções no Brasil, principalmente, a partir de Mauro Guilherme Pinheiro Koury e Gilberto Velho, objetivando traçar uma relação entre o envelhecimento e a cultura emotiva do brasileiro em meio as condições que levam à institucionalização dos idosos.

Sendo assim, nossa argumentação se desdobra no seguinte pressuposto: o campo de possibilidades dos idosos que vivem nessa instituição é limitado pelo contexto social de vulnerabilidade, deste modo, interfere na estruturação dos sentidos que são atribuídos ao envelhecimento da seguinte forma: contribuindo para a atribuição de um caráter negativo ao envelhecimento; através da exclusão da dinâmica da sociedade (das relações de trabalho e das relações afetivas); não garantindo as condições simbólicas que supram as necessidades afetivas.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

Para a construção desse artigo, utilizamos como metodologia a análise documental dos prontuários referentes aos atuais residentes no Lar Torres Melo. Os dados coletados constituem parte dos procedimentos que darão suporte à dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará.

Cada residente possui o seu arquivo que consistem em: histórico inicial (ficha de identificação, histórico psicossocial); nas escalas e testes (escala de depressão geriátrica, avaliação das atividades básicas e funcionais da vida diária, miniavaliações); na parte do serviço social (ficha social do residente, documentos, entrevistas realizadas pelos profissionais que trabalham na instituição), dentre outras informações.

Quanto maior é o tempo de residência da pessoa, mais volumoso é o seu arquivo, pois a instituição não descarta qualquer informação alusiva a essas “biografias”, até que a pessoa venha a falecer. Em alguns casos, a instituição guarda, inclusive, os documentos recebidos de outras instituições, isto é, quando se trata de pessoas realocadas ou transferidas. Tal procedimento, em tese, abre portas para se obter uma visão mais ampla da trajetória dos pacientes.

Foram realizadas visitas periódicas para acessar os arquivos, como o nosso tempo de permanência dentro da instituição era curto, nos foi concedida a permissão para fotografar as páginas dos prontuários que quiséssemos; assim, não teríamos que anotar as informações de cada residente. As fotos, feitas através de um *smartphone*, na tentativa de captar o máximo possível de informações, permitiram uma triagem

posterior, dando a devida atenção as informações pertinentes.

Ao todo, tivemos acesso a 200 prontuários dos atuais residentes, quantidade que não corresponde totalmente ao número oficial de residentes. A dificuldade em obter essa informação exata se dá pelo fato de que ao mesmo tempo que morrem alguns, o Lar abre suas portas a outros que chegam, o que obviamente repercute sobre a quantidade de registros cadastrais. Depois de selecionar e organizar os dados coletados, buscamos traçar um panorama a partir dos dados referente a trajetória que no permitiu compreender melhor a relação entre as emoções e as condições que permeiam o envelhecimento.

3 | A GRAMÁTICA EMOCIONAL E AS DISPOSIÇÕES SOCIAIS DOS IDOSOS

Ao compreendermos que o ser humano envelhece num processo fisiológico mediante outras dinâmicas, percebemos que ainda que o envelhecimento seja uma condição biológica, a sua percepção é um construto social que acontece em um cenário de altíssimo teor emocional num contexto que envolvem, muitas vezes, a exclusão progressiva da dinâmica social.

Birman (2015) complementa essa concepção a partir de um momento de emergência da sociedade industrial, na medida em que o ócio passa a ser moralmente condenado e envelhecer passa a ser entendido como um declínio da condição humana, em consequência disso, o envelhecimento passa a representar ao negativo e aqueles que envelhecem são progressivamente excluídos do convívio social.

Para fins desse estudo, conceituamos a velhice como uma categoria que não se limita a uma faixa etária (pessoas com 60 anos ou mais). A idade aqui é entendida como uma condição transitória, assim como a velhice é entendida como parte de um processo em que os indivíduos não pertencem a grupos etários, eles somente o atravessam. Assim, envelhecer pode representar inúmeras realidades dependendo do olhar de quem o vivencia, ainda mais quando falamos de um cenário marcado por diversas desigualdades que se intensificam pela má distribuição de renda e recursos, implicando diretamente nas condições de vida dessa população idosa.

Podemos dizer que nesse contexto existe uma série de representações compartilhadas por grupos sociais distintos e pelos próprios indivíduos incluídos nessa categoria. Apesar dos marcos legais brasileiros e a delimitação feita pelo Estatuto do Idoso, em que são consideradas idosas as pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, o envelhecimento e as percepções que se tem desse processo não são homogêneas, ele é influenciado por fatores genéticos, hábitos de vida, condições sociais e econômicas, aspectos culturais e ambientais, entre outros.

Destacamos aqui a gramática emocional que se vincula a essas representações, pois partimos do pressuposto de que existem diferentes maneiras de olhar o envelhecimento e que se manifestam em emoções distintas sobre o ato de envelhecer.

Segundo Rezende (2012) a gramática emocional pode ser definida como a noção de que as emoções formam uma linguagem própria com regras e sentidos predefinidos, destacando tanto a ideia de que os sentimentos são culturalmente construídos como também a visão de que há um conjunto de normas de expressão adequadas aos contextos distintos com os quais os indivíduos têm que lidar.

Para compreender melhor esses processos que dão origem aquilo que concebemos como envelhecimento, utilizamos a noção de campo de possibilidades na perspectiva da sociologia das emoções, para que nossa análise não esteja pautada apenas na idade cronológica dos indivíduos, mas sim numa noção em que um fenômeno biológico é vivenciado pelos membros de um grupo etário, estabelecendo um elo entre eles a partir das condições que proporcionaram essa vivência, mas isso não quer dizer que isso ocorre da mesma forma para todos os indivíduos.

4 | CAMPO DE POSSIBILIDADES E DISPOSIÇÕES SOCIAIS QUE NOS INTERLIGAM

O perfil das pessoas que atualmente são consideradas idosas no Brasil é diferente do que caracterizará a próxima geração de idosos no país, por exemplo, isso também se aplica se pensarmos no contexto específico do Estado do Ceará, isso porque, o Estado apresenta condições ambientais e os problemas relacionados à seca com que boa parte da população se depara que somadas à condição de vulnerabilidade em que parte dos idosos se encontram podem repercutir sobre a forma de vivenciar a velhice o significa que ela terá para aquele indivíduo e conforme essas condições mudam, os sujeitos e as suas percepções também são transformadas.

Analisando as informações contidas nos prontuários, identificamos pessoas com idades entre 60 e 103 anos, sendo que, de maneira geral, a maioria se encontra na faixa de 70 a 79 anos, seguida por aqueles com idade entre 80 e 89 anos. A maioria deles está há menos de 10 anos na instituição.

Observe-se, ainda, que, desses residentes, identificamos três casos de pessoas que foram institucionalizadas na década de 1960, época em que o Lar ainda era conhecido como Asilo de Mendicidade do Ceará. Ressalte-se, também, que esse processo de transição, em que a instituição passou a restringir seus serviços ao atendimento de apenas pessoas idosas, foi ocorrendo gradativamente, isto é, a mudança não se deu de maneira brusca.

Mesmo depois da sua consolidação como Lar Torres de Melo – ocorrida no final da década de 1970 –, durante os anos que se seguiram, ou seja, no decorrer das décadas de 80 e 90, identificamos casos de pessoas admitidas ainda de acordo com concepções que pautavam o sistema asilar e manicomial, nas quais se ancoravam as práticas e orientações da instituição. Assim, não por acaso, encontramos em determinados prontuários o registro de pessoas cuja admissão é justificada por “problemas nos nervos” ou “desorientação psíquica”, além daqueles transferidos de

hospitais psiquiátricos para o Lar.

O campo de possibilidades e os quadros culturais nesse sentido seriam aquilo que circunscrevem os indivíduos dentro das condições que viabilizam seus projetos e são cruciais para a construção de qualquer percepção acerca do mundo em que vivem, pois para Velho (2003), esse campo é o que possibilita que projetos individuais se concretizem e interajam entre si, permitindo a construção e compartilhamento de aspectos culturais que orientam a sua visão de mundo.

Para Koury (2015), essas condições situam-se naquilo que o ele chama de campo de possibilidades que “correspondem ao espaço para formulação e implementação dos projetos individuais ou coletivos” que são elaborados por esses sujeitos e considerando isso num país marcado por desigualdades, envelhecer no Brasil pode representar inúmeras realidades dependendo do olhar de que o vivencia. No caso em estudo, esses aspectos descritos nos prontuários dão indícios do campo de possibilidades que esses indivíduos possuem para vivenciar o envelhecimento.

Assim, percebemos que as pessoas que hoje estão situadas nesse segmento, viveram e ainda vivenciam um contexto específico que pode limitar ou expandir aquilo que é projetado individual ou coletivamente por esses indivíduos situados historicamente, podemos dizer que,

[...] colocam em cena as relações entre os indivíduos e as formas de sociabilidade em uma cultura e em um social dados. Alocam também em cena as emoções, as escolhas e a formação de curvas de vida nas relações estabelecidas entre os indivíduos e a sociedade, [...]. (KOURY e BARBOSA, 2015, p.40).

Utilizando a noção de projeto de vida que, retomando Velho (2003), podemos aqui considerar como sendo uma conduta organizada para atingir finalidades específicas, compreendemos que cada indivíduo constrói para si uma narrativa sobre aquilo que está por vir, mas dentro do seu campo de possibilidades essa narrativa pode ou não se concretizar.

Pelo que pudemos notar, em linhas gerais o perfil dos residentes seguem um determinado padrão: baixo nível de escolaridade, nenhum cônjuge, poucos ou nenhum dos familiares vivos. Além disso, suas trajetórias são marcadas por trabalhos informais, normalmente relacionados a atividades braçais e/ou serviços domésticos que justificam sua atual fonte de renda, o Benefício de Prestação Continuada (BPC) que nos termos da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), garante aos idosos a partir de 65 anos, que não possuam meios para prover sua subsistência, nem de tê-la provida por sua família, o recebimento mensal no valor correspondente a um salário mínimo vigente.

Quando falamos de pessoas idosas que residem em instituições de longa permanência, falamos de pessoas que possuem uma trajetória de longos anos e, de acordo com as suas condições materiais e simbólicas, isso pode significar anos e anos de projetos não concretizados e curvas de vida inesperadas que repercutem

sobre a percepção que esse indivíduo tem do envelhecimento.

Em outros casos, essa trajetória pode proporcionar também a construção de novos modos de vida e de novos significados, na medida em que os indivíduos se adaptam e reconstróem suas narrativas, mesmo que seu campo de possibilidades estabeleça limitações para a concretização de seus projetos.

Dessa forma, os significados e representações em torno do envelhecimento podem variar de acordo com o quadro cultural em que estão situadas e com o campo de possibilidades em que esse processo será vivenciado, e não necessariamente trazendo um caráter negativo e indesejado, apesar desses aspectos terem se consolidado no imaginário social ao longo de muitos processos sociais e históricos da nossa sociedade.

Ainda assim, a velhice, além da sua dimensão coletiva e compartilhada, mostra-se como um fenômeno singular e individualizado através das curvas de vida e diferentes trajetórias desses sujeitos a partir do momento em a trajetória desse indivíduo passa a ter significado como um elemento capaz de constituir a realidade em que ele vive.

Ademais,

A construção simbólica do envelhecimento se manifesta segundo a vivência específica de cada um. São as reações ao outro ou dos outros com relação a si próprios que vão compondo um panorama onde o sentimento e a percepção de envelhecer se molda. (KOURY, 2011, p. 65).

Dessa forma, a noção de campo de possibilidades nos permite adentrar um pouco na discussão sobre aspectos intersubjetivos do envelhecimento e a sua relação com a sociologia das emoções. Porém, quando aprofundamos essa discussão, passamos a considerar que nesse processo há sujeitos que internalizam e experenciam o mundo de maneira muito particular através das suas trajetórias, ou seja, os sentidos que esses idosos dão ao envelhecimento articulados diretamente com o contexto social em que viveram e ainda vivem, mas os aspectos particulares das suas trajetórias possuem também um papel significativo na construção da gramática emocional desses indivíduos.

5 | CURVAS DE VIDA: A SINGULARIDADE DO ENVELHECIMENTO

Por meio do aporte utilizado, Mauro Guilherme Pinheiro Koury e Gilberto Velho principalmente, chegamos ao que consideramos ser a mais subjetiva dimensão do envelhecimento: as curvas de vida dos indivíduos, suas trajetórias pessoais e como isso faz com que algo tão comum aos indivíduos possa ser também algo tão heterogêneo e singular.

Como vimos anteriormente, os significados e representações em torno do envelhecimento pode variar de acordo com o quadro cultural em que estão situados os indivíduos e através o campo de possibilidades em que esse processo será

vivenciado, para além disso, as curvas de vida presentes nas trajetórias individuais são igualmente significativas para aquele que envelhece.

Por mais que um grupo de indivíduos estejam, inicialmente, situados em um mesmo tempo histórico, possuam o campo de possibilidades muito parecido (se não o mesmo), conforme eles vão construindo seus projetos de vida e experienciando o mundo a fim de concretizá-los, suas vidas podem tomar rumos completamente diferentes, suas trajetórias os levam a modos de vida que podem não ser os mesmos na velhice, e a consequência disso, o envelhecimento pode não ter o mesmo sentido para eles.

O perfil geral que apresentamos anteriormente já era de se esperar devido aos critérios que a instituição segue para admitir ou não esses indivíduos, o que chama atenção nos prontuários são as exceções que não são tão exceções assim. Nem sempre a inexistência de recursos financeiros é o principal motivo da institucionalização e é comum que as pessoas sejam admitidas voluntariamente sem qualquer interferência direta de outros familiares.

Através das informações das fichas cadastrais, condensadas na tabela acima, identificamos 96 casos em que supostamente a pessoa teria procurado a instituição por iniciativa própria e apenas 43 casos em que a iniciativa teria sido tomada por familiares, alegando impossibilidade de assistência. Nestes últimos, segundo consta em anotações à margem, muitas vezes o motivo era registrado apenas como “iniciativa própria” e sem nenhuma outra informação.

Este dado nos surpreendeu e passamos a tentar identificar os motivos que não foram registrados, mas que contribuíram para que essas pessoas tomassem tal iniciativa, já que acreditávamos que a maioria das pessoas havia se tornado residente do Lar Torres de Melo por iniciativa dos seus familiares.

Aprofundando-nos nas informações dos prontuários, percebemos que a situação anterior dos idosos que tomaram esta iniciativa é bem mais complexa do que imaginávamos. Através das anotações encontradas às margens da ficha cadastral, identificamos que nos casos em que o idoso procura a instituição por iniciativa própria, por vezes o processo de institucionalização é precedido ou motivado por situação de abandono familiar, impossibilidade de assistência, inexistência de familiares, conflitos com a família, violência e até alguns casos em que a pessoa possuía algum familiar que já residia no Lar.

As curvas de vida são entendidas como as trajetórias que são traçadas por esses indivíduos conforme se deparam com dificuldades ou possibilidades de concretizar aquilo que construíram como projeto de vida, além disso, nos permite compreender como as condições materiais e simbólicas limitadas pelo campo de possibilidades se transformam em biografias, em trajetórias individuais.

Nessa perspectiva são esquemas individuais de percepção são socialmente construídos no social numa relação de interdependência entre indivíduo e coletivo, como se as emoções e sentidos dados ao envelhecimento fossem uma subjetividade

socializada, um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas, o que permite compreender o envelhecimento considerando a multiplicidade de aspectos envolvidos nesse fenômeno.

Em síntese,

[...] as curvas de vida individuais vão se formando e se afirmando em um processo constante e angustiante de rupturas, conflitos, tensões, mas, também, de gozo, de aceitação, de conformação e de continuidade das relações entre os pares, gerando processos cada vez mais heterogêneos e cada vez mais complexos. (KOURY, 2015, p. 34).

Nessa lógica, os sentidos atribuídos ao envelhecimento seriam mediados pelas experiências individuais e estariam sujeitos à dinâmica do campo de possibilidades individual e do mundo social em que esses indivíduos estão inseridos. Além disso, estão sujeitos ainda à forma pessoal com que cada sujeito elabora sua própria narrativa.

Esses sentidos seriam pautados principalmente pelas disposições dos indivíduos internalizarem os quadros culturais, que funcionam a cada momento como uma matriz de percepções e que torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas dentro de um determinado campo de possibilidades.

Ainda com base no autor,

A viabilidade das realizações projetadas dos indivíduos, assim, depende do jogo interacional com outras projeções individuais e grupais em mundos sociais diversos onde um indivíduo frequenta e compartilha no interior de um contexto histórico, social e cultural dado. (KOURY, 2015, p. 34).

Através da noção de curvas de vida, compreendemos como as diferentes posições em que esses indivíduos estão situados correspondem a condições objetivas distintas e modos de vida diferentes, conseqüentemente, as percepções em torno do que é envelhecer também serão diversas a partir dessas condições.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De início, a noção de velhice nos fornece uma visão mais macrossociológica do que é o envelhecimento, porém, não é suficiente para abarcar a complexidade desse fenômeno visto aqui com um construto da experiência em sociedade. Com isso, os aspectos apresentados mediante a noção de campo de possibilidades são significativos para pensar a relação entre envelhecimento e emoções.

Nessa perspectiva, a discussão as curvas de vida dos indivíduos e suas trajetórias pessoais proporciona a possibilidade de compreender o envelhecimento como algo comum a todos os indivíduos e também extremamente pessoal que está sujeito a diversos fatores, fisiológicos, psicológicos, educacionais, ambientais, materiais, sociais e simbólicos. Dito de outra forma, o envelhecimento e as condições

que levam à institucionalização dos idosos estão diretamente relacionadas a sua gramática emocional e forma como percebem esse processo.

O aumento significativo da expectativa de vida da população brasileira constitui também profundas mudanças nos modos de vida da população, estabelecendo novas configurações nesses modos de vidas, sendo capazes de modificar relações entre indivíduos e alterar as suas percepções de aspectos da vida social, constituindo uma nova realidade demográfica ao passo que interferem numa dimensão individual na vivência do processo de envelhecimento.

Assim, é possível afirmar que, por exemplo, o contexto social de vulnerabilidade interfere na estruturação da gramática emocional e dos sentidos que são atribuídos ao envelhecimento da seguinte forma: contribuindo para a atribuição de um caráter negativo ao envelhecimento; através da exclusão da dinâmica da sociedade (das relações de trabalho e das relações afetivas); não garantindo as condições materiais e simbólicas para que os indivíduos consolidem seus projetos de vida. Pode ser que mesmo nesse contexto, o envelhecimento seja visto numa perspectiva, onde mesmo com as limitações as pessoas ainda conseguem manter suas relações sociais e afetivas e reconstruir seus projetos de vida.

Para concluir, mesmo com a possibilidade de construir nos projetos e estabelecer novos modos de vida durante a velhice, ressaltamos que esse processo ainda é fortemente marcado por representações que colocam a pessoa idosa como aquela que necessita de tutela, sendo considerada incapaz de cuidar de si e dificultam a integração desses indivíduos na dinâmica da sociedade.

Apesar das limitações por se tratar de um estudo documental, é possível afirmar que os indivíduos em diferentes contextos podem atribuir significados diferentes ao envelhecimento a relação emocional com esse processo. Neste sentido, a sociologia das emoções fornece um ponto de partida e um campo de pesquisa muito rico para pensar aspectos intersubjetivos dessa relação e compreender que o envelhecimento é permeado por uma heterogeneidade de sentidos.

REFERÊNCIAS

BIRMAN, Joel. **Terceira Idade, subjetivação e biopolítica**. História, Ciências, Saúde-Manguinhos (Impresso), v. 22, 2015.

BRASIL. **Estatuto do Idoso**. Brasília: DF, Outubro de 2003.

BRASIL. IBGE. **Tábuas completas de mortalidade**. 2016.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Estilos de vida e individualidade: ensaios em antropologia e sociologia das emoções**. Curitiba: Appris, 2014.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Gilberto Velho e a antropologia das emoções no Brasil**. RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 14, n. 41, p. 22-37, ago. 2015..

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Narrativas sobre o envelhecer**: o imaginário de homens e mulheres sobre a construção do envelhecimento. RBSE, 10 (28): 48-72, abril de 2011.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro; BARBOSA, Raoni Borges. **Da subjetividade às emoções**: A antropologia e a sociologia das emoções no Brasil. Cadernos do GREM, nº 07, Recife: Bagaço, 2015.

MENDES, M. R. S. S. B.; GUSMÃO, J. L.; FARO, A. N. M.; LEITE, R. C. B. O. **A situação social do idoso no Brasil**: uma breve consideração. Acta Paul Enferm. São Paulo, n.18, v.4, p.422-426. 2005.

LUTZ, Catherine. **Antropologia com emoção**. Mana, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 213-224, Apr. 2012.

REZENDE, Claudia Barcellos. **Emoção, corpo e moral em grupos de gestante**. RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 11, n. 33, pp. 830-849, Dezembro de 2012.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas (3a ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.

A IMPORTÂNCIA DA TERAPIA ASSISTIDA POR ANIMAIS NA MELHORA DA AUTOESTIMA DA CRIANÇA HOSPITALIZADA COM CÂNCER

Daniele Taina de Melo França

Centro Universitário Braz Cubas Educação. Mogi das cruces, SP.

Luís Sérgio Sardinha

Centro Universitário Braz Cubas Educação. Mogi da cruces, SP;
Universidade do Grande ABC, uniABC, Santo André, SP.

Valdir de Aquino Lemos

Centro Universitário Braz Cubas Educação. Mogi da cruces, SP;
Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP, São Paulo, SP.

RESUMO: A Terapia Assistida por Animais (TAA) pode ser uma prática utilizada por psicólogos ou outros profissionais, com a qual é possível obter efeitos benéficos da interação entre o homem e animal, entre esses benefícios estão o aumento da socialização, a diminuição da ansiedade, depressão, estresse, solidão; maior estímulo emocional, sensação de conforto, e bem-estar geral. Este tipo de terapia pode torna-se uma prática efetiva para promoção de saúde, pois os animais também podem contribuir na melhora da autoestima, sobre tudo quando a criança ajuda a cuidar do animal, estimula a diversão e a brincadeira. Assim, o objetivo do presente estudo e descrever e discutir a importância

da terapia assistida por animais na melhora da autoestima da criança hospitalizada com câncer. O trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica com o uso de material dos anos de 1984 á 2019, sendo eles 15 livros, 60 artigos científicos, 25 monografias contabilizando 100 documentos, materiais de cunho acadêmico para encontrar a resposta à hipótese deste trabalho. Os resultados mostram que a autoestima é uma parte fundamental no tratamento da criança com câncer. A TAA trás consigo um aspecto importante de humanização e transforma o ambiente hospitalar menos tenso, e assim, melhorar as relações interpessoais e facilitar a comunicação entre pacientes e equipe de saúde. Com base nos resultados deste trabalho pode-se concluir que a terapia assistida por animais, pode alcança uma boa dinâmica satisfatória favorecendo a confiança, a cooperação, o cuidado, afeto, sensibilidade e autoestima. Desse modo a TAA pode ser utilizada como uma estratégia coadjuvante quando associadas às outras formas de tratamento para esta população com câncer.

PALAVRAS-CHAVE: Terapia Assistida por Animais (TAA), Crianças com Câncer, autoestima.

INTRODUÇÃO

Essa conexão com os animais segundo Perine 2015, fez com que os humanos aprendessem a cuidar de criaturas diferentes deles mesmos, como explica Pat Shipman da Universidade de Penn State, a conexão animal percorre toda história humana se conecta a outros grandes saltos evolutivos, incluindo a criação de ferramentas de pedra, a linguagem e a domesticação, este relacionamento com os bichos também foi útil quando o homem aprendeu a aproveitar os animais como ferramentas e não apenas como alimentos, isso permitiu que as pessoas utilizassem as vantagens evolutivas de cães, gatos, cavalos, e outros animais para si, a peculiar tendência dos humanos ainda persiste nas sociedades modernas, para algumas famílias que estão impossibilitadas de ter filhos, por exemplo, o animal ele pode preencher este vazio, pois os animais são dóceis e sabe devolver o amor que lhe é recebido, para as crianças os animais domésticos servem como companheiros nas brincadeiras, passeios, e até na hora de dormir.

As Relações entre Terapia Assistida por Animais e a autoestima. Segundo Carvalho, 2014 quando se tem contato com os animais são liberados hormônios como a serotonina, endorfina e ocitocina. A endorfina é uma substância natural produzida pela glândula hipófise ajudando no combate do estresse, pois tem ação analgésica e relaxante, quando ela é liberada estimula a sensação de bem-estar, conforto, melhor estado de humor e alegria. Já a ocitocina age como um neurotransmissor ou neuro modulador para ansiedade, libido, interação social e regulação das respostas neuroendócrinas e cardiovasculares. A serotonina é um neurotransmissor que atua no cérebro regulando o humor, emoção, cognição, sono, apetite, ritmo cardíaco, temperatura corporal, sensibilidade a dor, movimentos e as funções intelectuais, estando ligada aos transtornos afetivos e de humor.

HISTÓRIA DA TERAPIA ASSISTIDA POR ANIMAIS

A Citação mais antiga sobre as terapias realizadas por animais data de aproximadamente 400 anos a.C, Hipócrates grego considerado pai da medicina, acreditava que cavalgar em cavalos trazia benefícios neurológicos, a equoterapia, foi à primeira modalidade a ser utilizada, com o objetivo de melhorar o controle postural, a coordenação e o equilíbrio de pacientes com distúrbios articulares, desde as antigas civilizações se tem relatos do uso de animais para benefícios humanos, os gatos tinham a função de controlar a população de ratos que atacava as plantações de cereais do oriente médio e é provável que sua domesticação tenha começado entre 12 e 14 mil anos atrás, já William Tuke, em 1792, utilizou a terapia no tratamento de “doentes mentais” em um asilo psiquiátrico em Londres, outras pesquisas apontam que o primeiro artigo ligado a terapia com animais foi escrito por James Bossard em 1944 e tratava do papel dos animais domésticos na família, quando o homem não precisou mais caçar constantemente animais selvagens, ele acabou tornando os

animais domesticados, a domesticação, portanto passa a ser elemento fundamental na cultura, afetando a vida dos seres humanos e de outras espécies, tal interação como em todos os processos evolutivos fazem parte e compõe um todo social.

No Brasil tivemos na década de 50 uma pesquisadora expressiva, a psiquiatra Nise da Silveira, tratando os pacientes com esquizofrenia no centro psiquiátrico Pedro II no rio de janeiro, ela percebia que os pacientes se vinculavam de maneira fácil e natural aos cães, em sua obra ela aborda aspecto catalisador dos animais, pois eles são co-terapeutas não invasivos e é capaz de se tornar um ponto de referência estável no mundo externo (PAUW, 1984).

O Brasil está avançado neste tipo de intervenção, conforme estudo realizado por Santos e Silva, 2017 foi constatado 29 projetos que utilizam a TAA como terapia complementar, utilizando diversos tipos de animais no estado de São Paulo desde 1997 levando animais para visitas em escolas, hospitais e clínicas. Essa técnica é vista como uma forma de humanização no âmbito da saúde, com isso várias instituições de saúde buscam a implantação fundamentados no Programa Nacional da Assistência Hospitalar (PNAH) do Ministério da Saúde.

TERAPIA ASSISTIDA POR ANIMAIS

Em 1996, a organização americana Delta Society achou necessário colocar uma definição correta que comprovasse credibilidade e profissionalismo para designar a realização de atividades com animais e definiu esta interação como Atividade Assistida por Animais e Terapia Assistida por Animais (DOTTI, 2005). As IAA são intervenções estruturadas e orientadas por metas, em que o animal é introduzido na saúde, educação e serviço, de forma a melhorar a saúde e bem-estar do homem, trazendo ganhos terapêuticos. Estas diferem da interação comum com animais de companhia. As IAA assumem várias formas: a Terapia Assistida por Animais (TAA), as Atividades Assistidas por Animais (AAA) e a Educação Assistida por Animais (EAA).

A TAA envolve rigor no que diz respeito ao planejamento, documentação, estruturação, orientação, sendo dirigidas pelos profissionais de saúde, como médicos, enfermeiros, psicólogos, fisioterapeutas, terapia ocupacionais, assistentes sociais, intervenções que envolvem o trabalho de equipe multidisciplinar, comumente apresenta um objetivo específico para cada sessão, sendo a sua duração pré-determinada. Atividade assistida por animais (AAA) é uma atividade que oferece oportunidades motivacionais, educacional, lazer, descontração, entretenimento, vínculos, socialização e benefícios emocionais ou cognitivos, é casual envolvem voluntários ou profissionais com seus animais de estimação, especialmente treinados e com critérios de comportamentos, essa atividade é diferente do TAA, pois seus objetivos específicos de tratamento não são planejados para cada visita, a atividade não envolve metodologia ou procedimentos, o conteúdo de visita é espontâneo, já o EAA: Educação assistida por animais segue os mesmos critérios do TAA, mas dirigida

por profissionais da área da educação, pedagogos, e fonoaudiólogos (CARVALHO, 2014).

Benefícios da Inserção de Animais em Contexto Terapêuticos o animal comunica-se de forma única, rica em sinais não verbais, contradizer e avaliar, o que tende a criar um vínculo menos estressante e mais espontâneo, facilitando com que o paciente se vincule ao animal, as mais variadas espécies de animais são utilizadas nas TAA, como: cães, gatos, cavalos, animais de fazenda, Mamíferos em geral, tais como coelhos, furões, hamsters, porquinhos-da-índia, lhamas, Pássaros, peixes, tartarugas; também moluscos, como o escargot. A escolha da espécie e da raça já define grande parte do perfil de atuação de um animal (tendências), em função dos seus traços e atributos. Lantzman (2004) acrescenta que as características de cada raça representam padrões esperados, mas que não exclui a possibilidade de haver desvios nestes padrões. Portanto, é necessária uma seleção e avaliação minuciosa dos critérios já descritos anteriormente quanto ao perfil e saúde do animal por um profissional especializado. Desta forma, é importante ter sempre em mente que em primeiro lugar vem os objetivos a serem atingidos e depois a análise da espécie e raça do animal mais adequada. O processo assemelha-se à escolha de um instrumento de trabalho por parte do profissional, seja ele de que área for.

RELAÇÃO ENTRE HOMEM-ANIMAL

O processo de domesticação teve início desde a pré-história, quando a proximidade entre homens e animais era relatada nas pinturas de cavernas, esse processo fez com que os animais não só se aproximasse dos homens como também se tornassem mais dependentes deles, o que trouxe consequências positivas e negativas para os dois, a arte de domesticar animais na cultura humana se deu quando os homens começaram a viver em determinadas regiões do mundo e passaram a usar a criação de animais para auxiliar na produção de alimentos, para transportes, de pessoas, ou cargas e até mesmo para cuidados com terrenos para agricultura, com o passar dos anos os animais domesticados se tornam muito mais próximos dos humanos, assim deixaram de servir apenas para ajudar em trabalhos, e passaram a fazer parte do cotidiano dos homens (LOREIRO, 2005).

O pesquisador Friedman (2000) foi um dos pioneiros no estudo dos efeitos da interação homem-animal sobre parâmetros fisiológicos e saúde cardiovascular humana, sendo que os resultados de diferentes estudos demonstraram que a TAA pode promover a saúde física através de três mecanismos básicos que incluem a diminuição da solidão e da depressão; diminuindo a ansiedade, os efeitos do sistema nervoso simpático e aumentando o estímulo para prática de exercícios, a TAA pode ser aplicada em áreas relacionadas ao desenvolvimento psicomotor e sensorial, no tratamento de distúrbios físicos e emocionais, em programas destinados a melhorar a capacidade de socialização ou na recuperação da autoestima, sabe-se através de

todas as pesquisas feitas, que o principal motivo usado antigamente para que um homem estivesse eu animal de estimação, dava-se a segurança e praticidade na hora da caça, o primeiro porque com um animal por perto, o homem com certeza estaria mais protegido de ataque de outros homens e até mesmo de animais, já o segundo caso o animal ajudava bastante na caça, pois ele tanto era usado para resgatar as presas quando o caçador atirava ou ele mesmo caçava animais menores que serviam como alimentos para as duas espécies, mesmo cães tendo sido os primeiros animais que foram colocados dentro de casa e cuidados como animal de estimação, os lobos já eram usados em caça há um bom tempo antes disso. Eles eram geralmente criados em família inteira para que se adaptasse melhor com humanos. Outros registros constataam que na era pré-histórica, os homens da caverna criavam cachorros para que no inverno esses animais fossem uma espécie de aquecedores e em troca ganhavam restos de comida, dessa forma e cada vez mais, esses animais passaram a fazer parte da convivência humana. Já para a mitologia grega, todo cão mantinha a alma junto com o seu dono durante toda a eternidade.

CRIANÇAS COM CÂNCER, AMBIENTE HOSPITALAR

O câncer, pelo que se sabe hoje, é resultado de mutação genética, a mais antiga evidencia de câncer, no entanto, remota a 8.000 a.c, o tipo mais comum era de neoplasia encontrada em fósseis, e ainda assim raramente, as primeiras descrições de tumores foram encontradas em papiros do Egito e datam de 1.600 a.c. O Tumor costuma atingir tecidos ou órgãos próximos à sua localização, mas caso ele não seja detectado e tratado precocemente, pode causar metástase, que é a formação de novos tumores a partir do primeiro que atingem órgãos ou tecidos de áreas mais distantes da lesão inicial, eles podem ser classificados em benignos ou malignos (CAETANO, 2010).

O que diferencia as duas classificações é que ao contrário da primeira a segunda oferece risco de vida ao paciente devido ao seu caráter invasivo, esta classificação só é possível através de uma biopsia, as informações mais acuradas sobre incidência do câncer pediátrico no Brasil são as estimativas do Instituto Nacional do Câncer José Alencar Gomes da Silva (Inca). O Câncer infantil corresponde a um grupo de várias doenças que tem em comum a proliferação descontroladas de células anormais e que pode ocorrer em qualquer local do organismo, os tumores mais visto na infância e a leucemia que afeta os glóbulos brancos (PALANCA, 2007).

O Tratamento do câncer em crianças evoluiu muito nas últimas décadas, há 50 anos o câncer infantil era tratado da mesma forma que o adulto, como está em fase de crescimento, com organismos bem diferentes dos que tem os adultos as crianças respondiam mal aos tratamentos, a partir dos anos 1970, alguns pediatras com interesse na área de oncologia começaram a mudar esse quadro passando a estudar com profundidade o câncer infantil, hoje especialista afirmam que as diferenças entre

os cânceres em crianças e adultos são tão grandes que podem até mesmo serem consideradas doenças diferentes, No adulto o desenvolvimento do câncer está em geral associado a elementos agressores do ambiente, como o cigarro, produtos químicos e a exposição aos raios-x, já na criança o surgimento do câncer costuma ter relação com erros de formação que ocorre ainda no útero da mãe, com células que estão em crescimento, os tumores em crianças se desenvolvem rapidamente colocando em destaque a importância da realização de um diagnóstico precoce, a boa notícia é que o índice de cura do câncer em crianças e adolescentes deu um salto nos últimos 30 anos, hoje quando tratados em centros especialistas, entre 70 a 80% dos pacientes infantis ficam curados, ou seja, vivem cinco ou mais após os diagnósticos e tratamento sem sinais ou sintomas da doença entre o tratamento tradicionais do câncer, também há outros, por exemplo, a TAA (MORAES, 2008).

A Hospitalização é um evento *major* na vida do ser humano. No respeito da dignidade do ser humano internado, circunstância que se pode tornar fragilizante, os prestadores de cuidados de saúde que intervêm no processo terapêutico devem colaborar com paciente, no sentido de reforçar uma relação terapêutica de confiança. Os pacientes internados em estabelecimento de saúde, não deverão ser considerados apenas um ponto de vista da sua patologia, deficiência ou idade, mas com todo respeito devido à dignidade humana, sempre e em qualquer situação toda a pessoa tem o direito a ser respeitada na sua dignidade, mais ainda quando esta internada e fragilizada pela doença.

O contexto de o ambiente hospitalar pode apresentar-se como sendo um ambiente solitário e de insegurança, o comprometimento de saúde cria uma preocupação constante com o estado clínico e, adicionalmente, o ambiente não familiar pode proporcionar uma sensação de solidão, potencializadora de sentimentos negativos, de depressão, assim o paciente pode apresentar um aumento de estresse, ansiedade e medo, que em circunstancia já por si frágeis tornam-se determinante a nível emocional, esses parâmetros podem ter experiências marcantes na recuperação. O *coping* refere-se às estratégias que o individuo utiliza para lidar com uma situação ameaçadora, através de pensamentos e ações. A literatura destaca dois tipos de estratégias do *coping* : a focada na resolução de problemas e a focada na gestão ou regulação das emoções. No paciente internado, na generalidade das vezes, as circunstâncias não lhe permitem resolver forma cognitiva o distress, que a afeta. Dado que se trata da sua saúde, apenas o tratamento instituído pelo profissional de saúde terá repercussão real na doença, neste caso a gestão de emoções torna-se frágil na amenização do potencial provocado pela hospitalização (DIREÇÃO GERAL DE SAÚDE, 1996).

AUTOESTIMA

A autoestima é a avaliação que a pessoa faz de si mesma, envolvendo crenças,

emoções e comportamento, é a capacidade que a pessoa tem de respeitar, confiar e gostar de si, ter amor próprio, autoconceito, autoimagem. A autoestima é formada na infância a partir do tratamento recebido das relações estabelecidas com os pais, uma vez que esses servem de espelho para os filhos, quanto às identificações e sentimentos de afeto. É através dessa interação afetiva que os sentimentos positivos ou negativos são desenvolvidos e autoimagem é construída. A autoestima baixa pode ocasionar problemas psicológicos, como depressão, ansiedade, uma vez que interfere na maneira de ver o mundo e conseqüentemente no comportamento, provocando um sentimento de incapacidade, inadequação e insegurança. A importância da autoestima é consideravelmente grande, pois através dela nos identificamos como eu interior, e com outras pessoas com as quais nos relacionamos (VALENTINI, 1990).

Os estudos sobre autoestima apontam em sua maioria para influências presentes em nossa infância como informa Cooprtmith (1990), que realizou um amplo estudo sobre autoestima, aponta como fatores importantes na construção: o valor que a criança percebe dos outros em direção a si, expressar ao feto, elogios, atenção, a experiência da criança com sucesso e fracasso, as aspirações e exigências que a pessoa coloca em si mesma para determinar e construir o sucesso, a forma da criança reagir a críticas ou comentários negativos, o autor afirma ainda que crianças que nascem preocupadas serem boas ou más espertas ou não, amáveis ou não, elas desenvolvem essa idéia de autoimagem baseada fortemente na forma como são tratadas por pessoas ao seu redor, elas também passam a se comportar e agir, consigo mesmo e com as pessoas baseadas nessas experiências, questões referentes à autoestima baixa em varias dificuldades emocionais, como depressão, ansiedade, síndrome do pânico. A autoestima esta muito próxima autoconfiança é ser você mesmo sua própria referência e não viver sobre a referência do outro, para quem tem uma boa autoestima a aprovação do outro e apenas uma conseqüência.

BENEFÍCIOS DA TERAPIA ASSISTIDA POR ANIMAIS NA CRIANÇA HOSPITALIZADA COM CÂNCER

O mecanismo mais importante da interação homem-animal se baseia na afetividade e, quanto mais forte a ligação emocional existente maiores os resultados benéficos obtidos, segundo Dotti 2005, a TAA age da mesma forma bioquímica que uma resposta de relaxamento do corpo uma vez que atua na adrenal (produção de epinefrina) e na produção de outros hormônios corticosteróides, o que induz uma redução de pressão arterial, frequência cardíaca e respiratória, em outros resultados benéficos este tipo de terapia age também como estímulo psicológico que envolve áreas do cérebro humano, comportamental, social, mecanismo de relacionamento, formação de caráter, e aspectos cognitivos, esses mecanismos tem uma influência importante no bem-estar do corpo trazendo benefícios psicossomáticos que são aliados na batalha contra alguma doença ou componente psicológico, no caso em

questão o câncer, o estímulo gerado também traz de volta lembranças e reduz o sentimento de alienação e solidão, além do mais, o animal se comunica com o homem de forma única, rica em sinais não verbais, incapaz de julgar, corrigir, contradizer e avaliar, o que tende a criar um vínculo menos estressante e mais espontâneo entre eles.

Os animais prendem a atenção das crianças mais rapidamente, uma vez que o paciente é colocado em contato com animal ele demonstra reação emocional imediata, do mesmo modo a TAA tem aumentado a habilidade das crianças de progredir para uma melhora física e fisiológica. À visita terapêutica de acordo com Kassity, 2008 reduz significadamente a dor física e emocional em crianças que apresentam dor e desconforto em pós-operatórios e serve como um complemento para intervenções terapêuticas, sem utilização deste recurso o paciente faz uso de uma maior quantidade de fármacos, os animais desviam a atenção da dor dos pacientes e ativa um mecanismo de pensamentos confortantes em relação ao companheirismo e ao lar, trazendo assim emoções agradáveis as crianças, na área de reabilitação física de pacientes hospitalizados, o paciente leva o animal para passear, acariciar, pentear, brincar com o animal, essas atividades servem para melhorar a força muscular e a melhorar o controle motor.

Bustac, 2006 destaca que, entre as inúmeras vantagens da inserção de animais em contexto terapêuticos, está o fato de o animal atuar como agente facilitador das modalidades terapêuticas tradicionais, o que pode acelerar a recuperação dos pacientes com resultados satisfatórios, há também um benefício psicossocial, que inclui a relação direta com o animal, com os membros da equipe terapêutica e entre os membros do círculo social em que o paciente está inserido, motivação para o desempenho de atividades ocupacionais, recreativas e de autocuidado, tem sido mostrado benefício no âmbito da saúde das crianças que interagem com animais cuidadosamente selecionados.

A parte do princípio de que para a criança torna-se mais fácil projetar seus sentimentos insuportáveis sobre um animal, durante a terapia o animal ainda possibilita a oportunidade para criança sentir-se dona da situação, dando possibilidade de experimentação de momentos descontraídos para identificar, projetar, estabelecer simpatia e tratar com condescendência, o animal também pode auxiliar a criança a aprender a compartilhar bem como nas questões de separação e na formulação de uma imagem de si mesma. As crianças se beneficiam com a TAA porque recebem atividades direcionadas para melhora da qualidade de vida, explorar e expressar sentimentos, medos e preocupações e explorar o senso do toque, através dos animais o ser humano aprende, desenvolve a investigação e a inteligência e aprimora a ética a moral e o sentido da cidadania, do ponto de vista dos benefícios ainda considera que a introdução de animais no contexto terapêuticos facilita a tarefa de observação do terapeuta em relação ao comportamento da criança, a presença dos animais facilita o estabelecimento terapeuta – paciente por meio de compreensão apreendida do

brincar com o animal, assim fica claro que a TAA pode ser importante quando aplicada de forma correta, por profissionais treinados.

Fazer com que o paciente acaricie, penteie, ou jogue a bola para o cão é um ótimo exercício de coordenação de movimentos, além de ajudar a controlar o estresse, diminuir a pressão arterial e reduzir os riscos de problemas cardíacos, o contato com animais aumenta as células de defesa e deixa o organismo mais tolerante a bactérias e ácaros, diminuindo a probabilidade das pessoas desenvolverem alergias e problemas respiratórios, de acordo com Nakano, 2007 na TAA o animal é geralmente utilizado com o objetivo de restabelecer o bem-estar e a autoestima dos pacientes em tratamento, a terapia busca a promoção da saúde através da diminuição da hiperatividade, da depressão, da solidão, da ansiedade, dos problemas respiratórios, de lesões cerebrais, de moléstias cardiovasculares, na melhoria da interação social, na superação motora, dentre outros, por isso essa técnica é sugerida para auxiliar na melhora de pacientes hospitalizados.

Os benefícios mais significativos demonstrados nessa terapia e que se encaixam a qualquer classe de pessoas, são benefícios físicos: estimulação a exercícios, melhorando a mobilidade, estabilização de pressão arterial, ausência do estado da dor, estimulação das funções da fala, benefícios mentais como: estímulos cognitivos à memória perante as observações relativas à sua vida e dos animais que ele mantém contato, alívio da rotina do cotidiano, que estão relacionados aos benefícios sociais, bem como momentos de lazer, sentir-se menos isoladas, oportunidade de convivência e comunicação com o animal, motivação, sentimento de segurança e confiança, nos benefícios emocionais pode ser identificado, redução da ansiedade, espontaneidade, das emoções como amor e atenção, momentos de alegria, troca de afeto, após a terapia pode desencadear reações positivas a ocasiões apresentadas como a alimentação, o tratamento a higiene, o sucesso desta intervenção se dá pela maneira no qual ocorre à comunicação entre animais, ou seja, sem qualquer pré-julgamento.

Exercícios de fonoaudiólogos: os pacientes chamam os animais pelo nome ajudando na dicção e estimulando os que possuem problemas de fala.

Tratamento fisioterapêuticos: os pacientes acariciam, jogam bola e penteiam os animais o que ajuda nos movimentos de coordenação motora e ao mesmo tempo em que reduzem os riscos de problemas cardíacos, pois a pressão arterial diminui junto com o estresse.

Tratamentos psicológicos: as atividades com os animais diminuem a ansiedade e dor, dessa forma até mesmo o uso de medicamentos diminui, além disso, há casos comprovados na diminuição de sinais de depressão, pois o contato com animais aumenta os níveis de endorfina.

Tratamentos respiratórios: o contato com os animais estimula a defesa das células e deixa o organismo mais tolerante a bactérias, diminuindo casos de alergia e diversos problemas respiratórios, o animal na dinâmica do Tratamento para cada

situação é sugerido diversas dinâmicas com pacientes e terapeutas, com a assistência dos animais, um exemplo é ensinar a criança a dar ordens simples ao cachorro, como sentar e levantar, o fato de o animal obedecer com um comando simples permite que a criança mude os papéis habituais e aprenda a exercer algum controle sobre seu em torno. As crianças com problemas comportamentais que tendem a desvalorizar amigos, pais e outros adultos para justificar o próprio comportamento agressivo costumam perceber os animais e sua participação na terapia de forma positiva, facilitando a cooperação e o progresso do tratamento (SIEGEL, 2017).

A depressão na infância pode afetar diversas áreas do desenvolvimento físico e psicológico da criança, tornando-a vulnerável as outras enfermidades em algumas situações, no caso de crianças com câncer, onde a doença e o tratamento são debilitantes, a depressão pode contribuir com o agravamento do quadro do paciente, estudo desenvolvido por Willianson, Walters e Shaffer em 2002, analisaram a presença da depressão entre crianças com câncer e doenças crônicas a fim de compreender a relação entre a doença no caso o câncer e a depressão em crianças. Desse estudo constatou-se que, apesar de a depressão não estar presente em todas as crianças em processo de tratamento, é necessário ressaltar que a predisposição é uma característica notada nas crianças que enfrentam esse tipo de tratamento, sendo necessário então que nos atentamos à forma como a criança encara o seu tratamento com a devida atenção, a TAA é uma terapia auxiliadora que ajuda no combate a depressão fazendo ser um tratamento menos doloroso.

É sugerida por Dotti, 2014 que essa terapia pode beneficiar várias doenças além do câncer, como: Doença de Parkinson, Aids, Paralisia Cerebral, Demências, Derrame (Acidente Vascular Cerebral), Afasia, Ansiedade, Depressão e Síndrome do Pânico e fobia social.

ORIENTAÇÕES DA TAA NO CONTEXTO HOSPITALAR

Os profissionais de saúde têm papel fundamental durante a hospitalização de um paciente, dessa forma Barba, 1995 propõe que a equipe pode desenvolver estratégias para que tal situação seja menos traumática possível como elaborar um plano de cuidado para cada paciente e proporcionar momentos de descontração e interação neste contexto é possível citar a terapia assistida por animais como uma opção favorável na busca pela humanização da assistência uma vez que tal modalidade tem o poder de descontrair o ambiente hospitalar e facilitar as relações interpessoais. Passos para um programa de implantação de atendimentos: elaborar um projeto e conseguir autorização da direção do hospital, vale ressaltar que o projeto deve atender as recomendações das organizações, obter autorização da diretoria e do corpo clínico do hospital, obter aprovação e autorização da comissão de infecção hospitalar, selecionar o animal, selecionar as unidades que receberam os atendimentos, elaborar uma rotina de atendimento, em relação ao paciente deve

concordar em receber a visita do animal (os menores de idades deve ter autorização dos pais ou responsáveis).

Em relação à coordenação do programa e equipe de saúde, é recomendável a concordância previa do corpo clinico responsável pela unidade hospitalar, não se recomendam visitas de unidade de terapia intensiva (uti) no entanto, alguns pacientes crônicos e conscientes poderão beneficia-se da TAA, limitar o acesso dos animais nas áreas de preparação de alimentos e medicação, lavanderia, central de esterilização e desinfecção, sala de cirurgia e de isolamento, as visitas deveram ocorrer junto a um profissional da equipe de saúde, o Animal não precisa ser de uma espécie ou raça especifica, mas deve passar por uma avaliação de comportamento e controle de saúde.

Em estudos de Loureiro, 2005 a psicomotricidade por meio das leis que lhe regem está relacionada ao processo maturacional do ser humano sustentada por três conhecimentos básicos: motor, cognitivo e afetivo por intermédio da interação de sete fatores psicomotores: tonicidade, equilibração esquema e imagem corporal (EIC), lateralização, estruturação espaço-temporal, praxia global e praxia fina observada as condições de poder, querer, saber, fazer, esses fatores que fornecem subsídios para a proposição de um tratamento terapêutico holístico com bases neuro psicossocial, no caso em questão, na execução do tratamento foram utilizados como recursos motivacionais. As observações do trabalho confirmaram que a visita dos animais no ambiente hospitalar proporcionou às crianças momentos de alegria e descontração durante a sua hospitalização, como troca de afeto e carinho, aproximação, sorrisos e brincadeiras, reduzindo a angústia e o medo causado pelo processo de internação.

A importância da interação lúdica, o lúdico apresenta como acesso de comunicação de qualquer idade e qualquer necessidade atribui leveza ao cenário hospitalar, favorecendo a inter-relação, além de aspecto de assimilação e acomodação, muitas vezes de grande inacessibilidade na criança, as brincadeiras os jogos tem o poder de envolver e motivar, resgatando processos mentais de forma saudável, inserindo no contexto vital uma dinâmica viva e atraente que convida quem participa a criar e arriscar tentativas de novos caminhos, o momento em que a criança esta absorvida pelo brinquedo é um momento mágico e precioso, em que esta sendo exercitada a capacidade de observar e manter a atenção, desta forma o lúdico consegue melhorar a relação estabelecida dentro de um cenário de reabilitação, favorecendo acesso a canais de comunicação, muitas vezes de difícil acesso (JUGEND, 2008).

A introdução no ambiente hospitalar com o objetivo de ser integrado na terapêutica do paciente tem impacto no próprio ambiente terapêutico, que inclui a família, em 1995 Barker afirmava que esse impacto era positivo: as intervenções assistidas por animais resultavam em uma melhoria da perspectiva dos pacientes, associado a um cuidado mais sensível e uma atitude mais otimista. O que na altura era uma visão empiricamente não testada nem confirmada torna-se uma hipótese estudada. A revisão a literatura efetuada indica que as TAA podem beneficiar também

a equipe multidisciplinar que pode reduzir o estresse no local de trabalho, podendo se tornar um ambiente mais feliz e interessante, bem como aumenta as interações, melhorando a relação e comunicação entre profissionais de saúde e o paciente.

Um estudo feito por Bibbo, em 2013 no Centro Oncológico na Califórnia, com um programa de TAA de quatro semanas a decorrer nas áreas de espera e na sala da quimioterapia, constatou-se uma atitude da instituição relativamente a estas atividades, A TAA foi considerada benéfica e que devia continuar na instituição, pois essa técnica estava trazendo mais alegria e felicidade para o hospital, familiares, acompanhantes desses pacientes notaram a melhora significativa com uso da TAA, principalmente em crianças.

CONTRAINDICAÇÃO, RISCOS, CUIDADOS

No processo de decisão em relação à introdução de uma nova terapêutica, é importante compreender os riscos da mesma, primeiramente, é necessária a autorização e envolvimento na organização das TAA por parte do hospital. Na aplicação das intervenções será necessária a autorização dos pacientes envolvidos bem como dos pais ou representantes legais, caso o paciente seja uma criança, ou seja, cognitivamente incapaz de tomar decisões. A complexa organização dos serviços de saúde na atualidade requer que haja uma planificação das TAA através de uma abordagem completa e cautelosa em uma equipe multidisciplinar, deste modo, devem ser consideradas questões relativamente em contexto hospitalar tais como: seleção dos animais e adequações paciente, formação de profissionais ou voluntários da equipe, desenvolvimento de políticas e protocolos específicos e avaliação dos resultados com controle de qualidade, vários estudos ao longo dos últimos anos foram realizados para avaliar este risco, tendo-se constatado que o aumento da disseminação de infecções não tem sido demonstrado nos vários estudos que se propõe a investigá-lo (CAETANO, 2010).

Tendo em vista que nem todos os pacientes são indicados para a TAA, é necessário que os participantes das intervenções sejam avaliados de forma a garantir sua adequação, através de uma história clínica detalhada, para que haja uma interação positiva entre o ser humano e o animal. A classificação dos pacientes como de alto-risco para essa técnica pode determinar contra-indicação para o seu exercício, destacando-se duas circunstâncias, 1 medo, desinteresse ou atitude negativa para com o animal, 2 aqueles cuja condição médica possa sofrer uma piora com a exposição ao animal, 3 razões de índole cultural. Em relação às condições médicas que constituem contra-indicação, destaca-se:

- Alergias severas
- Dispositivos médicos invasivos colocados, que não podem ser cobertos
- Feridas abertas

- Pacientes Imunocomprometidos.

O Animal não precisa ser de uma espécie ou raça específica, mas deve passar por uma avaliação de comportamento e controle de saúde. Os animais “precisam ter adestramento básico e estar em dia com vacinação”, parasitológicos e higiene, seguir os protocolos internacionais de saúde e comportamento dos animais, estes protocolos são previamente enviados aos hospitais, o qual adaptara aos protocolos dele (AZEVEDO, 2014).

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS DA TAA

Na área da saúde, no processo de analisar uma nova terapêutica passível de ser introduzido nos serviços de saúde e dado o cuidado inerente ao se tratar de um ser humano em circunstâncias de fragilidade, é incontornável uma reflexão ética sobre a mesma, a procura do bem-estar do individuo ressaltando sempre as suas individualidades remetem para a consulta do the principles of bioethics, 1994, que definiu o princípalismo, integrador de quatro princípios não absolutos da bioética: não maleficência, beneficência, autonomia e justiça. Destes destacam-se: 1 o da beneficência, que é concretizado com a procura de alternativas terapêuticas que colmatem necessidades emocionais do paciente, 2 o da autonomia, que deve ser destacado com maior importância, dado que as terapias alternativas capacitam o paciente, aceitando a sua autodeterminação e capacidade para tomar decisões terapêuticas que considera como as melhores para si. O conceito base aqui explicitado é o da dignidade humana, adiconamento, tal como todos os estudos que utilizem seres humanos para investigação científica, qualquer trabalho orientado nesta área deve seguir os princípios orientadores da declaração.

CONCLUSÕES

Na atualidade os serviços de saúde demonstram preocupações em proporcionar a melhor e mais adaptada terapêutica ao paciente, pelo que as intervenções, não- farmacológica podem ser uma complementaridade aos cuidados usuais do paciente internado e influenciar o seu humor, bem-estar e a sua hospitalização, pensando especificamente no cenário da criança hospitalizada, o TAA permite em algumas situações que a criança desenvolva alguns aspectos sociais específicos, um dos exemplos desses aspectos é o exercício do controle, que ocorre durante a TAA, a criança é ensinada a dar ordens ao animal, tais como sentar e levantar. Tal exercício do controle pode fazer com que a criança sinta que possui alguma autonomia em seu meio de convivência.

A presença de animais no processo terapêutico também permite uma maior socialização entre os diversos pacientes, o que por sua vez acaba por neutralizar os efeitos psicológicos adversos que pode surgir por conta do tratamento hospitalar,

além disso, a liberação da serotonina, endorfina, ocitocina, no organismo da criança, liberação essa causada pelo contato com o animal, é outra evidencia da importante contribuição que a TAA provoca na vida do paciente. De forma especifica a terapia é indicado para restabelecer o bem-estar do paciente e restaurar a autoestima da criança em tratamento oncologico segundo a perspectiva adotada neste estudo.

Estudos revisados neste trabalho comprovam que a conexão homem-animal já é um fato científico que vai além do companheirismo. Os efeitos favoráveis que essa terapia traz a saúde humana se baseiam no toque e na interação homem-animal existentes, um tipo de comunicação não verbal, gerando um conjunto de estímulos positivos capazes de desencadear efeitos fisiológicos, físicos e psicológicos, curativos que produzem um impacto benéfico e os fazem sentir-se bem, entretanto, é necessário estudo futuros para elucidar e entender melhor os mecanismos de ação da TAA na saúde humana, além disso, pode ser utilizada como uma estratégia coadjuvante quando associada às outras formas de tratamento para população com câncer.

Por fim, é valido salientar que o programa de TAA deve ser continuo, e sua interrupção abrupta pode afetar o desenvolvimento psicológico e emocional do paciente por isso, levando-se em conta todos os seus benefícios para o paciente o TAA deve ser utilizado de forma correta e responsável no tratamento contínuo da criança com câncer.

REFERÊNCIAS

ABELLÁN, R.M. Atención a la diversidad y terapia assistida por animais. **Revista Educación Inclusiva**, v.2, n.3, p.111-133, 2003.

ALMEIDA, G. P. Cão guia muito mais que uma companhia, uma profissão. **Revista CFMV**, Brasília ano 2014, n 7, p 8-20 2007.

ALTSCHILLER, Donald. Animal assisted therapy. **Revista latino-Americano de Enfermagem**- São Paulo p.7-14, 2005.

ALTHAUSEN, S. **Adolescente e Cães: compreensão e possibilidades de internação**. Dissertação de mestrado - Instituto de Psicologia. São Paulo: USP, 2006.

ANDERLINE, F.; CARVALHO, M. C. Educação Assistida por Animais como recurso pedagógico na educação regular especial – uma revisão bibliográfica. **Revista Científica Digital da FAETEC**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO CÂNCER > Disponível em [HTTP:// www.abcancer.org.br/](http://www.abcancer.org.br/) 2018. Acessado em 09.03.2019.

AZEVEDO, D.M., Santos, J.J.S., Justino, M.A.R., Miranda,F.A.N., & Simpson, C.A. O brincar como instrumento terapêutico na visão da equipe de saúde. **Revista Ciência e Cuidado em Saúde**, v,5 - p, 335-341, 2014. .

BARBA, B.; BRAASTAD, B.O. Animal-assiste therapy with farmani mals for persons withpsy chiatric disorders. **Revista científica eletronica de medicina veterinária** v.47, n.4, p.384-390, 1995.

BERNTEIN, C. Opposingspeciesism.THE BOND: Newsletter ofthe SF/SPCA Animal AssistedTherapyProgram. **Revista Escola de Enfermagem, USP – São Paulo** v. 2, n.1, p. 1-5, feb. 2007.

BERZINS, M. A. V. S. **Velhos, cães e gatos: interpretação de uma relação**. 2000. 132f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, PUC- 2000.

BIBBO, 2013 CENTRO UNIVERSITARIO NA CALIFORNIA 40-90.

BUSSATI. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei N° 4.455 de 2012. **Dispõe sobre o uso da Terapia Assistida por Animais (TAA) nos hospitais públicos, conveniados e cadastrados no Sistema Único de Saúde – SUS**. 2012a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra.jsessionid=0F2E6AEB58C343DCDF84E6F195BD5852.node2?codteor=1030955&filen_ame=Avulso+PL+4455/2012>. 2012. acessado em: 03/09/2018.

BUSTAC, Núcleo de Apoio á criança com câncer, Câncer infantil. **Revista de escola de Enfermagem da USP-** São Paulo, v1, v4- p.40- 47 2005.

BUZINS, EA, Leão ER, Chimentão DMN, Silva CPR. Assistência individualizada: “Posso trazer meu cachorro?” **Revista Escola de Enfermagem USP**. 2000; 39 (2): 195-201.

CAETANO, E. C. S. (2010). **As Contribuições da TAA – Terapia Assistida por Animais á Psicologia**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Paraná, SC.

CAPOTE, P. S. O.; COSTA, M. P. R. **Terapia Assistida por Animais (TAA): aplicação no desenvolvimento psicomotor da criança com deficiência intelectual**. São Carlos: Ed. da UFS Car, p, 28-46, 2011.

CAMACHO, Claudia de T. **Possibilidades de utilização da terapia assistida por animais (TAA) na Terapia Ocupacional**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Belo Horizonte, 2008, p.57. Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais – Fundação Educacional Lucas Machado – FELUMA Terapia Ocupacional- 2005

CARVALHO, I.A. **Cinoterapia como recurso terapêutico para crianças com Transtorno de Espectro Autista**: Uma revisão assistemática da literatura. Porto Alegre, Dez, 2014. (Monografia, Curso de Especialização em Psicologia), Universidade de Porto Alegre.

CASTRO, Messeri A. Animal-assistedactivityatA. Meyer Children's Hospital: a pilotstudy. J EvidBasedComplementaryAltern Med. **Revista científica da Faetec**, Rio de Janeiro, v,3 p, 50-54, 2005.

CERVO. BERVIAN, Armando Luiz. BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia, **Revista Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, p, 30-46, 2002.

CERVO, José Naum de Mesquita et al. **Terapia Ocupacional e a Utilização da Terapia Assistida por Animais (TAA) em Crianças e Adolescentes 56 Institucionalizados**. São Paulo, Dissertação (mestrado em psicologia) Pontifícia Universidade Católica, PUC- 2009.

CHIEPPA, F. A relação homem-animal. Uccelli, **Revista Eletrônica de Veterinaria**, Pelotas v,18 n.2, p. 40-42, 2002.

CHIPPA, L de C. **Equoterapia, hipoterapia e equitação terapêutica**. Associação Nacional de Equoterapia, Brasília-DF, v. 1, n. 1, p. 7-10, set. 2002

COLLIS, S. A. R. **Avaliação de alterações de comportamento em crianças de uma creche após uso da Terapia Assistida por Animais**. Faculdades Integradas FAFIBE, Bebedouro, 2000

(Monografia curso de Psicologia).

CONSELHO REGIONAL DE MEDICINA DO ESTADO DE SÃO PAULO (CREMESP) Visto em <https://www.cremesp.org.br/?siteAcao=NoticiasC&id=4877>. Acessado em 27/08/2018.

CRIPPA, A; FEIJÓ, A.G.S. Atividade assistida por animais como alternativa complementar ao tratamento de pacientes: a busca por evidências científicas. **Revista latino americano**. V,14 / Número 1 / Edición 26 / Páginas 14-25 / 2014.

CRIPPA, A, SANTOS, A.R.O; SILVA, C.J. Os projetos de terapia assistida por animais no estado de São Paulo. **Revista SBPH**, vol.19 n,1 p, 27-37 Rio de Janeiro, 2016.

COOPITMETHE, J Q, ASSIS S,G Santos N.C Oliveira, **escala de autoestima para adolescentes** (Dissertação de Mestrado de Enfermagem). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC, 1990.

CORFLIX, Donald. Animal assisted therapy. **Revista latino-Americano de Enfermagem**- São Paulo p.7-14, 1998.

CULLOUGH, Denise Emília de; BRITO, Maria Cristina Guimarães. Denise Emilia de Andrade. **As contribuições da equoterapia na educação inclusiva**. São Paulo: UNIME, 2008. Disponível em: <http://www.equoterapia.org.br/trabalho/18082259.pdf>. Acessado em 13 nov 2015.

DELARISSA, F. A. **O animal de estimação: de companheiro tribal a objeto transicional: um ente avaliador das crises na pós-modernidade**. (Dissertação de Mestrado de enfermagem) São Paulo: Vertentes, Universidade de São Paulo- Usp- 2011.

DELARISSA, Philippe. Estrutura ou sentimento: a relação com o animal na Amazônia. **Revista Mana** , Rio de Janeiro, vol. 4, n. 1, p. 2345, 2003

DIREÇÃO GERAL DE SAÚDE, 1996. **Revista Clínica Veterinária**, São Paulo, n. 117, p. 54-66.

DIAS, Maria de Lourdes Custódio; ZANINI, Lisiane Nunes; NEDEL, Maria NoemiaBirck. O cotidiano dos pais de crianças com câncer e hospitalizadas. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 33, n. 3, p. 111-118, 2017

DOTTI J. Terapia e Animais. 1ª ed. São Paulo: **Revista Noética**; n. 3 p, 13-20, 2005.

DOTTI, L. C. Conexionismo e equoterapia: relacionando-se com o mundo. **Revista Equoterapia**, n,7, p.3-10, 2014.

DOTTI, Eunice Ribeiro. Animais também amam: a linguagem das emoções. **Revista de Antropologia**. São Paulo, v. 46, n. 1, p38-43, 2009..

DOMINGUES, Camila Mantovani; CUNHA, Maria Cláudia. Terapia **fonoaudiológica assistida por cães: estudo de casos clínicos**. São Paulo: PUC,2008.Disponível em: <http://www.sbfpa.org.br/portal/anais2008/resumos/R0493-1.pdf>. Acessado em 15.02.2007..

FAQUINELLO P, COLLET N. Vínculo afetivo mãe/criança na unidade de alojamento conjuntopediátrico. **Revista Gaúcha Enfermagem**. 2016; dez 24 (3): 294-304.

FERREIRA, M. **Coersão e suas implicações**. São Paulo: Ed. Livro Pleno, p 29- 70, 2007.

FIRMIRIO, G. Gato doméstico. **Revista Arquivo Brasileiro de Veterinaria**- Belo Horizonte v, 3, p, 09-17, 2013.

- FONSECA, M.P.; BOTOMÉ, S.P. Da domesticação à terapia: o uso de animais para fins terapêuticos. **Revista Interação em Psicologia**. v.12, n.1, p.165-177, 2002.
- FRIEDMAN, B., Kahn Jr, P. H. y Hagman, J. (2000). Hardware companions?: What online AIBO discussion forums reveal about the human-robotic relationship. En Proceedings of conference on Human factors in computing systems **Revista Latino Americano de Enfermagem** – São Paulo v, 10, pp. 273-280. ACM.
- FRANCO, Hannelore. **O Animal em Casa**. Dissertação (Doutorado em Ciências - Psicologia) – Instituto de Psicologia. São Paulo: USP, 2008.
- FULBER, S. **Atividade e Terapia Assistida por Animais**. Porto Alegre, 2011 (Monografia Curso Medicina Veterinária) Universidade de Porto Alegre, 2011.
- HAVENER, A. Domestication des animaux, culture des plantes et traitement d'autrui. L'Homme HELMREICH, S. Replicating reproduction in artificial life **Revista the essence of life in the age of virtual electronic reproduction**, V. 2, N. 1, pp. 19-50, 1962. Ver Franklin, 2001.
- INCA- Instituto Nacional de câncer, **Taxas de crianças e adolescentes com Câncer no Brasil 2019** – São Paulo – Disponível em: [Http://www.Inca.gov.br](http://www.Inca.gov.br). Acessado em 28.02.2019
- JOAQUIM, Anterita Cristina de Sousa; DENZIN, Simone Schneider. **Atividades assistidas por animais: aspectos revisivos sob um olhar pedagógico**. Disponível em: e-mail: http://www.fav.br/programasinst/Revistas/revistas2007/veterinaria/Atividades_assistidas_por_animais.pdf. Acesso em 17 dez. 2002.
- JOHNSON, Roberta; ANDRADE, Denise Emilia de. Implantação de um projeto de **equoterapia: uma visão do trabalho psicológico**. 2004. Disponível em: <http://www.equoterapia.com.br/artigos/artigo-15.php>. Acessado em 19 dez. 2019.
- JOHNSON, Michael. The social production of indifference: exploring the symbolic roots of western bureaucracy. **Revista Chicago**: University of Chicago Press, n,7 p, 309-310 2012.
- JULIANO, R.S., JAYME, V.D.S., FIORAVANTI, M.C.S., PAULO, N.M., ATHAYDE, I.B. Terapia Assistida por Animais (TAA): **Uma Prática Multidisciplinar para o Benefício da Saúde Humana**. Disponível em > <http://www.vet.ufg.br/Bioetica/Arquivos%20PDF/Terapia%20assistida%20por%20animais.pdf>. Acessado em 02.05.2007
- JULIANO, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo, Livrus 2008
- JUGEND, Harold. Society and Animals, **Revista eletrônica americana**. Vol. 14. N. 4. P, 30-40, USA, 2008.
- KESSITY, Amélia; BERZINS, Marília V. da Silva. O amor que fica. **REVISTA KALUNGA**, São Paulo, ano 2008, n. 139, agosto 2002, p. 12-21.
- KAWAKAM, C; NAKANO, C, **Relato de experiências terapia assistida por animais mais um recurso na comunicação entre paciente e enfermeiro**, (Graduação em enfermagem) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2002.
- LEVINSON, Gláucia; NATALIE, Káthia. **Afeto que cura**. 2007. Disponível em: www.fag.edu.br/graduacao/fisioterapia/arquivos/afetoquecura.pdf. Acesso em 6 dez. 1984.
- LOUREIRO, M.O. **O Cão e sua família: Temas de Amor e Agressividade**. 2004. 100f. Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica São Paulo, São Paulo – PUC, 2015.

LOUREIRO, Elisa, **Depressão em crianças com doenças crônicas**. 2008 Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115013455004>> ISSN 1413-0394. Acessado em 28/02/2019

LOUREIRO, M. **Benefícios da relação homem-animal**. Monografia (Graduação em Medicina Veterinária). 2014. 24p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Veterinária. Porto Alegre, 2005.

LOUREIRO, B. **Psicomotricidade**. (Dissertação de mestrado) São Paulo, Universidade de São Paulo- USP 2013.

MANOEL, M.F. Zooterapia ou Terapia Assistida por Animais (TAA). **Revista Nosso Clínico** , v.40, p.24-46, 2012.

MCNICHOLAS, J; COLLIS, GM. Dogs as catalysts for social interactions: robustness of the effect. Br. J. **Revista Psychol.** n. 91, p. 61-70, feb. 2000.

MEDEIROS, Ana Julia Sichioli de; CARVALHO, Silvana Denofre. **Terapia Assistida por Animais a crianças hospitalizadas**. Campinas: UNICAMP, 2008. Disponível em: <http://www.usp.br/siicusp/Resumos/16Siicusp/2491.pdf>. Acessado em 3 mar. 2017.

MENCH; MANOEL, H. **A criança e o animal: as emoções que libertam a inteligência**. (Tese de mestrado em psicologia) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC, 2001.

MENEZEIS, Samantha B. C. **Sobre homens e cães: um estudo antropológico sobre afetividade, consumo e distinção**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

MELANI, J.A, ROCHA, J R; SANTOS. A terapia assistida por animais (taa). **Revista científica Eletronica de medicina veterinária**, Garça, n. 10, p 7-18, jan 2018.

MESQUITA, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v.5, n.25, p.5-14, 2002.

MINAJO, C.T. Desenvolvimento e implantação de Terapia assistida por animais em hospital. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.62, n,4, 2006.

MORAES; MESQUITA, L.J. Visita terapêutica de mascotas em hospitales. **Revista Chilena Infectología**, v.22, n.3, p.257-263, 2008.

NAKANO, Angélica. **Os melhores amigos. O Projeto Cão do Idoso**. 2002. Disponível em: <http://portaldovoluntario.org.br/blogs/54354/posts/1439> . Acessado em 11 Novembro 2019.

ODENDAAL, J. S. J. Animal-assisted therapy-magic or medicine? **Journal of psychosomatic research- Morumbi** v, 49 n°4 , p,275-280, 1999.

OLIVEIRA, Fábio de; SILVEIRA, Patrícia Rodrigues da. Osteossarcoma em cães - **REVISTA CIENTÍFICA ELETÔNICA DE MEDICINA VETERINÁRIA** – ISSN: 1679- 7353 – Número 10 – 2008

ORGANIZAÇÃO BRASILEIRA DE INTERAÇÃO HOMEM-ANIMAL.

Disponível em: URL: www.projetocao.org.br. Acessado em 20.03.2019

PAUW, J.; COLL, C., MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: **Revistas Artes Médicas**, n,9, p, 104-108, 1984.

PALANCA, D; OLDS, S, W. **Desenvolvimento humano**. 8 ed, Porto Alegre; Artmed, 2007.

PARK; PAUW, E. S. et al. Effectsofhippotherapyongross motorfunctionandfunctional performance ofchildrenwith cerebral palsy. **Yonsei Medical Journal**, v. 55, nº 6, p. 1736- 1742, 2014.

PEDREIA, M. J. F., Pereira, L., & FERREIRA, M. L. (2010). Os Benefícios da Terapia Assistida dos Animais: Uma Revisão Bibliográfica. **Revista Editorial Bolina SP**, Brasil p. 62-66. 2007. Acessado em 28/08/2018.

PEDREIRA, J.L, palanca, I (2002), **psicologia oncologia pediátrica** Disponível em: [HTTP://www.psicooncologia.org/profesionales.php](http://www.psicooncologia.org/profesionales.php). Acessado em 24.11.2018

PEDREIRA, Mário César da Silva; PEDROSO, Ana Maria Medeiros. **Terapia assistida por cães em pacientes com doença de Alzheimer**. Guarapuava: UNICENTRO – Universidade do Centro do Paraná, 2007. Disponível em: http://geracoes.org.br/arquivos_dados/foto_alta/arquivo_1_id-166.pdf. Acesso em: 04. mar. 2019

PERINE, L. R. Reflexões sobre a complexidade equoterápica. **Revista da Associação Nacional de Equoterapia**, Brasília, n 5, n. 6, dez. 2015, p. 22-27.

PROJETO DE LEI Nº 4455/2012 (Do Sr. Deputado Federal Giovani Cherini) na Comissão de **Seguridade Social e Família (CSSF).Dispõe sobre o uso da Terapia Assistida por Animais (TAA) nos hospitais públicos,contratados, conveniados e cadastrados no Sistema Único de Saúde – SUS**. Visto em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=556084> .Acessado em 28/08/2018.

ROCHA, D. C. C. O **Pedagogo na Equoterapia focando crianças com Encefalopatia Crônica Não Progressiva da Infância** (ECNPI – Paralisia Cerebral). 2013. 86 f. Monografia (Graduação em Pedagogia Plena) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, São Gonçalo, RJ, 2016

SAN, M.P.Z. Terapia assistida por animais de companhia, para ser humano, **Revista Brasileira de Anestesiologia-** São Paulo, v, 18 n.2, p.143-149, 2018.

SIEGEL, J.M Stressfullifeeventsanduse ofphysicianservicesamongtheelderly: themoderating role of pet ownership. **Journal o personalityand social psychology**, n, 58, p,1081-1086 – San Diego, 2017.

SILVA, C. M. B. L. **Atividade assistida por animais: uma proposta de inclusão educacional com a utilização de animais de estimação**. Monografia (Especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão) – Faculdade UAB/UnB, Brasília, 2011.

SILVA, A. T. B.; MARTURANO, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Revista Estudos de Psicologia**. Natal, v.7, n.2, p.227-235, 2010.

SILVANA, M. **Coerção e suas implicações**. São Paulo: Ed. Livro Pleno, p 29- 40, 2016.

SIMONETTI, L. **O que é desenvolvimento cognitivo? Ciência do cérebro**. 2012. Disponível em: <https://cienciadocerebro.wordpress.com/2012/09/05/o-que-edesenvolvimento-cognitivo/> Acessado em: 22/11/2018.

STEPHEN, COREY, A; THOMAS, M; GUIDI, M. **o significado do animal de estimação na família**. 2001. Disponível em: <http://culturapsi.com.br/animal.htm> . Acesso em 15 11. 2018.

STORER, M R de S et al. **Contribuições da equoterapia na atuação psicopedagógica**. 2015 Disponível em: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacionequino/contribuciones_da_equoterapia_na_atuacao.pdf. Acesso em: 15.11. 2018.

STUMM J. M. **Terapia Assistida por Animais (Revisão de Literatura)**. Tese de Monografia, Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, Patos, MG. 2012.

TELHADO, E.C. C. **As contribuições da TAA á psicologia**, 2010- Trabalho de conclusão de curso- Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Criciúma, 2001.

THAUSEN, Isabela Bertelli Cabral, por que gostamos de nossos cachorros. **Revista psique ciências e Vida**, São Paulo N, 3, p, 9-30, 2006.

THE PRINCIPLES OF BIOETHICS, 1994.

UEXKÜLL, Thure Von. A teoria da Umwelt de Jakob von Uexküll. **Revista Galáxia**, n. 7, pp 1948-1957, 2004.

VACCARI, A Ma H; ALMEIDA, F de A. **A importância da visita de animais de estimação na recuperação de crianças hospitalizadas**. 2014 São Paulo: Dissertação (Mestrado em Psicologia).

VACCARI, D.; Zadrozny, V.G.P. **Benefícios da TAA: Uma contribuição da Psicologia**. 2007. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/MO/2012/352152_1_1.PDF > Acesso em: 18/12/2018

VALENÇA, L. A cura pelo bicho. **Revista de Enfermagem**. n,3 p 40-69, 2009.

VIEIRA, R. **Animais Silvestres**. 2007. Disponível em: http://hist7alfandega.blogspot.com/2008_10_01_archive.html. Acesso em 15.11. 2018.

VALENTINI, L. O caminho fenomenológico do fazer: transcendendo as lógicas, trabalho. São Paulo: **Revista Editora C.I.** n,9, p.25-32, 1990.

WATLER; SHAFFER, Jean. **Nós e os outros humanos, os animais de estimação**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

YAMAGUCHI, P., STONE, W. L., WALDEN, T., & MALESA E. (2007). **Predicting social impairment and ASD diagnosis in younger siblings of children with autism spectrum disorder**. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 39(10), 1381-1391. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10803-009-0753-0#close> >. Acessado em 24/03/2019

A IMPORTÂNCIA DO BIG DATA NAS ORGANIZAÇÕES

Yasmin Teles Dos Santos

Universidade Estadual de Goiás Campus Anápolis
de Ciências Socioeconômicas e Humanas- Goiás

Elisabete Tomomi Kowata

Universidade Estadual de Goiás Campus Anápolis
de Ciências Socioeconômicas e Humanas- Goiás

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo listar a importância do Big Data nas organizações, desenvolvendo estratégias para torná-las competitivas diante das imensas quantidades de dados produzidos diariamente. A abordagem da pesquisa é quanti-qualitativa. Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste projeto de pesquisa foram a partir de uma revisão sistemática com registro do protocolo das leituras, identificando as categorias abordadas em cada área, além da pesquisa ser bibliográfica. O resultado esperado desta pesquisa era ter uma lista de benefícios que as empresas poderiam obter ao implementar o Big Data na organização e conhecer o que elas sabem sobre ele. Como resultados e discussão são apresentadas uma lista de empresas que utilizam e que se beneficiam com o uso do Big Data e também análise de respostas obtidas com a aplicação do questionário nas empresas de Anápolis-GO.

PALAVRAS-CHAVE: Big Data. Competitividade. Vantagens e desvantagens.

Organizações.

THE IMPORTANCE OF BIG DATA IN ORGANIZATIONS

ABSTRACT: This paper aims to list the importance of Big Data in organizations, developing strategies to make them competitive in the face of the immense amounts of data produced daily. The research approach is quantitative. The methodological procedures used to carry out this research project were based on a systematic review with record of the reading protocol, identifying the categories addressed in each area, in addition to the bibliographical research. The expected result of this research was to have a list of benefits that companies could get by implementing Big Data in the organization and knowing what they know about it. As results and discussion are presented a list of companies that use and that benefit from the use of Big Data and also analysis of answers obtained with the application of the questionnaire in the companies of Anápolis-GO.

KEYWORDS: Big Data. Competitiveness. Advantages and disadvantages. Organizations.

1 | INTRODUÇÃO

Aproximadamente 2,5 quintilhões de bytes são gerados de forma ininterrupta em todo o mundo, diariamente, por meio de vários

dispositivos eletrônicos, redes sociais e os dados publicados na Internet. Esses dados são coletados e armazenados por várias empresas, mas por falta de conhecimento de como tratá-los perdem grandes oportunidades de crescimento e de benefícios para elas.

Para se compreender o Big Data é necessário compreender a sua matéria prima. Para Amaral (2016), a matéria prima do Big Data consiste em: dado, informação e conhecimento. Os dados são fatos coletados e normalmente armazenados, a informação é o dado analisado e com significado, e por fim o conhecimento é a informação interpretada e aplicada para algum fim.

Davenport (2014) conceitua Big Data como um termo genérico para dados que não podem ser contidos nos repositórios usuais; refere-se a dados volumosos demais para caber em um único servidor. O termo Big Data é associado 5 “Vs”, atualmente empregados. Os “Vs” são definidos em volume, velocidade, variedade, veracidade e valor. Além disso, não existe uma definição universal do termo Big Data, pois ainda hoje, muitos autores apresentam definições diferentes, entrando em consenso em que se trata de um grande volume de dados.

Muitas micro e pequenas empresas conhecem a ferramenta Big Data, mas por receio, não buscam, pois é uma ferramenta usada pelas grandes empresas com um custo muito grande, mas que através dela o rendimento dessas empresas triplica. Portanto, Esta pesquisa teve como objetivo buscar formas de estruturação e oportunidades para essas pequenas e micro empresas, permanecerem e crescerem no mercado através do Big Data e do tratamento desses dados.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

A abordagem da pesquisa é quanti-qualitativa. Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste projeto de pesquisa foram a partir de uma revisão sistemática com registro do protocolo das leituras, identificando as categorias abordadas em cada área, além da pesquisa ser bibliográfica. Foi elaborado um questionário online com intuito de aplicá-lo para as empresas a fim de diagnosticar o conhecimento que elas têm sobre o Big Data, se utilizam e se tem interesse em utilizá-lo.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado esperado desta pesquisa era ter uma lista de benefícios que as empresas poderiam obter ao implementar o Big Data na organização e conhecer o que elas sabem sobre ele. A lista e o diagnóstico das empresas contribuiriam na etapa de elaboração de um portfólio com as soluções que as empresas poderiam utilizar para torná-las mais competitivas.

Todavia foi pesquisado outras fontes de dados para validação das ideias

aqui exploradas. No Quadro 1 é apresentado uma lista de empresas nacionais e internacionais que utilizam o Big Data em sua gestão de dados e informação e no Quadro 2 é apresentado alguns números envolvidos no universo do Big Data.

Seq.	Empresa	Ramo	Utilização do Big Data
1	MAPLINK	Empresa especializada na digitalização de mapas	Rastreamento por satélite, cruzando centenas de milhares de dados, de mais de 400 mil automóveis em São Paulo, em tempo real.
2	MINISTÉRIO PÚBLICO BRASILEIRO	Instituição de manutenção e fiscalização do poder público	Identificar indícios de ações ilícitas, sobretudo ligadas à lavagem de dinheiro.
3	UPS	Empresa norte-americana de transporte e logística	Instalação de sensores para o cruzamento de informações.
4	NOAA	Administração Nacional Oceânica e Atmosférica	Recolhimento de dados por meio de satélites.
5	NIKE	Fabricante de materiais esportivos	Software para praticantes de corrida para estimular o compartilhamento de dados.
6	DANONE	Empresa norte-americana de iogurte	Cruzamento de informações para melhorar sua logística de distribuição.
7	J.P.MORGAN	Banco norte-americano	Cruzamento de dados para prever tendências e entender quando comprar ou vender ações.
8	ROLLS-ROYCE	Empresa automobilística inglesa	Otimização de processos de manutenção, através da análise e cruzamento de dados.
9	AMERICAN EXPRESS	Empresa norte-americana de serviços financeiros	Desenvolvimento de sofisticados modelos preditivos para analisar históricos de transações.
10	UNDER ARMOUR	Fabricante de materiais esportivos	Desenvolvimento de um aplicativo de ginástica, para o acesso a dados de usuários.
11	PINTEREST	Rede Social	Refinamento do sistema de recomendação da rede.

Quadro 1 – lista de empresas nacionais e internacionais que utilizam o Big Data em sua gestão de dados e informação

Fonte: bigdatabusinessshekima (2016).

No Quadro 2 é apresentado os números envolvidos no universo de Big Data.

Números	Uso do Big Data
60%	Dos varejistas apostam na força de Big Data e se aproveitam do planejamento que os dados podem trazer para o seu negócio, o aumento médio da sua margem operacional é de 60%, de acordo com dados da McKinsey & Company.
US\$ 200 milhões	Os Estados Unidos, durante a gestão Obama, os investimentos ultrapassaram a casa dos US\$ 200 milhões quando o assunto era iniciativas que envolvem Big Data.
1/5	A China será responsável por 1/5 de todos os dados do planeta em 2020, segundo a Baseline.

90%	A Baseline também indica que os dados produzidos de 2013 para cá representam 90% de todas as informações existentes na internet.
2,2 milhões	Segundo o Gartner, 2,2 milhões de terabytes de novos dados são criados todos os dias no mundo.
40 trilhões	Segundo o Instituto, a previsão é que até 2020 haja um total de 40 trilhões de gigabytes de dados no mundo.
R\$ 16,3 bi	O setor que mais investe em Big Data é o de serviços financeiros. Segundo o Gartner, foram gastos em 2015 mais de 16 bilhões de reais. Já o setor de energia, que hoje é o que menos aposta em análise de dados, crescerá 51% em investimento até 2020.
5 vezes	As empresas que investem em Big Data, também de acordo com a Gartner, são cinco vezes mais propensas a tomar decisões mais rápidas que a concorrência.
1 Zettabyte	Pela primeira vez desde a criação da internet, em 2016 o tráfego global de dados na rede ultrapassou a marca de 1 Zettabyte (1 bilhão de terabytes!), de acordo com um white paper publicado pela Cisco. Isto representa um crescimento de 5 vezes em um prazo de 5 anos.
80%	Até o fim deste ano, cerca de 80% de todas as fotos do mundo serão feitas a partir de smartphones. Com o armazenamento em nuvem cada vez mais difundido (até 2020 pelo menos um terço de todos os dados produzidos serão armazenados em cloud), grande parte desses arquivos estará potencialmente disponível de alguma maneira na internet.
500 bilhões	Um estudo do instituto Meritalk indica que o governo dos EUA poderia economizar 500 bilhões de dólares por ano com a implementação de um sistema de Big Data e Inteligência Artificial consistente.

Quadro 2 – Números envolvidos no universo de Big Data

Fonte: Big Data Business, 2017.

Além das empresas pesquisadas foi elaborado também um questionário para aplicação em empresas de Anápolis, com a finalidade de identificar o entendimento e uso de tecnologias de análise de Big Data na gestão de dados dessas empresas.

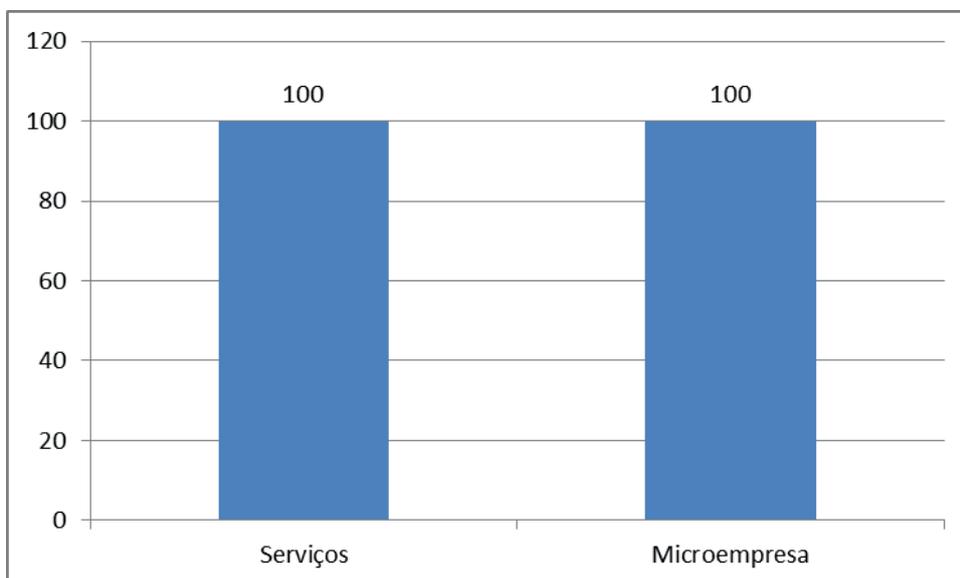


Gráfico 1 – Porte e segmento da empresa, 2018

Fonte: autoras (2018).

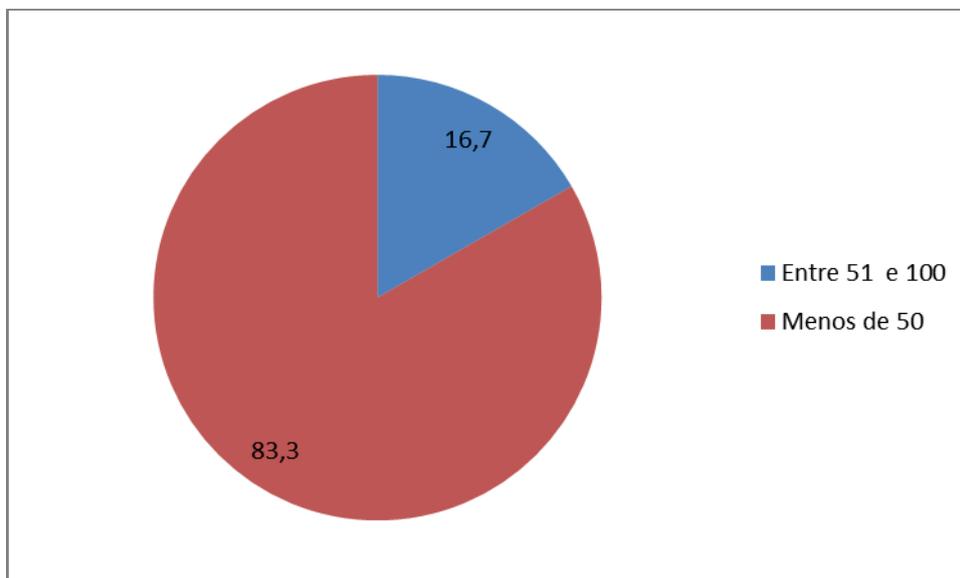


Gráfico 2 – Número de colaboradores na empresa, 2018

Fonte: autoras (2018).

Cem por cento das empresas respondentes são do segmento de serviços e de microempresa (Gráfico 1). Destas, 83,3% dispõe de menos de 50 colaboradores e 16,7% possui entre 51 e 100 colaboradores (Gráfico 2).

Quanto a uso de dados para a evolução da organização, 100% acredita na evolução da organização por meio do uso de dados e 83,3% possui algum programa interno que incentiva a utilização de dados para criar inovação (Gráfico 3).

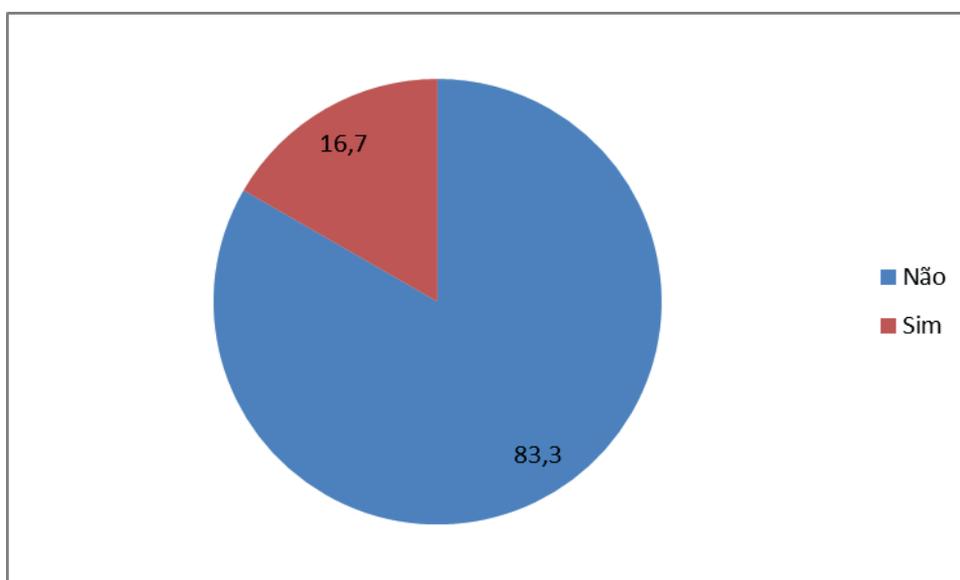


Gráfico 3 – Programa interno que incentive a utilização de dados para criar inovação dentro da empresa, 2018

Fonte: autoras (2018).

No Gráfico 4, 66,7% dos entrevistados não conhecem o termo Big Data e 33,3% tem conhecimento do termo e contratam empresas terceirizadas para gestão de dados.

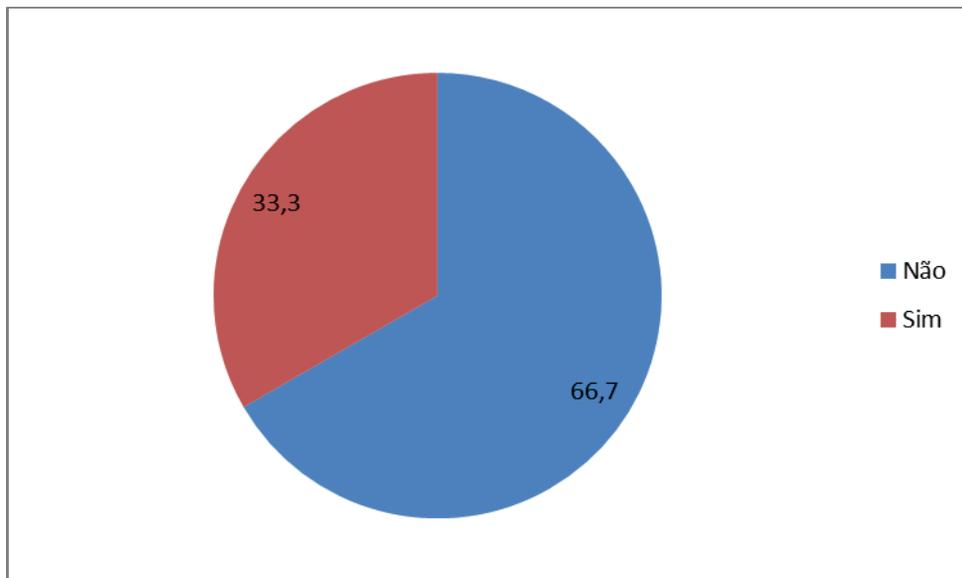


Gráfico 4 – Conhecimento do termo Big Data, 2018

Fonte: autoras (2018).

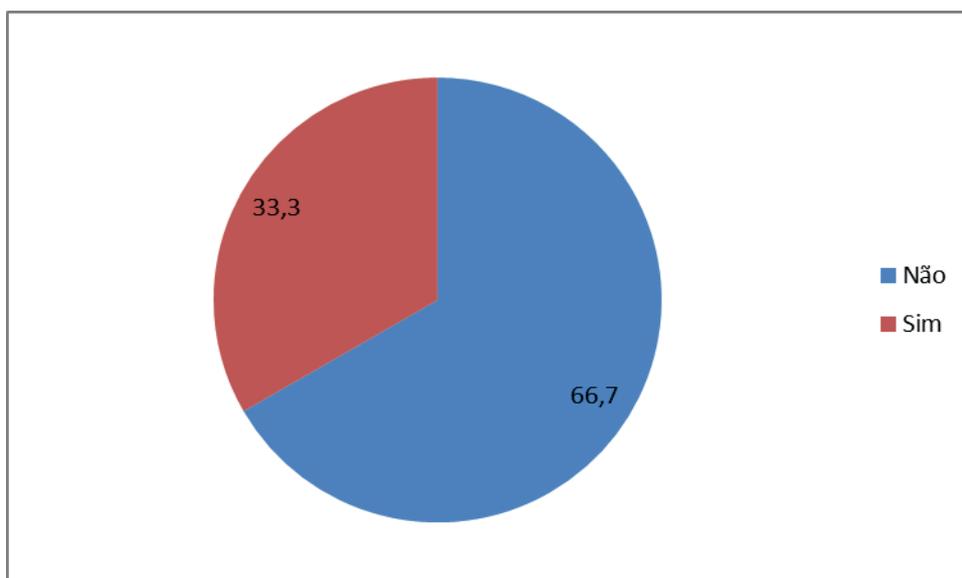


Gráfico 5 – Contratação de empresa terceirizada para gestão de dados, 2018

Fonte: autoras (2018).

Das empresas respondentes do questionário, 50% investem em tecnologia para processamento e análise de dados e também utilizam algum sistema de análise de dados ou *Business Intelligence*. Os sistemas utilizados e citados pelas empresas para realizarem a análise de dados foram: *Qlik Sense*, *Adwords* e *Lad foods*.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas empresas perdem a oportunidade de utilizar as informações para resolver problemas complexos, reduzir custos e decidir melhor o direcionamento delas em

tempos de crise. Além do mais, várias empresas ainda administram suas empresas da forma convencional e não buscam apoio nos dados que os próprios clientes geram e ainda é grande o desconhecimento de como tratá-las e utilizá-las para criar valor agregado para fins de competitividade.

Com exceção das grandes empresas que já veem a importância de analisar os dados e tirar proveito dessas informações, as empresas de pequeno porte além do desconhecimento dessa ferramenta, ainda acreditam que a forma convencional de lidar com os clientes manterão os negócios, porém se esquecem da nova geração de consumidores que estão atentas com a tecnologia e precisam continuamente inovar no empreendimento.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Fernando. **Introdução à ciência de dados**: mineração de dados e Big Data. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

BIGDATA BUSINESS HEKIMA. **Big Data e Inteligência Artificial**: números e estatísticas impressionantes. Disponível em: <http://www.bigdatabusiness.com.br/os-grandes-e-impressioantes-numeros-de-big-data/>. Acesso em: 22 set. 2018.

DAVENPORT, Thomas H. **Big data no trabalho**: derrubando mitos e descobrindo oportunidades; tradução Cristina Yamagami. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

FEIJÓ, Bruno Vieira. **A revolução dos dados**: entenda como o big data – a extraordinária quantidade de informações coletadas por novas tecnologias – pode ser usado para tornar sua empresa muito mais competitiva. PME Exame. Setembro 2013, edição 65, p. 30-43.

HEKIMA. **O guia definitivo de big data para iniciantes**. Disponível em: <http://www.bigdatabusiness.com.br/tudo-sobre-big-data/>. Acesso em: 22 set. 2018.

MAYER-SCHÖNBERGER, Viktor; CUKIER, Kenneth. **Big data**: como extrair volume, variedade, velocidade e valor da avalanche de informação cotidiana; tradução Paulo Polzonoff Junior. 1º ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

XEXÉO, Geraldo. **Big data**: computação para uma sociedade conectada e digitalizada. CiênciaHoje, n. 306, Agosto 2013, p. 19-23.

A OBSERVAÇÃO RELACIONAL COMO TÉCNICA DE PESQUISA SOCIAL

Nildo Viana

A investigação nas ciências humanas se depara, constantemente, com o problema dos métodos e das técnicas de pesquisa. No último caso, há uma grande extensão de técnicas de pesquisa e uma variedade grande de formas assumidas por algumas delas, como a entrevista, por exemplo. Nesse sentido, é importante a produção de reflexões sobre as mais variadas técnicas de pesquisa e suas variações. O nosso objetivo aqui é apresentar uma reflexão sobre a observação relacional, que pode ser considerada uma variação da técnica de pesquisa chamada “observação”. Neste contexto, pretendemos colocar que a observação relacional é distinta de outras formas de observação e sua forma específica, bem como explicitar como ela pode contribuir com a investigação no âmbito das ciências humanas.

OS PRESSUPOSTOS DA OBSERVAÇÃO RELACIONAL

A observação relacional é uma técnica de pesquisa pouco discutida, por ser bastante recente (VIANA, 2015). A razão de ser da observação relacional se origina nas debilidades e limites das demais formas de

observação. Isso se deve ao fato de que a observação relacional ser intimamente vinculada ao método dialético e ao materialismo histórico, o que torna as demais formas de observação inapropriadas sem alterações e adaptações. Contudo, a observação relacional não é apenas uma alteração e adaptação das demais formas de observação, pois sua base teórico-metodológica é distinta e é o que gera as demais diferenças. Nesse sentido, antes de definir o que é observação relacional é útil explicitar o seu vínculo com o método dialético e materialismo histórico.

A observação relacional se difere, inicialmente, por seus pressupostos, que são antagônicos ao objetivismo e ao subjetivismo, bem como sua teoria da realidade e teoria da consciência, além do seu vínculo analítico com a radicalidade, historicidade e totalidade. O objetivismo, em sua definição mais simples, é a concepção segundo a qual existe uma realidade objetiva, independentemente do observador, e que, se este for “objetivo”, poderá captá-la exatamente como ela é. Para o método dialético, existe uma realidade que é independente da vontade e consciência do observador, mas que o acesso a ela é mediado pelas relações sociais e pela cultura, bem como é dependente do indivíduo e sua posição

na sociedade. Ou seja, a solução objetivista é a neutralidade e uso de métodos e técnicas que retire o aspecto subjetivo da pesquisa. A solução dialética aponta para a impossibilidade da neutralidade e da existência de métodos e técnicas “objetivas”.

Isso pressupõe uma crítica da ideologia da neutralidade. Marx já havia colocado que as ideias, as representações, a moral, a religião, etc., são produtos históricos e sociais e, mais do que isso, são perpassados por interesses, valores, que também são históricos e sociais, bem como vinculados a classes sociais (MARX; ENGELS, 1982). Não pode existir uma interpretação da realidade (nem mesmo no âmbito das ciências naturais) desvinculada de interesses e valores. Assim, embora a realidade exista e seja independente do observador, ela não é meramente “observada”. O observador não é um indivíduo sem interesses e valores, sem ideias e concepções geradas histórica e socialmente.

De qualquer forma, esse é um falso problema. A questão não é a existência de interesses e valores, ou então de uma cultura anterior que realiza uma mediação entre o observador e a realidade e sim quais são os interesses e valores, bem como cultura, que serve de base para o observador realizar a observação (VIANA, 2007a). Isso significa que a concepção dialética nada tem de relativista. Os interesses e valores podem apontar para o compromisso com a verdade ou compromisso com a inverdade. E isso remete novamente ao social. As classes dominantes na história não possuem o interesse na verdade, nem as classes auxiliares e aqueles que reproduzem os interesses e valores de tais classes. Assim, interesses e valores, se expressando o compromisso com a verdade, com a transformação radical e total do conjunto das relações sociais (pois aqueles que estão integrados e atrelados à sociedade atual não possuem a capacidade crítica e a radicalidade necessária para enxergar sua historicidade e características desumanizadoras), o que significa se vincular ao proletariado, compreendido como classe revolucionária de nossa época¹.

O subjetivismo, em sua definição mais simples, é a concepção segundo a qual o “sujeito” (que aparece como um ente abstratificado², que pode ser o indivíduo, o grupo, a sociedade como um todo) é a fonte do saber e não a realidade. Segundo Hessen, “o subjetivismo, como seu nome já indica, restringe a validade da verdade ao sujeito que conhece e que julga. Este pode ser tanto o sujeito individual ou indivíduo humano quanto o sujeito genérico ou o gênero humano” (2000, p. 28). Para uma concepção dialética, o subjetivismo é uma concepção reducionista e limitada, pois reduz o saber

1 Há uma longa discussão a este respeito e Marx foi o autor que iniciou a percepção desse processo (MARX, 1968) e depois dele, Korsch (1977), o jovem Lukács (1989), entre outros desenvolveram numa análise dialética do processo de formação social da consciência.

2 Abstratificar significa tornar algo um “abstractum”, entendido aqui como uma constituição mental deslocada da realidade, ou seja, transformar um ser em algo metafísico. Assim, abstratificação é diferente de abstração, pois a primeira é um processo que retira o ser (indivíduo, fenômeno, etc.) da realidade (retira o ser social da história e relações sociais, por exemplo), enquanto que a segunda, no sentido dialético, apenas focaliza uma parte da realidade, sem desligá-la da totalidade na qual está inserida. Essa distinção pode ser vista em Marx (1983), quando usa abstração num sentido negativo (abstração metafísica) e num sentido positivo (abstração dialética), o que nem sempre é percebido (VIANA, 2007b). Nesse caso, a abstratificação seria uma abstração metafísica.

ao sujeito, mas este é algo abstratificado. No subjetivismo contemporâneo, ele é materializado em grupos sociais, indivíduos, que são, novamente, abstratificados. Isso, obviamente, gera uma primazia do “sujeito” e desconsideração da realidade concreta (muitas vezes acompanhada por uma recusa da sua força em relação ao saber ou mesmo sua inexistência, ou, ainda, a impossibilidade de ter uma consciência correta dela).

Assim, a observação relacional parte do princípio dialético que tanto o observador quanto o que é observado são relacionais. Eles só existem como observadores e observados na relação entre ambos. O observador não pode observar o que não existe, bem como um fenômeno não pode ser observado a não ser por um observador. O saber constituído é como a observação, ou seja, o ato do observador em relação ao observado. Logo, na concepção dialética, não há como cair no subjetivismo nem no objetivismo, que não passam de antinomias do pensamento burguês (VIANA, 2018).

Isso remete a outros dois aspectos que são pressupostos da observação relacional, que é a teoria da realidade e a teoria da consciência. Contudo, essa é uma questão extensa e que só poderemos sintetizar brevemente. A realidade, na concepção dialética, é concreta. O concreto, como categoria do pensamento, remete para as categorias de determinação, historicidade e totalidade (MARX, 1983). O real é histórico, não pode ser retirado da história. Ele também é uma totalidade, mesmo que seja um fenômeno particular, pois ele é composto por partes, e, além disso, está inserido numa totalidade mais amplas, rica em relações e determinações. Por fim, o real é determinado, ou seja, e, sendo a realidade social, é um produto histórico e social (VIANA, 2007a).

A consciência, por sua vez, é o indivíduo, ser humano singular, histórico-concreto, consciente. A consciência, como é algo real, é histórica, determinada, bem como é uma totalidade (inserida em uma totalidade mais ampla). Os indivíduos que desenvolvem sua consciência, são seres sociais, históricos, determinados. Logo, a consciência individual é uma produção social, bem como a consciência social. Não é possível compreender a consciência humana fora da sociedade. E a sociedade como fenômeno concreta é histórica, assumiu várias formas e se desenvolveu, bem como, em certas sociedades, é perpassada pela divisão de classes, o que gera distintos interesses e valores, e gera formas distintas de consciência. Inclusive, a consciência é parte da realidade social e logo, atua sobre ela, sendo uma de suas determinações (KORSCH, 1977).

Uma coisa, no entanto, é a consciência em geral, que assume inúmeras formas e conteúdos, mas outra coisa é a consciência correta da realidade, ou seja, o momento em que a consciência coincide com a realidade. Isto foi denominado por alguns como verdade. A consciência pode ser ilusória ou verdadeira. A consciência verdadeira pode ser parcialmente verdadeira ou globalmente verdadeira. No primeiro caso, temos as representações cotidianas verdadeiras³ e, no segundo caso, a teoria. A teoria é um

3 Sobre as representações cotidianas e suas formas, características, entre outros elementos,

saber complexo e totalizante, o que significa que abarca uma percepção de conjunto, com fundamentação e embasamento em método e reflexão mais desenvolvida, que expressa (e explica) a realidade através de um conjunto de conceitos.

Essa breve discussão sobre realidade e consciência é importante para o passo seguinte, que é retomar a observação relacional. A observação relacional é realizada tendo essa teoria da realidade como pressuposto, bem como essa teoria da consciência. Por conseguinte, o observador relacional focaliza um determinado fenômeno (tal como apontaremos a seguir) sem realizar o seu isolamento, pois aborda as suas relações, o que remete para determinações, história, sociedade. Esse é um pressuposto que existe antes, durante e depois da observação. O observador já sabe, antes de realizar a observação, que o fenômeno observado tem história, é uma totalidade inserida em outra totalidade, é determinado. O que ele deve descobrir é qual é sua relação com a história em geral, sua história em particular, seus elementos constitutivos, suas determinações, a sua inserção num contexto mais amplo, etc.

Da mesma forma, o observador sabe que sua observação é realizada a partir de uma determinada forma de conceber o real e a consciência (própria e alheia) e que por isso ele não pode confundir sua consciência com as dos indivíduos que podem estar envolvidos em sua observação ou fenômeno observado. É preciso, no processo de observação, entender o contexto, as relações, as funções, mas também saber que as interpretações, interesses, valores, etc., dos indivíduos variam e não podem ser tomadas como homogêneas. Os indivíduos possuem sua personalidade (singularidade psíquica), seu processo histórico de vida que gera distintos valores, concepções, sentimentos, etc., e por isso é necessário evitar os riscos da simplificação e do reducionismo. A compreensão do contexto, a totalidade, é fundamental, mas é preciso também compreender a historicidade, as particularidades e especificidades, bem como os indivíduos envolvidos nesse processo.

Além disso, há a teoria, ou seja, o observador deve conhecer a realidade mais ampla que observa e que é uma totalidade maior. Um mendigo não consegue observar a totalidade das relações sociais e por isso sua relação com a realidade é limitada, sua consciência é limitada. Um pesquisador, por sua vez, não possui a experiência pessoal do mendigo, mas possui um conjunto de informações, interpretações, sobre sua situação, bem como não possui uma compreensão mais ampla da sociedade em que vive, de sua formação histórica, de suas contradições, entre milhares de outros elementos. Ele tem um saber amplo sobre si mesmo, sua história, etc., mas geralmente não tem grande reflexão sobre isso e nem os recursos intelectuais para uma análise mais ampla (como teria, por exemplo, um psicólogo, um psicanalista, etc.) de sua mente ou mesmo de sua vida em geral. Logo, a percepção da realidade do mendigo é limitada, o que é derivado de suas relações sociais limitadas⁴. Isso significa que o

veja: Viana (2008); Viana (2015); Marques (2018). As representações cotidianas são o que geralmente se denomina “senso comum”, “conhecimento cotidiano”, “saber popular”, etc.

4 Marx explica as representações cotidianas ilusórias pela limitação das relações sociais (MARX; ENGELS, 1982).

observador relacional faz a observação a partir de sua formação teórica e a teoria lhe permite realizar a seleção do que é mais importante observar, entender relações estabelecidas, entre outros processos.

Assim, podemos colocar que a observação relacional se difere de outras formas de observação por causa de seus pressupostos, que geram outras diferenças (que são suas características e serão abordadas adiante). A observação relacional tem como pressuposto a recusa do objetivismo e subjetivismo, derivados de produções ideológicas, uma teoria da realidade, uma teoria da consciência, e a necessidade de que o observador tenha uma teoria sobre o contexto que vai analisar. Assim, o observador relacional não se ilude com uma suposta “realidade objetiva” que caberia apenas “captar”, nem com uma ideia subjetivista ao seu respeito ou ao respeito dos demais indivíduos, entende a realidade como algo histórico, social, determinado, além de ter pesquisado e refletido sobre o contexto que pesquisará⁵.

O QUE É OBSERVAÇÃO RELACIONAL?

A observação relacional difere das demais formas de observação por causa de seus pressupostos, como afirmamos acima, mas também por suas características próprias. Não poderemos aqui discutir as diversas formas de observação, mas tão-somente apontar sua existência. Existem autores que abordam as várias formas de observação (PERETZ, 2000), bem como obras que discutem ou explicam formas específicas (MALINOWSKI, 1978). Também existem manuais que tratam da questão da observação (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998; MARCONI; LAKATOS, 1982). Os manuais, no entanto, são geralmente (o que não significa que não existam exceções), problemáticos. A confusão entre observação e outras técnicas de pesquisa é o mais comum, o que, em muitos casos, é derivado de uma conceituação muito ampla do termo “observação”. Por isso é fundamental definir observação para, posteriormente, abordarmos sua forma relacional.

Não é difícil encontrar a definição segundo a qual a observação é o “ato de observar”. Mas não existe muita clareza, nem nos dicionários, nem nas representações cotidianas, sobre o que significa exatamente “observar”. A palavra observar pode significar “espionar” (ou, “espiar”, quer dizer, olhar, geralmente num sentido indiscreto), seguir regras (“observar as leis de trânsito”), olhar atentamente, constatar, etc. Desses sentidos comuns da palavra, o mais próximo do que é usado na pesquisa social é “olhar atentamente”. Partindo destes elementos, podemos chegar a uma definição mais adequada. Observar pode ser entendido mais adequadamente como olhar atentamente algo. A observação, por conseguinte, significa o ato de olhar

⁵ Um exemplo poderá esclarecer esse aspecto, que será mais desenvolvido adiante, que é o uso da teoria no processo de observação relacional. Se o fenômeno a ser observado é, por exemplo, um partido político, então o observador deve ter pesquisado sobre partidos políticos. E se for uma pesquisa sobre dissidência nos partidos políticos, então o acesso a teoria dos partidos políticos é necessário. Nesse caso, observará indivíduos, falas, ações, no interior de uma instituição que já sabe vários aspectos, como objetivos, funcionamento, história, etc.

atentamente algo. Nesse sentido, todo mundo observa o tempo todo. Nesse caso, trata-se de observação ordinária.

A pesquisa social não trabalha com observação ordinária. O motivo disso é que ela é esporádica, sem reflexão, sem objetivos definidos, sem rigor, etc. A observação ordinária pode até servir como fonte de informações específicas, mas não como técnica de pesquisa. Assim, podemos dizer que a observação ordinária pode ser integrada na observação relacional, como fonte de informações específicas. Por exemplo, um pesquisador que realiza uma pesquisa no partido político X através da observação relacional, pode observar, ordinariamente, um elemento que não tinha relação com seus objetivos. Numa pesquisa posterior, ele pode recordar tal observação e o que foi recordado pode ser informação para os objetivos da nova investigação. Esse é mesmo caso que um transeunte vê um assalto e observa a placa do carro dos assaltantes e depois informa a polícia o seu número. É uma informação, verdadeira e útil. Porém, também pode ser limitada, se o número estiver errado ou se não recordar todos.

A observação relacional é o ato de olhar atentamente um fenômeno (indivíduo, acontecimento, grupo social, organização, relações interindividuais, relações sociais, etc.) com o objetivo de o expressar fidedignamente através da percepção de suas relações. Portanto, se um pesquisador vai a uma manifestação estudantil (o fenômeno que se busca olhar atentamente) e seu objetivo é expressar fidedignamente as divergências internas (objetivo da pesquisa), ele não irá isolar uma contenda, os cartazes, etc. Se ele observa apenas os cartazes, por exemplo, poderá concluir, se todos eles apontam para uma recusa de uma política governamental específica, que não existe divergência. É aí que o domínio teórico-metodológico e a compreensão das relações permitem ir além da aparência do fenômeno. Todos os cartazes são contra a referida política governamental, mas alguns apontam elementos complementares, como, por exemplo, “nova constituição”, outro pode colocar “novas eleições”, e, alguns, ainda, “revolução”. Embora a manifestação e os cartazes em geral apontem para uma recusa de uma determinada política governamental, o que daria a impressão de não-divergência, os complementos mostram que a forma como fazem isso é diferente e isso revela divergência, que pode até parecer secundária, mas é apenas naquele contexto. Ou mesmo se todos os cartazes manifestarem apenas o repúdio à determinada política governamental, mas as formas de participar, os subgrupos existentes, etc., mostram as divergências. Muitos observadores não perceberiam isso. Porém, quem trabalha com a observação relacional (e mesmo outras formas de observação), percebe as divergências⁶.

6 Claro que isso depende também de quem é o observador, pois mesmo que queira trabalhar com a observação relacional, pode ter dificuldades, derivadas de sua idiosincrasia, em efetivar isso. Isso depende, no caso da observação relacional, do seu domínio teórico-metodológico. Se ele tem pelo menos noção do que significa anarquismo, maoísmo, autonomismo, etc., poderá compreender as divergências. Mas se é apenas uma noção e não tiver um saber um pouco mais desenvolvido, poderá não perceber certas sutilezas. Por exemplo, num mesmo grupo, ainda seguindo o mesmo exemplo, que reúne anarquistas, pode ter divergências, pois se uniram nesse contexto, mas são de tendências diferentes. Para quem não conhece as diferentes correntes anarquistas e suas diferenças, incluindo as

A observação relacional pode ser espontânea ou planejada. A *observação relacional espontânea* é aquela na qual o fenômeno é observado atentamente com a finalidade de expressá-lo fidedignamente a partir de suas relações. Assim, temos aqui a base teórico-metodológica, o problema de pesquisa, o objetivo, entre outros elementos, que difere a observação relacional espontânea da observação ordinária. Porém, o mais adequado é o uso da observação relacional planejada. Esta tem a vantagem do planejamento da própria observação e assim garantir uma maior quantidade de informações, bem como menor possibilidade de perda das informações. Isso ocorre através do *plano de observação, realização da observação, caderno de notas e síntese observacional*. A observação relacional espontânea tem como ponto de partida a base teórico-metodológica, problema e objetivo, como antecedente da observação. A observação, em si, é realizada de forma mais flexível e menos formal. O observador pode também fazer anotações e síntese observacional, o que depende de sua decisão. A observação relacional espontânea pode ocorrer sem a existência de um problema e objetivo, pois ela pode anteceder esse estágio da pesquisa, mas só existe se o pesquisador tiver a base teórico-metodológica necessária. Caso não tenha estes elementos (base teórico-metodológica, problema, objetivo), então trata-se de observação ordinária, que pode até ser fonte de informações, mas para coisas bem específicas. Vamos focalizar, a partir de agora, a observação relacional planejada, pois é esta que traz mais elementos para reflexão.

A *observação relacional planejada* tem alguns elementos constitutivos e é efetivada em momentos distintos. O primeiro passo é a definição do fenômeno a ser pesquisado e elementos derivados (problema de pesquisa, referencial teórico, etc.), além da base teórico-metodológica mais ampla, que constituem seus pressupostos. Após isso se inicia o processo de observação relacional. O primeiro momento é a preparação, que gera um *plano de observação*. O plano de observação são algumas anotações nos quais o pesquisador desenvolve um planejamento (dias, horários, locais, situações, etc.) relativo ao processo observacional. Se o pesquisador vai analisar uma aula de um professor, a partir dos objetivos e problematização levantados, então precisa elaborar o plano e neste estabelecer se irá assistir todas as aulas ou apenas algumas (e quais, nesse caso, o que pode ser definido por importância dos temas das aulas, por disponibilidade do observador, etc.), se focalizará a questão didática ou o conteúdo, ou, ainda relação com os alunos, etc. O plano de observação, que não é rígido, pois a observação concreta pode alterar o plano e em certos casos isso ocorre de forma ampla, aponta para a definição da dimensão temporal e espacial, bem como a delimitação do foco, além de outros detalhes, sendo que alguns podem variar dependendo da pesquisa, fenômeno, objetivos, etc.

O segundo momento é a observação em si mesma. Este é o momento que o observador se encontra com o fenômeno observado. Se é uma comunidade,

contemporâneas, é mais difícil compreender as divergências do que quem tem maior formação e saber sobre isso.

uma escola, um sindicato, entre outras possibilidades, ele irá até o local realizar a observação. Nesse momento, a atenção se torna fundamental e o foco no objetivo e outros elementos da pesquisa. O observador deve se atentar para não haver distração. A observação, no entanto, difere da concepção objetivista, pois não busca “neutralidade” e “objetividade”⁷. Assim, “a observação relacional, no entanto, não pensa, ingenuamente, que o observador não interfere no comportamento dos outros. Sem dúvida, a interferência intencional deve ser evitada, mas a inintencional é inevitável, pois basta a sua presença para já ser uma interferência” (VIANA, 2015, p. 125). Sem dúvida, a interferência pode, em determinadas casos, ser estabelecida sem problemas. Este é o caso quando o pesquisador é parte do fenômeno observado, ou seja, é integrante da comunidade, grupo, organização, etc. ou possui adesão a alguma posição no seu interior. Isso não é problemático por fazer parte do fenômeno pesquisado, não alterando sua existência ou dinâmica.

A interferência é um problema quando pode desvirtuar as relações sociais estabelecidas, criando um diferencial que não existiria com a observação. E isso pode ocorrer em vários casos. Por exemplo, um pesquisador que investiga uma escola e sua observação inibe os estudantes e alguns irão mudar seu comportamento por não querer que suas práticas sejam identificadas ou então em uma empresa, na qual os burocratas vão buscar direcionar os funcionários para as respostas que a empresa, bem como esconder informações. Essa é uma interferência inintencional e é problemática, pois o comportamento alterado gera informações alteradas, mas o observador deve perceber isso para que no momento da análise saiba como proceder, bem como, antes disso, conseguir outras fontes de informações. O que o observador deve evitar é, caso não seja parte do fenômeno pesquisado, não provocar (via conversa, comportamento, etc.) uma alteração nas ações e discursos dos observados.

O terceiro momento, vai além da observação em si, pois após sua efetivação, é necessário o seu registro. Isso pode ocorrer diariamente ou em qualquer outro período de tempo, dependendo das frequências das observações⁸. O pesquisador deve anotar os acontecimentos mais significativos (VIANA, 2015), o que é importante para evitar esquecimento e contribuir com uma percepção mais totalizante. O registro deve ocorrer num *caderno de notas*. O caderno de notas serve para registrar os acontecimentos mais significativos e possibilita a consolidação de um novo material informativo a respeito do fenômeno pesquisado.

7 Esse é o caso, por exemplo, da chamada “observação naturalista”: “a característica marcante da compilação de dados por observação naturalista consiste em que o investigador deve unicamente observar e não interferir no comportamento em curso” (EDWARDS, 1983, p. 18). Veja também: Grisez, 1978.

8 Aqui é preciso entender que a observação relacional pode ocorrer em apenas um dia e momento, mas também pode ocorrer durante um longo tempo (muitos dias, num espaço de um ano, por exemplo, dependendo da pesquisa, objetivos, observador, etc.), e sua periodicidade pode ser diária, semanal, mensal, etc. A observação relacional é o conjunto das observações parcelares que são realizadas durante a pesquisa.

O quarto e último momento é a *síntese observacional*. No fundo, as anotações no caderno de notas fornecem todo o material informativo necessário e a síntese apenas aponta elementos mais gerais e totalizantes que, posteriormente, facilitam a análise, tendo aspectos que podem ser incorporados e outros descartados. Esse quarto momento pode ou não ser efetivado, dependendo da decisão do observador.

Porém, esses momentos podem assumir diferenças em casos específicos, bem como em distintas formas de observação relacional. Nesse sentido, é útil realizar algumas distinções. Já fizemos a distinção anterior entre observação relacional espontânea e a planejada, mas existem outras distinções que devem ser apresentadas. A observação relacional pode ser *intensiva* ou *extensiva*. Ela é intensiva quando reduz o seu alcance, ou seja, quando o seu fenômeno é restrito, como uma associação de bairros. Ela é extensiva quando o fenômeno é mais amplo, como um bairro inteiro (o que inclui a referida associação). Ou então pode ser considerada intensiva quando se limita a um partido político específico, e extensiva quando se trata de um conjunto de partidos políticos ou sua totalidade em determinado país ou no mundo.

Ela também pode ser internalista ou externalista. Ela é internalista quando o observador está envolvido com o fenômeno pesquisado e é externalista quando ele é externo ao mesmo. O morador de um bairro específico realiza observação internalista, pois ele tem um conjunto de informações preliminares, determinado saber, bem como valores e relações estabelecidas com moradores, que geram uma pesquisa marcada pelo engajamento (ou não, em alguns casos, dependendo da posição do indivíduo no seu local de moradia) em ações e reivindicações, quando estas estão relacionadas com a investigação. Ela é externalista, se o pesquisador não for morador do referido bairro. Mas isso pode ocorrer de forma distinta, pois um observador que quer analisar a doutrina liberal em determinado lugar (partido, comunidade, instituição, etc.) e é liberal, então a observação seria internalista (apesar de ser difícil um liberal usar tal técnica de pesquisa) e se for marxista, então seria externalista. E o mesmo ocorre em casos contrários. Nesse caso específico, a observação relacional internalista é geralmente precedida por sua forma espontânea para depois assumir a forma planejada e, em alguns casos, é apenas espontânea, pois o vínculo do pesquisador com o fenômeno pesquisado permite isso.

Porém, a distinção mais importante se a observação relacional ocorre no contexto de uma *pesquisa experimental* ou numa *pesquisa teórica*. Até aqui priorizamos o uso da observação relacional na pesquisa experimental, também denominada “pesquisa empírica” (ou, ainda, “pesquisa de campo”). O que distingue a pesquisa experimental e a pesquisa teórica é a forma de problematização que cada uma efetiva. A primeira trabalha com uma problematização experimental e a segunda trabalha com a problematização teórica. A problematização experimental visa descobrir algo que é acessível via experiência (ou experimentação, que é uma de suas formas) e por isso é algo mais delimitado, tanto no sentido espacial, temporal e até conceitual. Assim, se busca descobrir quais representações cotidianas os estudantes de medicina têm sobre

o SUS (Sistema Único de Saúde), é uma pesquisa experimental. Se eu problematizo o que é a doença, então trata-se de uma pesquisa teórica. Se eu busco entender os reais objetivos do Partido Verde realizo uma problematização experimental, mas se eu busco entender o que são os partidos políticos, realizo uma problematização teórica. Em síntese, na problematização experimental se busca descobrir aspectos mais restritos da realidade e que geram explicações de alto grau de concreticidade, como, por exemplo, as representações cotidianas dos estudantes de medicina sobre o SUS, enquanto que na problematização teórica se busca descobrir aspectos mais amplos da realidade e que geram explicações de alto grau de abstração, como, por exemplo, o que são os partidos políticos.

Dito isto, fica claro que a observação relacional possui um vínculo mais forte com a pesquisa experimental. No entanto, a observação relacional tem uma utilidade também na pesquisa teórica. Se eu quero analisar os objetivos do Partido Verde, então posso usar a observação relacional para realizar tal pesquisa. Isso seria feito frequentando a sede do partido, suas reuniões (abertas), suas ações (no parlamento, por exemplo), entre outras possibilidades. Claro que tal pesquisa teria que também usar a investigação documental e talvez outras técnicas (entrevistas, por exemplo). Porém, se eu quero é descobrir o que são os partidos políticos, o procedimento é bem distinto. Não posso descobrir o que são os partidos políticos a partir do acesso à apenas um partido político. Os partidos são diferentes e, assim, o pesquisador teria uma percepção equivocada, realizando uma generalização indevida. E isso é ainda mais provável se for um partido com muitas especificidades que o distingue dos outros. Sem dúvida, em alguns casos, dependendo do pesquisador, é possível extrair de um partido (de um único caso) apenas o que é essencial⁹ e, assim, compreender os partidos em geral. Porém, a concepção dialética não é empiricista e nem “indutiva”. Isso seria um caso raro.

Então qual é a relação entre observação relacional e pesquisa teórica? Na pesquisa teórica, assim como na pesquisa experimental, se utiliza informações. As informações que são demandadas pela pesquisa teórica são mais amplas e gerais. Se quero descobrir o que são os partidos políticos, então devo ter acesso a informações sobre eles. No entanto, trata-se de informações de fonte secundária, na maioria dos casos. E aqui temos mais uma diferença entre pesquisa experimental e pesquisa teórica, pois a primeira trabalha, prioritariamente, com fontes primárias e a segunda com fontes secundárias. Para analisar o que são os partidos políticos, o pesquisador deve ler as obras existentes que já apresentam o que eles são. Porém, cabe ao pesquisador, nesse caso, mostrar as deficiências destas concepções para justificar uma nova. Nesse processo, ele estará utilizando as informações trabalhadas pelos

9 Isso é mais provável no caso de alguns pesquisadores, que são aqueles que possuem uma ampla e sólida formação teórica e metodológica para conseguir distinguir o essencial do inessencial. Isso, no entanto, não anula os riscos de equívocos. Não custa recordar, para entender o real significado dessa discussão, que, numa concepção dialética, o essencial é, simultaneamente, universal (VIANA, 2007a).

outros pesquisadores para compor sua própria concepção, além das interpretações que eles apresentam. A pesquisa teórica pressupõe tratamento crítico, tanto das informações, quanto das interpretações. As informações são confiáveis? São verdadeiras? São incompletas ou completas? Entre outras questões que devem ser realizadas no processo de pesquisa em relação a cada obra e autor consultado. No que se refere às interpretações, é preciso um trabalho no sentido de saber sua base teórico-metodológica, entre outros aspectos, bem como sua relação com as informações em si. Assim, se um pesquisador lê Robert Michels e sua obra *Sociologia dos Partidos Políticos*, verá inúmeras informações, que são fontes secundárias. Se lê Duverger (1982) e outros autores, então terá uma quantidade muito maior de informações de fontes secundárias. Um conjunto de informações sobre os partidos, seus líderes e discursos, entre diversas outras. Se ele quer elaborar uma teoria dos partidos políticos, essa é leitura fundamental e a análise crítica das informações e interpretações é elemento basilar.

Porém, a pesquisa teórica trabalha prioritariamente, mas não unicamente, com fontes secundárias. Em certos casos pode ser apenas fontes secundárias, enquanto que em outros pode lançar mão também de fontes primárias. E é aqui que a observação relacional assume importância na pesquisa teórica. Se eu quero realizar uma análise sobre escolas, por exemplo, eu tenho além de uma ampla gama de informações de fontes secundárias, a possibilidade de uso de fontes primárias. E quais são estas fontes primárias? Isso depende do pesquisador. Nada o impede, por exemplo, de fazer entrevistas, questionários, investigação documental, etc. Porém, isso é raro e desnecessário na maioria dos casos. O uso da observação relacional é mais comum e mais adequado.

Nesses casos, trata-se, geralmente, de observação relacional espontânea e extensiva, bem como pode ser também internalista. Ela geralmente é espontânea, pois, como se trata de pesquisa teórica, a planejada é mais rara. Se ela é internalista, então tende a ser espontânea. Por exemplo, um indivíduo passa por várias instituições de ensino em sua vida. Nesse contexto, ele realizou observação ordinária. A partir de certo momento ele adquire base teórico-metodológica e assim passa a realizar observação relacional espontânea. Essa é internalista e espontânea e permite ao pesquisador ter mais elementos para questionar as fontes secundárias e as interpretações. Ela também pode ser extensiva, pois como se trata de um fenômeno específico, no caso de nossa ilustração, os partidos políticos, assume um alcance maior. Nesse mesmo caso, o pesquisador pode utilizar observação relacional espontânea internalista no(s) partido(s) que passou e externalista nos que não fez parte, como, por exemplo, nos embates nos movimentos sociais, no processo eleitoral, nas alianças, manifestações, etc.

Em síntese, a observação relacional é um elemento auxiliar da pesquisa teórica. Na pesquisa experimental, se torna elemento fundamental. Numa pesquisa experimental sobre as práticas esportivas dos professores de educação física na

Universidade X, a observação relacional é um elemento fundamental. Numa pesquisa teórica sobre educação física ou sobre as universidades, ela é um elemento auxiliar.

Um aspecto importante que não podemos deixar de fora é a relação entre a observação relacional e as demais técnicas de pesquisa. A observação relacional, em certas pesquisas, pode ser uma técnica auxiliar, tal como na pesquisa em representações cotidianas (VIANA, 2015), pois nesse caso o objetivo é analisar o que as pessoas pensam e a observação não capta isso facilmente. Desta forma, em várias situações a observação relacional é uma técnica auxiliar. Porém, em muitos casos, ela é a única técnica. Isso depende de vários aspectos: fenômeno a ser pesquisado, problema, objetivos, etc. Desta forma, a observação relacional pode ser técnica única, técnica principal ou técnica auxiliar, como todas as demais técnicas de pesquisa. Esse esclarecimento é útil para pensarmos o uso de técnicas auxiliares no caso da observação relacional ser a técnica principal. Sem dúvida, o uso de técnicas auxiliares pressupõe afinidade teórico-metodológica e, por isso, a entrevista interpretativa, por exemplo, pode ser uma técnica auxiliar da observação relacional, bem como a investigação documental (VIANA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o nosso objetivo foi o de apresentar uma reflexão sobre a observação relacional e destacar alguns de seus elementos e relações com a pesquisa e outros processos investigativos. Consideramos que atingimos tal objetivo e que a presente reflexão abre espaço para novas reflexões e análise sobre a observação relacional e outras formas de observação e técnica de pesquisa.

REFERÊNCIAS

DUVERGER, Maurice. *Os Partidos Políticos*. Brasília: Edunb, 1982.

EDWARDS, D. *Manual de Psicologia Geral*. São Paulo: Cultrix, 1983.

GRISEZ, J. *Métodos da psicologia social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HESSEN, J. *Teoria do Conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KORSCH, Karl. *Marxismo e Filosofia*. Porto: Afrontamento, 1977.

LUKÁCS, Georg. *História e Consciência de Classe*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Elfos, 1989.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*. 3ª edição, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1982.

MARQUES, Edmilson (org.). *Representações Cotidianas: Teoria e Pesquisa*. Curitiba: CRV, 2018.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã (Feuerbach)*. 3ª Edição, São Paulo: Ciências Humanas, 1982.

MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. *Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel*. Notas Aclaratorias de Rodolfo Mondolfo. Buenos Aires: Ediciones Nuevas, 1968.

MICHELS, Robert. *Sociologia dos Partidos Políticos*. Brasília: Edunb, 1981.

PERETZ, Henri. *Métodos em Sociologia: A Observação*. Lisboa: Temas & Debates, 2000.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1998.

VIANA, Nildo. *A Consciência da História – Ensaio sobre o Materialismo Histórico-Dialético*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Achiamé, 2007a.

VIANA, Nildo. *A Pesquisa em Representações Cotidianas*. Lisboa: Chiado, 2015.

VIANA, Nildo. *Escritos Metodológicos de Marx*. Goiânia, Alternativa, 2007b.

VIANA, Nildo. *O Modo de Pensar Burguês*. Episteme Burguesa e Episteme Marxista. Curitiba: CRV, 2018.

AS CONCEPÇÕES DE ALMA EM AVICENA E O QUE SE SUCEDE DO “EXPERIMENTO MENTAL DO HOMEM SUSPENSO NO AR”

Jonathan Alvarenga

Graduando pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) em Filosofia - Departamento de Ciências Humanas, Lavras, MG, Brasil.

RESUMO: Neste artigo, analiso a teoria da alma de Avicena em sua obra “*Kitab al-nafs*” (Livro da alma). Assim, busco alcançar sua primeira indicação da substancialidade da alma (*nafs*), apresentada no primeiro capítulo de sua obra. Para isso, decorro acerca das limitações nas concepções de alma, apontadas por Avicena, enquanto forma, perfeição e faculdade estando ligadas à Aristóteles, segundo o árabe. Em sequência, analiso o experimento mental do homem suspenso no ar, indicando a independência da alma ao corpo, por meio da atividade supositiva de autorreflexão, permitida à substância possuidora de alma racional. Por fim, discutirei sobre imortalidade, independência, individuação e transmigração das almas, além de decorrer acerca de como se dá a união do corpo e da alma, temas relacionados e pertinentes em Avicena.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia árabe; alma; Avicena; metafísica.

THE SOUL CONCEPCIONS IN AVICENNA
AND WHAT HAPPENS OF THE “THOUGHT
EXPERIMENT OF THE MAN’S SUSPENDED IN AIR

ABSTRACT: In this article, I analyze the Avicenna’s soul theory in your work “*Kitab al-nafs*”. Like this, I walk your first indication of the substanciality of soul (*nafs*), in the first chapter of your book. For this, I talk about of limitations of soul conceptions while form, perfection and faculty, linked to Aristoteles, according to arabic. In sequence, I analyze the thought experimented of the man’s suspended in air, indicating the independence of the soul to the body, by means of self-awareness supository activity, allowed to substance that had rational soul. For end, let’s talk about immortality, independence, individuation and transmigration of the souls, besides how it happens the union between body and soul, related and relevant topics in Avicenna.

KEYWORDS: Arabic philosophy; soul; Avicenna; metaphysical.

1 | INTRODUÇÃO

Para início do presente artigo, proponho a discussão a respeito do que é a alma para Avicena e quais suas considerações a respeito do tema em Aristóteles, visto que o árabe observa limitações, de acordo com sua leitura, na teoria da alma do peripatético.

A partir do entendimento das considerações de Avicena sobre a alma

instituída em Aristóteles, é necessário notar as críticas traçadas por ele e como elas corroboram para o desenvolvimento de uma filosofia que não pretende apenas repetir aquilo que fora dito pelo filósofo estagirita, mas sim ultrapassá-la, dando novos contornos à teoria da alma em terras que falavam árabe.

Ao nos depararmos com o experimento mental do homem suspenso no ar, por exemplo, podemos perceber a tentativa de dizer a alma, em Avicena, não apenas em contato com o corpo, mas dela tendo como referência a si mesma. Algo que, sob a visão de Avicena, era impossível de se fazer seguindo apenas o estagirita.

Além disso, o presente artigo também visa tratar acerca das considerações de Avicena sobre a alma considerada em si mesma, discutindo aspectos como os de imortalidade, independência, individuação e transmigração das almas, além de decorrermos acerca de como se dá a união do corpo e da alma, já que são substâncias distintas. Todos muito presentes ao nos direcionarmos ao que Avicena entendia por alma.

2 | A TEORIA ARISTOTÉLICA DA ALMA E SUAS LIMITAÇÕES

É importante estabelecermos, então, a interpretação de alma que havia desde Aristóteles e com a qual Avicena tem como pano de fundo ao construir sua psicologia (GUTAS, 2012, p.417; ATTIE FILHO, 2002, p.242), tendo em vista que é através dela que a perspectiva aviceniana se retêm e estabelece críticas.

Ao nos depararmos com a obra *De Anima*, de Aristóteles, temos que "A alma, portanto, tem de ser necessariamente uma substância, no sentido de forma de um corpo natural que possui vida em potência" (De Anima II.1, 412a 19-21). Daqui podemos retirar que a alma, em sua definição, apenas existe enquanto ligada ao corpo, integrando a existência do composto de forma e matéria.

Disso decorre que a alma não possui substancialidade em si mesma, segundo Aristóteles, mas apenas enquanto parte do composto, ou melhor, a partir do ponto em que está ligada à matéria. Seria, então, segundo a leitura de Avicena, faculdade, já que é princípio ativo de movimento do composto (AVICENA, 2011, p.34); forma, enquanto mantêm relação com a matéria, sendo causa formal (AVICENA, 2011, p.34); e perfeição, ao dar determinação ao composto, exercendo o papel de causa final (AVICENA, 2011, p.34-35). Por outro lado, a matéria seria apenas um receptáculo, uma parte indeterminada e que poderia ser moldada no composto ao ser nela introduzida a forma (AVICENA, 2011, p.35).

Para Avicena, essa concepção de alma se caracteriza como problemática, já que o filósofo procura conceituar a alma como uma substância (KAUKUA, 2015, p.37), ou seja, de maneira que não possua relações essenciais com o corpo, e que não seja afetada quando ele deteriorar e cessar de existir enquanto matéria inanimada.

A partir deste ponto, o autor busca, em *O Livro da Alma*, evidenciar que as

definições aristotélicas de alma não dizem na íntegra o que esta substância é e que, por fim, seria ela uma substância que independe da matéria.

Para começarmos, então, digamos primeiramente o que a alma não é. Avicena corrobora com uma premissa de Aristóteles, a qual diz que a alma não pode ser corpo (AVICENA, 2011, p.34). Tendo em vista que a alma se caracteriza, quando considerada no composto, como princípio ativo, sendo então sua parte em ato, não pode ser matéria já que esta é a parte do composto que está em potência e que é indefinida, precisando então de algo outro para estar em ato e para realizar suas potencialidades. Ademais, argumenta Avicena, se acaso fosse corpo, o corpo precisaria de algo que não fosse a alma para ser seu princípio ativo. Porém, como o composto animado é apenas dividido entre corpo e alma e não notamos um terceiro elemento envolvido, pode ser que a alma não deve ser corpo, pois, caso contrário, todo o composto estaria em potência (AVICENA, 2011, p.34).

No que se segue à argumentação, Avicena nos diz que, enquanto a alma mantém relação com o corpo, o melhor nome que ela poderia possuir é o de “perfeição” (*istikmâl*) (AVICENA, 2011, p.35), visto que “perfeição” engloba o sentido da alma como sendo faculdade e forma, pois, na medida em que a forma é a determinação da matéria, ela é o que a perfaz, sendo sua perfeição.

No sentido oposto, se por acaso disséssemos a alma apenas enquanto forma do corpo, teríamos o problema de que nem toda perfeição é uma forma, tendo em vista que, utilizando o exemplo presente na obra de Avicena (2011, p.35), a perfeição da cidade não é a forma da cidade, mas o rei que a rege, perfazendo a cidade. Temos ainda que nem toda a perfeição envolve a matéria, com isso salvaguardamos a alma nos corpos celestes que, segundo Avicena, não são dotados de matéria, órgãos ou da mesma compreensão de vida que possuímos das criaturas terrestres (AVICENA, 2011, p.39-40). Logo, graças a seu sentido mais abrangente, a alma é melhor chamada de perfeição.

Quando dizemos ser ela uma faculdade, algo que Avicena nega, dizendo que a alma não é uma faculdade, mas possui faculdades (*quwa*), vemos que neste sentido está incutido também o sentido de perfeição, porque a faculdade perfaz o indivíduo, seja enquanto faculdade motora ou receptiva, na medida em que dá a ele a realização de suas potenciais capacidades. Mas, se consideramos a alma enquanto faculdade e somente isso, nos deparamos com a dificuldade de que existem faculdades ativas e passivas, sendo que, se a alma fosse uma faculdade, ela seria ou da ordem passiva ou da ordem ativa. Entretanto, a alma engloba tanto a ordem passiva, no ponto em que atua como receptora das formas, quanto a ordem ativa, enquanto é princípio (AVICENA, 2011, p.36). Além disso, dizer da alma enquanto faculdade não fornece o que a alma é, tendo sua essência aqui distanciada de nossa compreensão. Logo, a alma possui faculdades, mas não é ela mesma uma faculdade.

Portanto, ao dizermos da alma como forma ou como faculdade, o sentido é mais incompleto do que quando dita como perfeição. De fato, também quando dizemos

da alma como forma, não damos a ela seu sentido enquanto faculdade e, quando dizemos dela como faculdade, não damos a ela seu sentido de forma. Portanto, na medida em que dizemos da alma em relação ao corpo, o mais apropriado é dizer dela como perfeição do composto.

Retornando ao sentido da forma como perfeição, já que esgotamos suas considerações enquanto forma e faculdade, temos que ainda assim a perfeição não nos informa tudo sobre a alma. Como disse Avicena:

Contudo, quando dizemos 'perfeição' não se sabe se disso decorre que ela é uma substância ou não é uma substância, visto que o significado de 'perfeição' é ser a coisa pela existência da qual o animal torna-se animal em ato e o vegetal [torna-se] vegetal em ato (AVICENA, 2011, p.36).

Logo, podemos dizer a partir deste ponto, que ainda que a alma estando em relação com o corpo seja chamada de perfeição, ou seja, chamada em seu sentido mais forte enquanto parte do composto, ainda não possuímos ciência da substancialidade dela, já que até agora não dissemos nada propriamente da alma enquanto alma, mas enquanto relação com o corpo. Tendo isso em mente, é que partimos para a segunda parte deste artigo, que busca verificar esta possibilidade através de um experimento proposto pelo filósofo.

3 | O EXPERIMENTO MENTAL DO HOMEM SUSPENSO NO AR

Antes de passarmos para o experimento mental, é importante deixar claro que este vem para unificar a primeira seção do primeiro capítulo do *Kitab al-nafs*, segundo a tradução de Attie Filho (2011), e não como algo independente e fora de contexto em relação à toda temática desta seção. O que tal experimento faz é mudar o foco da pesquisa, considerando-a não mais exteriormente, mas interiormente, isto é, agora passa-se a analisar a alma não nos outros ou fora dela, mas em si mesma. Assim, como diz Genz, o experimento mental:

[...] marca uma mudança de direção, do exterior para o interior. Esse é um detalhe importante. O experimento não surge ao final da seção como um corte, a introdução de uma novidade absolutamente inesperada. Ele surge em harmonia com todo o texto. É como se desde a primeira linha da seção começasse a ser elaborado o “ambiente” para a apresentação do experimento ao final. E se, em relação a Aristóteles, podemos marcar a aparição do experimento como uma ruptura - afinal o conteúdo da seção se desenvolve sobre um quadro conceptual do estagirita - uma análise centrada apenas na própria obra revela a coerência e unidade da abordagem aviceniana. (GENZ, 2014, p. 27)

Para indicar então a substancialidade da alma, após este pequeno preâmbulo, o autor opta por utilizar um experimento mental que demonstra a independência desta em relação ao corpo experimento mental do homem suspenso no ar. Trago sua primeira versão na obra de Avicena, descrito no fim da seção I do capítulo primeiro

do “Livro da alma”:

Dizemos, pois: é preciso que um de nós conjecture como se tivesse sido criado – e criado perfeito –, mas de modo súbito. Contudo, ele estaria eclipsado em sua visão, [daquilo que] provém das cenas exteriores. Teria sido criado [como se] caísse no ar ou no vácuo; a cair sem que, por choque algum, devesse sentir a consistência do ar a chocar-se com ele. Seus membros estariam separados entre si, sem se encontrarem, nem se tocarem. Bem, em seguida, pensar-se-ia: será que ele constataria a existência de sua essência sem duvidar, em sua constatação, de que sua essência é existente, apesar de não constatar com isso [nem] extremidade de seus membros, nem interior de suas vísceras, nem coração, nem cérebro, sequer coisa alguma do exterior? Melhor, constataria sua essência sem constatar que ela teria [nem] comprimento, nem largura, nem profundidade? E, se nesse caso lhe fosse possível imaginar uma mão – ou um outro membro –, não a imaginaria [como] parte de sua essência nem [como] condição quanto à sua essência? Ora, tu sabes: aquilo que é constatado é distinto daquilo que não se constata; e, nisto, o que é incontestado é diferente daquilo que não se atesta. Logo, a essência que constata sua existência possui uma propriedade para isso, na medida em que ela é, em sua especificidade, distinta de seu corpo e de seus membros que não se constata[m] [suas próprias existências]. Portanto, o que é constatado é para ele [tal homem] uma via para que se lembre de que existência da alma é algo distinto do corpo, melhor, é incorpórea (AVICENA, 2011, p.42).

Partamos, então, para a análise de tal experimento.

Nesta imagem de um ser humano criado com suas faculdades plenamente desenvolvidas sem possuir qualquer percepção de seus órgãos ou de suas capacidades sensíveis, o único conhecimento que ele tem é o de si mesmo, na medida em que seu único objeto de inteligência é si próprio por meio de sua existência. Logo, ao voltar-se para si mesmo, o sujeito reconhece que existe, sem ter contato com nenhum objeto sensível, e sem saber de qualquer capacidade sensorial que a ele se encontra em potência. Como disse Black:

Avicena, então, pergunta se a autorreflexão poderia estar ausente em um estado tal como este. Poderia uma pessoa, enquanto desprovida de toda a experiência sensorial, ser inteiramente desprovida de uma autorreflexão? Avicena acredita que ninguém "dotado de esclarecimento" poderia negar que sua consciência de si mesmo poderia permanecer a mesma, inclusive nessas situações. Ele é confiante que até sob essas extremas condições, o sujeito poderia continuar a afirmar "a existência de si mesmo" (BLACK, 2008, p.3, tradução minha).

Como primeiro ponto, visto que a autorreflexão ocorre antes de termos qualquer experiência ou de estarmos em contato com qualquer objeto que possa ser inteligido, podemos inferir que a autorreflexão só pode ser inata (BLACK, 2008, p.4) e, do mesmo modo, auto-evidente (BLACK, 2008, p. 5) não precisando ser demonstrada em princípios anteriores ou posteriores.

Além deste primeiro ponto mencionado, temos ainda que:

Ora, tu sabes: aquilo que é constatado é diferente daquilo que não se constata; e, nisto, o que é incontestado é diferente daquilo que não se atesta. Logo, a essência que constata sua existência, possui uma propriedade para isso, na medida em que ela é, em sua especificidade, distinta de seu corpo e de seus membros que não

De acordo com a presente citação, o experimento também nos diz que há uma distinção entre corpo e alma, na medida em que se constata a existência da alma e não a existência do corpo. Dito de outra forma, Avicena defende a tese de que se notamos a existência de certo elemento, sem constatar a existência de outro elemento junto ao primeiro, logo, estes dois elementos não podem ser o mesmo. Portanto, são distintos.

Black nos elucida sobre esse ponto ao mencionar que “se eu conheço x, mas não conheço y, então x não pode ser o mesmo que y” (BLACK, 2008, p.3). Logo, se eu constato a existência da alma e não a do corpo, portanto o corpo é distinto da alma.

No que se segue, como são duas substâncias distintas, ao se estabelecer que não há percepção dos sentidos, ou por meio deles, no experimento mental, resta-nos algumas questões que devemos procurar responder e que, a partir deste ponto, me volto a elas.

A primeira questão é que, ao se dizer que a alma e o corpo são duas substâncias distintas, deve-se investigar a partir de que momento elas se juntam e formam o composto, e se esta união se dá de forma acidental ou essencial, já que possuem origens distintas, devendo se unirem em algum momento. Além disso, outra questão que se pode estabelecer é a de onde provêm a individuação do composto, que está intrinsecamente ligada à ressignificação da conceituação de alma em Aristóteles com o que diz respeito à junção corpo e alma, que será encontrada no momento de união das duas substâncias para a formação do composto.

Dedico então as próximas duas seções deste artigo para a análise da junção do composto, à acidentalidade ou essencialidade na união do corpo e alma e à análise da individuação do composto, ou seja, se é feita por parte do corpo ou da alma.

4 | ACIDENTALIDADE OU ESSENCIALIDADE NA UNIÃO ENTRE O CORPO E A ALMA?

Para responder então à pergunta proposta no título desta seção, analiso a quarta seção do quinto capítulo presente no "Livro da alma" de Avicena, onde o autor discute como se dá a união entre corpo e alma, chegando à conclusão de que essa distinção se dá apenas por equivalência na existência, sendo obtida de forma acidental, como será explicado mais adiante.

A existência da alma juntamente à do corpo corrobora diretamente para a existência acidental, culminando em uma não deterioração da alma quando há a morte do corpo. Podemos ver isso claramente ao seguirmos o pensamento aviceniano de negação da existência do corpo com a alma tanto por anterioridade quanto por posterioridade na existência.

No que concerne ao argumento contra a junção entre corpo e alma por

anterioridade na existência, temos que se assim fosse, tal ligação seria essencial (AVICENA, 2010, p.237). Tal possibilidade seria problemática, já que a causa de deterioração do composto estaria contida na alma, ao considerarmos que a alma seria essência do corpo. Segundo Avicena:

Com efeito, se assim fosse, então seria necessário que a causa do aniquilamento sobreviesse na substância da alma e corrompesse, junto com ela, o corpo. Ora, de modo algum o corpo é corrompido devido a uma causa que é própria a ela [substância da alma]. Ao contrário, a corrupção do corpo é devida a uma causa que é própria a ele, pela alteração da mistura ou da composição (AVICENA, 2011, p.238).

Por outro lado, ao considerarmos a junção entre corpo e alma por posterioridade à existência, o corpo seria causa da alma, sendo tal possibilidade inviável. Dizemos que esta união seria inviável na medida em que a alma é princípio ativo do composto e sua parte imaterial. Portanto, é impossível que ela seja causada pela parte do composto que corresponde à corporeidade e à passividade presente nele.

Com efeito, aquilo que fornece a existência da alma é algo incorpóreo, não é uma potência em um corpó[reo]. Ao contrário, ele é, sem dúvida, uma essência estruturada, pura de matéria e de dimensões. Assim, na medida em que a existência dela [alma] se dá a partir desse algo – e do corpo resulta apenas e tão somente o instante de sua reivindicação à existência –, então ela, em sua própria existência, não tem vinculação com o corpo (AVICENA, 2011, p.237).

Logo, temos que a junção entre o corpo e a alma apenas pode se dar por meio da equivalência na existência, de modo acidental, assegurando que a alma não se vincula com o corpo por essencialidade, acaso estivesse impregnada no corpo por anterioridade na existência. Assim sendo, salvaguardamos a independência da alma em relação ao corpo.

Portanto, com a morte do corpo não teremos de fato a morte da alma, ainda que para a existência da alma humana de forma individuada seja necessária a presença do corpo. Como nos diz Druart:

Corpo e alma são originados simultaneamente, *mas não morrem simultaneamente, já que a alma não depende do corpo para realizar as suas atividades essenciais*, estando demonstrado ser incorruptível e, portanto, mantendo sua individualização (DRUART, 2000, p.267, grifos meus, tradução minha).

Logo, vemos que alma e corpo não morrem simultaneamente, apesar de serem criados simultaneamente, ou seja, a deterioração do corpo não envolve a deterioração da alma, mesmo que no instante da criação da alma venha a ser um corpo que sirva a ela como reino ou receptáculo (DRUART, 2000, p.262-263). Assim, a acidentalidade da junção entre corpo e alma salvaguarda a imortalidade da alma em relação à morte do corpo.

5 | DA UNIÃO ENTRE CORPO E ALMA À IMPOSSIBILIDADE DE TRANSMIGRAÇÃO DAS ALMAS

Avançando em nosso intento, ainda nos resta uma outra questão à qual devemos nos direcionar, proposta no fim da segunda seção deste artigo e que através dela teremos a resposta para o que somos em essência, ou seja, qual é a parte individualizante do composto, o corpo ou a alma? Para isso, Avicena nos diz que:

O certo é que, ao ocorrer a matéria de um corpo, que esteja ajustada para ser um instrumento e um reino para a alma, as causas separadas [fazem] com que ocorra a alma particular - ou a partir delas ocorre algo assim (AVICENA, 2011, p.236).

Nota-se nesta passagem que aquilo que atua como condição para a existência do corpo é a alma, já que o corpo é criado como um instrumento para determinada alma, ou seja, está subordinada a ela, moldado à necessidade individual de cada alma. Ao dizer isso, possuímos como saldo que somos primeiramente, em função lógica, intelectos, tendo em vista que as causas separadas nos criam como intelectos particulares. No momento em que isso ocorre, a alma une-se a uma matéria criada em simultaneidade a ela, feita especificamente para se unir a tal alma, para que assim seja possível a individuação do composto feita no tempo (DRUART, 2000, p. 262), de forma que esta ligação não ocorre senão por acidente como dito. Deste modo, após a morte do corpo, a alma continua a existir enquanto intelecto, ou seja, sem relação com o corpo, portando em si o conhecimento inteligido que está em ato, a auto-consciência e os atos morais adquiridos na existência (DRUART, 2000, p. 266).

A sustentação argumentativa para o fato de que somos essencialmente intelectos, ou almas quando é dito em relação ao corpo, vem logo abaixo, quando Avicena nos diz que:

Aliás, a ocorrência das [almas] - ocorrendo uma e outra [de modo] excludente – sem uma causa individuante, seria absurdo; pois, com isso, de acordo com o que já explicamos, estaria impedida a ocorrência da multiplicidade numérica delas (AVICENA, 2011, p. 236).

Logo, um argumento para considerarmos que somos almas, e não substâncias corpóreas, está ligado à multiplicidade numérica dos corpos em contraste com o princípio individuante dado pela alma. Dito de outra forma, como consideramos que a alma é aquilo que nos individua, enquanto o corpo é apenas moldado pela alma, sendo multiplicidade, não podemos dizer que somos corpos, já que o corpo não é por si só determinante, no que se refere à essência do indivíduo. O que somos enquanto indivíduos, ou unidade, é dado pela alma.

Mais um argumento que favorece a aceitação dessa da alma enquanto essência do indivíduo é apresentado por Kaukua (2015, p.43), no qual ele irá arguir que, como temos em nós a possibilidade de inteligir acerca da unidade, não podemos ser

corpóreos, já que o corpóreo é múltiplo. Dito em outras palavras, através do intelecto temos a possibilidade de entender sobre conceitos simples e que são indivisíveis, como o conceito de pensar ou até mesmo de animal racional, na medida em que animal racional se refere a apenas uma inteligência em nossa alma. Desta forma, notamos também que a alma não pode estar ligada essencialmente a nenhum órgão corpóreo já que este traz consigo a ideia de multiplicidade, sendo que o intelecto apenas consegue entender a unidade. Portanto, "Como resultado, na medida em que somos capazes de inteligência, não podemos ser divisíveis e, por conseguinte, não somos corpo" (KAUKUA, 2015, p.43).

Ainda neste sentido, cabe acrescentar que não é possível a transmigração das almas, ou seja, a negação da possibilidade de passagem de uma certa alma a outros corpos além daquele à qual foi destinada, visto que cada alma fora feita para um corpo apenas. Segundo Druart:

A conexão entre um corpo particular e nossa alma é tão forte que apesar dessa alma sobreviver à morte, não pode ser envolvida na transmigração, já que a individualização é de uma vez todas. No mais, a conexão não é uma conexão de qualquer corpo apropriado, mas de um corpo particular em exclusão a outro (DRUART, 2000, p.265, tradução minha).

Outro fator que invalida a transmigração de acordo com o pensamento aviceniano é o de que se a transmigração fosse real, um mesmo corpo seria ocupado por duas almas, ou seja, aquela que transmigrou e aquela que fora destinada a ele. Isso é impossível, já que há apenas uma alma como princípio das ações do composto (AVICENA, 2011, p.241). Mediante esta percepção, temos clara a impossibilidade de outra alma subsistir em um mesmo composto animado.

Por fim, cabe então dizermos quais são os papéis do corpo enquanto componente do composto, já que não está ligado à alma de forma essencial. Kaukua sustenta que:

Portanto, o indivíduo humano ocorre primeiramente na ocorrência de corpos adequados. Quando um embrião se desenvolve a um feto como parte do corpo de sua mãe, governado pela alma de sua mãe, e o feto, por sua vez, atingiu um estado como 'corpo natural orgânico que executa [ou é capaz de executar] atividades vitais', uma respectiva alma para governá-lo e somente ela, emerge do Intelecto ativo (KAUKUA, 2015, p.45, tradução minha).

Logo, temos aqui evidenciado que, enquanto a alma é princípio, ou melhor, na medida em que possui a característica de reger algo, ela apenas conclui esta vocação no momento em que possui algo para governar. Levando em conta este algo que ela governa é o corpo, a alma somente cumpre suas capacidades na presença do corpo

Disso se segue que parte da constituição do indivíduo somente é dada na medida em que adquirimos experiências únicas, através de sensações únicas propiciadas apenas no contato da alma com o corpo. Para a realização de sua totalidade, portanto, a alma necessita do corpo.

CONCLUSÃO

Diante dos tópicos citados nesse artigo, pudemos ver um pouco do que é a noção de alma para Avicena. Logo, vemos que o primeiro passo que o autor se utiliza como forma de traçar um caminho para alcançar seus objetivos é justamente o de estabelecer limitações às considerações de Aristóteles sobre a alma, para então estabelecer novos horizontes a ela.

Desta maneira, Avicena limita os sentidos de alma antes concebidos pela interpretação das obras de Aristóteles, ou seja, os sentidos enquanto forma, faculdade e perfeição, e termina por dizer que tais sentidos apenas dizem respeito da alma enquanto ela mantém relação com o corpo. Porém, essas concepções de alma nada dizem respeito dela em si mesma, sendo necessária uma nova forma de alcançá-la não enquanto mantém relação com o corpo, mas enquanto consideramos a alma por si mesma.

Assim, chegamos ao primeiro modo de falar-se da alma por si na filosofia aviceniana, ou seja, o experimento mental do homem suspenso no ar. Tal experimento é por si uma indicação (MARMURA, 1986, p. 387) da independência da alma ao corpo, sendo que ao ser constatada a existência de si mesmo como uma substância imaterial, ao constatar-se a alma em detrimento do corpo, temos que a alma em si não necessita do corpo. Como disse Marmura (1986, p. 387, grifos meus, tradução minha):

Ao retornar-se à declaração imediata que é precedida à primeira versão do “Homem suspenso”, é clara a declaração que a intenção do que se segue é a *indicação* de “uma maneira de estabelecer a existência da alma [...] por meio de um alerta ou lembrança, dando uma indicação que traz um forte impacto em alguém que tem o poder de noticiar a verdade em si mesmo”. [...] Em outras palavras, nós discernimos aqui (no experimento mental do homem suspenso no ar) dois estágios de conhecimento. O primeiro é conhecer que o *si mesmo é imaterial*, o que leva ao segundo, um conhecimento experiencial do si mesmo como uma entidade imaterial.

Logo, como dissemos acima, o experimento mental é uma forma de termos a experimentação da imaterialidade do si mesmo, pela independência da alma ao corpo.

No que se segue ao artigo, estabeleceu-se a necessidade de investigar se alma e corpo se unem de maneira accidental ou essencial, sendo visto que a resposta para tal pergunta é que se juntam por accidentalidade, ficando preservada a imortalidade da alma e sua independência às mazelas do corpo.

Ainda vimos como se dá a união entre corpo e alma e que, assim como a de que a substância que individua o composto é a alma. Tal individuação dá-se no tempo, ao serem unidas uma alma criada em simultaneidade a um corpo especificamente criado para ser um “reino” a essa alma. Por este modo, fica estabelecida a impossibilidade da transmigração da alma, como pudemos observar.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Sobre a alma**. Tradução de Ana Maria Lóio. V. III, Tomo I. Lisboa: Biblioteca dos Autores Clássicos, 2010.
- ATTIE FILHO, M. **Falsafa: A filosofia entre os árabes**. São Paulo: Palas Athena, 2002.
- AVICENA. **Livro da alma**. Tradução de Miguel Attie Filho. São Paulo: Globo, 2011.
- BELO, C. **Essence and Existence in Avicenna and Averroes**. *Al-Quantara*, v. 30, n. 2, p. 403-426, 2009.
- BLACK, D. **Avicenna on Self-Awareness and Knowing that One Knows**. S. Rahman, T. Hassan, T. Street, eds., *The Unity of Science in the Arabic Tradition*. Dordrecht: Springer Science, v. IV, n. 1, p. 63–87, 2008.
- DRUART, T. A. **The Human Soul's Individuation And It's Survival After The Body's Death: Avicenna On The Causal Relation Between Body And Soul**. *Cambridge University Press*, v. 10, p. 259-273, 2000.
- GUTAS, D. Avicenna: **The Metaphysics of the Rational Soul**. *The Muslim World*, v. 102, Issue: 3-4, p. 417-425, 2012.
- GENZ, A. C. M. **O experimento do Homem Suspenso no Livro da Alma: inteligência como presença**. 138 f. Dissertação (Doutorado em Filosofia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- KAUKUA, J. **Self Awareness in Islamic Philosophy: Avicenna and Beyond**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2015.
- MARMURA, M. 1986. **Avicenna's "Flying Man in Context"**. *Monist*, 69, p. 383-395.

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA EM PACIENTES COM HANSENÍASE E PERCEPÇÕES DE SEUS FAMILIARES

Luana Nepomuceno Gondim Costa Lima

Pesquisadora em saúde pública do Instituto Evandro Chagas. Ananindeua-PA.

Carina Cavalcanti Nogueira Lopez

Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza-CE.

RESUMO: Este trabalho objetivou verificar se há queda na qualidade de vida do paciente e a percepção da doença por este e por seus familiares por meio de questionários. Foi utilizado o questionário Dermatology Life Quality Index em 50 pacientes e outro questionário semiestruturado para 21 familiares que frequentavam um Centro de Saúde de Referência em hanseníase do Ceará, Brasil. A maioria dos pacientes respondeu que foram pouco ou em nada afetados nos diferentes aspectos abordados. Houve diferença nas respostas dos familiares de acordo com o nível de escolaridade. Concluiu-se que o questionário estruturado não retratou a realidade dos pacientes, pois na escuta destes, percebeu-se que eles sofrem em diversos aspectos, tendo sua qualidade de vida afetada pela doença, mesmo tendo apoio dos familiares e havendo mais esclarecimento sobre a doença.

PALAVRAS-CHAVE: Hanseníase; Preconceito; Rejeição.

INTRODUÇÃO

Da prevalência de 5,2 milhões nos anos 1980 para 200.000 nos últimos 8 anos, embora seja considerada uma doença eliminada, ainda é problema de saúde pública em diversos países como: Brasil, Índia, Indonésia que lideram 81% dos novos casos⁽¹⁾. É uma doença infecciosa caracterizada por grandes repercussões na vida do portador e, além de danos físicos irreversíveis é fonte de traumas subjetivos, representações sociais ruins e estigmas, sendo uma doença bem enquadrada no perfil da pesquisa da qualidade de vida em saúde⁽²⁻³⁾.

A doença apresenta tendência de estabilização dos coeficientes de detecção no Brasil, mas mantém patamares muito altos nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste. O Estado do Ceará em 2017 apresentou 2.136 casos novos, com um coeficiente de detecção geral de 24,82/100.000 habitantes e a capital Fortaleza com 24,4/100.000 em 2017⁽⁴⁾.

O estigma leva os hansenianos a uma segregação social similar a uma apartheid não racial, mas sanitário, sendo diretamente relacionado com a aderência do paciente ao tratamento e ao sucesso deste. A permanência do paciente no tratamento deve-se à maneira como o hanseniano lida com a doença em seu

contexto social e familiar, sendo a transmissão da doença interrompida logo que o doente inicia o tratamento^(2,5).

O conceito de estigma vai além da mera percepção visual de uma deformação corporal, atingindo também a reputação moral de quem possui uma deformação⁽⁶⁾.

O estigma existiu abertamente ancorado às práticas sanitárias aceitas por toda a sociedade, segregando os hansenianos em colônias. No Estado do Ceará, duas colônias (Antônio Diogo e São Bento) reuniam os hansenianos que eram separados de suas famílias e de todo o seu grupo de relações pessoais. Essas não mais existem, sendo hoje bairros periféricos da capital do Estado, no entanto, um trabalho constatou recentemente a persistência do estigma no interior do Ceará⁽⁶⁻⁷⁾.

Em Sobral, município do Ceará, relatou-se uma tentativa dos profissionais de saúde em promover o bem-estar dos hansenianos criando equivocadamente o “dia da mancha”. Porém, não atentando para o estigma que envolve a hanseníase, acabaram por reproduzi-lo, pois os hansenianos que recebiam seus medicamentos foram reconhecidos como portadores da mancha da lepra, gerando um efeito similar ao julgamento da bíblia: os leprosos eram apontados como tal, e associados à mancha, à sujeira⁽⁶⁾.

Para a Organização Mundial de Saúde, o conceito de saúde não se restringe à ausência de doença, mas inclui a situação de perfeito bem-estar físico, juntamente com o bem-estar mental e social. A doença, além de seu prisma biológico, é a percepção da sociedade e do paciente sobre ela⁽¹⁾.

Na hanseníase, observa-se a interferência de uma doença física na saúde mental de seu portador, levando-o a uma baixa autoestima, à vergonha de si próprio e à necessidade de esconder-se da sociedade. Assim, a principal sequela é no seu aspecto psicológico, sendo necessário tratar a enfermidade, conjunto de idéias e conceitos que o doente tem sobre a doença, juntamente com a enfermidade diagnosticada⁽⁶⁻⁸⁾.

Somente identificando estas ideias a respeito da doença, tornar-se-á possível combater ou suavizar a agressividade do estigma sobre pacientes e familiares⁽⁶⁾.

Este trabalho utilizou questionários de qualidade de vida como meio de verificar se há queda substancial da qualidade de vida do paciente em seus aspectos pessoais e familiares considerados dentro da problemática do estigma.

MÉTODOS

A pesquisa é de caracterização epidemiológica transversal quantitativa e qualitativa, realizada nos ambulatórios especializados em hanseníase do Centro de Referência Nacional em Dermatologia Sanitária Dona Libânea, em Fortaleza no Estado do Ceará, no qual o comitê de ética avaliou e aprovou a pesquisa com registro 027/09.

Foram incluídos 50 pacientes e 21 familiares de pacientes de ambos os sexos

foram ouvidos em entrevistas semiestruturadas.

Os critérios de inclusão para os pacientes foram os de terem diagnóstico de hanseníase clínico e/ou histopatológico, em tratamento que concordaram voluntariamente em participar da pesquisa, não havendo seleção pelas diferentes formas clínicas da hanseníase.

Aos pacientes selecionados foi aplicado o questionário Dermatology Life Quality Index, validado para a língua portuguesa que é composto de 10 questões que envolvem aspectos da vida diária e resulta em scores interpretados como: sem comprometimento da qualidade de vida (0-1) ou com comprometimento leve (2-5), moderado (6-10), grave (11-20) ou muito grave (21-30)⁽⁹⁾.

O critério de inclusão utilizado para os parentes dos pacientes foi apenas o de estar acompanhando um paciente em tratamento para a hanseníase, sendo aplicado um questionário elaborado pelos pesquisadores com perguntas que procuraram traçar um perfil dos familiares, abrangendo questões sobre o conhecimento da doença, preconceito e relacionamento com o paciente em tratamento.

RESULTADOS

Dos 50 pacientes que participaram da pesquisa, 56% (N=28) eram do sexo feminino e 44% (N=22) do sexo masculino, a idade variou entre os 8 a 88 anos. Dividindo-os em intervalos de idade de 10 anos, observou-se que 10% (N=5) dos entrevistados tinham entre 8 a 17, 26% (N=13) tinham entre 18 e 29 anos, 18% (N=9) tinham entre 30 a 39, 28% (N=14) tinha entre 40 e 59 anos e outros 18% (N=9) tinham de 60 a 88 anos.

O nível de escolaridade dos pacientes concentrou-se numa maioria de 74% de indivíduos que não chegaram ao ensino médio. Desses 74%, apenas 6% concluíram o fundamental. Os que tinham ensino médio completo corresponderam a 26% dos entrevistados, não tendo sido encontrado participante que tenha chegado ao nível superior ou iniciado estudos nesse nível.

Ao reunir os resultados do Dermatology Life Quality Index, a metade (50%) das repostas se concentraram em efeito pequeno ou moderado da doença na vida do paciente seguido pelo efeito grande à enorme 26% e sem efeito 22%. A maioria dos homens (71%, N=16) respondeu que o efeito da doença em suas vidas teve um efeito pequeno ou moderado, 20% (N=4) deles responderam que a doença teve um efeito grande a enorme em suas vidas e 9% (N=2) responderam não ter havido efeito. As mulheres tiveram 29% (N=8) de efeito grande à enorme da doença em suas vidas, 39% (N=11) delas tiveram resultados de efeito pequeno ou moderado em suas vidas e 32% (N=9) afirmam que a doença não teve efeito. Essa diferença entre as respostas de homens e mulheres, analisadas pelo teste exato de Fisher, apresentaram significância estatística ($p < 0,05$).

O Dermatology Life Quality Index avalia diversos aspectos da vida de cada

paciente como sintomas da doença, sentimentos, atividades diárias, lazer, etc. Portanto, cada aspecto analisado pelas perguntas foi reunido segundo as categorias avaliadas. Assim, observou-se que em relação aos sintomas, 26% sentiram-se muito ou muitíssimo incomodados, 32% um pouco e 42% não se sentiram incomodados. Quanto aos sentimentos, 26% foram pouco afetados, também 26% foram afetados nos sentimentos muito ou muitíssimo e 48% não foram afetados.

Nas atividades diárias, como realizar atividades dentro ou fora de casa, 20% se sentiu muito ou muitíssimo incomodado, 20% um pouco e 60% não tiveram essas atividades diárias afetadas. Nas atividades diárias que envolvem a escolha das vestimentas, 20% mudaram muito ou muitíssimo a maneira de se vestir, 10% mudou um pouco e 70% não mudaram nada. Nas atividades de lazer que envolve socialização, 28% foram afetadas nelas muito ou muitíssimo, 20% um pouco e 52% não foram afetados e quanto à mudança da prática de esportes 20% foram familiares afetados muito ou muitíssimo, 10% pouco e 72% em nada.

No trabalho ou na escola, 28% sentiram-se muito ou muitíssimo afetados, 16% sentiram-se um pouco afetados e 56% em nada se sentiram afetados. No relacionamento com amigos ou parentes, 80% não se sentiram afetados em nada, contra apenas 20% que se sentiram pouco, muito ou muitíssimo afetados. Na vida sexual, 86% afirmaram que não foram afetadas, 8% um pouco e 6% de muito a muitíssimo. Na perda de tempo por causa do tratamento, 18% afirmaram ter afetado muito ou muitíssimo, 18% pouco e 64% nada.

Observou-se que a maioria dos familiares que acompanhavam os pacientes tinha entre 30 a 80 anos de idade, concentrando-se a maioria na faixa dos 40 a 59 anos de idade (43%, N=9), além de (81%, N=17) ser do sexo feminino e que não chegaram ao nível médio (62%, N=13). Dentre esses, 39% (N=13) dos que possuíam apenas nível fundamental afirmaram saber como a transmissão da hanseníase ocorria, ao contrário dos familiares de nível médio, dos quais apenas 12% (N=1) afirmaram saber como ela era transmitida.

Quanto à cura da hanseníase, todos os familiares sabiam que havia cura, independente do nível de escolaridade. Mas, sobre a hereditariedade, 23% (N=3) dos que tinham apenas o nível fundamental afirmaram ser a hanseníase hereditária, nos de nível médio, apenas 12% (N=1) afirmaram que ela é hereditária. Sobre o conhecimento da hanseníase antes do parente ficar doente, 31% (N=4) dos que tinham apenas o nível fundamental sabiam que esta doença já existia, enquanto 63% (N=5) dos familiares que tinham nível médio responderam já saber.

Todos, tanto os de nível médio, quanto os de nível fundamental não mudaram sua relação com o familiar hanseniano e não tinham vergonha de ter um parente hanseniano. No momento que souberam do diagnóstico 15% dos que tinham apenas o nível fundamental, afirmaram ter reagido com preconceito, já todos os de nível médio responderam que não reagiram com preconceitos (100%). Ao serem questionados se teriam vergonha de ter a doença, 37% (N=3) dos com nível médio responderam que

teriam vergonha, enquanto que apenas 23% (N=3) dos com nível fundamental teriam.

DISCUSSÃO

Nesta pesquisa, não houve diferença entre homens e mulheres em aceitarem responder ao questionário. Porém observou-se que 32% das mulheres responderam que a doença não teve nenhum efeito em suas vidas contra apenas 9% dos homens, utilizando o teste exato de Fisher foi obtido significância estatística para esses valores ($p < 0,05$), o que pode ser explicado possivelmente pelas mulheres procurarem mais cedo o tratamento contra a hanseníase, evitando sequelas, ao contrário dos homens que podem esperar mais tempo para procurar atendimento médico, tornando a doença mais severa e evidente nesses.

A maioria dos entrevistados (28%) tinha entre 40 e 59 anos de idade. O que era esperado, visto que a hanseníase é uma doença infecciosa crônica com um longo período de incubação⁽¹⁰⁾. O menor número de participantes foi o de menores de dez anos de idade, o que não significa poucos casos de hanseníase com essa idade, mas demonstra a dificuldade de pesquisar esse grupo, já que esses deveriam procurar os entrevistadores pedindo para participar, além de os pais autorizarem.

Nessa pesquisa, alguns pacientes afirmaram ter se afastado de lugares que costumavam ir e chegaram a deixar seus lares no interior do Estado para se tratar na Capital porque sofreram preconceito de vizinhos e companheiros de trabalho. Isso demonstra que mesmo o tratamento da hanseníase ser considerado de fácil acesso a todos os portadores, ainda falta informação por parte da população, fazendo com que muitos conceitos falsos e preconceituosos ainda persistam na sociedade atualmente. O reflexo foram respostas em relação às atividades diárias que envolviam ou não a escolha das vestimentas em que 20% se sentiu muito ou muitíssimo incomodado, e 28% responderam ter sido afetados em atividades de lazer e no trabalho/escola, resultando em afastamento social e ou dificuldade de socialização.

Na prática de esportes esperava-se um valor maior de pessoas afetadas pela doença, porém somente 20% responderam que foram afetados muito ou muitíssimo. No entanto, isso pode ser explicado pelo fato de que a maioria dos entrevistados afirmou que antes da doença não praticavam esportes e depois dela não mudaram. Aqui é importante atentar que além da tradução para o português, o questionário não envolve questões contextuais ou socioeconômicas, como se pode mais tarde aprofundar a partir daqui e da mudança nas vestimentas.

O resultado de ter sido afetado o relacionamento com amigos ou parentes está em concordância com o resultado apresentado pelos familiares e em relação à vida sexual, pois somente 6% responderam terem sido afetados de muito a muitíssimo. Dentre esses, alguns afirmaram terem sido deixados por seus parceiros (as) e não terem mais vida sexual.

Para o perfil dos acompanhantes dos pacientes traçados pelos dados do

questionário da entrevista semiestruturada, observou-se que em sua maioria eram donas de casa mães ou esposas dos pacientes em tratamento e que as respostas tiveram valores diferentes de acordo com o nível de escolaridade. Estes valores foram bem evidenciados a partir da questão que envolvia conhecimentos sobre a transmissão da doença. Atualmente muito se pesquisa fatores genéticos do hospedeiro que podem estar associados à susceptibilidade à hanseníase ou a forma mais grave da doença⁽¹¹⁻¹²⁾, podendo esta ser enquadrada como uma doença genética, produzida por alterações no DNA, mas que não é adquirida dos progenitores, o que causa conflito no conhecimento popular sobre a transmissão da doença.

Na literatura ainda muito se discute sobre a transmissão, ficando estabelecida a principal por vias aéreas, mas já se conhece que fatores ambientais e genéticos, tanto do hospedeiro como da cepa também estão envolvidos, necessitando de mais pesquisas nessas áreas⁽¹²⁻¹⁵⁾. Assim, acompanhantes de maior nível de escolaridade já tinham se questionado sobre o que lhes é fornecido de informações sobre a transmissão e tinham dúvidas sobre as respostas corretas, enquanto um maior número de indivíduos de nível fundamental afirmava saber como a doença era transmitida, porém suas respostas muitas vezes eram baseadas em associações. Como na questão sobre hereditariedade, alguns (23%) responderam ter certeza de a hanseníase ser uma doença hereditária, transmitida de geração em geração. Para essas respostas ficou claro a associação feita por essas pessoas que relataram que vários familiares já tinham tido hanseníase. Quando se tratando dos familiares de nível médio, menos pessoas (12%) afirmaram que ela é hereditária, demonstrando que o conhecimento vai além da mera associação.

Pacientes com hanseníase duvidam da cura e temem contaminar as pessoas que convivem^(6,7,16). No entanto, quando se tratou de informações sobre a cura da hanseníase pelos acompanhantes não houve diferença nas respostas pelos níveis de escolaridades, sendo comprovado que esse é um assunto bem esclarecido e de maior interesse do que sobre a transmissão. Isto pode representar o motivo de a prevalência estar diminuindo, mas a incidência ter se estabilizado na maioria das regiões do Brasil, principalmente na região Nordeste (local do estudo), pois enquanto os pacientes estão tendo sucesso no tratamento e se curando, a detecção de novos casos ainda não diminuiu, visto que a cadeia de transmissão não é rompida e na literatura é bem relacionada com a pobreza e falta de informação⁽¹⁾.

Todos os familiares responderam que não mudaram sua relação com o hanseniano e não se vergonha dele ou dela. Esse resultado demonstra que há apoio dos familiares e não há preconceito contra o parente doente. Esse apoio também foi observado em outra pesquisa⁽⁷⁾ cuja maioria dos entrevistados relatou receber apoio da família, como filhos, cônjuges, pais e irmãos, pois a maioria desses só revelou à família sobre o diagnóstico. Indagados sobre a reação frente ao diagnóstico de hanseníase, a maioria dos entrevistados⁽⁷⁾ relatou sentimentos como tristeza, desânimo, surpresa, espanto, choque, preocupação e medo, principalmente devido ao preconceito que

ainda permeia essa doença, esses sentimentos podem ser estendidos aos familiares explicando o fato de que, nesta presente pesquisa, no momento dos familiares souberem do diagnóstico, alguns com nível de escolaridade mais baixa reagirem com preconceito, indicando também que havendo maior esclarecimento cognitivo sobre a doença, o preconceito diminui.

O aparecimento de uma doença física representa para o indivíduo uma perda de controle sobre o próprio corpo e sobre a própria vida e, na doença crônica, as pessoas têm, em geral, alteradas a visão de si próprias e sua relação com o futuro e os projetos de vida^(6,7,16). Nesta pesquisa observou-se o quanto o ser humano reage diferente quando se refere a si mesmo, pois quando a pergunta foi voltada para o familiar, observou-se que os que possuíam um maior nível de escolaridade tiveram mais vergonha de ter a doença que os de nível médio. Isso pode ser explicado pelo fato de que os de maior escolaridade almejam um maior status social e ficariam mais constrangidos, perante a sociedade, de ter a doença, existindo uma tendência de projetos mais complexos para a vida, quanto maior o nível de escolaridade.

Durante o percurso da pesquisa, muitos se queixaram das relações com a sociedade, ao, por exemplo, pegar um ônibus e as pessoas se afastarem ou terem sofrido discriminação por parte do grupo religioso. Muitas mulheres queixaram-se de terem sido abandonadas pelos companheiros ou maridos, ao contrário dos homens que afirmavam ter o apoio da esposa ou companheira. Outros pacientes ainda afirmaram não estarem saindo de casa ou ficarem reclusos para manter segredo sobre sua doença.

Devido à hanseníase ser uma doença milenar conhecida e temida principalmente por suas características deformantes, esperava-se encontrar, nesta pesquisa, respostas óbvias de como a doença muito ou muitíssimo afetou a vida dos pacientes. Entretanto, os resultados não foram tão extremos como em muitas pesquisas^(16-19, 7). Isso pode ser explicado pela ferramenta de avaliação escolhida, o Dermatology Life Quality Index, pois quando esse questiona vários aspectos da vida e da doença do paciente se refere somente a última semana vivida, como todos os pacientes dessa pesquisa já estavam em tratamento e o esse muitas vezes alivia os sintomas, pode ser que as respostas tivessem sido diferentes caso fossem no momento do diagnóstico. Dessa forma, fica evidente que o Dermatology Life Quality Index não é uma boa ferramenta de avaliação da qualidade de vida do doente quando se tratando de pacientes em tratamento, sendo muito menos indicado para relacionar essa qualidade de vida abordada com o estigma sofrido pelo indivíduo acometido.

Nesta presente pesquisa, não foram feitas perguntas além daquelas do Dermatology Life Quality Index, embora alguns pacientes tenham desabafado por vontade própria em conversas informais, queixando-se bastante de sua afecção, ficando o questionamento se os pacientes não foram sinceros nas respostas por não confiarem nos entrevistadores, por estarem com pressa ou não entenderam as perguntas.

CONCLUSÕES

O Dermatology Life Quality Index não é uma boa ferramenta de avaliação da qualidade de vida do doente em tratamento e de relacionar com o estigma sofrido pelo indivíduo acometido. Apesar do exposto, ainda foram obtidos na presente pesquisa resultados que demonstraram que os pacientes em tratamento para a hanseníase sofrem em diversos aspectos (sociais, psíquicos, cotidianos, etc.), tendo sua qualidade de vida afetada pela doença, mesmo tendo apoio dos familiares e havendo mais esclarecimento sobre a doença.

REFERÊNCIAS

- World Health Organization. Weekly epidemiological record. 2014; 89(36): 389-400.
- Batista TVG, Vieira CSD A, Paula MABD. - Body image in educational actions in self-care for people who had leprosy. *Physis: Rev de Saúde Coletiva* 2014; 24(1): 89-104.
- Cid RDDs, Lima GG, Souza AR, Moura ADA. - Percepção de usuários sobre o preconceito da hanseníase. *Rev Rene* 2013; 13(5): 1004-14.
- Secretaria de Saúde do estado do Ceará. Informe Epidemiológico Hanseníase. 2017.
- Lustosa AA, Nogueira LT, Pedrosa JI, Teles JB, Campelo V. - The impact of leprosy on health-related quality of life. *Rev Soc Bras Med Trop* 2011; 44(5): 621-6.
- Nations ML, Lira GV, Catrib AMF. - Stigma, deforming metaphors and patients' moral experience of multibacillary leprosy in Sobral, Ceará State, Brazil. *Cad. Saúde Pública* 2009; 25(6): 1215-24.
- Lopes CB, Carmo TMD, Nascimento E, Maia MAC, Goulart MJP. - Percepções e Significados do Diagnóstico e Convívio com a Hanseníase. *Ciência et Praxis* 2010; 3(6): 13-8.
- Alencar OM, Heukelbach J, Pereira TM, Barbosa JC. - Trabalho do Agente Comunitário de Saúde no controle da hanseníase. *Rev. Rene* 2012; 13(1): 103-13.
- Ekelund M1, Mallbris L, Qvitzau S, Stenberg B. - A higher score on the dermatology life quality index, being on systemic treatment and having a diagnosis of psoriatic arthritis is associated with increased costs in patients with plaque psoriasis. *Acta Derm Venereol* 2013; 93(6): 684-8.
- Rodrigues LC, Lockwood DNj. - Leprosy now: epidemiology, progress, challenges, and research gaps. *Lancet Infect Dis* 2011; 11(6): 464-70.
- Misch EA, Berrington WR, Vary JC Jr, Hawn TR. - Leprosy and the human genome. *Microbiol Mol Biol Rev* 2010; 74(4): 589-620.
- Cardoso CC, Pereira AC, de Sales MC, Moraes MO. - Leprosy susceptibility: genetic variations regulate innate and adaptive immunity, and disease outcome. *Future Microbiol* 2011; 6(5): 533-49.
- Alter A, Grant A, Abel L, Alcaïs A, Schurr E. Leprosy as a genetic disease. *Mamm Genome*. 2011; 22(12): 19-31.
- Pushpendra SP, Cole ST. - *Mycobacterium leprae*: genes, pseudogenes and genetic diversity. *Future Microbiol* 2011; 6(1): 57-71.

Hall BG, Salipante SJ. - Molecular Epidemiology of Mycobacterium leprae as Determined by Structure-Neighbor Clustering. J Clin Microbiol 2010; 48(6): 1997–2008.

Marinho FD, Macedo DCF, Sime MM, Paschoal VDA, Nardi SMT. - Percepções e sentimentos diante do diagnóstico, preconceito e participação social de pessoas acometidas pela hanseníase. Arq. Ciênc. Saúde 2014; 21(3): 46-52.

Nunes JM, Oliveira EM, Vieira NFC. - Hanseníase: conhecimentos e mudanças na vida das pessoas acometidas. Ciência & Saúde Coletiva 2011; 16(Supl 1): 1311-8.

Sá MB, Siqueira VHF. - Hanseníase, preconceito e parrhesia: Contribuições para se pensar saúde, Educação e educação em saúde. Ciência & Educação 2013; 19(1): 231-47.

Palmeira IP, Queiroz ABA, Ferreira MA. - Marcas em si: vivenciando a dor do (auto) preconceito. Rev Bras Enferm 2013; 66(6): 893-900.

DIREITO E ARTE: A PERFORMANCE *RHYTHM 0* DE MARINA ABRAMOVIC E O PRINCÍPIO DA INDISPONIBILIDADE DA VIDA

Yohana Rocha

UNICENTRO

Guarapuava - Paraná

RESUMO: Vida e arte se encontram o tempo todo, ora, vida e arte se misturam, uma imita a outra. Entretanto, existem momentos que vida e arte colidem, tal qual a *performance Rhythm 0* de Marina Abramovic, onde a vida da artista é posta em risco e por pouco não é cessada em meio a performance. Marina se propõe a testar os limites do corpo e da relação público-artista por meio de sua obra e assim o faz em *Rhythm 0*. Mas, em meio a essa *performance* Abramovic atinge o limite, aproximando-se da morte. Nesse panorama de limites que acrescento o Direito a discussão, especificamente o Direito Penal brasileiro, pois, vida é bem jurídico indisponível. **PALAVRAS-CHAVE:** Direito e Arte. Performance. Marina Abramovic. Indisponibilidade da vida.

LAW AND ART: THE PERFORMANCE RHYTHM 0 OF MARINA ABRAMOVIC AND THE PRINCIPLE OF UNAVAILABILITY OF LIFE

ABSTRACT: Life and art meet all the time, sometimes, life and art mix, one imitates the other. However, there are moments when life and art collide, just like Marina Abramovic's

Rhythm 0 performance, where the artist's life is at risk, almost ceased in the midst of performance. Marina proposes to test the limits of the body and the public-artist relationship through her work and so does *Rhythm 0*. But in the midst of this performance Abramovic reaches the limit, approaching her self to death. In this ambient of limits that I add law to discussion, specifically the Brazilian Criminal Law, therefore, life is legal material unavailable.

KEYWORDS: Law and Art. Performance. Marina Abramovic. Unavailability of life.

1 | INTRODUÇÃO

Arte e Direito são áreas do conhecimento que poucas vezes se encontram. Direito pautado na dogmática, leis e princípios, enquanto Arte é dotada de subjetividade, liberdade e expressão.

O presente artigo trata-se de pesquisa de cunho bibliográfico e, tem como objetivo, portanto, aproximar essas duas áreas. Para tanto, me proponho a inserir o Direito, especificamente o Direito Penal brasileiro na atmosfera da arte contemporânea, de forma específica na *performance*.

A *performer* Marina Abramovic ao longo de sua carreira desenvolveu inúmeras *performances* que se destinavam a testar limites. Dentre elas, fez em 1974, *Rhythm 0*,

a última *performance* de uma série, onde testou os limites do corpo e da relação *performer-espectador*. Para essa *performance* a artista se propôs a ficar inerte por um lapso de 6 horas, a sua frente o público e uma mesa com 72 objetos, entre eles uma rosa, uma arma e uma única bala. Nesse período os espectadores interagiram com a artista de diferentes formas, utilizando os mais variados objetos, inclusive a arma.

Ao propor *Rhythm 0* Abramóvic não sabia o que iria acontecer, tinha somente a vaga noção do que poderia ser feito com cada um dos objetos ali dispostos, mas não possuía qualquer tipo de controle sobre a ação do público. Com isso pôs sua vida em risco, em nome de sua arte dispôs de sua própria vida ao acaso e aos anseios dos espectadores.

Mas a arte seria capaz de justificar o fato de dispor da própria vida? Teria Marina esse direito? A arte é superior a ponto de sobrepor o direito à vida da artista? E o direito, qual seria seu posicionamento frente a essa situação?

Com base na Constituição Federal Brasileira de 1988 a vida é um bem jurídico tutelado pelo direito em seus diferentes ramos, é de extrema importância, irrenunciável, inalienável e também indisponível. Segundo Pedro Lenza “o direito à vida, previsto de forma genérica no art. 5º, caput, abrange tanto o direito de não ser morto, de não ser privado da vida, portanto, o direito de continuar vivo, como também o direito de ter uma vida digna” (2014, p. 1068). No âmbito jurídico o Código Penal Brasileiro em seu artigo 121 torna crime a conduta de matar alguém, crime esse conhecido como homicídio.

Ao aproximar o Direito Penal brasileiro da *performance Rhythm 0*, de forma alguma é questionada a relevância da obra da artista, tampouco a beleza ou seu caráter de arte. Menos ainda a importância de sua arte, somente paira a dúvida sobre direito da artista dispor da própria vida.

2 | PERFORMANCE-ART

Arte Contemporânea é uma gama de novas possibilidades de fazer arte e vivenciá-la, são alternativas diversas e aliadas as convencionais que permitem que a obra aconteça. E, é nessa gama de possibilidades que se encontra a performance.

Neste sentido, “a pluralidade na arte contemporânea é uma característica presente, assim, o artista recorre a múltiplos meios para realizar a sua arte, e ao final há uma grande teia de entrelaços de obras que compõem o universo do performer” (DANTO *apud* ROGOSKI, 2015, p. 69)

Além dessa pluralidade de possibilidades abarcadas pela arte contemporânea essa traz à tona ainda novos conceitos e, aproxima arte e vida.

“A vida sempre teve seu espaço na arte, mas o que acontecia era a apropriação pela arte de nuances inexploradas da vida, como a contingência, o silêncio e as banalidades” (ROGOSKI, 2015, p.76). Isso se dá pelo fato de que embora a vida seja a tempos abordado enquanto poética, elemento a ser representado e por vezes objeto

de interpretação, com a arte contemporânea arte e vida se misturam de tal forma que se tornam indissociáveis. A vida abordada na arte contemporânea não é mera representação e sim parte da obra, por vezes é a própria obra. Não se representa se vive.

Ao falar de arte e vida a performance é o grande expoente, tendo em vista que não há personagem ou qualquer outra representação e sim o próprio artista, carregado de toda sua bagagem de vida, experiência e emoções passando por uma situação real e corriqueira, tão real a ponto de não ser possível definir o que é arte e o que é vida. A ação ou omissão do performer não se trata de cena ensaiada e apresentada ao público e sim de interação entre vida e arte, realidade e obra, público e performer, é o cotidiano saindo do ordinário e rumando para o extraordinário. Neste sentido

[...] a performance acaba penetrando por caminhos e situações antes não valorizados como arte. Da mesma forma, acaba tocando nos tênues limites que separam vida e arte. A performance está ontologicamente ligada a um movimento maior, uma maneira de se encarar a arte; A live art. A live art é a arte ao vivo e também a arte viva. É uma forma de se ver arte em que se procura uma aproximação direta com a vida, em que se estimula o espontâneo, o natural, em detrimento do elaborado do ensaiado. A live art é um movimento de ruptura que visa dessacralizar a arte, tirando-a de sua função meramente estética, elitista. A ideia é de resgatar a característica ritual da arte, tirando-a de “espaços mortos”, como museus, galerias, tetos, e colocando-a numa posição “viva”, modificadora. (COHEN, 2004, p. 38)

A performance diz respeito ainda, a uma arte intimista, uma vez que no efêmero lapso da ação ou omissão do artista as vidas do corpo-obra e do corpo-espectador se cruzam, medos, anseios, sonhos, desejos se misturam e coexistem. Os mundos se tocam de forma tão profunda movidos pela experiência de cada um e o fato de serem corpos expostos, nus de representações. Ou seja, é “a arte da intimidade: ao estar presente em uma performance o público aceita o corpo exposto e participa do mundo do artista, mundo do instante da obra (DANTO *apud* ROGOSKI, 2015, p. 66).

Essa relação intimista se dá em grande parte pelo fato de tratar do corpo, pelo corpo e para o corpo, nesse sentido

Tratar sobre o corpo na arte é tratar da própria história da arte, pois este campo de produção é associado à presença do corpo. Dotado de valor artístico e cultural e voltado à comunicação com espectadores e com o contexto em que se apresenta, o corpo pode ser o lugar onde o mundo é problematizado. (SIMONI, 2014, p. 78)

As confluências de mundos expressos nos corpos permitem que aconteça a catarse e as intimidades desnudas se libertem, aproximando mais uma vez vida e arte.

Como qualquer outro fazer artístico a arte da performance também tem elementos sob os quais se pauta. Sendo eles, conforme Rogoski (2015), corpo, tempo, espaço e performer-público.

No que tange ao primeiro elemento, o corpo do ator é válido reiterar que trata-se do real, e não de qualquer interpretação, não há ali personagem há o humano do performer materializado no corpo.

O corpo exposto do performer não é mais o corpo do dançarino ou do ator, é o corpo-objeto-banal transfigurado em arte, sem ficção, é a expressão do corpo banal enquanto obra de arte. O gesto, a pose, o olhar fixo mesmo previamente articulado pelo artista, é sem objetivo aparente, está ali como qualquer outro corpo, o corpo performático envolve o espectador, que por vezes se faz performer igualmente. Este corpo que olha e é olhado borra a linha entre arte e vida ao apresentar o artista ele mesmo enquanto obra (ROGOSKI, 2015, p. 63)

Cabe salientar ainda que não necessariamente o corpo depende de qualquer ação, pode ser que a opção do performer seja omissão. Independe de estar inerte ou não cabe ao espectador completar o artista por meio de nova ação ou omissão. Com isso há barreira entre os corpos se dissipa e a obra depende do espectador, um sem o outro não faz sentido. O que se estabelece é uma relação de dependência.

Cabe ressaltar que “ o corpo ao assumir papéis simultâneos de sujeito e objeto expande sua capacidade atributiva de significados. ‘Dessa maneira, a arte contemporânea profana a antiga imagem de corpo idealizado por intermédio do reconhecimento da corporalidade humana [...]’” (MATESCO *apud* EGLER, 2011, p. 13/14). A espetacularização do corpo cai por terra quando passa a objeto artístico, não há mais ideal a ser alcançado, tampouco perfeição. O belo se desloca da idealização de um padrão para a ausência de padrão representada pelo real.

O segundo elemento abarca a efemeridade, o caráter do fazer ao vivo que se dissipa no tempo, um momento sem qualquer possibilidade de repetição, único. “A proposta da performance é que a obra seja realizada em um determinado local em determinado tempo e que seja inconsumível” (ROGOSKI, 2015, p. 67).

No âmbito da *live art* o fazer é inédito, embora caiba ao artista optar por repeti-lo ou não em outro momento, jamais se dará da mesma forma. Isso se deve ao fato de que a performance não consiste em fazer exclusivo do performer, mas depende da complementação do espectador. Considerando que o ser humano está em constante mutação resultante das experiências, por mais que as mesmas pessoas retornem ao mesmo lugar e executem a mesma série de movimentos não seria possível repetir de forma igual, menos ainda se considerarmos que os espectadores vem e vão e a performance segue por caminhos distintos entregues ao acaso e aos anseios dos mesmos. Por isso “a performance eleva a originalidade ao grau máximo. Pois, ao mesmo tempo em que o corpo presente é o do performer e este gesto é original e somente ele pode ser a obra de arte dita original, ele poderá, sempre, repeti-la e obter uma nova obra.” (ROGOSKI, 2015, P. 69)

O elemento espaço nada mais é que experiência vivenciada em determinado lugar, “o performer deseja uma nova experiência diante de uma escultura - performance, não mais a escultura estática, mas a escultura-movimento” (ROGOSKI, 2015, p. 70)

O espaço é tão instável quanto o tempo, ao considerarmos que corpos o ocupam e esses se movem beira também o impossível reconstruí-lo ou até mesmo remonta-lo. Novamente aparece o caráter infungível, diferente de um quadro que ocupará sempre o mesmo lugar no espaço e independe da ação de um terceiro o corpo do performer pode voltar a ocupar o mesmo espaço, mas em todas as repetidas vezes o fará de forma diferente. A sala e o corpo podem ser os mesmos e ainda assim não seria igual, afinal a vida não se repete e assim também é a performance.

Em cada um dos três elementos anteriores a performance faz ruptura com os conceitos anteriores de arte, mas é nesse último que chega ao ápice. O último dos elementos trata da relação entre o público e o performer durante a performance. “Se antes o espectador não poderia ser passivo em sua contemplação, agora, na performance, ele deve estar presente, olhos, ouvidos e corpo atentos” (ROSGOSKI, 2015, p. 72)

A relação entre os corpos do espectador e do performer na *live art* é diferente da mera presença da obra e do distanciamento entre um e outro. Com a performance um não existe sem o outro, a obra se dá na relação performer e público. A performance *Rhythm 0* de Mariana Abramovic é exemplo disso, “[...] ela nos fornece um jogo que estimula a criticidade ao perguntar por meio de seu corpo/obra ‘qual o limite do público?’” (ROGOSKI, 2015, p. 73)

Marina Abramovic é exemplo de ruptura.

Quem é Marina Abramovic? Nas palavras da própria artista

Sou de Montenegro; nasci em Belgrado; estudei em Belgrado a vida toda. O meu avô era patriarca da igreja ortodoxa; o meu pai era herói nacional; a minha mãe foi diretora do Museu de Arte durante a revolução. O meu irmão nasceu seis anos depois e se tornou filósofo (ABRAMOVIC, 2013)

Indo além,

Marina Abramovic (1964) iniciou sua carreira artística na década de 1970 explorando a pintura, até o dia em que percebeu que ela mesma poderia ser sua própria arte e seu corpo um catalisador de transformações. Desde então Marina Abramovic dedicou o resto de sua carreira à arte da performance.[...] uma das primeiras a explorar os limites do corpo, as possibilidades da mente e a relação de contato com o espectador. Desde o início, a dor, o sofrimento e a resistência foram os principais temas de suas performances. (EGLER, 2011, p. 21)

A lista de performances feitas pela Abramovic é extensa, todas trazendo à tona conceitos importantes tais quais os limites do corpo. Mas dentre todas elas, me debruço sobre a intitulada *Rhythm 0* (1974).

Na performance *Rhythm 0* a performer testa os limites entre público e audiência ao fazer-se passiva e forçar o público a agir sobre ela. Abramovic colocou sobre uma mesa 72 objetos que as pessoas eram autorizadas a usar da maneira como desejassem. Alguns objetos poderiam dar prazer enquanto outros poderiam infligir dor e mesmo machucá-la – entre eles se via uma rosa, uma pena, mel, um chicote,

perfurme, tesoura, um bisturi, uma arma e uma única bala. Abramovic permaneceu durante seis horas passiva, permitindo que o público manipulasse seu corpo. O público reagiu com cautela no princípio, mas então alguns começaram a agir de forma mais agressiva. (ROGOSKI, 2015, p. 73)

Ao se pôr inerte frente ao público a artista permitiu que os espectadores mais que observar a obra fizessem parte dela de tal forma que suas atitudes refletiriam diretamente no corpo da artista lhe causando dor ou prazer. Com isso Marina tornou a performance ainda mais real à medida que sentiu em sua carne os anseios do público. E é exatamente nesse ponto da obra que encontra-se a principal questão discutida no presente trabalho.

A peça *Rhythm 0* [...] eu era o objeto da performance. As instruções eram: “Há 72 objetos na mesa que podem ser usados em mim como se desejar. Assumo a total responsabilidade durante seis horas. Há objetos para dor, objetos para prazer”. A duração da performance foi das 20h às 2h. Entre os objetos tinha também um revólver com uma bala, então havia, além de tudo, a possibilidade de eu ser morta. A ideia era experimentar o quanto se pode ser vulnerável e quão longe o público é capaz de ir para fazer coisas com você, no seu próprio corpo. (ABRAMOVIC, 2013)

A medida que deu total liberdade para que o espectador agisse sobre seu corpo, Marina assume um risco, risco esse que se torna ainda maior com a presença de uma arma e um projétil. Mais que sua integridade física a performer põe em risco sua vida, deixando ao espectador a decisão de ceifar lhe a vida ou não.

Ainda, conforme relato da própria artista

A experiência foi bem assustadora, porque eu era apenas um objeto, bem-vestida, olhando direto para o público. No início nada aconteceu. Mais tarde, o público começou a ser cada vez mais agressivo e projetou três imagens básicas em mim: a imagem da Madona, da mãe e da puta. Foi uma situação muito estranha em Nápoles: as mulheres fizeram muito pouco, mal foram ativas, mas diziam aos homens o que fazer. Eu realmente fui violentada: cortaram as minhas roupas, colocaram espinhos de rosas na minha barriga, cortaram a minha garganta, beberam o meu sangue, uma pessoa encostou o revólver na minha cabeça e outra o tirou dali. Foi uma situação muito intensa e agressiva. Depois de seis horas, às 2h da manhã, eu parei, porque tinha sido exatamente a minha decisão: seis horas. Comecei a andar em direção ao público e todo mundo saiu correndo pois, na verdade, nunca se confrontou comigo. A experiência que tirei dessa peça foi que nas suas próprias performances você pode ir muito longe, mas se deixar as decisões para o público, pode ser morta. (ABRAMOVIC, 2013)

Tomando como base o relato da artista, resta claro a violência e o risco que correu. É inegável ainda que o risco a sua vida foi real.

3 | VIDA: BEM JURÍDICO (IN)DISPONÍVEL

O Direito visando proteger o ser humano acaba por tutelar determinados bens jurídicos, sendo esses aqueles bens inerentes ou adquiridos pelo indivíduo, relevante aos olhos do Estado de tal forma que são objeto de tutela, visando sua conservação e

permanência. Dentre os muitos bens jurídicos se encontra a vida, bem inegavelmente superior aos demais, tendo em vista que é o bem primeiro, afinal é a partir da vida que surgem os demais bens jurídicos.

Para o Direito, entenda-se ordenamento jurídico pátrio, a vida é dotada de tamanha relevância que merece tutela constitucional e penal. “O Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, aprovado pela XXI sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, reza que 1. O direito à vida é inerente à pessoa humana. Este direito deverá ser protegido pela lei [...]” (ROBERTO, 2004, p. 342). Neste sentido

A Convenção Americana sobre Direitos do Homem, (Pacto de São José da Costa Rica). promulgada no Brasil pelo Decreto nº 678/92, é, pois, igualmente, lei no Brasil. Dispõe o art. 1.2: “*Para los efectos de esta Convención, persona es todo ser humano*”. Dispõe no art. 4.1: “*Toda persona tiene derecho a que se respete su vida. Este derecho estará protegido por la ley y, en general, a partir del momento de la concepción. Nadie puede ser privado de la vida arbitrariamente*” [...] o art. III da Declaração Universal de Direitos Humanos dispõe: “Todo homem tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”. Nos mesmos termos, o art. I da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem. A Convenção Internacional de Direitos Civis e Políticos, no art. 6, inicia com a vida a lista dos direitos que devem ser reconhecidos e cuja proteção deve ser garantida erga omnes. (MIOTTO, 2005, s/p)

Resta claro, analisando o panorama jurídico que a vida é vista relevante importância para o Direito, inclusive pela Constituição Federal, uma vez que, “o direito à vida, previsto de forma genérica no art. 5º, caput, abrange tanto o direito de não ser morto, de não ser privado da vida, portanto, o direito de continuar vivo, como também o direito de ter uma vida digna” (LENZA, 2014, p. 1068).

Na doutrina as definições continuam,

[...] o direito à vida é um direito subjetivo de defesa, pois é indiscutível o direito de o indivíduo afirmar o direito de viver, com a garantia da “não agressão” ao direito à vida, implicando também a garantia de uma dimensão protetiva deste direito à vida. Ou seja, o indivíduo tem o direito perante o Estado a não ser morto por este, o Estado tem a obrigação de se abster de atentar contra a vida do indivíduo, e por outro lado, o indivíduo tem o direito à vida perante os outros indivíduos e estes devem abster-se de praticar atos que atentem contra a vida de alguém. E conclui: o direito à vida é um direito, mas não é uma liberdade (CANOTILHO *apud* ROBERTO, 2004, 342-343)

Nas palavras de Canotilho é visível o fato de que cabe ao Estado defender a vida do indivíduo tanto da sua própria ação quanto da ação de seus semelhantes. Sobre o mesmo tema,

A vida constitui um pressuposto essencial da qualidade de pessoa e não um direito subjetivo desta, sendo tutelada publicamente, independente da vontade dos indivíduos. O consentimento dos indivíduos é absolutamente ineficaz para mudar esta tutela, não sendo possível, assim, haver um verdadeiro “direito” privado à vida. (ORGAZ *apud* ROBERTO, 2004, p. 343)

Assim, a vida é relevante para o direito de tal forma que é objeto de tutela e, embora seja um direito do indivíduo não cabe a este fazer o que bem entender sem qualquer intervenção estatal.

A vida é tutelada pelo Estado, como já mencionado, na Constituição Federal, neste sentido

O direito à vida, por ser essencial ao ser humano, condiciona os demais direitos da personalidade. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 5^a caput, assegura a inviolabilidade do direito à vida, ou seja, a integralidade existencial, conseqüentemente, a vida é um bem jurídico tutelado como direito fundamental básico desde a concepção, momento específico, comprovado cientificamente, da formação da pessoa. Se assim é, a vida humana deve ser protegida contra tudo e contra todos, pois é objeto de direito personalíssimo. O respeito a ela e aos demais bens jurídicos correlatos decorre de um dever absoluto “erga omnes”, por sua própria natureza, ao qual a ninguém é lícito desobedecer...Garantido está o direito à vida pela norma constitucional em cláusula pétreia, que é intangível, pois contra ela nem mesmo há o poder de emendar... tem eficácia positiva e negativa... a vida é um bem jurídico de tal grandeza que se deve protegê-lo contra a insânia coletiva [...] (DINIZ *apud* ROBERTO, 2004, p. 345)

Com isso a relevância da vida é justificada, uma vez que é o ponto de partida para todos os demais direitos. Ora se não estiver vivo não há motivos para que o indivíduo tenha direito a saúde, a liberdade, a segurança, entre tantos outros. Por óbvio, vida é pressuposto para as demais garantias constitucionais. Ainda, todos os direitos a vida correlatos servem para garantir a sua conservação, o que reforça ainda mais a importância do primeiro. “A constituição Federal proclama, portanto o direito à vida, cabendo ao Estado assegurá-lo em sua dupla acepção, sendo a primeira relacionada ao direito de continuar vivo e a segunda de ter vida digna quanto à subsistência” (MORAES *apud* ROBERTO, 2004, p. 345)

Contudo, não é apenas o direito constitucional que se encarrega dessa tutela, nesse mesmo sentido vem a tutela do direito penal. Para o Direito Penal a vida é tida como bem jurídico.

O Direito Penal é resultado de escolhas políticas influenciadas pelo tipo de Estado em que a sociedade está organizada. O direito de punir é uma manifestação do poder de supremacia do Estado nas relações com os cidadãos, principalmente na relação indivíduo-autoridade. A situação histórica, portanto, condiciona o conceito de crime e, conseqüentemente, o conceito de bem jurídico e a sua importância para o Direito Penal. (SMANIO, 2004, s/p)

Bem jurídico penal, é conforme Smanio (2004), uma linha limite do poder estatal de aplicar a sanção. Ou seja, somente no limite do bem jurídico poderia Estado punir o indivíduo que o violasse, o Estado de forma alguma pode estender seu poder para sancionar algo que fuja do limite do bem jurídico.

Vida é bem jurídico penal, logo, se for ameaçado ou violado cabe ao Estado lançar mão de seu poder sancionador e aplicar a lei penal, punindo aquele que fez o crime contra a vida de outrem.

Dentre os bens jurídicos de que o indivíduo é titular e para cuja proteção a ordem jurídica vai ao extremo de utilizar a própria repressão penal, a vida destaca-se como o mais valioso. A conservação da pessoa humana, que é a base de tudo, tem como condição primeira a vida, que, mais que um direito, é a condição básica de todo direito individual, porque sem ela não há personalidade, e sem esta não há que se cogitar de direito individual (BITENCOURT, 2011, p. 46)

Ora, tendo a vida tamanha importância, não poderia ser diferente a ação estatal quando essa for ameaçada, assim o crime de homicídio, que o atentado a vida por excelência é de certa forma superior aos demais. Pois ao cessar a vida junto com ela cessam também todos os outros direitos, se com a vida advêm inúmeros direitos, na ausência desta se ausentam também os demais. Àquele que atenta contra o bem jurídico que dá origem aos demais, pressuposto para outros direitos deve sofrer a ação punitiva do estado.

Reforçando a previsão constitucional o Direito Penal brasileiro tipifica crime a ação a qual tem como objeto material “[...] a pessoa contra a qual recai a conduta praticada pelo agente. Bem juridicamente protegido é a vida e, num sentido mais amplo a pessoa [...]” (GRECO, 2011, p. 134), crime esse intitulado homicídio. Ainda, “o bem jurídico tutelado, no crime de homicídio, indiscutivelmente, é a vida humana, que, ‘em qualquer situação, por precária que seja, não perde as virtualidades que a fazem ser tutelada pelo Direito’” (BITENCOURT, 2011, p. 47)

Mas a tutela do Direito penal vai além, tipifica crime outras ações que ameacem a vida do indivíduo, mas para esse estudo somente o crime do art. 121 do CP é pertinente.

Faz-se necessário ainda, reforçar que:

[...] embora seja um direito público subjetivo, que o próprio Estado deve respeitar, também é um direito privado, inserindo-se entre os direitos constitutivos da personalidade. Contudo, isso não significa que o indivíduo possa dispor livremente da vida. Não há um direito sobre a vida, ou seja, um direito de dispor, validamente, da própria vida. Em outros termos, a vida é um bem jurídico indisponível, porque constitui elemento necessário de todos os demais direitos! A vida não é um bem que se aceite ou recuse simplesmente. (BITENCOURT, 2011, p. 47)

Portanto, como Bitencourt (2011) salienta só é possível renunciar aquilo que se possui, jamais aquilo que se é, sendo assim a vida.

O direito de viver [...] não é um direito sobre a vida, mas à vida, no sentido correlativo da obrigação de que os outros homens respeitem a nossa vida. E não podemos renunciar o direito à vida, porque a vida de cada homem diz com a própria existência da sociedade e representa uma função social. (HUNGRIA *apud* BITENCOURT, 2011, p. 47)

O direito à vida portanto, embora seja do indivíduo não permite que ele aja conforme suas vontades, uma vez que não pode ameaçar ou cessar sua própria vida. “[...] Não nos cabe, em tese, o direito de interrompê-la, nem eliminando a vida de um nosso semelhante, nem a de um que está por vir, nem a nossa própria” (CHAVES,

2010, p. 14).

Ao longo dos anos vem se consagrando na doutrina o fato de ser o direito à vida um direito indisponível, pois como bem disse Bitencourt (2011) o direito concedido ao indivíduo diz respeito a ter a vida e tê-la conservada e preservada em sua essência e não a ter domínio sobre a vida. Com isso, não cabe indivíduo, embora seja titular do direito optar por dispor ou não do bem que lhe é conferido, seja ele a vida.

Há quem defenda a soberania do indivíduo frente aquilo que lhe pertence. Assim

A única parte da conduta de cada um pela qual se é responsável ante a sociedade é a que se refere aos demais. Na parte que concerne meramente a ele, sua independência é, de direito, absoluta. Sobre si mesmo, sobre seu corpo e espírito, o indivíduo é soberano (MILL *apud* DE SOUSA, 2013, p. 6)

O Estado reconhece tal soberania, exemplo claro disso é o fato de não ser crime o suicídio, mesmo que seja apenas tentativa não terá sanção alguma o indivíduo. Mas isso não afasta o fato de que a vida, bem jurídico violado, pressupõe os demais bens jurídicos, e à medida que ela se ausenta assim o fazem os demais.

Seria incoerente o Estado, se mesmo reconhecendo a relevância da vida sobre os demais direitos permitisse que o indivíduo dispusesse dele a sua mera vontade.

É usual trajar as posições subjetivas do direito à vida como indisponíveis. Como diz McConnell, “sempre que se compõem listas de supostos direitos indisponíveis, o direito à vida normalmente está no topo”. Há dois modos básicos de sustentar a indisponibilidade do direito à vida. No primeiro, afirma-se a indisponibilidade direta e substantivamente. No segundo, apresentam-se critérios de aplicação para tratar a disponibilidade nos quais as posições subjetivas do direito à vida não se encaixam, em função das peculiaridades do bem protegido (MARTEL, 2010, p. 326)

Retomando os conceitos abordados resta claro o fato de que é direito indisponível. Embora seja o indivíduo destinatário desse direito garantido pelo Estado não cabe a ele dispor do mesmo, nem a ele nem a qualquer outro. Frente a todos é a vida bem jurídico indisponível.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

E superados os fatos dos inúmeros conceitos apresentados a pergunta “E se?!” Vem à tona mais uma vez. “E se fosse no Brasil? ”, sem qualquer dúvida, se fosse sobre a tutela jurisdicional do Estado Brasileiro o espectador seria responsabilizado penalmente.

No tocante ao crime de homicídio existem duas possibilidades, o homicídio consumado, entenda-se que “consuma-se o crime de homicídio quando da ação humana resulta a morte da vítima”; e, a tentativa de homicídio, “segundo a dicção do art. 14, II, do Código Penal, diz-se tentado o homicídio quando, iniciada a sua execução, ou seja, a agressão ao bem jurídico vida, não se consuma, isto é, não se

verifica o evento morte, por circunstâncias alheias à vontade do agente”. É válido salientar ainda que “na tentativa, o movimento criminoso para em uma das fases da execução [...] impedindo o agente de prosseguir no ser desiderato, por circunstâncias estranhas ao seu querer” (BITENCOURT, 2011, p. 61).

Se voltarmos a *Rhythm 0* o espectador havia dado início a sua ação, estava com a arma empunhada e havia puxado o gatilho, estava pronto para disparar e foi impedido. Certamente, o resultado morte não se deu, mas essa não era a vontade do agente, o espectador. E, segundo as palavras de Bitencourt a vontade da vítima, nesse caso a *performer* não constitui elemento a ser analisado para a tipificação da conduta. O que significa, que embora tenha sido tacitamente permitindo por ela a atitude do espectador, quando disponibilizou a arma, o projétil, seu corpo e sua vida, ainda assim a ação do espectador é crime. Assim, aos olhos do Direito Penal Brasileiro teria o espectador cometido um crime, sendo este a tentativa de homicídio, art. 14, II c/c 121 *caput*, ambos do Código Penal Brasileiro.

Portanto, apesar da sua relevância, não é arte imune ao direito, tampouco é possível dispor da vida em nome da arte. Ora, a vida é bem hierarquicamente superior uma vez que é a partir dessa que os outros surgem, seria então da mesma forma em relação a arte, é superior, pois, não há arte sem vida.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVIC, Marina. *Body Art. Performatus*. 2013.

Disponível em: <http://performatus.net/body-art/> Acesso em: 25 de out de 2016

BRASIL. **Código Penal Brasileiro**. In Vade Mecum Compacto. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

_____. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. In Vade Mecum Compacto. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de Direito Penal, 2: parte especial: dos crimes contra a pessoa**. 11 ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

CHAVES, Antônio. Direito à vida e ao próprio corpo. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**. v. 10. n. 1-2. p. 13-66. 2010.

Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/revfd/article/view/11606/7617> Acesso em: 08 de nov de 2016

DE SOUSA, Carlos Otávio. Por uma reflexão constitucional-penal da disponibilidade da própria vida: sobre condutas auto-referentes. **Direito UNIFACS–Debate Virtual**, n. 156, 2013.

EGLER, Sophia. **Do corpo em fragmento às formas fluídas**. 2012.

Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3698/6/2011_SophiaEgler.pdf Acesso em: 25 de out de 2016

GRECO, Rogério. **Curso de Direito Penal: parte especial, volume II: introdução à teoria geral da parte especial: crimes contra a pessoa**. 8 ed. Niterói, RJ: Impetus, 2011.

GRECO, Rogério. **Curso de Direito Penal: parte especial, volume II: introdução à teoria geral da**

parte especial: crimes contra a pessoa. 8 ed. Niterói, RJ: Impetus, 2011.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado.** 18 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

MARTEL, Letícia de Campos Velho. Direitos Fundamentais Indisponíveis: os limites e os padrões do consentimento para a autolimitação do direito fundamental à vida. 2010.

MIOTTO, Amida Bergamini. O direito à vida: desde que momento. **Acesso em.** v. 29. 2005.

Disponível em: <http://www.pfamparo.com.br/gcweb/Claiton/Arquivos/Files/10.pdf> Acesso em: 08 de nov de 2016

SIMONI, Marina Arruda. **O REDESIGN DO CORPO: ASPECTOS PROJETUAIS EM INTERVENÇÕES CORPORAIS.** Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2014.

Disponível em: <http://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7730/1/000476522-Texto%2BCompleto-0.pdf> Acesso em: 25 de out de 2016

SMANIO, Gianpaolo Poggio. O bem jurídico e a Constituição Federal. **Jus Navigandi**, 2004.

Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/15013-15014-1-PB.pdf> Acesso em: 08 de nov de 2016

ROBERTO, Luciana Mendes Pereira. O direito à vida. **Scientia Iuris.** v. 7. p. 340-353. 2004.

Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/iuris/article/view/11138/9865> Acesso em: 08 de nov de 2016

ROGOSKI, Larissa Couto. **Objeto transfigurado e obra de arte na contemporaneidade: Arthur Coleman Danto e Maurice Merleau-Ponty.** 2015.

Disponível em: <http://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7730/1/000476522-Texto%2BCompleto-0.pdf> Acesso em: 25 de out de 2016

INTERFACES ENTRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E TURISMO SOCIAL – O CASO DO FESTIVAL ROTA DOS SABORES EM CORONEL FABRICIANO (MG)

Betinna Almeida de Tassis

Doutoranda em Economia com ênfase em Administração na Universidad de La Matanza, Buenos Aires (AR); professora no Centro Universitário do Leste de Minas Gerais; gerente de turismo na Prefeitura Municipal de Coronel Fabriciano; Coronel Fabriciano (MG); <http://lattes.cnpq.br/2879605393635837> ; betinna.turismo@gmail.com.

RESUMO: A visibilidade do destino turístico por meio dos eventos gastronômicos tem colocado também em evidência a aproximação entre os setores, gerando um processo virtuoso de desenvolvimento sustentável e revitalização comercial alinhado com melhoria da qualidade de vida e bem estar. Como realizar festival de gastronomia com interface no turismo cultural, social, rural e de eventos pode promover o desenvolvimento econômico, potencializar a divulgação e atrair fluxo turístico para o Destino Turístico e promover a inclusão? A emergência da valorização da experiência do destino pelos turistas e valorização das dimensões culturais demanda outra abordagem que desponta, é aquela que compreende o desenvolvimento sustentável e local, com a atenção voltada ao turismo social. A promoção turística acontece quando cidades precisam ser melhor divulgadas e passam a promover eventos gastronômicos como forma de atrair pessoas,

gerar renda, promover o reconhecimento do destino como um espaço constantemente produzido e reproduzido pelas complexas práticas e discursos: de turistas, companhias turísticas, população local, e outros atores. Foi realizada revisão bibliográfica e pesquisa descritiva, além de estudo de caso e aplicação de questionário no Festival Gastronômico Rota dos Sabores, como estratégia de metodologia ativa acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento sustentável. Turismo Social e Responsável. Eventos gastronômicos e culturais. Festival Gastronômico Rota dos Sabores.

INTERFACES BETWEEN SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND SOCIAL TOURISM - THE CASE OF THE FLAVORS ROUTE FESTIVAL IN CORONEL FABRICIANO (MG)

ABSTRACT: The visibility of the tourist destination through the gastronomic events has also highlighted the proximity between the sectors, generating a virtuous process of sustainable development and commercial revitalization aligned with the improvement of quality of life and well-being. How can holding a gastronomic festival with interface in cultural, social, rural and event tourism promote economic development, enhance dissemination and attract tourist flow to the Tourist Destination and

promote inclusion? The emergence of the appreciation of the destination experience by tourists and the appreciation of cultural dimensions demands another approach that emerges, one that comprises sustainable and local development, with the attention focused on social tourism. Tourism promotion happens when cities need to be better publicized and start promoting gastronomic events as a way to attract people, generate income, promote the recognition of the destination as a space constantly produced and reproduced by the complex practices and discourses: tourists, tourist companies, population, local, and other actors. A literature review and descriptive research were conducted, as well as a case study and questionnaire application at the Rota dos Sabores Gastronomic Festival, as an active academic methodology strategy.

KEYWORDS: Sustainable development. Social and Responsible Tourism. Gastronomic and cultural events. Gastronomic Festival Route of Flavors.

1 | INTRODUÇÃO

A emergência da valorização da experiência do destino pelos turistas e valorização das dimensões culturais, demanda outra abordagem que desponta, é aquela que compreende o desenvolvimento sustentável e local, com a atenção voltada ao turismo social.

A promoção turística acontece quando cidades precisam ser melhor divulgadas e passam a promover eventos gastronômicos como forma de atrair pessoas, gerar renda, a promover o reconhecimento do destino como um espaço constantemente produzido e reproduzido pelas complexas práticas e discursos: de turistas, companhias turísticas, população local, e outros atores.

A visibilidade do destino turístico por meio dos eventos gastronômicos têm colocado também em evidência a aproximação entre os setores gerando um processo virtuoso de desenvolvimento sustentável e revitalização comercial alinhado com melhoria da qualidade de vida e bem estar. Como realizar festival de gastronomia com interface no turismo cultural, social, rural e de eventos pode promover o desenvolvimento econômico, potencializar a divulgação e atrair fluxo turístico para o Destino Turístico e promover a inclusão?

2 | METODOLOGIA

Foi realizada revisão bibliográfica e pesquisa descritiva, além de estudo de caso e aplicação de questionário no Festival Gastronômico Rota dos Sabores, como estratégia de metodologia ativa acadêmica.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento sustentável tornou-se prerrogativa fundamental para os

destinos turísticos, na medida em que promove o desenvolvimento econômico, ambiental e social, trazendo o conceito para o discurso público.

O desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que encontra as necessidades atuais sem comprometer a habilidade das futuras gerações de atender suas próprias necessidades. (Nosso Futuro Comum, Comissão Brundtland, 1987)

Requer que as sociedades atendam às necessidades humanas tanto pelo aumento do potencial produtivo como pela garantia de oportunidades iguais para todos e a mudança da cultura de consumo e utilização de recursos ecológicos.

Na sua essência, o desenvolvimento sustentável é um processo de mudança no qual a exploração dos recursos, o direcionamento dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional estão em harmonia e reforçam o atual e futuro potencial para satisfazer as aspirações e necessidades humanas. (Organização das Nações Unidas)

Em setembro de 2015, mais avanços são definidos a nível de organização mundial em busca de efetividade nas ações, a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável, define os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como parte da Agenda 2030. (Todos os detalhes em <https://nacoesunidas.org/pos2015>). Por conseguinte, o desenvolvimento sustentável amplia seus eixos em social, ambiental, ecológico, político e cultural, promovendo bem estar e equidade, visão de futuro e vontade de proteger a vida humana e a natureza.

De acordo com Buarque (2008), o desenvolvimento local é caracterizado por processo endógeno de mudança que se reflete em dinamismo econômico e qualidade de vida da população, em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos. Deve contribuir para explorar potencialidades locais, elevar oportunidades sociais e viabilizar a economia, assegurando a preservação dos recursos naturais locais, criando raízes efetivas na matriz cultural e socioeconômica da localidade.

O Turismo Social se baseia em dois princípios fundamentais: a acessibilidade, que responde à aspiração de um turismo para todos e a solidariedade, que responde à aspiração de um turismo responsável. Para incluir a todos é preciso democratizar a acessibilidade, nesta perspectiva a definição proposta parece a mais integradora, na medida em que define Turismo Acessível como uma forma de turismo que envolve um processo colaborativo entre os stakeholders que permite às pessoas com diferentes requisitos de acesso (incluindo mobilidade, visão, audição e cognição) funcionar de forma independente, com equidade e dignidade, reconhecendo que as ofertas de turismo acessível podem beneficiar turistas ao longo de toda a vida, nas suas diferentes fases, pressupondo uma diferenciação baseada na inclusão social.

O incentivo ao Turismo Responsável é uma das linhas de atuação do Plano Nacional de Turismo 2018-2022 e conta com as seguintes iniciativas:

- I. Estimular a adoção de práticas sustentáveis no setor turístico;

- II. Promover a integração da produção local à cadeia produtiva do turismo e o desenvolvimento do Turismo de Base Local;
- III. Possibilitar o acesso democrático de públicos prioritários à atividade turística; e
- IV. Intensificar o combate à violação dos direitos de crianças e adolescentes no turismo.

Nesse sentido, o desafio do Ministério do Turismo, é fomentar um modelo de turismo sustentável através de mecanismos que incentivem o engajamento do setor público, do trade e do turista, para a adoção de práticas responsáveis.

Desta forma o entendimento a respeito do eixo central do turismo é o de ser a pessoa, tanto a que viaja, quanto a que recebe em sua comunidade o centro das atenções. O turista quer viver uma experiência local e consumo simbólico da cultura.

Considerando a nova visão holística do Ministério do Turismo, entende-se como viés do território o turismo como forma de se conduzir e praticar a atividade turística, visando promover a igualdade de oportunidades, sem discriminação, acessível a todos, de maneira solidária, em condições de respeito e sob os princípios da sustentabilidade e da ética. Portanto, as premissas, estratégias e ações definidas perpassam transversalmente todos os segmentos ou tipos de turismo, como forma de se promover a inclusão pela atividade turística.

4 | ESTUDO DE CASO

Coronel Fabriciano está localizada no interior de Minas Gerais, número de habitantes: 109.857 habitantes – IBGE/2010 e a atual gestão do prefeito Dr. Marcos Vinícius Bizzaro aderiu ao Programa Cidades Sustentáveis, adequando as políticas públicas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis da ONU. O município pertence à região turística: Circuito Turístico Mata Atlântica de Minas, Destino Turístico Vale do Aço, e realiza o maior e mais tradicional Festival Gastronômico do Leste de Minas.

O evento aconteceu na Praça da Estação, no Centro, onde o público pode experimentar saborosos pratos da culinária local e curtir diversos shows musicais oferecidos gratuitamente a população. Recebeu reconhecimento como Patrimônio Cultural Imaterial de Coronel Fabriciano, com base no decreto: 5014 no dia 07 de agosto de 2014.

Grandes nomes já passaram pelo evento, na 11ª Edição do Festival Rota dos Sabores, em 2018, foram Titãs e Ira as bandas nacionais que se apresentaram com patrocínio do Ministério do Turismo, além de apresentações culturais dos alunos do Programa Novo Mais Educação. O evento, considerado o maior festival de gastronomia do Leste de Minas, reuniu no Dia 10/11/2017 – 7.000 pessoas, Dia 11/11/2017 – 20.000 pessoas e Dia 12/11/2017 – 5.000 pessoas (flutuante)

5 | PESQUISA DE CAMPO

O Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (Unileste) fundado em 1969 pela Congregação Padres do Trabalho, faz parte de uma rede de instituições de Ensino Superior e colégios no Distrito Federal, no Estado do Tocantins, em Recife e no Leste de Minas Gerais, mantida pela União Brasileira de Educação Católica (Ubec), é a maior instituição de ensino do Leste de MG. Foi realizada, através da participação de discentes e docente da disciplina de Marketing, curso de Administração do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (Unileste), a aplicação de pesquisa por amostragem na 11ª Edição do Rota dos Sabores, para se obter dados quantitativos e qualitativos relacionados a vários aspectos do evento, dados estes, que ajudarão na tomada de decisões das edições seguintes do festival. Foram aplicados 300 questionários, em um universo de 30.000 pessoas, logo, a margem de erro a ser considerada é de 5,74% para mais ou para menos.



Quadro 1 – Resultados da pesquisa

Fonte: Unileste, 2017

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Festival Rota dos Sabores 2017 trabalhou quatro campanhas fundamentais para garantir a sustentabilidade, acessibilidade, proteção e segurança dos participantes.

A garantia da acessibilidade, adaptando a Praça da Estação às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida com rampas, área de desembarque, mesas reservadas e disponibilizando banheiros químicos adaptados. No palco houve intérprete de libras para fazer a tradução para as pessoas com deficiência auditiva. Atraiu público expressivo na faixa acima de 50 anos e cadeirantes, que foram atendidos com entrevista pessoal para avaliar a satisfação.

Em parceria com a Secretaria de Governança de Assistência Social e 58º Batalhão da Polícia Militar de Minas Gerais, houveram ações de combate ao tráfico humano e exploração sexual de crianças e adolescentes. Panfletagem e vídeos no telão do evento.

Como estratégia de boas práticas na gestão ambiental, o evento fortaleceu ações de sustentabilidade ambiental através da parceria com a CoopCava – Cooperativa de

catadores do Vale do Aço, que recolheu 10 toneladas de resíduos sólidos no evento, para fortalecimento do projeto dos catadores de recicláveis e geração de renda na cidade.

Os eventos gastronômicos são capazes de revitalizar as tradições locais, elevar a autoestima da comunidade, resgatar os saberes e fazeres e as receitas criativas gerando o fortalecimento e revitalização da identidade cultural, o uso do palmito pupunha como matéria-prima base para o desenvolvimento de todos os pratos, elemento que tem vínculo muito forte com a cultura e características do território em pratos típicos locais, fortaleceu a mudança de cultura e hábito de consumo deste produto de forma sistemática, em detrimento do indaiá, em extinção devido à extração ilegal na região. Foram comercializadas toneladas de alimentos no evento.

Uma das principais funções dos eventos é promover causas, ideias e conceitos, por meio da provocação dos afetos e da sensibilidade humana, e mesmo quando possuem objetivos comerciais, eles precisam tocar as pessoas de forma diferenciada, promovendo sensações marcantes para tornarem-se inesquecíveis. Nessa perspectiva, procura-se desenvolver o turismo com vistas à inclusão, privilegiando a ótica de cada um dos distintos atores envolvidos na atividade: o turista, o prestador de serviços, o grupo social de interesse turístico e as comunidades residentes nos destinos.

Um ponto importante do evento como estratégia é que um evento bem sucedido vira notícia. Fazer parte deste evento faz com que os participantes também sejam notícia e o destino turístico seja consolidado.

Talvez a chave para o sucesso do Turismo Responsável seja inclusão, a força da inclusão que vem da alma.

REFERÊNCIAS

A Gastronomia como Produto Turístico. Revista Turismo, 2004. Disponível em: <http://www.revistaturismo.com.br/artigos/gastronomia.html>. Acesso em: 25/09/2017

BUARQUE Sérgio C.. **Construindo o desenvolvimento local sustentável.** Rio de Janeiro: Garamond, 2008

COOPER, C. et al. **Turismo: princípios e práticas.** 2. ed. Porto Alegre, Bookman. 2001

FALCÃO. Carlos Henrique Porto; ABITIA, Sérgio Rodrigues. **Turismo Social: em busca de maior inclusão da sociedade.** Observatório de inovação do turismo. Disponível em: http://web3c.com.br/poloiguassu/arquivos/Turismo%20Social%20-%20Em%20busca%20de%20maior%20inclus_o%20da%20sociedade-Observat_rio%20em%20Turismo.PDF Acesso em: 03/03/2018

Guia prático de eventos gastronômicos: saiba como idealizar o seu. Brasília, Sebrae: 2015. Disponível em: [http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/94a42e5c0d34bc3c1837638cdab33bb5/\\$File/5779.pdf](http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/94a42e5c0d34bc3c1837638cdab33bb5/$File/5779.pdf). Acesso em: 25/09/2017

Ministério do Turismo. Secretaria Nacional de Políticas de Turismo: Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico. Coordenação Geral de Segmentação. Disponível em: http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/Marcos_Conceituais.pdf. Acesso: 25/09/2017

Ministério do Turismo. Secretaria Nacional de Políticas de Turismo: Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico. Coordenação Geral de Segmentação. Disponível em: <http://www.turismo.gov.br/assuntos/11887-turismo-respons%C3%A1vel.html> Acesso em:30/07/2019

ONU – Organização das Nações Unidas <https://nacoesunidas.org/acao/meio-ambiente/>

LEMBRANÇAS DE DONA ZITA: UMA PESQUISA DE HISTÓRIA DE VIDA

Hélio Fernando Lôbo Nogueira da Gama

Universidade Estadual de Santa Cruz,
Departamento de Filosofia e Ciências Humanas
Ilhéus - Bahia

RESUMO: Objetivamos a percepção das potencialidades da aplicação de princípios do método de história de vida enquanto ferramenta para a investigação social. A maior parte dos trabalhos segundo ele é amplamente descritiva. Nesta modalidade de pesquisa as declarações do pesquisado são checadas para a verificação da fidedignidade dos dados, com o pesquisador analisando as categorias sociológicas mais relevantes. A importância da análise de histórias de vida é que os resultados dessa metodologia, se não podem ser generalizados para propor teorias, podem ser utilizados para avaliá-las e rejeitá-las. Outra potencialidade refere-se ao necessário contato direto do pesquisador com o sujeito pesquisado, o que pode abrir outras áreas de investigação tangentes ao assunto principal. A análise da história de vida de Dona Zita, 69 anos, dona de casa, entrevistada em outubro de 1997, é um ensaio de compreensão de categorias sociológicas percebidas nas descrições que realiza. As principais são: instituição família patriarcal; educação formal e informal tradicional; elite rural goiana; empreendedorismo e caos fundiário; exploração

de classe, apropriação do trabalho e relações de compadrio. Infere-se as potencialidades do método na análise de referências empíricas de conceitos sociológicos, afirmando-os e/ou negando-os em sua capacidade de explicações generalistas sobre o real. A memória social, o processo de construção da identidade, elementos de história oral, traços das raízes da cultura popular até então não registrados ou analisados vêm à tona e se tornam parte do presente, constituem-se em legado e fio condutor para a análise das atuais e próximas gerações de cientistas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia; Metodologia; História de Vida.

ZITA'S REMINDERS: A LIFE HISTORY SURVEY

ABSTRACT: We aimed to perceive the potentialities of applying life history method principles as a tool for social investigation. Most of the works according to the same is broadly descriptive. In this type of research, the respondent's statements are checked to verify the reliability of the data, with the researcher analyzing the most relevant sociological categories. The importance of life story analysis is that the results of this methodology, if they cannot be generalized to propose theories, can be used to evaluate and reject them. Another

potentiality refers to the necessary direct contact of the researcher with the researched subject, which may open other areas of investigation tangent to the main subject. The analysis of Dona Zita's 69-year-old housewife's life story, interviewed in October 1997, is an essay on understanding sociological categories perceived in her descriptions. The main ones are: patriarchal family institution; traditional formal and informal education; Goiás rural elite; entrepreneurship and land chaos; class exploitation, work appropriation and crony relations. The method's potentialities are inferred in the analysis of empirical references of sociological concepts, affirming and / or denying them in their capacity for generalist explanations of the real. Social memory, the process of identity construction, oral history elements, traces of the roots of popular culture not previously recorded or analyzed come to the fore and become part of the present, constitute legacy and guiding thread for the analysis of current and next generations of social scientists.

KEYWORDS: Sociology; Methodology; Life's history.

1 | INTRODUÇÃO

Objetivamos a percepção das potencialidades da aplicação de princípios do método de história de vida enquanto ferramenta para a investigação social.

A análise de histórias de vida que “[...] deve revelar as relações entre um indivíduo e seu meio ambiente” (CUIN; GRESLE, 1996, p.193) tem como contexto as investigações de campo realizadas nos Estados Unidos após a Primeira Guerra Mundial pela Escola de Chicago. A maior parte dos trabalhos segundo o método é amplamente descritiva, com as declarações do pesquisado sendo checadas para a verificação da fidedignidade dos dados e o pesquisador analisando as categorias sociológicas mais relevantes.

A importância da análise de histórias de vida é que os resultados dessa metodologia, se não podem ser generalizados para propor teorias, podem ser utilizados para avaliá-las e rejeitá-las. Outra potencialidade refere-se ao necessário contato direto do pesquisador com o sujeito pesquisado, o que pode abrir outras áreas de investigação tangentes ao assunto principal.

A psicologia social direcionou o método para o campo da psicologia. Não é esse o nosso *métier*

Como sociólogos, não nos interessa aquilo que A e B sentem como indivíduos, no curso acidental de suas próprias experiências pessoais - interessa-nos apenas aquilo que sentem e pensam como membros de uma dada comunidade. E enquanto membros de uma comunidade, seus estados mentais recebem uma determinada marca, tornam-se estereotipados pelas instituições em que vivem, pela influência da tradição e do folclore, pelo próprio veículo do pensamento, quer dizer, pela linguagem. O ambiente sociocultural em que vivem acaba por forçá-los a pensar e a sentir de um modo definido (MALINOWSKI, 1986, p.46).

A análise da história de vida de Dona Zita, 69 anos, dona de casa, entrevistada em outubro de 1997, é um ensaio de compreensão de categorias sociológicas

percebidas nas descrições que realiza.

2 | LEMBRANÇAS DE DONA ZITA



Hélio Gama – dez./ 2018

Nasci no dia 06 de fevereiro de 1928 na antiga capital do estado de Goiás, na casa da minha avó paterna. Depois, quando eu fiquei maior, fui morar com meus pais na fazenda, foi uma vida difícil.

Meu pai no começo de vida se casou muito novo, com 20 anos, minha mãe com 17. Meu pai era um homem muito trabalhador; trabalhou em plantação de cana e cuidou da agricultura. A morada era simples, mas a minha mãe era uma pessoa muito cuidadosa: a casa sempre limpinha. Ela gostava de fazer muitas coisas, muitos doces, eu passava o ano todo comendo os doces que ela fazia. O meu pai mesmo fazia as rapaduras, o açúcar mascavo. Depois botava dentro do carro de boi e levava para vender na cidade. Eu era muito pequena, mas me lembro bem disso. Meu pai depois viu que o preço era muito baixo, não estava compensando o trabalho que dava e resolveu partir para a pecuária. Aí que ele começou a melhorar a vida quando começou a comprar e vender bois. Meu pai era de pouco estudo, mas muito inteligente, tudo que ele fazia ele não perdia, sempre lucrava.

Quando eu tinha oito para nove anos meus pais me levaram com minha irmã para estudar interna num colégio lá em Goiás Velho, o Colégio Santana, das irmãs dominicanas. Eu gostava muito do colégio. Era um colégio que tinha certa liberdade... A gente brincava muito, estudava também. Era um colégio enorme. Lembro que tinha um parreiral: a gente passava debaixo dele, as uvas todas verdes. Roubava uvas, as

irmãs não gostavam, às vezes botavam a gente de castigo. A gente gostava muito das freiras. Tinha uma irmã Celeste que tomava conta do refeitório na hora do almoço; a gente era obrigada a comer até as coisas que não gostava.

Me marcou muito quando meu pai ia nos visitar. Ficava apreensiva com medo de chegar as férias e ele não ir lá nos buscar. Meu pai fazia um sacrifício danado para a gente estudar. No começo ele era pobre e ia a cavalo nos visitar. Lembro que a gente estava estudando e a freira chegava à porta dizendo que meu pai estava a nossa espera. Saía toda contente para ir lá ver onde ele estava esperando. Depois de nos levar para tomar sorvete, almoçar, dormíamos no hotel com ele. Lembro-me das vezes em que a gente ia ao cinema, passava aqueles filmes... Gostava de ver os filmes, era em preto e branco, a tela era pequena, quadradinha. A gente se divertia, mas não me lembro do nome de nenhum filme dessa época.

Nesse período perdi meu avô por parte de meu pai. Ele era um homem muito rico. Ele tinha dez filhos e doze fazendas. Cada filho herdou uma fazenda e meu pai herdou a fazenda que ele cuidava desde rapaz quando se casou.

Quando meu pai já era pecuarista estava bem de vida na fazenda. Tinha feito uma casa boa. A casa tinha acho que cinco quartos, uma sala grande... Naquela época não tinha televisão, nem rádio na fazenda, nem luz elétrica, nem muito menos telefone. A gente viveu quase que isolada no tempo.

A vida na fazenda era uma vida muito boa, muito tranquila. Na minha infância trabalhei muito ajudando a minha mãe. Ela inventava coisa para a gente fazer. Tudo era feito em casa mesmo: o arroz era beneficiado na fazenda, tinha o monjolo... Depois a gente mesmo preparava o arroz, abanava o arroz, catava os marinhos do arroz e minha mãe fazia. Refinava o açúcar e enchia os vidros enormes de açúcar todo refinado e peneirado. A gente mesmo que moía o café no moinho manual; ela gostava de encher latas e latas do café torrado e moído em casa. Quem torrava o café era eu, a mais velha. Ficava quase que o dia inteiro só torrando o café. Na beira do córrego tinham muitos pés de goiaba. O empregado ia lá e pegava latas e latas de goiaba: nós íamos fazer doce de goiaba. Era uma dificuldade danada, que aquilo espirra feito o danado. Enchia as caixetas de goiabada que ela fazia muito bem e dava para a gente comer o ano inteiro. Doce de requeijão, queijo, doce de leite em grande quantidade, era muita fartura aqueles tempos. Minha mãe no fogão de lenha; era muito divertido. Nessa época já não gostava mais da fazenda por causa dessa trabalhadeira toda.

Os trabalhadores na fazenda era regime, como se fala, militar não, escravidão. Meu pai era rigorosíssimo. Eles tinham que chegar clareando o dia. Se chegasse depois que o sol tivesse nascido ele não recebia o empregado, mandava embora. Eles moravam em casa de empregados, eram agregados e tinham que trabalhar de sol a sol. Quando escurecia, começava a escurecer, era hora de ir embora para casa. Mas era assim, eles tinham boa alimentação, eles comiam três refeições fartas por dia. A primeira refeição era às oito e meia da manhã. Era um almoço completo,

minha mãe fazia com arroz, feijão, carne-seca com mandioca, bastante carne. Meu pai levava dentro de uma bacia grande essa comida com os pratos na quantia dos empregados que tinha lá; ele levava de cavalo. Almoçavam, mas não tinha esse negócio de uma hora para o almoço coisa nenhuma; acabava de almoçar começava a trabalhar novamente. Acho que sempre teve uma exploração do homem, nunca tinham nada, trabalhavam feito um danado e ficavam devendo. Meu pai tinha um caderninho que ia anotando as despesas deles. Compravam fiado, depois eles iam pagando sabe Deus como, alimento, quilo disso, quilo daquilo, de arroz.

Agora, eles podiam plantar roças, mas a metade era do meu pai: era meio a meio esse trabalho que eles faziam. Quando era época de roçar pastos eles trabalhavam para o meu pai; quando passava, e era época de plantar, eles plantavam as roças deles, o arroz, o feijão, café, milho. Aí a metade era deles e a metade era do meu pai.

Lembro bem que meu pai gostava de matar boi para ter carne em casa. Papai dividia com eles a carne e aí papai não cobrava a carne não. Dava para eles uma quantidade grande, assim... Eu lembro até que eles saíam com uma parte do boi nas costas e levavam para as casas.

Era cobrado o querosene, eles não tinham dinheiro para comprar na cidade. Era o toucinho, às vezes o porco - eles não criavam porco, né? Às vezes o mantimento deles não dava até a outra safra e eles iam lá à fazenda comprar. Compravam café, compravam farinha... Às vezes encomendavam com meu pai para ir à cidade comprar as coisas para eles, que precisavam, por exemplo, remédios, calçados, roupas, essas coisas todas... Meu pai tinha um caderno que ia anotando aquilo, né? Não me lembro se eles recebiam dinheiro no final do mês. Não sei nem se papai pagava salário. Eu era muito pequena nesta época, não me lembro não, só lembro disso: que eles trabalhavam desde de manhã, desde a hora que chegavam. Eu via muitas vezes o empregado voltar para traz porque ele não aceitava que tinha chegado atrasado, estava tarde, o sol já tinha aparecido...

Papai nunca brigava com os empregados. Brigava com esses invasores da terra dele lá, né? Ele era o dono das terras e o Estado vendia o pedaço das terras dele para outros. O Estado não tinha aquele controle de quem era dono da terra, né? Ele tinha a escritura da terra, mas os outros também tinham. Aí que dava briga. Meu pai sempre teve encrencas com gente que o Estado vendia terras dele. As pessoas se apoderam das terras dele com escritura e tudo. Então meu pai tinha que provar na justiça que ele que tinha comprado primeiro, que ele que era o dono, que era herança do meu avô, que também tinha escritura. Então como era tudo muito lento, a justiça como sempre até hoje, então aquilo ali ele tinha quase que expulsar na marra.

Eu lembro bem que um invasor fez uma cerca de arame, cercou lá com arame dele. Chegaram lá na fazenda do meu pai contando que a fazenda do homem, chamava seu Conserva (era um alto, assim moreno, quase preto, alto), tinha cercado a fazenda. Meu pai não teve conversa. Botou um revólver na cintura, chamou os empregados, os peões, levou uma junta de bois atrelados para lá. Meu pai em cima

do cavalo, com revólver na mão, mandou o empregado atrelar a junta de bois no arame, tocou o boi e foi arrancando o arame a Deus por canto, e foi arrancando tudo. Enquanto isso, lá vem o senhor Conserva. Papai, de cá de longe, grita: “Alto lá, se andar mais um passo morre”. Eu sei que foi assim que meu pai conseguiu reaver as terras dele, até que o cara encheu e o governo deu outras terras para ele noutra lugar.

Tinha festa religiosa na fazenda. Na festa do Divino Espírito Santo chegavam aqueles do festejo, tudo montado a cavalo enfeitados com papel vermelho e amarelo. Chegavam à porta da casa da fazenda e pediam a meu pai licença para entrar. Aí entravam, eu não lembro se rezavam não. Mas dançavam uma catira, que era a música regional de Goiás, né? Aí minha mãe servia doces para eles, café, umas trinta ou quarenta pessoas a cavalo, tudo com bandeirinha vermelha, assim... Era até animado, bonito, e aí o dono da casa tinha que dar uma oferenda. Meu pai sempre dava dinheiro para eles. Eu não sei o que eles faziam com dinheiro não, mas meu pai sempre dava. Eles chegam assim por volta de manhã cedo. Não dormiam lá e depois seguiam em frente.

Outra coisa que me marcou muito na fazenda foi a festa de São João. Meu pai fazia fogueira enorme de madeira, madeira velha e tudo... Fazia fogueira, minha mãe preparava doce, pé-de-moleque, assava batata doce. Por incrível que pareça tinha um senhor lá, chamado seu Vicente (até meu compadre, eu batizei uma filha dele), mas se eu contar ninguém vai acreditar. Depois que a fogueira acabava, depois que a madeira queimava todinha, que ficava aquele braseiro todinho, ele arregaçava as calças até a altura do joelho, tirava o sapato e atravessava até o final. Ia e voltava em cima das brasas. A gente ouvia os chiados das brasas no pé dele e não queimava o pé, era impressionante. Depois que ele voltava, a gente falava: “Vamos ver os pés dele”: sem um queimado. Aí a gente perguntava por que não queimava. Ele falava: “Eu ergo meu pensamento a Deus e peço a São João, porque São João morreu assado na fogueira dizendo que na hora em que já estava assado de um lado, ele pedia: ‘pode assar do outro lado que este já está assado’, então com fé...” Pode perguntar as minhas irmãs que todas são testemunhas, e ele ainda tá vivo, lá em Anicuns.

Aí que mais que tem na fazenda? Meu pai sempre trabalhou na fazenda, depois ele foi progredindo na vida, ficou bem de vida. Meu avô morreu, ele herdou a fazenda, mais terra... Depois a mãe dele faleceu também, ele herdou mais terra da minha avó. Sempre foi um homem muito trabalhador, ponderado, não gastava com nada. Sei que anos depois ele estava bem de vida, fez casa nova na fazenda, já tinha luz elétrica, geladeira, isso foi no ano de 1964, 1966...

Fomos estudar no colégio em Campinas, ficamos internas no Santa Clara. Ali já era diferente. As irmãs eram de outra ordem, mais rigorosas, descendentes de alemães, muito rígidas. Lembro-me bem o que me marcou: eu adoeci, fiquei muito doente no colégio. Meu pai ficou sem saber de nada, nem minha mãe. Uma prima minha é que mandou o recado escondido, avisando a minha vó que eu estava enferma.

Meu pai foi lá, invadiu o colégio na marra e me tirou de lá, da enfermaria onde eu me encontrava. Mesmo assim continuei lá estudando.

Nessa época a gente ainda morava na fazenda quando Goiânia começou a ser construída. Por volta de 1939 estourou a guerra e essas irmãs foram muito perseguidas pela polícia do Brasil. Achavam que lá no colégio elas tinham rádio que comunicava com a Alemanha. A gente teve que sair do colégio e foi quase um ano perdido por causa disso. As irmãs foram perseguidas durante a guerra, mas depois o colégio voltou a funcionar. Mudou a direção, as freiras alemãs não eram mais diretoras do colégio, eram simplesmente professoras. Depois a polícia chegou à conclusão que não tinha nenhuma espionagem e nós continuamos a estudar lá. Por sinal era um colégio muito bom: fiz os meus quatro anos primários, mais dois anos complementares. Os quatro anos normais eu fiz numa escola Normal, depois, em Goiânia. Mas o colégio era um colégio muito bom. Tinha dois pavimentos, tinha aula de música. Meu pai nos botou para aprender a tocar violino, mas só que a minha professora era alemã e parece que não tinha muita paciência, me esfregava lá na parede com violino e tudo e eu nunca aprendi a tocar violino. Acho que eu tinha nessa época oito anos.

Quando eu tinha assim uns dez anos nós fomos morar na cidade. Não tinha nada quando nós chegamos lá. Só tinha um cinema, as ruas só tinham o seu traçado... Nós ficamos morando no bairro de Campinas, que era uma cidadezinha antiga. Ficamos morando lá, e de lá a gente acompanhou a construção da cidade de Goiânia.

Quando eu tinha já uns quinze anos nós fomos morar em Goiânia, que já era uma cidade, já tinha sido inaugurado como a nova capital de Goiás, né? Nós fomos morar numa casa perto do Ateneu Dom Bosco, mas não era casa do meu pai, era uma casa alugada, uma casa pequena. A gente ficava lá estudando e nessa época estava no auge da guerra e a gente acompanhava tudo pelo rádio, não tinha televisão. De maneira que a gente acompanhava tudo então, eu era mocinha, tinha uns quinze, dezesseis anos, e sabia todos os pontos da guerra: a batalha de Stalingrado; quando os americanos, os ingleses, os franceses invadiram Berlim, a capital da Alemanha...

Quando a guerra acabou eu tinha dezessete anos e tive o meu primeiro namorado. Era um moço lá de Goiânia mesmo, mas meu pai era muito severo, muito brabo, muito antiquado, não deixava a gente sair de casa para namorar. A gente namorava tudo na base do escondido. Ele ficava me esperando na esquina do colégio da Escola Normal onde eu estudava, e assim foram-se uns dois anos. Depois a gente terminou o namoro porque ele foi embora para Belo Horizonte estudar engenharia porque em Goiânia naquela época só tinha faculdade de Direito e a Escola Normal, mais nada, não tinha faculdade nem universidade, nada. Mas o meu pai era muito brabo, muito severo, a gente não tinha liberdade de conversar em casa a respeito de namoro, nós não podíamos ir à festa, não fomos a um baile de carnaval, nada, ele não deixava.

Eu sei que quando eu tinha vinte e um conheci o meu marido, que era do Rio de Janeiro. Chegou lá a serviço do DASP, era uma antiga repartição que hoje não tem mais, ligada ao Ministério da Fazenda. Chegou para realizar um concurso, que até

eu estava inscrita, mas não fiz as provas porque não tinha estudado. E foi um drama dos quarenta porque meu pai brabo demais, a gente ia ao cinema escondido, meu irmão ia com a gente porque ele era meninote, uns oito ou dez anos. A gente dava balinha para ele e ele acompanhava. Mas ele se sentava lá na ponta dum banco bem na frente e deixava a gente lá atrás com o namorado e nunca dedurou ninguém.

No dia em que ele apareceu para pedir o casamento, marcou que nove horas estaria lá em casa. Meu pai botou o terninho dele e tal, minha mãe fez doce e ficou esperando. Quando foram nove horas em ponto, ele bateu o pé lá no alpendre da minha casa. Minha mãe olhou para ele e disse: “Esse forasteiro tem cara de casado lá no Rio de Janeiro, que ninguém conhece.” Aí ele tirou tudo que foi documento que ele tinha de dentro de uma maleta preta e foi mostrar para o meu pai, desde as fotografias da mãe dele, do pai, certidão de nascimento, carteira de trabalho, aonde trabalhava... Meu pai com os óculos na ponta do nariz examinou tudo. Mesmo assim meu pai, não satisfeito, mandou um mensageiro no Rio de Janeiro, na repartição aonde ele trabalhava, para saber quem ele era, quem era o dito cujo. Assim, são quarenta e sete anos de vida em comum.

Fui morar no Rio de Janeiro, achei péssimo. Sentia muita falta da minha mãe, da minha família. Fui morar em um apartamento em Ipanema, um apartamento de fundo... E eu que estava acostumada lá com a minha casa, que era uma casa grande em Goiânia, com minha família muito numerosa, a casa muito cheia, tudo movimentado, de repente me vi dentro de um apartamento de fundo lá em Ipanema com o meu marido, que saía cedo para trabalhar e só chegava muito tarde da noite. Chorava até. Até que um dia ele cansou de me ver tanto chorar e pediu uma requisição e a gente foi morar em Goiânia. Isso foi no ano de 1952, quando nasceu a minha primeira filha. Em Goiânia eu tive três filhos, morei em Goiânia depois oito anos.

Depois, quando surgiu Brasília... Meu marido estava lá em Goiânia requisitado, todo ano ele tinha que ir ao Rio de Janeiro renovar a requisição, senão a gente tinha que voltar para o Rio e eu não queria saber do Rio de Janeiro de maneira alguma.

Brasília eu achei bom porque era perto de Goiânia e ficava fácil para eu ver a minha mãe, a minha família. Foi em 1961, eu vim para Brasília, a minha filha mais velha tinha nove anos, meu segundo sete, meu terceiro três e aí a última nasceu aqui em 1962 no Hospital de Base.

Brasília, naquele tempo ainda estava no começo, eu fui morar na Asa Norte. A rua que eu morava nem era calçada nem nada. Hoje, onde é o Hospital Presidente Médici, tinha uma casinha ali que vendia frango. A gente atravessava e ia comprar frango. Não tinha asfalto, o supermercado era debaixo dos pilotis do bloco 3, bem lá na ponta. A gente não tinha carro, era uma dificuldade danada, a gente fazia as compras debaixo desse prédio que era um supermercado. Mas eu gostava.

Em 1962 quem estava no governo era o Jânio Quadros. E eu sei que aquela mania... Parece que ele era meio louco, queria implantar uniforme para os funcionários públicos, parecia um uniforme de safari: bermudão de jeans e casaco abotoado na

frente. Meu marido ficou apreensivo com medo de ter de abandonar o terninho dele para ter de usar este uniforme para ir trabalhar, não aceitava a ideia. E o lema de Jânio, acho que é lema mesmo, era uma vassoura. Que era para varrer a sujeira de todo o mundo aí. Quando ele fazia discurso na televisão aparecia todo mundo com vassoura na mão nos comícios e depois, quando não dava certo, era vassourada para todo lado, era uma coisa de doido.

Depois do Jânio veio o João Goulart, foi deposto e tomou posse aí a junta militar que ficou quase vinte anos, governando aí, trazendo o povo tudo debaixo do chicote. Ninguém podia falar nada, ninguém tinha liberdade de expressar, todo mundo ficava morrendo de medo, foi uma perseguição total, foram banidos vários brasileiros para fora. Ainda bem que naquela época o meu filho era pequeno senão ele estava envolvido, teria sido banido, e até hoje ainda estava para lá.

Mesmo assim ele ainda pegou o restinho da ditadura. Eu lembro bem que uma vez ele estava lá na UnB, aquele secretário americano, o Kissinger, estava lá com o Leitão de Abreu, não sei que foi fazer lá, palestra, uma reunião não sei o quê, e jogaram ovo em cima do homem lá, na careca do homem, em cima do Kissinger... Eu sei que foi uma confusão danada, a polícia chegou, fotografou todo mundo, e o meu filho já estava rapaz... Eu sei que aqui em casa umas três ou quatro vezes vinha oficial de justiça aqui trazendo intimação, mas eu nunca cheguei a... Eu assinava a intimação com outro nome, nunca botei o meu nome, e falava que ele não estava, foi um tempo difícil.

Agora hoje eu já estou com sessenta e nove anos, meu marido com setenta e sete, não está bem de saúde, mas estamos levando. Eu tive quatro filhos, tenho seis netos, o mais velho com 22 anos, os dois últimos, gêmeos, com seis anos. Tenho um neto que sempre está mais comigo, o Pedro, que gostava que eu contasse estórias do meu pai lá na fazenda.

Eu não espero muita coisa da vida agora não. Eu só queria passear, eu gosto de passear, fazer uma viagem, e ver todo mundo bem de saúde, feliz, trabalhando, só isso, se Deus quiser e levar a vida em frente.

3 | ANÁLISE DAS CATEGORIAS SOCIOLÓGICAS

A principal categoria sociológica identificada na história de vida de Dona Zita é a instituição família. Tendo sua origem no meio rural, a figura do avô e principalmente do pai é marcante em sua descrição. O conceito de família patriarcal pode ser bem empregado para a conformação dos significados expressos pela entrevistada.

A instituição família patriarcal assentasse sobre uma estrutura agrícola de produção e, enquanto núcleo da sociedade rural é geralmente numerosa, estabelecendo laços de solidariedade, respeito e fidelidade entre seus membros. A divisão de trabalho entre os gêneros é precisa, cabendo às mulheres a organização da economia doméstica que cumpre papel fundamental para o desempenho das

atividades de trabalho dos homens. Enquanto cabem a estes a segurança e a manutenção do núcleo familiar, desenvolvendo as atividades laboriosas no mundo exterior desafiante no mundo-vida das relações sociais de trabalho entre atores diversos e distintos, cabe às mulheres o mundo do lar, rotineiro, circunscrito. Por isso mesmo, o pai é a autoridade máxima, que os membros da família devem respeito, obediência e cultivam devoção.

A família patriarcal é conservadora na manutenção dos valores, tradições e instituições. O casamento tem especial significado, ocorrendo, geralmente, muito cedo para os jovens. Este foi o caso dos avós paternos da Dona Zita e, de certa maneira, de seus pais. As investigações e desconfianças que precederam seu próprio casamento revelam um alto significado atribuído a esta instituição. Comumente as famílias patriarcais, sendo de base rural e detentora de posses e propriedades no campo, percebem no casamento um vínculo duradouro entre o casal na garantia da legitimidade da descendência e na acumulação e transferência de patrimônio por meio da instituição herança, própria de um sistema social que tem por base a propriedade privada dos meios de produção. A história de vida da Dona Zita corrobora este significado ao descrever as mudanças ocasionadas pelo falecimento dos avós na situação de vida de sua família.

Mas os pais de Dona Zita revelaram serem portadores de algumas mudanças com relação às tradições. De especial significância revela-se a postura do seu pai com relação à formação educacional das filhas. Sendo homem de poucas letras, mas de espírito empreendedor que busca acompanhar em alguns aspectos novas oportunidades e tendências, não mediu esforços para que as filhas recebessem uma educação formal de qualidade em colégios internos de tradição, mesmo vivendo e trabalhando na fazenda, longe da cidade. Assim, a educação, enquanto categoria sociológica de análise, ganha destaque no depoimento da entrevistada. Interessante notar a dubiedade de seu depoimento com relação à atmosfera dos colégios em que esteve interna afastada de seus pais. Ao mesmo tempo em que se refere às freiras com certa afeição, descreve a instituição escola da época de sua infância como rígida e severa, ainda que não mencione castigos físicos.

A continuidade dos estudos em Goiânia, no curso Normal de formação de professoras, atende a distinção tradicional de formação diferenciada de gêneros. A mulher, mesmo preparando-se para o desenvolvimento de uma atividade de trabalho fora do lar, tem um horizonte prelimitado e afeto a funções que lhe seriam “inerentes” segundo a moral patriarcal dominante, qual seja a de educar jovens e crianças. Nesta perspectiva compreende-se o fato de a Goiânia da época apenas possuir essa opção de formação para as mulheres, e somente o curso de Direito para os homens. Por sinal, esse fato é revelador do caráter bacharelesco da educação masculina das elites rurais brasileiras, cujo título representava uma distinção social no horizonte de uma sociedade que, se já se encontra em processo de urbanização - a construção da nova capital do estado assim o indica -, apresenta-se ainda predominante rural em suas

atividades econômicas e na mentalidade da vida social.

A postura do pai da depoente é interessante no revelar do seu perfil enquanto representante da elite rural goiana, segmento social ainda pouco estudado e que se resente de uma conceituação mais precisa e adequada em termos sociológicos, uma vez que afirmamos a tese que o conceito de coronelismo aqui não se aplica de modo cabal, ainda que guarde semelhanças em alguns aspectos.

O termo “coronel do sertão” é identificado na historiografia brasileira como um título concedido a oligarquias nordestinas - cuja origem remonta aos senhores de engenho do período colonial - que, no período do Império e da República Velha arregimentavam seus trabalhadores como forças-tarefas para empreendimentos de caráter militar, atendendo aos pedidos e ao mútuo interesse político com o governo central. Normalmente ajudavam no combate a rebeliões de caráter popular, como o combate ao cangaço. O coronel era o sinônimo do grande latifundiário improdutivo, cuja renda e poder era proporcional à quantidade de trabalhadores que viviam em suas propriedades como agregados, meeiros e parceiros, cujo trabalho era apropriado e a produção rural de subsistência. O caráter de servidão das relações sociais desenvolvidas chegou a levar alguns sociólogos, como Alberto Passos Guimarães e Nelson Werneck Sodré, a considerá-las como indicativos da ocorrência de um modo de produção feudal em terras brasileiras.

Não nos estenderemos nesta temática pois o método da história de vida não generaliza nem propõe teorias. Nossa intenção é tão somente rejeitar a aplicação de um conceito, o coronelismo, pois significaria uma inadequada transposição mecânica para a análise das elites rurais de Goiás, ou mais especificamente, do perfil sociológico revelado pelo pai de dona Zita.

Como fazendeiro que trabalhou arduamente, inclusive no trabalho braçal, esse sujeito social, no retrato revelado por sua filha, apresenta contradições e dubiedades em sua postura.

Em primeiro lugar cumpre ressaltar o seu espírito empreendedor, indicado na descrição quando troca a atividade com o açúcar para o trato com a pecuária. Esta, ainda que praticada de forma extensiva, como sugere a descrição, somada a herança de terras, constituiu-se no principal fator de enriquecimento da família de dona Zita, ao que parece, desde os seus avós. A engorda de bois, em um momento de incremento das atividades urbanas - a depoente foi testemunha da construção de duas capitais, Goiânia e Brasília - vai se constituindo cada vez mais em um empreendimento altamente lucrativo, haja vista o crescimento do mercado consumidor na região. Tal apontamento parece ser uma das explicações da luta pelo domínio da propriedade da terra e o vigor com que o pai de dona Zita se dispôs a empreender. A narrativa também é indicativa do quadro caótico em termos de regularização fundiária no interior de Goiás e da incompetência do Estado.

A semelhança com o coronelismo nordestino fica por conta do trato com os trabalhadores rurais. A exploração de classe e a apropriação do trabalho marcam

as descrições que revelam a dureza do regime e da jornada de trabalho. A própria depoente faz esta constatação, até certo ponto contraditória pelo fato de ser filha e herdeira de seu pai, a quem a todo o momento descreve com grande admiração. Em suma, não foi apenas o trabalho do fazendeiro e as heranças recebidas que fizeram a sua fortuna. Esta repousa também na crueldade das relações de trabalho impostas como proprietário àqueles que nada tinham e a que tudo se submetiam, marca característica da formação social brasileira.

Também se assemelha às oligarquias nordestinas o caráter de relacionamento cordial com os trabalhadores, nos momentos festivos e religiosos. Esta dubiedade, na verdade, é uma característica das oligarquias brasileiras que se expressam principalmente nas relações de compadrio que se estabelecem entre senhores e despossuídos, fato identificado no depoimento de Dona Zita. Nesses momentos, fora da relação de trabalho, é que os trabalhadores são percebidos como semelhantes pelos patrões, estabelecendo laços afetivos que, em última instância, terão o sentido de buscar uma maior lealdade dos mesmos para com os proprietários. Lealdade esta que será posta à prova, principalmente, nos momentos de conflitos armados por disputas de terras com outros fazendeiros, como assinalam as situações descritas pela entrevistada.

4 | CONCLUSÃO

Infere-se as potencialidades do método de história de vida na análise de referências empíricas de conceitos sociológicos, afirmando-os e/ou negando-os em sua capacidade de explicações generalistas sobre o real. A Escola de Chicago como que inaugura as microssociologias.

A partir do depoimento de Dona Zita e de sua análise percebe-se as limitações do método, mas também as suas potencialidades, que o transcendem. A memória social, o processo de construção da identidade, elementos de história oral, traços das raízes da cultura popular até então não registrados ou analisados vêm à tona e se tornam parte do presente, constituem-se em legado e fio condutor para a análise das atuais e próximas gerações de cientistas sociais.

REFERÊNCIAS

CUIN, C-H.; GRESLE, F. **História da Sociologia**. São Paulo: Ensaio, 1996.

MALINOWSKI, B. Introdução: o assunto, o método e o objetivo desta investigação. In: DURHAM, E. R. (Org.); FERNANDES, F. (Coord.). **Malinowski: Antropologia**. Vol. 55. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1986.

MEMÓRIAS DOS ADULTOS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS RIO GENIPAÚBA ABAETETUBA PARÁ: MOTIVOS QUE CULMINARAM PARA INTERRUPÇÃO DOS ESTUDOS NO PASSADO E PERSPECTIVAS DE RETORNO NO PRESENTE

Thiago Maciel Vilhena

Universidade Federal do Pará-PPGCITI
ABAETETUBA -PARÁ

Raiane Ribeiro Cardoso

Universidade Federal do Pará-PPGCITI
ABAETETUBA -PARÁ

Francilene Farias Valente

Universidade Federal do Pará-PPGCITI
ABAETETUBA -PARÁ

Ana Marcia Gonzaga Rocha

Universidade Federal do Pará-PPGCITI
ABAETETUBA -PARÁ

Marlea de Nazaré Sobrinho Costa

Universidade Federal do Pará-PPGCITI
ABAETETUBA -PARÁ

Holdamir Martins Gomes

Universidade Federal do Pará-PPGCITI
ABAETETUBA -PARÁ

RESUMO: O presente estudo, objetivou pesquisar os motivos que culminaram para que os adultos residentes na comunidade Sagrado Coração de Jesus, Abaetetuba -PA interrompessem os estudos no passado, levando em consideração os fatores que culminaram para tal, além de compreender seus anseios por retorno dos estudos na atualidade, retorno esse que tem como objetivo primordial a conclusão o ensino médio, alguns até com

sonhos de ingressarem na educação superior visto que a comunidade é remanescente de quilombos e todos os anos a UFPA destina um processo seletivo especial para esse público. A metodologia utilizada para esse estudo foi a pesquisa qualitativa, pois buscou o aprofundamento e a compreensão de um grupo social, de uma organização, ou seja, os quilombolas entrevistados e esta buscou fazer alguns questionamentos: o tipo da escola da época, o que eles entendem por educação do campo, a relação entre conhecimentos tradicionais e científicos. Vale ressaltar que utilizamos um questionário para obter as informações e a memória dos mesmos foi o fator primordial para entender suas dinâmicas de vida. As entrevistas foram realizadas com 20 adultos da comunidade, com faixa etária entre 44 e 69 anos. O trabalho nos proporcionou conhecer os empecilhos que culminaram a desistência dos estudos e os motivos que estão fazendo os mesmos retornarem à sala de aula, e entender as realidades educacionais da comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Estudo. Trabalho. Educação do Campo. Conhecimentos tradicionais. Conhecimentos Científicos

ABSTRACT: The present study aimed to investigate the reasons that led the adults residing in the Sacred Heart of Jesus community,

Abaetetuba-Pa, to interrupt their studies in the past, taking into account the factors that culminated in this, in addition to understanding their yearnings for return of studies in the present time, a return that has as main objective the conclusion of secondary education, some even with dreams of entering higher education since the community is remanent of quilombos and every year the UFPA destines a special selection process for this public. The methodology used for this study was the qualitative research, because it sought to deepen and understand a social group, an organization, that is, the quilombolas interviewed and this one tried to ask some questions: the type of the school of the time, what they by education of the field, the relation between traditional and scientific knowledge. It is worth mentioning that we used a questionnaire to obtain information and their memory was the primary factor to understand their life dynamics. The interviews were conducted with 20 adults from the community, ranging in age from 44 to 69 years. The work provided us with knowledge about the obstacles that led to the dropping out of the studies and the reasons that are making them return to the classroom, and to understand the educational realities of the community.

KEYWORDS: Study. Job. Field Education. Traditional knowledge. Scientific Knowledge

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo que objetivou estudar os motivos que culminaram para que os adultos habitantes da Comunidade Quilombola Sagrado Coração de Jesus em Ababetetuba-Pa desistissem dos estudos no passado, levando em consideração fatores como: trabalho, família, renda, e entre outros. Todos esses fatores elencados prejudicaram direta ou indiretamente no aproveitamento desses estudantes e culminaram no abandono e fracasso escolar. E também buscou entender porquê essas pessoas estão retomando aos estudos nos dias atuais. Além de caracterizar os indivíduos que buscam concluir essa modalidade de ensino.

A comunidade onde se realizou a pesquisa está localizada no Rio Genipaúba, município de Abaetetuba-PA, a mesma é remanescente de quilombos. Denomina-se Sagrado Coração de Jesus por conta do padroeiro da comunidade, residem na comunidade cerca de 200 habitantes, a maioria habita a área de terra firme e apenas 5 famílias reside as margens do rio. Analisando o perfil dos moradores da comunidade podemos entender que eles se encaixam no perfil no que segundo Furtado (1993, p. 199-200) denomina:

Assim sendo, os sujeitos moradores destas comunidades são possibilitados de atuar não somente em atividades ligadas ao meio haliêutico – através da pesca, por exemplo, como, igualmente, ao ambiente de terra e floresta, aderindo, assim, o que denomina “agricultor-pescador” e/ ou “pescador polivalente”, ou seja, um agente que consegue manipular os recursos de ambos os meios combinando atividades diversas em diferentes setores produtivos (FURTADO, 1993, p. 199-200).

Levando em consideração o contexto escolar, ressalta-se que a Educação de Jovens e Adultos nasceu da necessidade de formar cidadãos que por algum motivo

pararam ou desistiram dos estudos, dando-lhes novas oportunidades educacionais. O cenário descrito em seu histórico denuncia a insuficiência de ações e programas frente às demandas existentes, presentes claramente em quem vive o dia-a-dia da EJA e também encontrados em relatórios nacionais e internacionais (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 126).

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino amparada pela lei; é voltada para pessoas que não tiveram acesso à escola por alguma situação na idade própria. Segundo Ribeiro (2001), a alfabetização de adultos é uma prática de caráter político, pois se destina a corrigir ou resolver uma situação de exclusão, que na maioria das vezes faz parte de um quadro de marginalização maior.

É importante mencionar que esse grupo que está recorrendo a conclusão dos estudos na atualidade é composto por um público bastante diversificado, cuja maioria está incluída no mercado de trabalho e carrega consigo um histórico de vida e experiências singulares. Lidar com estudantes jovens e adultos, ouvir suas opiniões, construir conhecimentos significativos e desenvolver o ensino são processos complexos e desafiadores.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Através da pesquisa foi possível identificar que parte do público pesquisado veem na EJA (Educação de Jovens e Adultos), a única esperança de concluir os estudos, esta a longo prazo pois funciona com aulas regulares na escola da comunidade, outros procuram fazer a modalidade de ensino ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) também com o intuito de concluírem o ensino médio, mais o mesmo é uma modalidade de ensino a curto prazo, pois o Ministério da Educação promove anualmente o exame para certificar os candidatos que conseguirem a pontuação mínima exigida para obtenção da certificação, seja para nível fundamental ou médio.

Em 14 de agosto de 2002, foi instituído, pela Portaria nº 2.270 do Ministério da Educação, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), apresentado como um “instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do ensino fundamental e do ensino médio” (Brasil. MEC, 2002).

Tratava-se de uma política formulada pelo governo federal para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com dois objetivos principais: ser uma alternativa aos exames supletivos aplicados nos Estados como forma de certificação de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio, colaborando para a correção do fluxo escolar; e integrar o que o então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, denominou de “ciclo de avaliações da Educação Básica” (SOUZA apud BRASIL. Inep, 2002, p. 8), juntamente com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A EJA é uma modalidade de ensino que serve para incentivar os jovens e adultos

a concluírem seus estudos e conseqüentemente diminuir o analfabetismo, que na atualidade e no Brasil ainda é um grande problema. Quando se fala em processo de alfabetização para adultos nos referimos a homens e mulheres que trazem marcas da infância, por motivos diversos os mesmos não puderam permanecer na escola, entre eles citamos a necessidade de trabalhar, pois necessitavam contribuir nos rendimentos familiares. A grande maioria trabalha, tem família ou diversas responsabilidades que impede de aplicar-se parte do seu tempo aos estudos.

O EJA tem como objetivo tentar ou corrigir algumas questões sociais como exclusão e exploração, entre outras que geram conseqüências maiores, como a perigosa marginalização. No decorrer da história da educação, a alfabetização de jovens e adultos contou com vários projetos de alfabetização como o MOBIL e o Método Paulo Freire. A história da EJA no Brasil está muito ligada a Paulo Freire, nesse sentido ele ressalta que.

Ensinar na visão desse mesmo alfabetizador exige disponibilidade para o diálogo, pois o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com o seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, com inclusão em permanente movimento da história. (Freire 1996, p. 154):

O mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais, conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para ele, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno principalmente em relação às parcelas da população desfavorecidas. (CARDOSO & PASSOS, 2016, p.01)

A educação freiriana está voltada para a conscientização de vencer primeiro o analfabetismo político para concomitantemente ler o seu mundo a partir da sua experiência, de sua cultura, de sua história. Perceber-se como oprimido e libertar-se dessa condição é a premissa que Freire (2013, p. 31) defende:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

Freire mostra que é necessário na educação uma prática da liberdade; quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo, mais se sentirão desafiados e responderão de forma positiva, ao contrário de uma educação bancária, domesticadora, que apenas 'deposita' os conteúdos nos alunos. Para Freire, "não há saber mais ou menos; há saberes diferentes" (2013, p. 49).

A atual política de Educação de Jovens e Adultos, fruto das reivindicações de

grupos e movimentos sociais de educação popular, diante do desafio de resgatar um compromisso histórico da sociedade brasileira e contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social, fundamenta sua construção nas exigências legais definidas pela Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido para o Ministério da Educação (MEC), a escola representa para o jovem e adultos.

[...] a possibilidade de aquisição de conhecimentos capaz de o levarem a uma melhoria de emprego e da própria autoestima. Voltar a estudar, mesmo numa escola que apresenta precária em suas estruturas, é para muitos a retomada de um sonho, o sonho de viver dias melhores (BRASIL. 1996 p.43).

A EJA proporciona maiores objetivos por parte dos alunos, além da alfabetização, eles procuram o que faz falta para capacitação no mercado de trabalho. De acordo Pinto:

Primeira forma de atingir melhores realizações de trabalho e aumentar o conhecimento é o que faz com que os jovens e adultos não se alfabetizaram na infância e ingressem em turmas da EJA oferecidas pelas escolas ou comunidades que desenvolve projetos de alfabetização, nesta fase da vida ser alfabetizado depende de muita força de vontade e motivação não basta apenas querer a alfabetização de Jovens e Adultos ocorre de maneira intencional (PINTO, 2007, p. 92):.

O desafio que enfoca, são as consequências da evasão nesta modalidade de ensino EJA, este público de Jovens e Adultos que estão fora de sala, com toda certeza sofrerão consequências da falta de conclusão de escolaridade devido à cobrança no mercado de trabalho nos dias de hoje. E até mesmo no meio onde vive, na era da tecnologia que se avança dia após dia, portanto pessoas sem ou com pouca escolaridade se sentem excluídos desta sociedade, e às vezes não conseguem interagir diante da sociedade.

A falta de escolarização ofende ainda mais a condição dos jovens e adultos, que além de ser marginalizado, diante da situação escolar e o mercado de trabalho cada vez mais concorrido, a exigência da escolaridade do ensino médio está aí se estabelecendo mais e mais. A necessidade da conclusão dos estudos é uma verdadeira competição versus a exclusão não mais tolerável dentro de uma sociedade que se desenvolve gradativamente

Mosquera (1978) já dizia que a “necessidade de vencer parece ser uma das características mais importantes neste momento da vida”. Portanto, as pessoas de meia-idade querem agora correr atrás do tempo perdido, ou, seja acreditam que é o momento para estudar se qualificar e melhorar de vida.

Conforme Fonseca (2002), vários fatores contribuem para que os alunos retornem aos estudos, entre eles, a oportunidade de ascensão nos locais de trabalho, maior exigência de escolaridade, conquista de uma profissão mais valorizada, ingresso no

mercado de trabalho, conquista de melhor emprego, incentivo dos empregadores, melhoria de salário, entre outros.

3 | CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente artigo se apropriou-se da pesquisa de natureza qualitativa, a qual possibilita inserir o pesquisador no convívio com o objeto a ser pesquisado e com os sujeitos envolvidos no estudo, buscando análise e interpretação dos dados produzidos. Segundo Michel (2009, p. 37) por meio da pesquisa qualitativa a verdade se comprova empiricamente, com uma análise das ideias, valores e significados sociais dos sujeitos, para daí então compreender e interpretar. A pesquisa qualitativa envolve a rotina dos indivíduos, suas práticas e contextos.

Para essa investigação foram utilizados como procedimentos, a revisão bibliográfica a partir de matérias já publicados e também se utilizou do estudo de casos, pois, este se trata da "pesquisa que se encontra no estudo de um caso particular, considerado representativo, de um conjunto de casos análogos, por ele representativamente significativo" (SEVERINO, 2007, p 121).

Como técnicas para a coleta dos dados utilizou-se de instrumentos como: observação, que segundo Gil, "a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação" (GIL, 2014, p 100).

E em seguida, entrevistas que "é, portanto, uma forma de interação social, mais especificamente, é uma forma de diálogo assistemático em que umas das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação" (GIL, 2014, p 109).

Assim, estas entrevistas foram subsidiadas por um questionário, que foi conduzido por um roteiro de questões. Após a revisão de literatura e os dados coletados, foram feitas análises e a sistematização desses resultados, onde se consolidou a pesquisa com a construção de uma reflexão sobre as problemáticas de acordo com os objetivos, quando chegou à redação em definitivo deste artigo.

Foram entrevistadas 20 pessoas com faixa etária que varia entre 49 a 69 anos. É importante ressaltar que a memória das pessoas mais idosas, foi o principal objeto deste estudo. Nesta pesquisa qualitativa trabalhamos com questionário aplicado em 3 (três) salas. Sobre o uso do questionário Lakatos e Marconi (1985) destacam que:

O questionário é constituído por um conjunto ordenado de perguntas "que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador. Com o questionário é possível atingir um maior número de pessoas, abranger uma área geograficamente ampla, obter respostas mais rápidas e precisas. (LAKATOS e MARCONI, 1985, p.201-202).

A pesquisa se preocupou em indagar principalmente sobre a vida escolar

dos moradores da comunidade e saber o que os estudos lhes proporcionaram e as dificuldades que passaram para estudar e trabalhar. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a memória, por conservar certas informações, contribui para que o passado não seja totalmente esquecido, pois ela acaba por capacitar o homem a atualizar impressões ou informações passadas, fazendo com que a história se eternize na consciência humana (LE GOFF, 2013, p. 387).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através das entrevistas podemos constatar que todas as pessoas entrevistadas relataram dificuldades em manter seus estudos no passado, pois tinham que ajudar suas famílias financeiramente. Podemos entender segundo o relato de um dos entrevistados:

“O motivo foi justamente o trabalho, eu interrompi meus estudos por trabalho, não por emprego em si, eu decidi interromper os estudos pela necessidade de trabalhar e ajudar a minha família” (D.S)

“É atrapalhava porque muitas das vezes a gente queria ir estudar, mas as pessoas não queriam deixar a gente ir estudar pra ficar trabalhando” (C. G)

“Me atrapalhou porque se eu só estudasse eu não ia comer” (V. R)

Corroborando com os entrevistados o autor Zago ressalta que:

O abandono se alicerça na má condição familiar, na necessidade de trabalhar para auxiliar os pais no sustento da família e na diferença de classes que alteram as relações sociais. Segundo o autor por mais que se tente solucionar o problema com políticas públicas regionais e locais inclusivas, o problema persiste. Zago (2011, p. 59)

Outro fator determinante também, muito ressaltado pelos entrevistados, foi o fato de a escola na época ser muito distante da comunidade.

“A escola na verdade era uma casa velha emprestada pelos próprios alunos e pelo professor e ficava lá pra baixo do rio e eram muito longe e a gente tinha muitas dificuldades de ir pra lá”. (V. R)

Em relação a essa problemática Zago contribui:

A distância entre a residência e a escola pode ser um fator determinante para a ausência do aluno das salas de aula. A causa é ainda mais presente em zonas rurais, onde a oferta de escolas pública é ainda menor do que em zonas periféricas da cidade. Zago (2011, p. 63)

Sobre o entendimento dos entrevistados sobre o que é a educação do campo, alguns relataram:

“Olha pelo que observo foi uma das maiores e melhores artes que foi criada pro trabalhador do campo, eu até me emociono quando eu penso na educação do campo porque eu imagina que eu nunca na minha vida eu ia ver na minha vida a educação estar interligada coma realidade daquele que está no campo [...] e hoje eu vejo que ela integra a pessoa do campo dando uma educação pro homem do campo e ligada com as coisas do campo, eu acho que essa é a maior universidade que pode existir pro homem do campo” (D. S)

“Um jeito de dar aula para valorizar o saber dos mais velhos do campo”. (V.R)

Nesse contexto ressaltamos que a Educação no Campo pode ser entendida como uma garantia da educação básica de um modelo de desenvolvimento social e justo, economicamente viável, ecologicamente sustentável e culturalmente aceito. Para Silva (2004, p.10): Esta educação considera o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, suas identidades culturais, preocupando-se com a educação do conjunto da população trabalhadora e com a formação humana.

Tanto os povos do campo e da cidade querem ir à escola, lutam por uma escola mais justa, menos excludente, uma escola que dialogue com sua cultura, que considere seus saberes e ensine os seus/as filhos/as como as diferenças têm sido construídas, como as desigualdades vêm sendo produzidas. Eles têm clareza de que o acesso e a permanência na escola podem fortalecer a luta cotidiana por melhores condições de vida. Em sua luta pela vida, a escola ainda ocupa uma centralidade, pois as camadas populares, sejam do campo ou da cidade, reconhecem os nichos de possibilidades que a experiência coletiva da escola pode propiciar.

Desse modo a Educação no Campo atende às especificidades e oferece uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo: agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, seringueiros. (SANTOS & KNABEN, 2011, p. 07)

Sobre o entendimento dos mesmos frente aos conhecimentos tradicionais e científicos

“Pra mim saberes tradicionais são muito importantes porque a gente não é preciso ir pra escola pra aprender, a gente aprende cedo com os nossos pais, imagine se a gente não soubesse plantar, ou saber a época de colher, como seria a nossa vida aqui” (C.G).

“Os saberes tradicionais é um saber que os nossos parentes antigos deixaram e usamos até hoje, mas tá acabando”. (V.R)

Colaborando com os argumentos dos entrevistados apresentamos os autores GONDIM (2007), CHASSOT (2006), PINHEIRO E GIORDAN (2010) que discutem os conhecimentos tradicionais.

Os saberes populares, manifestados como chás medicinais, artesanatos, mandingas, culinária, entre outros, fazem parte da prática cultural de determinado local e grupo coletivo. São conhecimentos obtidos empiricamente, a partir do “fazer”,

que são transmitidos e validados de geração em geração, principalmente por meio da linguagem oral, de gestos e atitudes (GONDIM, 2007).

Para Chassot (2006, p. 205), “os saberes populares são os muitos conhecimentos produzidos solidariamente e, às vezes, com muita empiria”. Para Pinheiro e Giordan (2010, p.44), embora algumas dessas práticas sejam realizadas sem um entendimento do porquê dos procedimentos, baseando-se em crenças e opiniões, outro grupo de saberes é constituído por explicações mais elaboradas, apropriando-se de outros conhecimentos.

Os saberes populares, por sua vez, são aqueles que as pessoas possuem acumulados durante sua vida e servem para explicar e compreender aquilo que as cerca. Lakatos e Marconi (2003, p.75) definem o saber popular como aquele transmitido de geração em geração por meio da educação informal e baseado em imitação e experiência pessoal.

As diferentes populações humanas apresentam um arsenal de conhecimentos sobre o ambiente que as cerca. Propriedades terapêuticas e medicinais de animais e plantas, a percepção dos fenômenos naturais, como as estações do ano, tempo para plantar e colher, classificação de animais e plantas, organização de calendários, dicionários, sazonalidade de animais e sua relação com aspectos da natureza são organizações que formam um cabedal de saberes que comumente são chamados de conhecimentos tradicionais. (Bastos,2013, p.95).

Esses conhecimentos não possuem o mesmo rigor e nem sempre trazem a pretendida veracidade científica, mas carregam enorme riqueza cultural e de experiência de vida.

Os saberes científicos também são ressaltados como de muita importância para os moradores:

“São os saberes dos cientistas e dos médicos que fazem remédios com as nossas plantas”. (V. R)

“Esses saberes são muito importantes para nós e pra qualquer pessoa né, se eles não tivessem esses saber eu acho que ia morrer muita gente né, porque o pessoal que estuda muito essas coisas são os que ajudam a gente, tipo assim, com essa doença Zica eles já estão estudando o vírus pra fazer a vacina pra ajudar a gente” (C.G)

Para Feyerabend (2011, p.32), a voz dos leigos deve ser ouvida. Segundo o autor, os considerados leigos são dotados de conhecimentos igualmente importantes aos científicos. Exemplifica com o caso da acupuntura, saber milenar oriental que teve conhecimentos incorporados na medicina ocidental.

Na história da ciência, temos o caso de Paracelsus que viajava pelo mundo em busca de conhecimentos populares em ervas e plantas para incorporar à sua “iatroquímica” na intenção de obter novos caminhos para a medicina por discordar das teorias vigentes (Stratarn, 2002, p.34)

Em relação as motivações para a volta aos estudos:

“A motivação maior é porque no serviço que eu estava no emprego que eu arrumei eu precisava me qualificar mais para eu poder ter um salário melhor”. (D.S)

“Ter mais um conhecimento né, porque eu trabalhava muito ai pra fora e as vezes eu tinha a oportunidade de ser feitor, um encarregado e me faltava a escolaridade ai eu perdia as oportunidades” (C.G)

“Tive vontade de voltar a estudar porque tenho vergonha de ser analfabeto queria aprender a escrever meu nome e ler livros, mas pena que o projeto aqui da comunidade parou e ainda não consegui, quero terminar para entrar na universidade, fazer a prova dos quilombolas”. (V.R)

A partir das informações coletadas podemos concordar com que o autores Neves e Martins ressaltam que: O retorno à sala de aula nasce da motivação do sujeito buscar se especializar educacionalmente a fim de buscar um trabalho com maior remuneração e que lhes garanta um futuro melhor e não precise se render à escolha de um trabalho com condições precárias, cansativas e repetitivas. (NEVES & MARTINS, 2016, p. 07)

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a Educação de Jovens e Adultos é um direito importante e valioso, uma condição prévia para que o cidadão possa interagir com aspectos básicos da sociedade: ler livros, escrever ou entender cartazes, sentar à frente de um computador e saber manuseá-lo, votar com consciência e escrever o próprio nome em registros, ler um manual de instrução, e, tratando-se de poetas e músicos, escrever e ler seus próprios versos e notas (Cury, 2001, p. 37).

Observamos que os alunos integrantes da EJA retornaram às instituições escolares não só em busca de um certificado ou diploma. Esperam muito mais do que ler e escrever, eles pretendem continuar os estudos e utilizá-los para sua formação crítica e social. Enxergam a escola como uma chance, uma oportunidade para um futuro melhor.

Considerando que a EJA atende um público de pessoas específicas como jovens, adultas e idosas com perfil bem diversificado, com trajetórias de vida diferenciadas, trazendo ou não um repertório escolar prévio, que chegam ou retornam à escola, movidos por interesses e disponibilidades também diferenciados, assim, as pessoas entrevistadas, por diferentes motivos interromperam os estudos no passado e que retornaram no presente também com perspectivas diversas e pessoais.

Assim, diante das questões levantadas ficou claro que as pessoas entrevistadas, ao retomarem os estudos, além de se preocuparem com o lado profissional, tem também suas preocupações por motivações de ordem pessoal, como, por exemplo, a

intenção de acompanhar os filhos na escola, sentimento de falta dos estudos, vontade de ser útil, para melhoria de qualidade de vida, desejo de ler e escrever melhor.

Ficou bastante visível que os sujeitos pesquisados deixaram de estudar para ajudar na renda da família e por isso, não conseguiu retornar aos estudos e com o passar dos anos sentiram a necessidade de voltar para a sala de aula, por se considerarem um dos melhores caminhos para encontrar emprego que lhe proporcione melhor renda salarial e que seja mais favorável no sustendo da sua família.

Contudo na atualidade se considera necessário à qualificação profissional para poder competir no mercado de trabalho, assim percebeu-se um objetivo em comum entre os entrevistados, pois todos estavam em busca de se aperfeiçoar mais para o mercado de trabalho.

Dessa forma, “o campo educativo (...) é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores, atitudes e de gestão de qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco de reservas de competência que lhe assegure empregabilidade” (FRIGOTTO, 2000, p. 34).

Dentro dessa perspectiva, é notório que o retorno dessa população à escola não significa apenas uma busca para ampliação de conhecimentos, mas acima de tudo para conseguir emprego ou uma posição favorável no mercado de trabalho. Dessa forma, ampliando seu conhecimento, assim estariam aptos a desfrutar de um dos seus direitos que o tempo, a situação financeira lhe tirou que é o estudo, sendo que este pode contribuir para a formação de um sujeito crítico e reflexivo, podendo agir na sociedade em que se encontra inserido como cidadão atuante e conhecedor de seus direitos e deveres.

Nesse sentido, a EJA representou uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento as pessoas da comunidade em estudo, permitindo que os adultos atualizassem seus conhecimentos, mostrassem suas habilidades, através de trocas experiências e tivessem acesso a novas formas de trabalho não deixando de lado sua cultura. Pois “a educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários” (PAIVA, 1973, p.16).

Apesar de todas as dificuldades citadas que levaram os adultos da referida comunidade a interromper os estudos no passado, percebeu-se que essas pessoas possuem experiência de vida que lhes permitiram sobreviver em meio às dificuldades, elas possuem uma forma própria de aprendizagem, um saber próprio resultante de experiências desenvolvidas ao longo da vida, pelo fato de dedicarem-se muito cedo a uma atividade produtiva.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, S. N. D. (2013). **Etnociências na sala de aula: uma possibilidade para aprendizagem significativa**. In Anais do II Congresso nacional de educação e II <http://www.eses.pt/interaccoes> Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação. Curitiba: PUC.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – versão preliminar**, ago. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Livro introdutório: documento básico: ensino fundamental e médio**. Brasília, 2002. p. 193-194.
- CARDOSO, Marcélia Amorim. PASSOS, Gisele Andrade Louvem: **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e a formação docente**. Revista educação pública, 2016.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- CURY, C. R. J. **Caros colegas de trabalho, prezadas professoras, alunos e alunas da Educação de Jovens e de Adultos (EJA)!** Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/eja/pgm5.htm>. Acesso em 29 jun. 2019.
- FEYERABEND, P. **Contra o método**. (2011). São Paulo. Editora UNESP.
- FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, G. **A educação e a formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural**. In SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FURTADO, Lourdes. **“Reservas pesqueiras”, uma alternativa de subsistência e de preservação ambiental: reflexões a partir de uma proposta de pescadores do Médio Amazonas**, in: FURTADO, Lurdes; LEITÃO, Wilma; MELLO, Alex Fiúza (org.) **Povos das Águas: realidade e perspectivas na Amazônia**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, Coleção Eduardo Galvão, 1993.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Edição. São Paulo: Atlas, 2014.
- GONDIM, M. S. C. **A inter-relação entre saberes científicos e saberes populares na escola: uma proposta interdisciplinar baseada em saberes das artesãs do Triângulo Mineiro**. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- JARDILINO, José Rubens Lima. ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.
- LAKATOS, E. M. & Marconi, M. A. (2003). **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.: **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo. Ed. Atlas, 1985.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2013.

MICHEL, Maria Helena. Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

PINHEIRO, P. C.; GIORDAN, M. **O preparo de sabão de cinzas em Minas Gerais, Brasil: do status de etnociência à sua mediação para a sala de aula utilizando um sistema hipermídia etnográfico**. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 355-383, ago. 2010.

PINTO, A. V., **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**, 15 ed. São Paulo, Cortez Editora, 2007.

SANTOS, Joanita F. Almeida dos; KNABEN, Andréa **A importância da educação no cenário da educação do campo: um estudo de revisão**, UFPR, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. Edição 23^a. Editora Cortez. São Paulo, 2007.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**, 2004 (mimeo)

STRATHERN, P. (2002). **O Sonho de Mendeleiev: a verdadeira história da química**. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro.

ZAGO, N. **Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: Questionamentos e tendências em sociologia da educação**. Revista Luso-Brasileira, Rio de Janeiro, 2011. Acesso em: 14/06/2019.

O CONCEITO DE IDEOLOGIA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Abigail Ferreira Campos

Universidade Estadual de Goiás – Câmpus
Uruaçu
Uruaçu - Goiás

RESUMO: As histórias em quadrinhos são produções lidas de modo desprezioso e desinteressado, sem crítica alguma. Em uma sociedade de classes e que apresenta elevados níveis de desigualdade, decorrentes do capital, tudo o que é produzido carrega traços de ideologias dominantes, isto é, de características que fomentam e perpetuam a segregação existente. Isso ocorre também nas histórias em quadrinhos, considerando que os leitores desse gênero, em boa parte, as consideram como mero entretenimento. Decorre desse fato, a necessidade de análises e reflexões sobre as ideologias que estão permeadas nestas histórias, a fim de estimular o senso-crítico na leitura. Ainda, reforçar que a linguagem é um fator de relevância e que exerce uma influência bastante significativa na concepção das HQ's. Adiante será evidenciada uma análise dos gibis da Turma da Mônica, indústria quadrinheira brasileira, que é notadamente uma das mais reconhecidas no Brasil e fora dele. Por fim, salientar que há diversas ideias a respeito dos benefícios e malefícios das histórias em quadrinhos e de como ela foi vista ao longo da

história. Na área da educação, essas reflexões são importantes, devido ao mau uso que se faz das HQ's no espaço da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ideologia. Historicidade. Linguagem persuasiva. Análise reflexiva.

THE CONCEPT OF IDEOLOGY IN COMIC BOOKS

ABSTRACT: Comic books are productions read in an unpretentious and disinterested way, without any criticism. In a class society with high levels of inequality arising out of capital, everything that is produced bears traces of dominant ideologies, that is, characteristics that foster and perpetuate the existing segregation. This is also true in comic books, considering that readers of this genre largely regard them as mere entertainment. It follows from this fact, the need for analyzes and reflections on the ideologies that are permeated in these stories, in order to stimulate the critical sense in reading. Also, to reinforce that language is a factor of relevance and that it exerts a very significant influence in the conception of comics. An analysis of the comic books of the Monica Group, a Brazilian comic strip industry, is one of the most recognized in Brazil and abroad. Finally, there are several ideas about the benefits and harms of comics and how it has been seen throughout history. In the area of education, these reflections are

important due to the misuse of HQ's in classroom space.

KEYWORDS: Ideology. Historicity. Persuasive language. Reflective analysis.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu com o objetivo de enfatizar os resultados alcançados no projeto de pesquisa, cujo tema é a *Super Aventura no Brasil*, orientado pelo Prof.Drº Edmilson Ferreira Marques. O enfoque do artigo está sobre o conceito de ideologia nas histórias em quadrinhos. A pesquisa fundamentou-se em obras dos seguintes teóricos: Karl Marx, Friedrich Engels, Marilena Chauí, Terry Eagleton, Nildo Viana, Ariel Dorfman, Armand Mattelart e entre outros. As contribuições desses autores, por menores que foram, possibilitaram e transformaram a discussão fomentada no projeto. E este se justifica pela necessidade de aprofundamento acerca de como se utiliza os quadrinhos no espaço da sala de aula, pois é de extrema importância para os cursos de licenciatura ofertados pela UEG – Câmpus Uruaçu (História e Pedagogia), que sejam realizadas análises ou pesquisas sobre esta questão.

Além do mais, este tema torna-se pertinente, na medida em que agrega conhecimento e contribui para a formação acadêmica e senso-crítico do indivíduo. O que me chamou a atenção acerca deste assunto é, primeiramente, a necessidade de aprofundar a leitura sobre o conceito de ideologia e, em segundo plano, a possibilidade de estudar sobre como este se apresenta nas histórias em quadrinhos. Observamos que prevalece a concepção de que os quadrinhos são meros passatempos, ou seja, leituras que favorecem a diversão e para muitos são realizadas em horas livres e sem pretensão alguma, a não ser com objetivo do entretenimento. Por esse motivo, enxergo a tamanha necessidade de se ter um olhar mais aprofundado e rigoroso sobre tais histórias, de modo a compreender a complexidade existente nas histórias que elas apresentam.

Segundo Moacyr Cirne (1972), os quadrinhos são imbuídos de ideologias que permeiam suas histórias desde a sua origem, de tal forma que a partir de sua leitura, se originam padrões de comportamento, principalmente ao que se refere à dicotomia tão corriqueira nas HQ's: bem e mal. Com isso, fica clara a importância de uma análise aprofundada a respeito das histórias em quadrinhos, pois desde sua gênese há influência do contexto histórico-social no qual está inserido, aliás, seu surgimento está diretamente ligado a um movimento amplo que envolve a cultura na sociedade. Desse modo, a pesquisa contribuiu significativamente para o projeto proposto pelo professor, pensando nos conceitos de ideologia e como este se apresenta nas HQ's.

2 | METODOLOGIA

A proposta desta pesquisa foi utilizar como procedimento teórico- metodológico, o método dialético de Marx (1977), onde se estabelece a relação dos fenômenos específicos com o contexto social, além de trabalhar com a finalidade (parte da dialética de Marx), que englobaria os objetivos a serem atingidos pelos produtores e organizadores dos quadrinhos.

Ademais, pesquisas bibliográficas e por meio da internet de artigos e livros que retratam sobre a ideologia, bem como análises realizadas por diversos autores em vários meios, como: blogs, sites e livros físicos também contribuíram para a realização e conclusão desta pesquisa. Com base nisso, anotações sistematizadas em forma de fichamentos foram de grande valia para organização das ações a serem realizadas, almejando um resultado satisfatório.

3 | DESENVOLVIMENTO

A presente pesquisa proporcionou conhecimento acerca dos diferentes conceitos de ideologia, especialmente o de Karl Marx, além de estabelecer a relação entre linguagem, ideologia e poder e as formas em que a classe dominante se apropria disso para manter sua hegemonia na sociedade.

Mediante os estudos e leituras realizadas, pode-se inferir que a ideologia é uma expressão bastante complexa e com vários significados, como aponta Viana (2010) e Eagleton (1997). Sua origem é curiosa e não tão antiga. Viana (2010) aponta a primeira utilização do termo na era iluminista, com o renomado pensador francês Destutt de Tracy, em 1801. Na concepção deste pensador, ideologia se refere ao estudo das ideias ou ciência das ideias. Essa conceituação sofreu alterações de sentidos ao longo da história, a começar com Napoleão Bonaparte quando aponta Destutt de Tracy como “ideólogo”.

A partir da concepção de Tracy e Napoleão, inúmeros estudiosos da época se ocuparam em estudar a ideologia e apresentar novas interpretações acerca dela. Marx e Engels (1998) se tornaram muito reconhecidos pela obra *Ideologia Alemã*, que continua sendo um marco conceitual referente a essa área. A discussão proposta por Marx traz a noção de ideologia como um falseamento da realidade, uma ilusão vivida pelos indivíduos. Os homens sendo guiados por ideais, em sua maioria, de cunho dominante, isto é, relacionado ao poder da classe que domina na sociedade.

Após Marx surgiram alguns pensadores como Lênin e Gramsci, que abordaram a ideologia de um modo geral, não somente vinculada ao capitalismo, mas que cada classe social cria sua própria ideologia. Neste viés, Lênin fala de ideologia burguesa, do proletariado e entre outras. Porém, a perspectiva mais aceita e difundida ainda é a de Marx, justamente pelo fato de revelar uma sociedade fundamentada em ideias que são imbuídas de interesses particulares de determinadas classes sociais, ou

seja, criam-se conceitos e normas a serem seguidas, a fim de que seja mantida a hegemonia da classe burguesa.

É importante ressaltar a questão da divisão social do trabalho, que promoveu a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Isso significa que o trabalho intelectual passou a ser exercido, especificamente pelos intelectuais, enquanto que o trabalho manual seria função do conjunto dos trabalhadores. Aqui se faz a distinção entre quem pensa (intelectuais) e quem faz (proletariado).

Neste sentido, Chauí diz que

A ideologia não é um processo subjetivo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos. Ora, a partir do momento em que a relação do indivíduo com sua classe é a da submissão as condições de vida e de trabalho pré-fixadas, essa submissão faz com que cada indivíduo não possa se reconhecer como fazedor de sua própria classe. [...] A classe começa, então, a ser representada pelos indivíduos como algo natural (e não histórico), como um fato bruto que os domina, como uma “coisa” que vivem. (CHAUÍ, 2008, p.73)

Partindo desses pressupostos, as histórias em quadrinhos são analisadas neste projeto de pesquisa, refletindo sobre como podem se tornar ferramentas ideológicas, ou seja, meios de transmitir a ideologia necessária para manutenção da ordem vigente.

Deste modo, este projeto justifica-se pela abordagem da ideologia que se encontra mascarada nas histórias em quadrinhos, que são as principais referências de passatempo, entretenimento e leitura de fácil procura e entendimento. Ao que se refere ao espaço da sala de aula, é de suma importância entender a função das HQ's para o processo de aprendizagem.

É importante destacar que as histórias em quadrinhos surgem a partir de características observadas em tempos remotos da civilização, conforme aponta Vergueiro:

Assim, quando o homem da caverna gravava duas imagens, uma dele mesmo, sozinho, outra incluindo um animal abatido, poderia estar, na realidade, vangloriando-se por uma caçada vitoriosa, mas também registrando a primeira história contada por uma sucessão de imagens. Bastaria então enquadrá-las para obter algo muito semelhante ao que modernamente se conhece como história em quadrinhos. (VERGUEIRO, 2004, p. 8-9).

Conforme Fiorin (1998), a linguagem possui estreita relação com a ideologia e, devido ao caráter dinâmico das histórias em quadrinhos, podemos concluir que a aceitação das ideias é maior, pois há elementos que prendem a atenção do leitor e persuadem. Assim também diz Bordenave,

A linguagem é uma faca de dois gumes. A mais humana das características, exprimindo a superioridade funcional do cérebro do homem sobre o dos animais, capaz de expressar seus sentimentos mais profundos e seus pensamentos mais complexos, a linguagem pode levar os homens a comunhão no amor e na amizade,

Torna-se relevante trazer essa discussão para o espaço da educação e mais ainda da sala de aula, pois as crianças são as bases da construção de utopias, como aponta Dorfman e Matterlat (1980). Criam-se padrões de comportamento através das HQ's, estimulando e favorecendo pensamentos ordenados e organizados conforme interesses particulares e específicos da classe dominante. E é justamente por isso que o professor e toda gestão escolar precisa se atentar para a presença da ideologia diluída em conteúdos e materiais didáticos, como os gibis.

Com relação à análise de quadrinhos brasileiros acerca da ideologia presente no enredo, foram detectados elementos fundamentais na história das HQ's brasileiras que são de extrema relevância para este projeto. Ao longo dos anos surgiram inúmeros quadrinhos de autores diversos no Brasil, mas há 55 anos ocorreu uma revolução no âmbito das histórias em quadrinhos com a criação da Turma da Mônica por Maurício de Sousa.

A Turma da Mônica conquistou sucesso total e é reconhecida mundialmente pelos seus gibis e pelos personagens que fazem parte das histórias. No entanto, há alguns sites e blogs que criticam veementemente algumas características dos gibis da Turma da Mônica. Dioclécio Luz, um jornalista pernambucano redigiu um artigo em que criticava de forma ferrenha os quadrinhos da Turma da Mônica, apontando as seguintes características: violência e bullying entre Mônica e Cebolinha, falta de cuidados e higiene de Cascão, distúrbios alimentares de Magali e entre outros. Além disso, reforçou que tudo isso é influência negativa para o público infantil que faz essas leituras.

Em contrapartida, há questões fundamentais que vêm sendo abordadas nas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, tais como: inclusão social, trabalho infantil, alimentação e vida saudável, educação financeira, compreensão de fenômenos naturais, preservação do meio ambiente, diversidade étnico-racial, conscientização de trânsito e entre outros. Assim, há vários acadêmicos e estudiosos que analisam a relevância dessas abordagens nas histórias em quadrinhos como um modo de aprendizagem bastante dinâmico e interativo.

O sociólogo Umberto Eco em sua obra *Apocalípticos e Integrados* traz uma série de ideias acerca da cultura de massa, onde inclui apontamentos negativos e positivos sobre os meios de comunicação. Entre tantos pontos negativos, cabe destacar aqui alguns de maior relevância. São eles:

[...] A "compressão" de conteúdos de modo a não provocar nenhum esforço do leitor, fazendo com que o pensamento seja resumido a "fórmulas"; o encorajamento de uma visão passiva e acrítica do mundo por meio da cultura de massa; o nivelamento dos produtos da cultura superior (a fina arte, como a pintura ou as sinfonias) com outros produtos de entretenimento (como o gibi) no mesmo patamar; os conteúdos da cultura de massa se desenvolvem no mais absoluto conformismo,

Apesar de tecer essa crítica severa aos meios de comunicação de massa, incluindo os quadrinhos, Eco afirma que estes estão em grande vantagem com relação aos demais tipos de linguagem e comunicação. Além disso, ressaltou que ao contrário da televisão, rádio e outros, os quadrinhos exigem maior pró-atividade do indivíduo, pois é ele mesmo quem vai guiar a leitura, realizar a entonação de voz, analisar de acordo com sua maneira interpretativa, o que proporciona maior envolvimento do leitor.

A história das histórias em quadrinhos é cheia de altos e baixos e isso se nota nas várias perspectivas que surgiram ao longo dos anos acerca do tipo de comportamentos que repassavam, as ideologias que estavam imbuídas e o que possibilitava de conhecimento, aprendizagem aos que faziam esse tipo de leitura.

Na perspectiva de repulsa aos quadrinhos, cabe ainda ressaltar o estudo do psiquiatra alemão Fredric Wertham que em sua obra *Sedução dos Inocentes* datada de 1954, aponta o “lado negro” que encontra nas histórias em quadrinhos para o público infantil. Esta obra foi traduzida e traz ideias bastante rígidas acerca das HQ’s, onde são tidas como formadoras de comportamentos ruins. Vergueiro (2004) diz que essa concepção de Wertham surgiu a partir de generalizações, com base nos gêneros de terror e suspense dos quadrinhos, o que sugere uma análise superficial, que desconsidera os outros segmentos.

A sociedade estadunidense estava no apogeu da Guerra Fria, na época dessa publicação polêmica de Wertham, o que gerou impactos significativos no rumo da história das histórias em quadrinhos. Álvaro Oppermann (2004) na redação de um artigo da Revista Super Interessante, discute que essa obra de Wertham causou um rebuliço no estado de Nova York, onde várias revistas e gibis foram queimados em locais públicos.

Os quadrinhos sofreram uma total hostilização na época e isso ocorreu devido a Wertham constatar caráter ideológico nos gibis. Ainda segundo Oppermann, o psiquiatra voltou atrás em sua ideia e em 1973 afirmou que os quadrinhos tinham valor. A influência dessas ideias foi tão marcante que as editoras se preocuparam em criar o *Comics Code Authority*, uma espécie de “Código de Autorização” nas publicações realizadas, a fim de evitar uma ação mais repressiva do Estado.

Segundo Rama e Vergueiro, o impacto da obra de Wertham foi extremamente importante para uma mudança nas concepções existentes na sociedade da época, pois

[...] denúncias do dr. Wertham e de outros segmentos da sociedade norte-americana – como associações de professores, mães e bibliotecários, além de grupos religiosos das mais diferentes tendências –, não tardou para que todos os produtos da indústria de quadrinhos passassem a ser vistos como deletérios, exigindo uma ‘vigilância’ rigorosa por parte da sociedade. (RAMA; VERGUEIRO,

Nota-se que as concepções acerca das HQ's tiveram vários pontos de vistas ao longo da história, mas o que se pretendeu esboçar neste projeto, foi a presença de aspectos ideológicos reforçadores de determinadas condições da sociedade. Neste sentido, Moreira fala que,

Hoje, mais que nunca na história, os agentes privilegiados no processo de (re) criação e difusão de valores, comportamentos, gostos, ideias, personagens virtuais e ficção são as grandes empresas transnacionais da mídia, da publicidade e do entretenimento” (MOREIRA, 2003, p. 1.207).

Essa discussão é bastante pertinente ao espaço da educação, já que os quadrinhos vêm ganhado espaço nas aulas, cabendo à equipe escolar, em geral, e ao professor, em específico, a análise do conteúdo explícito e implícito nos materiais didáticos utilizados.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este projeto de pesquisa, acredito que os objetivos propostos foram alcançados, possibilitando a ampliação do conhecimento sobre ideologia e sua relação com as histórias em quadrinhos. Ademais, conclui-se que diversas produções textuais, incluindo os gibis, são permeadas por traços ideológicos, mas a análise crítica deve fazer parte da vida de todo e qualquer indivíduo. Neste viés, Dutra (apud JARCEM, 2007) diz que

As Histórias em Quadrinhos, como todas as formas de arte, fazem parte do contexto histórico e social que as cercam. Elas não surgem isoladas e isentas de influências. Na verdade, as ideologias e o momento político moldam, de maneira decisiva, até mesmo o mais descompromissado dos gibis. (DUTRA apud JARCEM, 2007, p.2)

Neste estudo, pudemos perceber que há muitas ideias ocultas e que são responsáveis por formar as concepções que vamos adquirindo ao longo da vida, por esse motivo cabe a reflexão dos acadêmicos, principalmente do âmbito das licenciaturas acerca do papel das HQ's, um recurso que é bastante utilizado e pouco analisado.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CIRNE, Moacy. **O mundo dos quadrinhos**. São Paulo: Símbolo, 1977.

DORFMAN, Ariel; MATTERLAT, Armand. **Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. (Tradução de Álvaro Moya).

DUTRA, Joatan Preis. **História & História em Quadrinhos - A utilização das HQs como fonte histórica político-social**. Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História: Ilha de Santa Catarina, 2002.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Editora Boitempo, 1997.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. Cultura de massa e “níveis” de cultura. In ECO, Umberto.

Apocalípticos e integrados. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2007.

JARCEM, René Gomes Rodrigues. **História das histórias em quadrinhos**. Rio de Janeiro: Revista História, imagens e narrativas, 2007. Nº 5, ano 3, setembro/2007 – ISSN 1808-9895. Disponível em: <<http://www.historiaimagem.com.br>> Acessado em: 21 de julho de 2018.

LUZ, Dioclécio, **Violência na Turma da Mônica**. Disponível em: <[www.observatoriodaimprensa.com.br/jornal-de-debates/violência-na-turma-da-monica/](http://www.observatoriodaimprensa.com.br/jornal-de-debates/violencia-na-turma-da-monica/)> Acessado em: 07 de junho de 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa).

MOREIRA; Alberto da Silva. **Cultura Midiática e Educação Infantil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1203-1235, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a06v2485>> Acessado em: 18 de julho de 2018.

OPPERMANN. Álvaro. **O doutor que odiava heróis**. São Paulo: Revista Super Interessante, 2004. Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/o-doutor-que-odiava-herois/> Acessado em: 12 de julho de 2018.

VIANA, Nildo. **Cérebro e Ideologia: uma crítica ao determinismo cerebral**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQ's no ensino. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

WERTHAM, Fredric. **The seduction of the Innocent**. In: Comics Code. Disponível em: <<http://www.seductionoftheinnocent.org/TheComicsCode1954.htm>> Acessado em: 15 de julho de 2018.

O USO DA ENTREVISTA COMO TÉCNICA DE COLETA DE DADOS EM DISSERTAÇÕES DA ENFERMAGEM

Cristiane Lopes Amarijo
Aline Belletti Figueira
Alex Sandra Ávila Minasi

RESUMO: A entrevista caracteriza-se pela comunicação verbal entre sujeitos. Consiste em uma técnica de coleta de dados na qual as perguntas são formuladas e respondidas oralmente. Objetivou-se identificar o uso da técnica de entrevista nas dissertações indexadas no site do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande. Para a coleta de dados, buscou-se as dissertações disponíveis no site. Dentre as 119 dissertações analisadas, 74 apresentavam a entrevista como forma de coleta de dados. Apesar de parecer uma técnica simples, o ato de entrevistar não consiste uma tarefa banal. Na enfermagem, a entrevista é empregada com o intuito de explorar as vivências, sentimentos, desejos e necessidades que cada indivíduo possui a fim de transformá-los em conhecimento pertinente, para que as práticas de enfermagem sejam pautadas nas reais necessidades das pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: entrevista; coleta de dados; pesquisa qualitativa; enfermagem.

**THE USE OF INTERVIEWS AS A DATA
COLLECTION TECHNIQUE IN NURSING**

DISSERTATIONS

ABSTRACT: The interview is characterized by verbal communication between subjects. It consists of a data collection technique in which questions are formulated and answered orally. The objective of this study was to identify the use of the interview technique in indexed dissertations on the website of the Graduate Program in Nursing, Federal University of Rio Grande. For the data collection, we searched the dissertations available on the site. Among the 119 dissertations analyzed, 74 presented the interview as a form of data collection. Although it sounds like a simple technique, the act of interviewing is not a trivial task. In nursing, the interview is used to explore the experiences, feelings, desires and needs that each individual has in order to transform them into relevant knowledge, so that nursing practices are based on the real needs of the people.

KEYWORDS: interview; data collect; qualitative research; nursing.

1 | INTRODUÇÃO

Uma das etapas que constitui qualquer pesquisa é a metodologia. Nela são descritos todos os procedimentos que serão utilizados na pesquisa. A coleta de dados é parte integrante da metodologia (BONI; QUARESMA, 2005).

É através dela que se adquirem as informações pertinentes acerca do tema em estudo. Dentre as distintas formas de capturar os dados está a entrevista (GIL, 2010; VEDOVE, 2016; MARCONI; LAKATOS, 2006; SEVERINO, 2007).

A entrevista caracteriza-se pela comunicação verbal entre sujeitos. Consiste em uma técnica de coleta de dados na qual as perguntas são formuladas e respondidas oralmente (UNAMUNO, 2016; MARCONI; LAKATOS, 2006; SEVERINO, 2007; GIL, 2009; MINAYO, 2010). Além de valorizar o significado da fala e da linguagem, serve como meio de coleta de informações sobre determinado tema. É uma técnica que pode envolver duas pessoas “face a face”, onde uma delas formula questões e a outra responde (GIL, 2010; MARCONI; LAKATOS, 2006).

Como técnica de coleta de dados, a entrevista é utilizada para a obtenção de informações acerca do que os indivíduos sabem, creem, esperam, sentem ou desejam (UNAMUNO, 2016; MARCONI; LAKATOS, 2006; SEVERINO, 2007). Com metas previamente definidas acerca do objeto de sua pesquisa, o pesquisador entra em contato com aqueles que serão entrevistados para capturar os dados necessários (VEDOVE, 2016). É a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo (BONI; QUARESMA, 2005).

O ato de entrevistar consiste em direcionar a conversa de forma a capturar as informações relevantes, descrevendo detalhes do fenômeno investigado da forma mais clara possível (ANGROSINO, 2009; MARCONI; LAKATOS, 2006). A entrevista mostra-se como “uma porta de acesso às realidades sociais” (POUPART et al. 2008, p.215).

Por sua flexibilidade, a entrevista é adotada como técnica principal de investigação nos mais diversos campos das ciências sociais e de outros setores de atividades (UNAMUNO, 2016). Como método de investigação, a entrevista é utilizada pela riqueza de conseguir revelar valores de representações, emoções, afetividade e afloração do inconsciente do sujeito quando se deseja a exploração profunda das informações (BARDIN, 2011). Ela constitui-se num espaço para a liberdade de expressão, de opiniões e emoções, estabelecendo um clima de confiança entre o entrevistador e o sujeito (POLIT, BECK; 2011).

Uma das formas de obter informações é através de técnicas verbais que constituem, “sem sombra de dúvida, a forma mais comum de acessar as representações.” O emprego de entrevistas contendo questões abertas, conduzidas a partir de um roteiro semi-estruturado, permite dar voz ao entrevistado, “eliciando” um material rico (SPINK, 2004. p. 100).

A técnica de entrevista é considerada como um meio de capturar o ponto de vista dos atores sociais para que se possa compreender suas realidades. Consiste ainda, em um instrumento que revela as ações dos indivíduos (POUPART, 2008).

Entretanto, a estruturação da entrevista constitui uma etapa fundamental da pesquisa. Exige do pesquisador, tempo e alguns cuidados, entre eles: organização e planejamento da entrevista com o objetivo claro a ser alcançado; a preparação do

roteiro contendo as questões pertinentes; a escolha dos entrevistados, que devem ser pessoas que possuam familiaridade ou algum conhecimento acerca do tema pesquisado; a disponibilidade do entrevistado em conceder a entrevista que deverá ser marcada conforme disponibilidade do pesquisado; a garantia da privacidade, do sigilo e da identidade do entrevistado; demonstração de confiança e acolhimento (ALFARO-LEFEVRE, 2005).

Em relação à formulação das questões, o pesquisador deve ter cautela para não elaborar perguntas ambíguas ou tendenciosas. As perguntas devem ser feitas em uma sequência lógica para o entrevistado (BONI; QUARESMA, 2005).

Durante a entrevista, não cabe ao entrevistador concordar ou discordar das opiniões emitidas pelo entrevistado. Neste momento o entrevistador deve assumir o papel de ouvinte procurando guiar o entrevistado, levando-o a discorrer sobre os pontos desejados (UNAMUNO, 2016).

Exposto isso, buscou-se identificar o uso da técnica de entrevista nas dissertações indexadas no site do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande (PPGENFFURG).

2 | METODOLOGIA

Para a coleta de dados, buscou-se, durante o mês de outubro de 2018, as dissertações disponíveis no site do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande (PPGENFFURG). De todas as dissertações foram lidos os resumos, o capítulo do percurso metodológico e os resultados com o intuito de capturar as informações pertinentes ao estudo. Em cada uma delas buscou-se identificar o tipo de estudo, o método de coleta de informações e o tratamento que os dados receberam. A seguir, segue uma tabela (Tabela 1) com o número de indexações de dissertações, por ano e a disponibilidade no site do programa.

Ano de indexação	Nº de dissertações	Disponíveis
2004	10	0
2005	10	10
2006	21	21
2007	10	09
2008	16	14
2009	10	08
2010	12	11
2011	13	06
2012	18	10
2013	18	18
2014	14	12
Total	152	119

Tabela 1 – dissertações do site do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande (PPGENFFURG) segundo o ano de indexação e

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram analisadas 119 dissertações disponíveis no site do Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem da FURG. Destas, 78 eram de caráter qualitativo e seis eram de natureza quali-quantitativa. As demais foram descritas como sendo de abordagem quantitativa.

Em relação aos estudos qualitativos, 74 apresentavam a entrevista como forma de coleta de dados. Destes, 14 combinavam a entrevista com outras formas de coleta de dados. Entretanto, o foco nesse trabalho será na modalidade de entrevista como coleta de dados.

Nas dissertações foram identificadas as formas de entrevista estruturada (5), semiestruturada (51), não estruturada (8), o grupo focal (8) e a história oral (1). Algumas delas (6) combinaram mais de uma forma e, em outras (7), não era descrita, na metodologia, o tipo de entrevista empregada.

Considerando-se o seu grau de flexibilidade, as entrevistas são classificadas em estruturadas, padronizadas ou fechadas e não-estruturadas, não-padronizadas ou abertas (UNAMUNO, 2016). Outra forma de estruturação de entrevista é a semiestruturada que se encontraria entre a estruturada e a não estruturada. Outros autores ainda citam entrevistas com grupos focais, história de vida e também a entrevista projetiva (BONI; QUARESMA, 2005).

Na **entrevista estruturada**, padronizada ou fechada o entrevistador segue um roteiro de perguntas previamente estabelecido, que não deve ser alterado ou adaptado (UNAMUNO, 2016). Nessa modalidade estruturada tem-se o cuidado de não fugir das perguntas. Esse zelo é imprescindível para que se possa comparar entre si o mesmo conjunto de respostas e que as distinções encontradas estejam relacionadas com as diferenças entre os respondentes e não nas perguntas. Um exemplo de instrumento de coleta de dados para entrevista fechada é o questionário. Com ele obtêm-se respostas rápidas e precisas. Uma das vantagens de utilizar esse modelo é que nem sempre é necessária a presença do pesquisador para que o informante responda as questões. Pode-se ainda, atingir um número maior de respondentes em um curto tempo e abranger uma área geográfica mais ampla. Contudo, essa técnica apresenta por desvantagens o baixo retorno dos questionários enviados pelo correio e a incompreensão da pergunta pelo respondente quando o pesquisador está ausente (BONI; QUARESMA, 2005).

Em relação à **entrevista não estruturada**, não padronizada ou aberta, ela corresponde ao modelo mais flexível de entrevista, caracterizando-se pela liberdade que o entrevistador possui para adaptar questionamentos, definindo rumos que considere adequado uma vez que, nesse tipo de entrevista as perguntas são abertas. O entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem a liberdade para discorrer sobre

o tema. Em geral, a entrevista aberta é utilizada quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações ou maior detalhamento sobre determinado assunto (BONI; QUARESMA, 2005). Essa forma de entrevista apresenta-se sob três modalidades: por pautas, focalizada e a não dirigida (UNAMUNO, 2016; BONI; QUARESMA, 2005; GIL, 2010).

Na entrevista por pautas o entrevistador é conduzido por uma relação de pontos de interesse, ou seja, por pautas que vão explorados no decorrer da entrevista (GIL, 2010; UNAMUNO, 2016).

No que concerne à modalidade focalizada, existe um roteiro de tópicos relativos ao problema em questão, e o entrevistado fala livremente acerca de cada um deles. Ao entrevistador cabe conduzir a entrevista não deixando que o entrevistado se desvie do assunto (GIL, 2010; UNAMUNO, 2016).

Quanto a entrevista não-dirigida, o entrevistado fala livremente sobre o tema que se está pesquisando. Por sua vez, o entrevistador incentiva o informante a falar sobre o assunto, sem, entretanto, fazer-lhe perguntas. Esse tipo de entrevista é o menos estruturado possível com vistas a abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador (GIL, 2010; UNAMUNO, 2016).

No que concerne à **entrevista semiestruturada**, ela é considerada como um método de coleta de dados do tipo "Autorrelatos", que possibilita aos participantes responderem questões formuladas pelo pesquisador. Os pesquisadores utilizam um guia de entrevista que precisa ser contemplado durante a entrevista, instigando os participantes a refletirem sobre suas visões de mundo (POLIT; BECK, 2011). Essa modalidade combina perguntas fechadas e abertas, nas quais o sujeito tem a disponibilidade de raciocinar sobre o assunto investigado. O roteiro de entrevista orienta a conversa, servindo como um facilitador para a ampliação e aprofundamento da comunicação (MINAYO, 2008; BONI; QUARESMA, 2005).

Nas **entrevistas com grupos focais** o objetivo principal é estimular os participantes a discutir sobre determinado assunto. Essa discussão se faz com grupos pequenos, ou seja, de 6 a 8 participantes. Neste método de entrevista os participantes levam em conta os pontos de vista uns dos outros para a formulação de suas respostas. Podem, ainda, tecer comentários sobre suas experiências e a dos outros (BAUER; GASKELL, 2002).

No que concerne a modalidade de **entrevista história de vida ou história oral**, a principal função é retratar as experiências vivenciadas por pessoas, grupos ou organizações. A história de vida apresenta como ponto principal permitir que o informante retome sua vivência de forma retrospectiva, ou seja, o entrevistado realiza um resgate acerca do tema em questão. Consiste em um recurso metodológico que abriga palavras e confere sentido social às experiências individuais e coletivas. Apresenta por característica mais marcante o diálogo entre entrevistador e entrevistado. Nesse modelo, as perguntas devem ser elaboradas após consultas à documentação existente, devendo o entrevistador conhecer bem aos personagens,

os cenários e os roteiros (BOM MEIHY; HOLANDA, 2007). Esses relatos fornecem um material extremamente rico para análise (BONI; QUARESMA, 2005).

Na **entrevista projetiva** são utilizadas técnicas visuais, ou seja, o entrevistador pode apresentar ao entrevistado cartões, fotos, filmes, etc (BONI; QUARESMA, 2005).

Ressalta-se a importância do registro da entrevista no momento exato em que ela está ocorrendo. Entrevistas extensas devem ser gravadas, com o consentimento do entrevistado uma vez que a presença do gravador, em alguns casos, pode causar inibição ou constrangimento aos entrevistados (BOURDIEU, 1999). O registro dos dados gravados permite a transcrição da entrevista em sua íntegra, permitindo ao entrevistador, com o texto transcrito, maior facilidade de interpretação dos dados coletados (TRIVIÑOS, 2001).

Contudo, o material utilizado para a captura do conteúdo exposto deve ser de boa qualidade, devem ser testados, para não haver risco de perda de dados. Outro ponto a ser considerado ao ser realizada a entrevista é o local onde ela acontecerá. Para que o entrevistado sinta-se à vontade para falar o espaço deve constituir-se em um ambiente privado, livre de barulhos e sem a interferência de terceiros (BOGDAN; BICKEN, 1994).

Como toda técnica de coleta de dados, a entrevista possui suas limitações. Dentre elas podemos citar a possibilidade do entrevistador influenciar o entrevistado, de maneira consciente ou não. O tempo necessário para se desenvolver uma entrevista bem como os custos que ela gera também se apresentam como limitações ao emprego dessa técnica (UNAMUNO, 2016). Citam-se, ainda, o despreparo do entrevistador e a falta de planejamento para a entrevista (VEDOVE, 2016).

Nesse sentido, faz-se pertinente seguir algumas sugestões para que a realização de entrevistas científicas seja feita de forma a obter-se êxito. A primeira delas consiste em o autor, dentro do possível, falar a mesma língua do entrevistado, ou seja, o pesquisador deve, temporariamente, deixar de lado o seu capital cultural para que possa ocorrer uma comunicação efetiva. Caso isso não aconteça corre-se o risco de o pesquisado sentir-se constrangido e a relação entre ambos se tornará difícil (BOURDIEU, 1999).

Uma segunda sugestão que pode muito mais ser considerada como um zelo corresponde aos pesquisadores ocasionais que devem ser pessoas que possuam conhecimentos acerca do tema pesquisado além de estarem muito bem treinadas com o intuito de saberem direcionar as entrevistas a fim de que a coleta possa capturar aquilo que é realmente pertinente à pesquisa. Sempre que possível, o próprio pesquisador deve fazer a entrevista (BOURDIEU, 1999).

Em terceiro lugar, algo que é fundamental para que o pesquisador consiga capturar com efetividade os dados que deseja é estar sempre pronto a enviar sinais de entendimento e de estímulo à fala do entrevistado. Por exemplo, emitir gestos, acenos de cabeça, olhares e sinais verbais como de agradecimento, de incentivo. Isto irá facilitar muito essa troca e mostrará ao pesquisado que o pesquisador está atento

escutando a sua narrativa (BOURDIEU, 1999).

Um ponto a ser levado em consideração, no momento da entrevista, relaciona-se com os sentimentos, afetos pessoais, fragilidades que são mobilizados. Por isso, o pesquisador deve direcionar todo respeito à pessoa pesquisada (BOURDIEU, 1999). Além disso, é imprescindível criar uma atmosfera amistosa e de confiança, uma vez que a credibilidade, o respeito e a confiança são fundamentais para o êxito da coleta.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A entrevista como técnica de coleta de dados, quando bem realizada, pode proporcionar ao pesquisador acessar dados jamais explorados. Ela permite explorar um conhecimento rico, que talvez em outras técnicas de coleta não seja possível. Apesar de parecer uma técnica simples, o ato de entrevistar não consiste uma tarefa banal.

Considerando-se que ao entrevistar um indivíduo o pesquisador está fazendo-o acessar memórias, fatos, situações que podem mobilizar distintos sentimentos e que nesse momento o entrevistador deve estar apto a fornecer o suporte emocional do qual o pesquisado necessita, no momento, infere-se então que a entrevista é uma tarefa bem mais complexa do que se pensa.

Na enfermagem, a entrevista é empregada com o intuito de explorar as vivências, sentimentos, desejos e necessidades que cada indivíduo possui a fim de transformá-los em conhecimento pertinente, para que as práticas de enfermagem sejam pautadas nas reais necessidades das pessoas. Ações voltadas as reais demandas de saúde dos sujeitos tendem a gerar resultados mais efetivos.

REFERÊNCIAS

ALFARO-LEFEVRE, R. Aplicação do processo de enfermagem: promoção do cuidado colaborativo. Regina Garcez (trad). 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ANGROSINO, M.; FLICK U. (Coord.). Etnografia e observação participante. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70; 2011.

BAUER, M.W., GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOGDAN, R.C., BICKEN, S.K. Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução para teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BOM MEIHY, J.C.S.; HOLANDA, F. História oral: como fazer, como pensar. São Paulo (SP): Contexto; 2007.

BONI, V.; QUARESMA, S.J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-

julho/2005, p. 68-80.

BOURDIEU, P. A miséria do mundo. Tradução de Mateus S. Soares. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIL, A.C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. Técnicas de pesquisa. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MINAYO, M.C.S. Organizadora. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2008.

POLIT D, BECK CT. Fundamentos de pesquisa em enfermagem. 7ª. ed. Porto Alegre: Artmed; 2011.

POUPART, J. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008.

SEVERINO, A.J. Metodologia do trabalho científico. 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SPINK, M.J.P. O estudo empírico das Representações Sociais. In: Spink MJP. O conhecimento no cotidiano: As Representações Sociais na perspectiva da psicologia social. Editora brasiliense. São Paulo. 2004.

TRIVINOS, A. N. S. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais: idéias gerais para elaboração de um projeto de pesquisa. 2. ed. Porto Alegre: Ritter dos Reis, v. 4, 2001.

UNAMUNO M. de. Metodologia da pesquisa científica - As técnicas de pesquisa. Ensino interativo – Universidade Anhembí Morumbi. Disponível em: <http://www2.anhembibrazil.com.br/html/ead01/metodologia-pesquisa-cientifica-sequencial/lu03/lo3/index.htm> Acesso em 26 out 2018.

VEDOVE G. Técnicas de entrevistas na coleta de dados em campo: a arte de quebrar resistência. Sicurezza editora. 2016. Disponível em: <http://sicurezzaeditora.com.br/blog/?p=1405> Acesso em 26 out. 2018.

PROJETAR PARA O BEM-ESTAR: BREVE ANÁLISE DA RELAÇÃO DAS PESSOAS COM OS BENS MATERIAIS

Maria Carolina Frohlich Fillmann

UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Design
Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Ulisses Filemon Leite Caetano

UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Design
Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Jéssica Collet

UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Design
Porto Alegre – Rio Grande do Sul

RESUMO: A complexidade das relações interpessoais atuais deu um novo significado aos processos de desenvolvimento de novos bens materiais para a cultura material humana. Atualmente, uma abordagem linear e orientada apenas para os sistemas produtivos não é mais garantia de sucesso em suprir as necessidades pessoais e sociais. Assim sendo, o objetivo maior do design reside em pensar os elementos que possam servir de contribuição e melhorias positivas para e entre as pessoas. Essas novas abordagens do design devem se pautar principalmente na possibilidade de contribuição para o bem-estar e equilíbrio emocional das pessoas. Pensando nisso, o objetivo do presente artigo é fazer uma reflexão sobre como as interações das pessoas com seus bens materiais podem contribuir para o seu estado de bem-estar. Para isso, foi feita uma revisão da literatura que trata do conceito

de bem-estar e, a partir dessa revisão, aplicou-se um questionário online com 67 pessoas a fim de avaliar seu entendimento sobre bem-estar, sobre quais os bens materiais que poderiam contribuir para esse sentimento e o porquê. Como resultados, pode-se destacar que as interações com os bens materiais contribuem para o exercício das forças pessoais de conhecimento, curiosidade, animação e entusiasmo, bom humor e inteligência prática que compõem o estado de bem-estar. No entanto, não foi encontrada nenhuma relação direta das interações com os bens materiais e a felicidade, que é associada à espiritualidade e à vivência de sentimentos bons.

PALAVRAS-CHAVE: Bem-Estar, Felicidade, Interações com Bens Materiais.

DESIGN FOR WELL-BEING: MATERIAL GOODS FOR PEOPLE, PEOPLE FOR MATERIAL GOODS

ABSTRACT: The complexity of current interpersonal relationships gave new meaning to the development process of new material goods to culture human material. Currently, a linear approach and targeted only to the productive systems is no longer a guarantee of success in meeting the personal and social needs. Therefore, the main goal of the design lies in thinking the elements that can serve as

input and positive improvements to and among people. These new approaches to the design should be based primarily on the possibility of contributing to the well-being and emotional balance of people. With this in mind, the purpose of this article is to reflect on how the interactions of people with their material possessions can contribute to your state of well-being. For it was made a review of the literature dealing with the concept of well-being and from that review, we applied an online questionnaire with 67 people in order to assess their understanding of well-being, which the material goods that could contribute to that feeling and why. The results can be noted that interactions with material things contribute to the exercise of personal strengths of knowledge, curiosity, excitement and enthusiasm, good humour and practical intelligence that make up the welfare state. However, it was found no direct relationship of interactions with material goods and happiness that is associated with spirituality and the experience of good feelings.

KEYWORDS: Well-being, Happiness, Interactions with Materials Goods

1 | INTRODUÇÃO

Entender a mudança do papel da cultura material humana e suas funções demanda refletir sobre a sociedade industrial (1750-1950), período que apresenta como foco principal a concentração na produção de bens de consumo. Nesse contexto, a indústria teve como objetivo principal a produção dos bens materiais que eram vendidos para acúmulo de capital através da geração de lucro. Assim, as pessoas para as quais os bens materiais eram projetados, desenvolvidos e produzidos acabavam, muitas vezes, em segundo plano.

Com o propósito de impulsionar as vendas, surgiram os estudos relacionados à publicidade e ao marketing, que utilizavam estratégias para convencer as pessoas de que os bens produzidos pela indústria eram bons e que elas precisavam desses bens para suprir suas necessidades e desejos pessoais e sociais. A realização de projetos em design sob essa ótica seguiu passos e etapas lineares e sequenciais, visando otimizar custo e tempo através da economia de materiais e da entrega dos bens materiais no mínimo de tempo necessário. Dessa forma, eram justificadas as metas econômicas empresariais.

Atualmente a complexidade das relações entre os bens materiais e as pessoas desarticulou os instrumentos que orientam os processos de concepção e produção dos bens materiais. Significa dizer que a abordagem projetual de concepção de bens industriais de maneira objetiva e linear já não é mais garantia de sucesso para o modo de produção de uma empresa, nem mesmo atende às expectativas das pessoas. O preparo para as mudanças diz respeito a entender que as atividades dos designers exigem uma cultura projetual flexível e uma compreensão do conceito de gestão da complexidade, aplicada a sua prática de atuação frente a cenários múltiplos, fluidos e dinâmicos. Para filtrar a grande quantidade de informações e selecionar

dados para a avaliação de problemas e projetos, é necessário que se utilize novas abordagens projetuais na compreensão deste novo momento de atuação, para o qual as concepções de sentido, de qualidade percebida e de variáveis, até então desprezadas (como o bem-estar e a felicidade), devam estar presentes em todo o processo de projeto.

De acordo com Moraes (2010), a grande quantidade de informações, fruto das relações recorrentes entre a indústria, os bens materiais, a cultura e as civilizações, tendem a gerar energias contraditórias e imprevisíveis que impõem contínuas adaptações e, também, a reorganização do sistema de consumo nos moldes conhecidos. A análise das informações coloca de um lado os dados objetivos e, de outro, a qualidade dos dados, a sua validação subjetiva e a sua interpretação diante de uma realidade imprevisível e em mudança contínua.

Portanto, o objetivo de um projeto contemporâneo não é mais apenas pensar na venda de bens materiais para a geração de lucro, mas sim na produção de bens materiais que passam a ser compreendidos como elementos de ligação entre as pessoas. Assim, o desenvolvimento de novos bens para a cultura material humana assume uma função emblemática dentro do contexto cultural contemporâneo, estabelecendo novos conceitos, criados não somente para atender as reais necessidades do ser humano. De acordo com Dreyfus (2003), o conceito de desenvolvimento de bens materiais permeava a ideia de que os objetos deveriam ser centrados nas pessoas, ou naqueles que os usufruem. Seu postulado básico era desenhar objetos adaptáveis às pessoas.

Dessa forma, é possível que o referencial teórico necessário para desenvolver novas abordagens de design mais amplas e sistêmicas esteja presente na compreensão de elementos ligados aos processos cognitivos e emocionais das pessoas, e às questões culturais e contextuais da sociedade, perpassando pelos conceitos propostos pela psicologia positiva e pela filosofia oriental budista. Essas novas abordagens do design devem se pautar não somente na satisfação pessoal gerada pelos prazeres imediatos durante as interações com os bens materiais, mas também na possibilidade de contribuição para a felicidade genuína e equilíbrio em suas formas de pensar.

O objetivo dessa pesquisa é entender o que as pessoas pensam sobre bem-estar e felicidade, verificar quais os bens materiais contribuem para a vivência de emoções agradáveis e desagradáveis e qual a contribuição desses bens para o fortalecimento das virtudes e forças pessoais que podem contribuir para o bem-estar. Para isso, será feita uma revisão bibliográfica, abordando os conceitos de bem-estar e bens materiais. Em seguida, um questionário semiestruturado será aplicado e analisado, na intenção de compreender como os sentimentos podem se relacionar às interações das pessoas com seus bens materiais.

2 | BEM-ESTAR E BENS MATERIAIS

O bem-estar e felicidade genuína são estados mentais que têm como objetivo a contribuição para uma vida mais satisfatória e maior sobrevivência dos seres humanos. É importante diferenciar os dois conceitos, pois autores da psicologia positiva sugerem que através de práticas diárias de atividades intencionais e do exercício de forças pessoais na vida cotidiana é possível melhorar ou até mesmo alcançar o estado de bem-estar. Em contraponto, a filosofia oriental budista prega que através de práticas meditativas de longa duração relacionadas à compaixão, à paz, à contemplação sem julgamento (*mindfulness*) e à redução de emoções destrutivas como a ganância, o desejo e o ódio pode-se construir internamente o estado de felicidade genuína, que é pouco abalado pelas circunstâncias diárias e externas da vida (DIENER e LUCAS, 1999; EKMAN *et al.*, 2006).

Na psicologia positiva, o conceito de bem-estar refere-se à noção que cada indivíduo estabelece a respeito dos seus próprios estados físicos momentâneos e de longa duração, que estão relacionados ao bom funcionamento do corpo e mente. Esse estado abrange uma noção de satisfação geral com a vida, vivência constante de emoções e sentimentos agradáveis, em qual contexto social e cultural essas emoções e sentimentos ocorrem (DIENER e LUCAS, 1999).

A utilização do termo subjetivo está relacionada à maneira única que permite aos indivíduos julgarem suas vidas e se eles próprios estão indo em direção a uma boa vida. Avaliar o que as pessoas pensam sobre seu estado de bem-estar subjetivo requer um indicador que descreva os estados mentais associados com o bem-estar, capaz de medir de modo confiável as mudanças. No entanto, geralmente o bem-estar subjetivo é medido perguntando-se às pessoas com qual frequência eles sentem diferentes emoções agradáveis ou desagradáveis e como encaram suas vidas (DIENER e LUCAS, 1999; ALEXANDROVA, 2005).

Nesse ínterim, é relevante definir emoção e sentimento, pois esses estados momentâneos do corpo e de longa duração da mente, respectivamente, contribuem intensamente para o bem-estar e felicidade genuína das pessoas. De acordo com Damásio (2004), pode-se considerar que as emoções são desencadeadas por estímulos emocionais competentes, que surgem através de experiências conscientes com objetos ou situações.

As emoções são classificadas como: emoções primárias de medo, nojo, tristeza e alegria, que são identificáveis em seres humanos de culturas diferentes e até mesmo em animais; emoções sociais como simpatia, compaixão, embaraço, vergonha, culpa, orgulho, ciúme, inveja, gratidão, admiração e indignação; emoções de fundo, que são expressas de forma sutil através de movimentos, mudança da cor da pele, expressões faciais, musicalidade da voz, cadência do discurso e tempos de respiração (DAMÁSIO, 2004).

O cérebro está preparado para responder aos estímulos emocionais competentes

com repertórios de ações específicas, evolucionárias ou aprendidas de acordo com a cultura e a vivência dos indivíduos, gerando alterações fisiológicas momentâneas no corpo com o objetivo de recolocar o indivíduo em circunstâncias que favoreçam sua sobrevivência e bem-estar (DAMÁSIO, 2004).

Os sentimentos podem ser entendidos como a expressão da alegria ou do sofrimento da mente e do corpo, revelando no dia a dia a grandeza ou pequenez das formas de pensar. Surgem através da interpretação de mapas mentais criados pelo cérebro por meio das sensações, percepções e interpretações dos estados momentâneos e históricos do corpo e da mente. O bem-estar subjetivo e felicidade genuína podem estar relacionados às boas formas de pensar e, de maneira inversa, ao mal-estar associado às formas destrutivas de mal pensar. O surgimento dos sentimentos possivelmente aconteceu quando os organismos passaram a construir seus mapas cerebrais capazes de representar seus estados corporais (DAMÁSIO, 2004).

Pesquisas recentes da psicologia positiva apresentam que é possível aumentar os sentimentos de bem-estar subjetivo através da vivência de experiências cognitivo-emocionais agradáveis frequentes, com aumento da percepção das pessoas em relação a sua satisfação com a vida e com a diminuição da vivência de experiências cognitivo-emocionais desagradáveis. De acordo com Lyubomirsky *et al.* (2005), os fatores genéticos de cada indivíduo podem contribuir com cerca de 50% dos seus sentimentos de bem-estar. Esse percentual de 50% é considerado imutável desde o nascimento até o final da vida dos seres humanos, ou seja, cada um tem sua herança hereditária de sentimento de bem-estar herdada dos seus pais biológicos.

As circunstâncias, incluindo características geográficas e culturais, como idade, gênero, etnia, histórico pessoal, status marital, status ocupacional e salário contribuem com apenas cerca de 10% para os sentimentos de bem-estar. As circunstâncias possuem um efeito pequeno sobre os sentimentos de bem-estar, devido ao fenômeno de adaptação hedônica. Este fenômeno é um processo fisiológico na qual o organismo tende a se acostumar com estímulos sensoriais e de percepção repetidos, fazendo com que a noção de bem-estar subjetivo sofra alterações com as circunstâncias. Contudo, espera-se que retorne ao seu estado inicial com o passar do tempo, devido à adaptação hedônica do ser humano. As atividades intencionais compreendem uma grande variedade de atividades diárias, as quais as pessoas escolhem se engajar, podendo contribuir com cerca de 40% para a construção do bem-estar subjetivo das pessoas (LYUBOMIRSKY *et al.* 2005; FREDERICK; LOEWENSTEIN, 1999).

A principal diferença existente entre as circunstâncias e as atividades intencionais, em sua contribuição para o estado de bem-estar subjetivo, reside no fato de que as circunstâncias acontecem com as pessoas sem que elas tenham controle ou poder de escolha sobre elas. Já as atividades intencionais, ocorrem quando as pessoas escolhem realizar essas atividades. Estas são menos influenciadas pelo fenômeno da adaptação hedônica do que as circunstâncias, pois elas são transientes e variáveis

(LYUBOMIRSKY, 2008).

Diferente da psicologia positiva, a filosofia oriental budista propõe que para se construir a felicidade genuína, sânscrito *sukha*, os seres humanos devem se engajar em longo prazo em práticas meditativas relacionadas ao bem pensar, que é produzido através de um equilíbrio mental e do despertar da consciência para a natureza da realidade das coisas (EKMAN *et al.*, 2005).

O estado mental de *sukha* se alicerça sobre um profundo senso de bem-estar, de propensão para a compaixão, de vulnerabilidade reduzida às circunstâncias externas e de reconhecimento da interconexão entre as pessoas e os outros seres. Além de práticas meditativas relacionadas à felicidade, é importante praticar meditação de longa duração orientada para a redução das formas tóxicas de pensamento ligadas à infelicidade, do sânscrito *dukha* (RICCARD, 2006).

O sentimento de infelicidade é considerado pelos budistas como uma vulnerabilidade à dor devido ao não entendimento da natureza da realidade das coisas. Pode surgir a partir de três estados mentais considerados formas de mal pensar, que geram toxinas na mente: desejo, que é a supervalorização dos atributos de um determinado objeto, pessoa ou situação; ódio, decorrente da supervalorização das características indesejáveis de um determinado objeto, pessoa ou situação, desprezando-se suas características positivas; e ilusão da ganância, que é a busca exagerada por bens materiais (EKMAN *et al.*, 2005).

O conceito de felicidade genuína não se fundamenta na vivência de prazeres de curta duração, influenciados pela adaptação hedônica das pessoas, produzidos através de sensações, mas sim mediante treinamentos meditativos de longa duração. Os budistas acreditam que os prazeres produzem estados afetivos que são dependentes do espaço, do tempo e das circunstâncias onde ocorrem, podendo se transformar em estados neutros ou desprazerosos, dependendo da mudança das variáveis que o entornam (RICCARD, 2006).

O homem percebe o mundo exterior como uma série de distintas entidades autônomas, atribuindo-lhes características que acredita pertencer inerentemente a elas em suas experiências diárias, dizendo que as coisas são "boas" ou "ruins". Este erro, que o budismo chama de ignorância, do sânscrito *samsara*, dá origem a poderosos reflexos de apego e aversão, baseados no erro de concepção da realidade, levando à infelicidade. Nessa abordagem, a ignorância é considerada a falta de habilidade de reconhecer a verdadeira natureza das coisas e das leis de causa e de efeito que governam a felicidade e a infelicidade (EKMAN *et al.*, 2004; RICCARD, 2006).

O estado mental de infelicidade pode ser reduzido pela análise de cada aspecto que contribui para o sofrimento pessoal e para o sofrimento que se confere aos outros através de palavras, de ações e de pensamentos. Também, pode ser reduzido pela contemplação, que consiste em olhar acima do turbilhão de pensamentos que é atribuído por cada ser humano e em enxergar calmamente o que existe dentro do ser, buscando encontrar a sua mais profunda aspiração para a compaixão (EKMAN

et al., 2004; RICCARD, 2006).

É importante entender a diferença existente entre os conceitos de prazer e gratificação que estão associados aos conceitos de bem-estar e felicidade genuína. O prazer está associado à satisfação de necessidades homeostáticas, tais como: sede, fome, sexo e conforto corporal e, também, ao conceito de hedonismo, doutrina que trata o prazer como o meio correto para atingir o objetivo supremo do homem: a felicidade. Já a gratificação é decorrente de experiências positivas, que acontecem quando as pessoas rompem os limites da homeostase, como em boas ações que envolvem compaixão, que ao contrário dos prazeres, podem contribuir para o amadurecimento pessoal e interpessoal dos indivíduos. A gratificação parece estar mais associada ao conceito de eudaimonismo, proposto por Aristóteles, que se baseia no florescimento do espírito humano através da prática da ética, das virtudes pessoais e da sabedoria.

Seligman (2009), sugere que os principais componentes da gratificação são inerentes à realização de atividades desafiadoras, com alto nível de concentração, com objetivos claros, com *feedbacks* imediatos, e com envolvimento intenso e natural, onde há a consciência do “eu”. Seligman e Peterson (2004) sugerem que a prática de 24 forças pessoais pode contribuir para o estado de bem-estar. Essas forças são listadas a seguir: (1) curiosidade pelas coisas, (2) vontade de adquirir novos conhecimentos, (3) raciocínio crítico e bom juízo das situações, (4) inteligência prática e esperteza, (5) inteligência social e emocional, (6) capacidade de perceber a importância relativa das coisas, (7) bravura e valentia, (8) dinamismo para seguir seus objetivos de vida, (9) integridade e honestidade, (10) bondade e generosidade com os outros, (11) amar e aceitar ser amado pelos outros, (12) cidadania, espírito de equipe, (13) capacidade de ser imparcial em suas decisões, (14) capacidade de liderar os outros, (15) autocontrole em situações difíceis, (16) distinguir entre atos virtuosos ou maliciosos, (17) humildade e modéstia, (18) apreciação da beleza e excelência das pessoas e coisas, (19) gratidão pelos outros, (20) esperança e otimismo com o futuro, (21) espiritualidade, fé e religiosidade, (22) perdão e misericórdia, (23) bom humor e (24) animação e entusiasmo.

De uma interpretação do conceito de necessidade por meio das teorias de Masini (1980) e Galtung (1980), com um olhar objetivo das necessidades, e Roy (1980) e Rist (1980), em um viés mais subjetivo, surge o termo desejo, que é criado como um proporcionador da satisfação humana, cuja dependência está, em parte, na cultura. Enquanto as necessidades são universais, os desejos são temporais, espaciais, pessoais e sociais, capazes de serem manipulados por aplicações pervertidas de necessidades. As necessidades e os desejos se correlacionam e são, muitas vezes, confundidos e podem ser diferenciadas de acordo com os fatores espaço, tempo e cultura.

Existe a determinação de dois critérios para designar uma necessidade: primeiro, se ela é uma condição imprescindível para existência do ser humano, ou seja, se a não realização leva à desintegração, à destruição, ou a não existência do ser;

segundo, se ela é uma condição imprescindível para uma sociedade existir através de longos períodos, a sua não realização leva à ruptura, desintegração, ou a não existência da sociedade. O primeiro critério está intimamente ligado à preocupação com a existência humana, enquanto o segundo deriva-se do comportamento social.

Assim, reconhecem-se dois grupos de necessidades: as genuínas (básicas), cuja satisfação leva ao desenvolvimento das capacidades humanas principais; e as artificiais, que são irrelevantes para tal desenvolvimento. Necessidades básicas seriam, portanto, tudo o que for essencial para a sobrevivência e funcionalidade dos seres humanos, tais como: alimentos, água, ar e abrigo. Ou seja, há o foco nas necessidades fisiológicas universais de todas as pessoas, enquanto que as necessidades não-básicas acabam em particularidades, que mesmo não sendo imprescindíveis para a sobrevivência física básica, contribuem para o psicológico, bem-estar social e espiritual (WASSON, 2002).

Foram sobre as necessidades não básicas que os desejos se criaram e acabaram sendo estimulados pela precisão de circulação de bens materiais no mercado. Com o crescimento e o desenvolvimento da sociedade humana, a realidade ameaçadora de circulação dos bens de consumo passou a dominar várias esferas da vida, assegurada pela produção em série por meio de um sistema gerador de bens materiais que tornam as pessoas condicionadas ao consumo, utilizando-se de um modelo repetitivo e condicionado ao lucro ao invés da satisfação das reais necessidades e aspirações do ser humano.

Dentro deste modelo, a indústria não apenas adaptou seus bens materiais ao consumo das massas, mas também determinou o seu próprio consumo. Devido a isso, as pessoas passaram a atuar dentro da sociedade voltando seus esforços para consumir esses bens que têm como objetivo satisfazer os desejos e, em muitos casos, prometem a conquista da felicidade.

O consumo, então, atinge uma dimensão compulsiva, onde as pessoas não demonstram obter satisfação de suas necessidades, fazendo com que seja cada vez mais indispensável adquirir os bens materiais propagandeados pela indústria cultural, atingindo uma suposta necessidade pré-estabelecida. Se percebe esta necessidade como uma “ilusão” criada pelo sistema da indústria e aceita pelo todo, na qual o lado racional é barrado pelo controle social administrado por ela. A pessoa assume ter a necessidade de consumir o que a sociedade identifica e produz, criando pessoas compulsivas diante da abundância de bens materiais que lança ao mercado (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Dessa forma, o consumo se torna tão abusivo que o homem é mobilizado pela irracionalidade, na qual o mecanismo da produção não oferece importância ao desejo humano e funciona segundo o interesse de promover a compra. Nessa indústria, a pessoa não passa de um mero instrumento, de um objeto manipulado e ideologizado. As mentes tornam-se preparadas por um esquematismo vigente, armado pela Indústria Cultural (o termo Indústria Cultural é derivado do conceito de cultura de

massa, adotado por Adorno e Horkheimer, 1985), onde muitas vezes não evoluem no trabalho de pensar, ficando na atitude do escolher. O mundo, tal como apresentado pela Indústria Cultural, representa a possibilidade de se alcançar a felicidade plena com o encontro daquilo que faltava. Já não é preciso renunciar ou esperar. Esquemas prontos de consumo são empregados como facilitadores da vida cotidiana, quando, na verdade, determinam as limitações possíveis de serem preenchidas pela sociedade capitalista.

Nesse íterim, até mesmo os conceitos de bem-estar e felicidade do indivíduo são influenciados ou condicionados à satisfação de necessidades criadas pelo sistema de consumo. Essas necessidades criam um círculo vicioso onde a pessoa viverá sempre insatisfeita, desejando, constantemente, consumir para satisfazer necessidades que logo se tornam insatisfatórias. É um desejo de posse invariavelmente renovado pelo progresso técnico e científico, e controlado pela indústria cultural.

A valorização dessa insatisfação teria origem em uma transição de valores onde as pessoas, ao invés de buscarem sua satisfação, passam a buscar os prazeres imediatos decorrentes das suas interações com os bens materiais da indústria cultural. A satisfação está ligada ao encontro ou ao reencontro de certo equilíbrio, da adequação daquilo que foi encontrado com aquilo que foi desejado. Já o prazer, é uma qualidade de experiência, instantâneo e transitório.

Com isso, a sociedade acompanha um crescimento abundante da valorização por bens materiais diferenciados, que antes mesmo de se tornarem obsoletos, precisam ser trocados para que as pessoas possam acompanhar novos lançamentos, novas cores, ou novas funcionalidades, que até então não tinham necessidade, mas que imediatamente passam a ter. Esse tipo de comportamento contribui para o desenvolvimento de personalidades hedonistas e narcísicas com interesses meramente individuais, transformando o consumo no principal instrumento para a busca da felicidade. Atualmente, o design assume um caráter mais multidisciplinar, capaz de tratar do comportamento humano e de se dispor a não projetar somente com foco no produto, no consumo e nos desejos, mas sim em processos capazes de gerenciar e de entregar valores para as pessoas. Essa resignificação da forma projetual dos bens pode estar associada à necessidade de bem-estar subjetivo e de felicidade genuína das pessoas.

3 | MÉTODOS DE PESQUISA

Para avaliar a percepção das pessoas sobre bem-estar e felicidade e sobre quais os bens materiais que podem contribuir com seu bem-estar através das 24 forças pessoais propostas por Peterson e Seligman (2004), foi aplicado um questionário *online* com um grupo de 67 pessoas. Dos participantes, 59,7% eram mulheres e 40,3% eram homens. Possuíam idade média de 29,2 anos, desvio padrão de 7,47 anos e intervalo de confiança de 95% de 28,1 anos a 32,5 anos.

A renda familiar mensal dos participantes se dividia em: 41% com mais de R\$6.000, 27,9% entre R\$6.000 e R\$3.500, 23,0% entre R\$3.500 e R\$1.500 e 8,4% entre R\$1.500 e R\$500. Os participantes responderam que dividiam suas residências com uma pessoa em 29,4% dos casos, com duas pessoas em 19,7% dos casos, com 3 pessoas em 23% dos casos, com 4 pessoas em 11,5% e que moram sozinhas em 14,8% dos casos. Dos participantes, 58,2% eram solteiros, 35,8% casados, 2 divorciados e 2 separados. O maior nível de escolaridade de 12 pessoas era o ensino médio, de 39 pessoas era a graduação, de 12 pessoas era o mestrado e de 4 pessoas era o doutorado.

Para entender sobre seu nível de bem-estar e felicidade com a vida, foram feitas as seguintes perguntas: “Em uma escala de 1 a 10 (sendo 1 para uma pessoa não feliz, até 10 uma pessoa muito feliz) como você considera sua felicidade com a vida?”, “O que você considera mais importante para seu bem-estar com a vida?”, “O que é felicidade para você? O que é bem-estar para você?”, “Você acredita que estes conceitos são diferentes?”.

Os participantes foram perguntados sobre quais eram os bens materiais que lhes faziam sentir as seguintes emoções agradáveis: desejo, surpresa agradável, inspiração, diversão, admiração, satisfação ou fascinação. Ainda, foram perguntados quais eram os bens materiais que lhes faziam sentir as seguintes emoções desagradáveis: desprezo, surpresa desagradável, desgosto, tédio, indignação, insatisfação ou desapontamento. Para cada um desses bens materiais eles poderiam dar uma nota de 1 a 10 indicando a intensidade da emoção sentida. Essas emoções são citadas como as mais relevantes durante as interações com bens materiais por Desmet e Hekkert (2007).

Os participantes da pesquisa ainda foram perguntados sobre o quanto que os bens materiais poderiam contribuir ou atrapalhar a construção de cada uma das 24 forças pessoais, citadas por Peterson e Seligman (2004). As notas foram dadas em uma escala de 1 a 5 (sendo a nota 1 para o conceito “atrapalha muito”, 2 para “atrapalha”, 3 para “não contribui”, 4 para “contribui” e 5 para “contribui muito”). O exercício cotidiano dessas forças pessoais pode contribuir para o bem-estar das pessoas. A razão desta pergunta foi para verificar quais são, dentre as 24 forças pessoais, as que mais são influenciadas positiva ou negativamente devido à interação com bens materiais.

Foram realizadas, ainda, análises estatísticas de variância (ANOVA) para verificar a relação das 24 forças pessoais com o gênero dos participantes, sua renda familiar, número de pessoas morando na mesma casa, status marital e a sua resposta dada para a escala de felicidade.

4 | RESULTADOS

Para entender como os participantes da pesquisa julgavam sua felicidade com

a vida, foi feita a seguinte pergunta: Em uma escala de 1 a 10, sendo 1 para uma pessoa não feliz, até 10 uma pessoa muito feliz, como você considera sua felicidade com a vida? A Figura 1 apresenta um histograma com as distribuições das respostas dadas a essa pergunta.

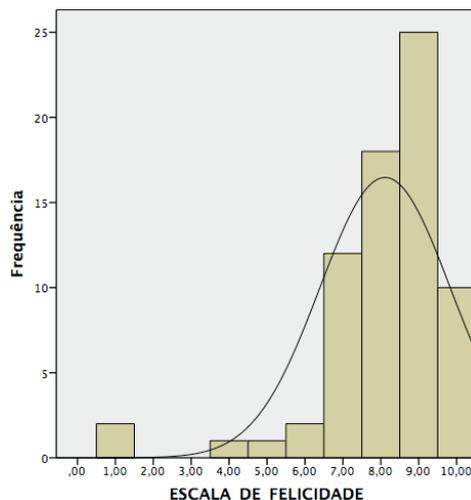


Figura 1: Felicidade com a vida.

Fonte: desenvolvido pelos autores.

Conforme apresentado na Figura 1, os participantes da pesquisa deram uma nota média para a escala de felicidade com a vida de 8,11. O desvio padrão foi de 1,72, e um intervalo de 95% de confiança variando entre 7,70 a 8,51.

Sobre a pergunta O que você considera mais importante para seu bem-estar com a vida?, os fatores mais importantes para o bem-estar: a família com 31,06%, a saúde com 30,3%, paz e amor com 13,64%, amigos com 11,36%, felicidade com 7,58%, trabalho com 3,79% e dinheiro com 2,27%.

Os participantes da pesquisa foram perguntados sobre seu entendimento sobre bem-estar e felicidade e se acreditavam haver diferença entre esses dois conceitos. A Tabela 1 apresenta algumas de suas respostas.

Conceitos de bem-estar
“Acredito que o bem-estar está relacionado a um prazer momentâneo.”
“Bem-estar é a sensação de tranquilidade, conforto, segurança.”
“Bem-estar esta ligado a qualidade de vida.”
“Bem estar está associado a satisfação de desejos e necessidades que me deixam mais realizada, mas satisfeita, não necessariamente mais feliz.”
“Bem-estar é a intenção de adquirir, por exemplo, tudo que possa nos tornar mais felizes.”
“Bem estar é você estar confortável onde vive, seu círculo de amizades, sua família.”
Conceitos de felicidade
“Felicidade não está ligada aos bens materiais mas sim em como nos sentimos espiritualmente.”
“Felicidade é estar de bem consigo mesmo, de consciência tranquila.”
“Felicidade, pra mim, é conseguir transcender as minhas relações egoístas.”
“Felicidade é um sentimento mais pleno, que preenche a alma.”
“Felicidade é um estado pleno de alegria e satisfação com a vida.”
“Felicidade é o fato de nos sentirmos ótimos com o mínimo”
Diferenças entre bem-estar e felicidade

“Felicidade é um sentimento muito mais profundo e pleno que bem-estar.”
 “Como se a felicidade fosse contínua, algo a ser perseguido e o bem-estar algo imediato.”
 “Posso estar feliz mesmo sentindo um mal-estar. Penso que são diferentes.”
 “Acredito que os conceitos sejam diversos. Muitas vezes podemos nos encontrar felizes mesmo que não falemos de bem estar. Ou infeliz mesmo que falemos de bem estar.”

Tabela 1: Conceitos de bem-estar e felicidade e a diferença entre esses conceitos

Os participantes da pesquisa, que responderam à pergunta sobre se os conceitos de felicidade e bem-estar são diferentes ou iguais, disseram em 79,5% das respostas que os conceitos são diferentes e em 20,5%, que são iguais. Os cinco fatores mais citados pelos participantes que estão associados a sua felicidade são sentir-se bem, equilíbrio mental, realização, sentir-se em paz, momentos bons. Já os cinco fatores mais citados pelos participantes que estão associados ao seu bem-estar são: corporal, conforto, momentâneo, sentir-se bem e qualidade de vida. Os participantes foram perguntados com quais bens-materiais possuíam interações **agradáveis**, através da experiência de emoções como: desejo, surpresa agradável, inspiração, diversão, admiração, satisfação ou fascinação. Ainda, foram solicitados a dar uma nota de 1 a 10 para essas experiências com relação aos bens citados. A Tabela 2 apresenta as análises estatísticas descritivas dos cinco bens materiais mais citados nessa pergunta.

Bem material	Nº de citações	Estatísticas descritivas das notas dadas para emoções agradáveis
Computadores	22	Média: 9,0. Confiança de 95%: (8,7 a 9,3). Desvio padrão: 0,8
Carros	21	Média: 9,2. Confiança de 95%: (8,8 a 9,6). Desvio padrão: 0,9
Celulares	17	Média: 8,7. Confiança de 95%: (8,3 a 9,1). Desvio padrão: 0,8
Casas	9	Média: 9,5. Confiança de 95%: (8,8 a 10,0). Desvio padrão: 0,9
Roupas	9	Média: 8,9. Confiança de 95%: (8,2 a 9,6). Desvio padrão: 0,9

Tabela 2: Estatísticas descritivas dos bens materiais relacionados às experiências agradáveis.

Os participantes foram perguntados com quais bens-materiais possuíam interações **desagradáveis**, através da experiência de emoções como: desprezo, surpresa desagradável, desgosto, tédio, indignação, insatisfação ou desapontamento. Foram solicitados a dar nota de 1 a 10 para essas experiências desagradáveis com relação aos bens citados. A Tabela 3 apresenta as análises estatísticas descritivas dos cinco bens materiais mais citados nessa pergunta.

Bem material	Nº de citações	Estatísticas descritivas
Roupas	7	Média: 9,1. Confiança de 95%: (8,7 a 9,3). Desvio padrão: 0,9
Eletrodomésticos	6	Média: 8,5. Confiança de 95%: (7,9 a 9,1). Desvio padrão: 0,9
Carros	4	Média: 8,5. Confiança de 95%: (6,9 a 10). Desvio padrão: 1,0
Celulares	4	Média: 8,8. Confiança de 95%: (7,2 a 10). Desvio padrão: 1,0
TV's	4	Média: 8,5. Confiança de 95%: (6,9 a 10). Desvio padrão: 1,0

Tabela 3: Estatísticas dos bens materiais relacionados às experiências desagradáveis.

Vale ressaltar que os bens materiais apresentados na Tabela 3 foram citados acompanhados das expressões com defeito, rasgados, apertado, ultrapassado.

Os participantes da pesquisa ainda foram perguntados sobre o quanto que os bens materiais poderiam favorecer ou desfavorecer a construção de cada uma das 24 forças pessoais, citadas por Peterson e Seligman (2004) como alicerces para a construção do bem-estar. A Tabela 4 apresenta quais foram as forças pessoais mais bem avaliadas quanto à interação com bens materiais e as forças pior avaliadas. As notas apresentadas na Tabela 4 foram dadas em uma escala de 1 a 5 (sendo a nota 1 para “atrapalha muito”, 2 para “atrapalha”, 3 para “não contribui”, 4 para “contribui” e 5 para “contribui muito”).

Forças Pessoais Bem Avaliadas	Estatísticas descritivas (Escala de 1 a 5)
Conhecimento	Média: 4,55. Confiança de 95%: 4,36 a 4,74. Desvio padrão: 0,81
Curiosidade	Média: 4,35. Confiança de 95%: 4,15 a 4,55. Desvio padrão: 0,85
Animação e Entusiasmo	Média: 4,34. Confiança de 95%: 4,10 a 4,57. Desvio padrão: 0,99
Bom humor	Média: 4,31. Confiança de 95%: 4,06 a 4,56. Desvio padrão: 1,03
Inteligência Prática	Média: 4,20. Confiança de 95%: 3,98 a 4,42. Desvio padrão: 0,93
Forças Pessoais Mal-Avaliadas	Estatísticas descritivas
Perdão e misericórdia	Média: 3,44. Confiança de 95%: 3,17 a 3,70. Desvio padrão: 1,13
Ser imparcial	Média: 3,44. Confiança de 95%: 3,14 a 3,73. Desvio padrão: 1,24
Distinção de atos virtuosos e maliciosos	Média: 3,45. Confiança de 95%: 3,18 a 3,72. Desvio padrão: 1,16
Humildade e modéstia	Média: 3,54. Confiança de 95%: 3,21 a 3,86. Desvio padrão: 1,36
Espiritualidade	Média: 3,59. Confiança de 95%: 3,34 a 3,85. Desvio padrão: 1,08

Tabela 4: Estatísticas descritivas dos bens materiais relacionados às experiências agradáveis.

Foram realizadas análises de variância a fim de entender se a diferença de gêneros e de status marital dos participantes influenciariam a análise sobre quanto os bens materiais poderiam favorecer ou desfavorecer a construção de cada uma das 24 forças pessoais, citadas por Peterson e Seligman (2004). Essas análises não apresentaram diferenças significativas.

Foi feita uma análise de variância para verificar se havia relação entre a escolaridade dos participantes em função da renda familiar. O resultado dessa análise foi de $F(3,67) = 5,76$, valor $p = 0,001$. Esse resultado sugere que quanto maior a renda familiar maior o nível de escolaridade dos participantes da pesquisa, isso é indicado pelo valor de $p = 0,001 < 0,05$. O número 3 indica o grau de liberdade entre grupos, o número 67 o grau de liberdade dentro do grupo, o número 5,76 indica o valor de F calculado. Para explicações detalhadas sobre o significado estatístico desses valores consultar Dancey e Reidy (2013).

As análises de variância das 24 forças pessoais propostas por Peterson e

Seligman (2009) em função da renda familiar, apresentou diferença significativa apenas para a força pessoal de liderança, com valores de $F(3,67) = 3,57$, valor $p = 0,018$. O resultado sugere que quanto maior a renda familiar mais as interações com bens materiais contribuem para a força pessoal de liderança. A liderança apresentou uma média de 3,69 com desvio padrão de 1,09 e confiança de 95% entre 3,43 a 3,95 (as notas tem a mesma interpretação apresentada na Tabela 4).

As análises de variância, em função do número de pessoas morando na mesma casa, apresentaram diferenças significativas entre as forças pessoais de: inteligência social $F(3,67) = 3,62$, valor $p = 0,010$; integridade e honestidade $F(3,67) = 3,11$, valor $p = 0,021$; distinção entre atos virtuosos e maliciosos $F(3,67) = 2,92$, valor $p = 0,028$; e perdão e misericórdia $F(3,67) = 2,54$, valor $p = 0,048$. Esses resultados indicam que quanto mais pessoas moram nas residências com os participantes da pesquisa, mais eles tendem a encarar suas interações com os bens materiais como favoráveis para suas forças pessoais de inteligência social, integridade e honestidade, distinção entre atos virtuosos e maliciosos e perdão e misericórdia.

As análises de variância em função das respostas dadas pelos participantes na escala de felicidade, mostrada na Figura 1, apresentaram diferenças significativas entre as seguintes das 24 forças pessoais: integridade e honestidade $F(3,67) = 2,51$, valor $p = 0,024$; ser imparcial $F(3,67) = 2,37$, valor $p = 0,035$; perdão e misericórdia $F(3,67) = 2,18$, valor $p = 0,048$; animação e entusiasmo $F(3,67) = 2,30$, valor $p = 0,038$. Esses resultados indicam que quanto mais felizes os participantes da pesquisa disseram ser, mais eles tenderam a encarar suas interações com os bens materiais como favoráveis para suas forças pessoais de integridade e honestidade, ser imparcial, perdão e misericórdia e animação/entusiasmo. Não foram encontradas diferenças significativas para as demais forças pessoais em função da variação do número de pessoas morando na mesma casa com os participantes da pesquisa.

5 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os participantes da pesquisa apresentaram em média uma nota de felicidade com a vida de 8,11, com intervalo de confiança de 95% entre 7,70 e 8,51. Esse resultado indica que eles avaliaram sua felicidade com a vida, no momento da pesquisa, como boa. Assim, pode se dizer que eles possuíam uma maior vivência de experiências, intencionais e emocionais, agradáveis do que desagradáveis com a vida, de acordo com o proposto por Lyubomirsky *et al.* (2005).

Os fatores que mais contribuíam para suas notas de bem-estar com a vida foram família, saúde, paz e amor e amigos. Essas variáveis estão diretamente relacionadas com suas atividades atreladas aos prazeres momentâneos e corporais, sensação de tranquilidade, de conforto e de segurança, e qualidade de vida. Pode-se considerar que esses fatores estão relacionados às suas atividades diárias intencionais, que

contribuem de maneira significativa para seu estado de bem-estar (LYUBOMIRSKY *et al.*,2005). É interessante observar que, na Tabela 1, o entendimento dado pelos participantes da pesquisa para bem-estar e felicidade foi diferente, em maior parte dos casos. Enquanto o bem-estar estava mais relacionado às sensações corporais, a felicidade estava mais relacionada a um sentimento interior pleno, a uma espiritualidade, a uma interpretação da beleza, que é a interação com os outros e com o universo. Esse resultado corrobora com o fato de que cerca de 80% dos participantes consideraram bem-estar diferente de felicidade.

Os bens materiais mais relacionados às experiências emocionais agradáveis foram os computadores, os carros, os celulares, as casas e as roupas. Enquanto os bens materiais mais relacionados às experiências emocionais desagradáveis foram roupas, eletrodomésticos, carros, celulares e TV's, principalmente quando esses bens materiais perdiam suas funções de utilização. Das 24 forças pessoais propostas por Peterson e Seligman (2009) as que tiveram melhor avaliação por parte dos participantes da pesquisa em relação às interações com os bens materiais, conforme Tabela 4, foram: conhecimento, curiosidade, animação e entusiasmo, bom humor e inteligência prática. As forças pessoais bem avaliadas em interações com bens materiais podem estar relacionadas com as interações emocionais agradáveis que os participantes da pesquisa possuem com seus computadores, carros, celulares, casas e roupas, apresentados na Tabela 2.

Das 24 forças pessoais propostas por Peterson e Seligman (2009) as que tiveram pior avaliação por parte dos participantes da pesquisa em relação as suas interações com os bens materiais, conforme Tabela 4, foram: perdão e misericórdia, ser imparcial, distinção de atos virtuosos e maliciosos, humildade e modéstia e espiritualidade,. Essas forças pessoais mal avaliadas em interações com bens materiais, apresentados na Tabela 3, podem estar relacionadas com as interações desagradáveis que os participantes da pesquisa possuem com suas roupas, seus eletrodomésticos, seus carros, seus celulares e suas TV's.

Percebeu-se que quanto maior a renda, maior a escolaridade dos participantes, através da análise de variância com $p=0,001$. Contudo, a única força pessoal exercida durante as interações com bens materiais que apresenta variação significativa em função da renda e, conseqüentemente, da escolaridade dos participantes é a liderança, valor de $p= 0,018$. Esse resultado indica que a liderança não foi a força pessoal melhor ou pior avaliada na Tabela 4, mesmo assim, as interações com bens materiais indicam desenvolver mais liderança em pessoas com renda e escolaridade maior.

Percebeu-se que quanto mais pessoas moram nas residências com os participantes da pesquisa, mais eles tendem a encarar suas interações com os bens materiais como favoráveis para sua inteligência social, integridade e honestidade, distinção entre atos virtuosos e maliciosos e perdão e misericórdia. Sugere-se que essas forças pessoais podem ser estimuladas pelo convívio social durante as

interações com os bens materiais. Essa é uma sugestão para uma futura pesquisa, a fim de entender como isso ocorre e em quais contextos. Vale ressaltar que nenhuma dessas forças foram melhores pontuadas na Tabela 4, contudo distinção entre atos virtuosos e maliciosos e perdão e misericórdia obtiveram as piores pontuações na Tabela 4.

Os participantes que pontuaram melhor sua felicidade com a vida, de acordo com a Figura 1, disseram ser mais eles tendem a encarar suas interações com os bens materiais como favoráveis para suas forças pessoais de integridade e honestidade, ser imparcial, perdão e misericórdia e animação/entusiasmo. Vale ressaltar que dessas forças apenas animação e entusiasmo está entre as forças mais pontuadas na Tabela 4, contudo ser imparcial, perdão e misericórdia foram as que obtiveram as piores pontuações na Tabela 4.

6 | CONCLUSÃO

De acordo com os resultados apresentados nesse artigo é importante aos designers compreenderem que as forças pessoais acreditam que as suas interações com bens materiais podem estar relacionadas às forças pessoais que constituem o estado de bem-estar pessoal. Uma visão mais ampla deve ser dada ao design, não apenas levando em consideração a otimização de custos, de tempo e de metas econômicas empresariais, mas também, a possibilidade de contribuir para o bem-estar das pessoas através de suas interações com os bens materiais. Isso é uma mudança de cenário que abre novas fronteiras para a criação e para a inovação na área do design, possibilitando a quebra de alguns paradigmas.

Verificou-se que os participantes da presente pesquisa julgaram o conceito de bem-estar e felicidade de maneira distinta. Enquanto o bem-estar estava mais ligado às variáveis sensoriais e circunstanciais, a felicidade estava mais relacionada aos sentimentos e à espiritualidade. Ainda, foi apontado que o conceito de bem-estar estava relacionado à família, à paz e amor, aos amigos, à felicidade, ao trabalho e ao dinheiro em um contexto provavelmente circunstancial. Importante frisar que os bens materiais não foram citados como importantes para o bem-estar. Contudo a Tabela 4 sugere que os bens materiais podem estar relacionados ao estado de bem-estar, pois os participantes entenderam que suas interações com esses bens pode contribuir para o fortalecimento de algumas forças pessoais que são importantes para a construção do estado de bem-estar, como conhecimento, curiosidade, animação e entusiasmo, bom humor e inteligência prática.

Nesse estudo, sugere-se que as interações com os bens materiais podem contribuir para o bem-estar das pessoas através do desenvolvimento de suas forças pessoais.

Os designers devem se questionar se é suficiente projetar para o bem-estar, que está mais fortemente associado às circunstâncias, às sensações corporais e

ao desenvolvimento considerável de algumas forças pessoais; ou se seria possível pensar em novos projetos orientados para o que se alicerça sobre um profundo senso de bem-estar, que os budistas chamam de *sukha*, onde há a propensão para a compaixão, a vulnerabilidade reduzida às circunstâncias externas e o reconhecimento da interconexão entre pessoas e outros seres no ambiente; ou, ainda, se seria possível pensar em novos projetos orientados para a redução do sentimento de infelicidade, chamado de *dukha* pelos budistas, que está associado às três formas de mal pensar: o desejo, o ódio e a ganância.

Vale ponderar que a felicidade genuína ou duradoura citada pelos budistas não se fundamenta na vivência de prazeres de curta duração que parecem estar associados às interações com os bens materiais e ao estado de bem-estar que isso pode provocar. Os prazeres produzem estados afetivos que são dependentes do espaço, tempo e circunstâncias onde ocorrem. Vale ponderar se isso não gera, nas relações entre os homens e os bens materiais, o que os budistas chamam de *samsara*, que está associada à ignorância que se adquire atribuir ao mundo (incluindo os bens materiais) uma série de características que acreditam pertencer inerentemente a elas em suas experiências diárias, dizendo que as coisas são "boas" ou "ruins". Essa ignorância, segundo os budistas, origina poderosos reflexos de apego e aversão, baseados no erro de concepção da realidade, levando à infelicidade.

Assim, observar mais profundamente as experiências das pessoas durante suas interações com os bens materiais, relevando não apenas o bem-estar, mas também a felicidade, a infelicidade e a ignorância na forma de ver o mundo, é fundamental para seu espírito. Os projetistas devem ajudar as pessoas a refletir sobre suas necessidades e desejos nesse cenário, fazendo com que elas ponderem sobre suas interações com seus bens materiais e possam construir com isso, não somente seu estado momentâneo de bem-estar, mas também de felicidade duradoura. Esse é um grande desafio que precisa ser iniciado e levado a sério pelos designers e pelo design em todo o contexto de florescimento do ser e da sua cultura material.

REFERÊNCIAS

ALEXANDROVA, A. *Subjective Well-Being and Kahneman's 'Objective Happiness'*. Journal of Happiness Studies, (6), p. 301–324, 2005.

DAMÁSIO, R. A. *Em Busca de Espinosa: Prazer e Dor na Ciência dos Sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras. 2004.

DANCEY, C. P., REIDY, J. *Estatística sem Matemática para Psicologia*. Porto Alegre: Penso, 5a edição, 2013.

DESMET, P.; HEKKERT, P. *Framework of Product Experience*. International Journal of Design Vol.1 No.1 2007.

DIENER, E. AND R.E. LUCAS (1999). *Personality and Subjective Well-Being*. In Kahneman, D.,

Diener, E. & Schwarz, N. (Eds.) *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). New York: Russell Sage Foundation

DREYFUSS, H. *Designing for people*. New York: Allworth Press, 2003

EKMAN, P., DAVIDSON, J. R., RICARD, M., WALLACE, A. B. *Buddhist and Psychological Perspectives on Emotions and Well-Being*. American Psychological Society, v. 14 (2), 2005, p. 59-63.

FREDERICK, S. LOEWENSTEIN, G. *Hedonic Adaptation*. In: KHANEMAN, D., DIENER, E., SCHWARZ, N. *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Russel Sage Foundation, 1999, p. 302-327.

GALTUNG, J. *The Basic Need Approach*, in K. Lederer (ed.). 1980.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. (G. A. Almeida, Trad.). Ed: Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 1985.

LYUBOMIRSKY, S., SHELDON, M. K., SCHKADE, D. *Porsuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change*. *Review of General Psychology*, v. 9 (2), 2005, p. 111-131.

LYUBOMIRSKY, S. *A Ciência da Felicidade. Como Atingir a Felicidade Real e Duradoura*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

MASINI, E. (1980): *Needs and Dynamics*, in K. Lederer (ed.), *Human Needs: A contribution to the Current Debate*. Cambridge, MA. Oelgeschlager, Gunn & Hain.

PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. P. *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press: 2004.

RIST, G. (1980): *Basic Questions about Basic Human Needs*, in K. Lederer (ed.) *Human Needs: A contribution to the Current Debate*. Cambridge, MA. Oelgeschlager, Gunn & Hain.

ROY, R. (1980): *Human Needs and Freedom: Liberal, Marxist, and Gandhian Perspectives*, in K. Lederer (ed.) *Human Needs: A contribution to the Current Debate*. Cambridge, MA. Oelgeschlager, Gunn & Hain.

SANTI, Pedro Luiz Ribeiro de. *Consumo e desejo na cultura do narcisismo*. CMC Vol. 2, N° 5 (2005). *Comunicação, mídia e consumo*. São Paulo. P. 173-204.

SELIGMAN, E. P. M. *Authentic Happiness: Using Positive Psychology to Realization Permanent*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009;

WASSON, K. *How Do We Address Human Needs and Wants in Health Care?* Whitefield Briefing, Katherine Wasson, June 2002 (Vol.7 No.4), Whitefield Briefing 4p, v. 7, n. 4, p. 4, 2002.

REFLEXÕES SOBRE O CONSUMO DE ARTESANATO NA INTERNET

Nicole Rochele Cardoso Brancher

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

Porto Alegre – RS

RESUMO: O meio digital vem alterando significativamente a maneira como as pessoas interagem e, por consequência, suas relações de consumo. Neste cenário, marcado pela nova economia digital, até mesmo o consumo de itens mais tradicionais claramente vem ganhando ressignificações. O presente trabalho pretende explorar características, particularidades e tendências assumidas pelo artesanato, enquanto produto e atividade de consumo, na rede. Dentre as reflexões alcançadas, constatou-se que o atual comportamento do consumidor, mais individualista, e a fácil promoção de itens de nicho proporcionadas pela web tem garantido novas roupagens e funções sociais à tradicional atividade e ao produto artesanal.

PALAVRAS-CHAVE: Artesanato. Comportamento do Consumidor. Bens de Nicho. Internet. Redes Sociais.

REFLECTIONS ABOUT CONSUMPTION OF HANDICRAFTS ON THE INTERNET

ABSTRACT: The digital medium has significantly altered the way people interact and, consequently, their consumer relationships. In

this scenario, marked by the new digital economy, even the consumption of more traditional items has been gaining significance. The present work intends to explore characteristics, particularities and tendencies assumed by the craft, while a product and consumption activity, in the network. Among the reflections achieved, it was verified that the current behavior of the consumer, more individualistic, and the easy promotion of niche items provided by the web have guaranteed new shapes and social functions to the traditional activity and to the craft product.

KEYWORDS: Crafts. Consumer behavior. Niche Goods. Internet. Social networks.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente grande parte das pessoas busca consumir os intitulados objetos de nicho, itens vistos como diferenciados e originais, quase únicos dentre a tantos outros iguais. Neste cenário, o artesanato surge como uma boa opção em meio aos artigos massificados pelo capitalismo. Na internet, e em suas redes sociais, o aparecimento de itens artesanais com *designs* mais contemporâneos é facilmente percebida.

A necessidade de possuir uma distinção social numa sociedade de produtos globalizados e padronizados acaba por difundir a adoção de

artigos e referências artesanais no cotidiano urbano. Acerca disso, o antropólogo contemporâneo Canclini explica que “contra os riscos de uma entropia no consumo, recorre-se à introdução de inovações na moda e ao processo de ressignificação publicitária dos objetos” (CANCLINI, 1983, p. 65) e ainda elucida que:

O capitalismo engendra os seus próprios mecanismos para a produção social da diferença, mas também se utiliza de elementos alheios. As peças de artesanato podem colaborar nessa revitalização do consumo, já que introduzem na produção em série industrial e urbana – com um custo baixíssimo – desenhos originais. Uma certa variedade e imperfeição, que por sua vez permitem que se possa diferenciá-las e estabelecer relações simbólicas com modos de vida mais simples, com uma natureza nostálgica ou com índios artesãos que representam essa proximidade perdida. (CANCLINI, 1983, p. 65)

A internet, ferramenta que ultrapassa fronteiras e possibilita o acesso ilimitado a inúmeras referências culturais, mostra que o consumo de artesanato tem passado por significativas transformações e atingido maior relevância. Consultando a palavra “artesanato” no campo de busca do Google temos disponíveis aproximadamente 212.000.000 resultados de pesquisa, um elevado número de alusões ao tema. Neste enquadramento e por sua comprovada importância econômica e social, torna-se oportuno investigarmos e conhecermos sempre mais sobre o consumo e a produção artesanal, há muitos anos reconhecida como atividade dos pequenos comerciantes e que segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) movimenta anualmente mais de 50 bilhões de reais (Portal Brasil, 2015).

A partir deste contexto, o objetivo geral deste trabalho consiste em expor como ocorre o atual consumo do artesanato na internet. Ainda, como objetivos secundários, pretende analisar as mudanças na forma de produção do item artesanal e também compreender as características assumidas pela atividade e pelo produto enquanto bens de consumo de nicho.

Para tal, inicialmente tratará do conceito da atividade artesanal, mencionando suas particularidades e papéis na sociedade ao longo dos anos. Após, a partir de uma metodologia de natureza qualitativa, estudará conforme recomendado por Canclini (1983) o artesanato inserido na sociedade em que é produzido, em suas relações com o sistema econômico vigente e em suas fases de produção e consumo. Utilizando uma análise exploratória e descritiva, relacionará a parte teórica a alguns conteúdos e imagens referentes ao consumo artesanal provenientes da web, mais especificamente de suas redes sociais, almejando traçar reflexões acerca da problematização deste estudo.

2 | O ARTESANATO AO LONGO DOS ANOS

Segundo historiadores, o artesanato sempre esteve presente na vida do homem. Durante a Idade Média ele tornou-se um verdadeiro segmento de trabalho, foi nesta

época que a necessidade de produzir-se bens para uso rotineiro estimulou a criação de objetos como forma de labor (LAMPEN, 2001).

O que caracteriza o trabalho artesanal é o fato de ele ser fruto de um trabalho realizado pela destreza das mãos de alguém, com sensibilidade, perícia e cuidado (DIGBY, 2007). Ademais, tratando do fato do artesanato ser eminentemente manual, o estudioso Lima complementa dizendo que “o uso de ferramentas, inclusive máquinas, quando e se ocorre, se dá de forma apenas auxiliar, como um apêndice ou extensão das mãos, sem ameaçar sua predominância” (LIMA, 2009, p. 01). Quanto à matéria-prima utilizada na produção artesanal, Lima (2009) esclarece que ela deve ser de origem natural, semi-elaborada ou constituída de sobras de produtos. Sobre as condições de trabalho, o autor traz que a atividade deve acontecer em ambientes domésticos, pequenas oficinas, postos de tarefa ou em centros associativos de produção.

No decorrer da Era Industrial, com o ápice da automação das indústrias e o crescente excedente de mão de obra, a atividade artesanal surge como uma opção de trabalho. Nas palavras de D’Ávila, na “Era Industrial o artesanato é ‘redescoberto’ e estimulado como solução possível para os graves problemas do desemprego” (D’ÁVILA, 1983, p. 185). Neste sentido, Pereira (1979) afirma que o artesanato não está diretamente ligado ao sistema de produção industrial, pois ele situa-se entre a “Arte Popular” e a “Pequena Indústria”, combinando-se com ambas e acarretando no surgimento do “artesanato industrial” ou da “indústria artesanal”.

O artesanato caracteriza-se como atividade de cunho cultural quando emprega técnicas e materiais típicos de uma região e quando é localmente passado de geração para geração, tornando-se uma verdadeira representação do patrimônio e da identidade de certo local. Nessa perspectiva, Diniz & Diniz (2009) mencionam que a singularidade cultural expressa-se em inúmeras e distintas manifestações artesanais, seja por seu caráter único, não aparecendo em nenhuma outra região do País, seja porque assume na região aspectos peculiares, em concordância com as especificidades da tradição e dos hábitos locais.

O autor Canclini fala da problemática que é definir um padrão de pureza para o artesanato, uma identidade e limites. Afinal, para ele, “[...] os produtos considerados artesanais modificam-se ao se relacionarem com o mercado capitalista, o turismo, ‘a indústria cultural’ e com as ‘formas modernas’ de arte, comunicação e lazer” (CANCLINI, 1983, p. 79). Ainda hoje, o artesanato é tido por muitos como algo mais tradicional, por vezes antiquado, e que ao ser submetido a qualquer alteração descaracteriza-se. E, realmente, talvez a utilização de técnicas contemporâneas modifique a identidade da tradicional produção. Contudo, tal ação, por vezes, garante a melhoria de processos e a modificação estética que irá adequar o produto artesanal ao atual mercado consumidor. Por este ângulo, Leite acrescenta que ao manter “[...] rigidamente os lastros culturais mais tradicionais de sua “arte de fazer”, os artesãos asseguram os nexos simbólicos constitutivos do seu ofício, mas arriscam-se a se desconectar do mercado, [...]” (LEITE, 2005, p. 30) e, assim, o artesanato possa vir a

desaparecer com o passar dos anos.

Como foi exposto, o artesanato que remete a identidades e culturas locais, nos dias presentes, também caracteriza-se como item de consumo para manter sua existência, assim satisfazendo aos desejos de consumo da atual sociedade. A seguir, trataremos do consumo e de seus contemporâneos contornos, para após realizamos a análise de como o artesanato comporta-se no mundo capitalista digitalmente conectado.

3 | CONSUMO: O INDIVIDUALISMO E OS BENS DE NICHO

Na contemporaneidade, nas mais diversas sociedades, vive-se uma cultura essencialmente marcada pelo consumo. O sociólogo polonês Zygmunt Bauman afirma que “a sociedade pós-moderna envolve seus membros primariamente em sua condição de consumidores, e não de produtores” (BAUMAN, 2001, p. 90). Muitos estudos acadêmicos trazem que consumir consiste em efetivamente existir socialmente.

O consumo apresenta grande importância nos processos culturais e de socialização, afinal, é por meio dele que as pessoas inserem-se na sociedade. Ao consumir determinado item juntamente adquire-se todos os valores atribuídos a ele pela própria indústria e sociedade. Nesta lógica, o autor Baudrillard complementa ao expor que:

Nunca se consome o objeto em si, os objetos manipulam-se sempre como signos que distinguem o indivíduo, quer filiando-o no próprio grupo tomado como referência ideal quer demarcando-o do respectivo grupo por referência a um grupo de estatuto superior. (BAUDRILLARD, 2003, p. 66)

Outro aspecto importante do atual consumo é o fato dele ser cada vez mais baseado no individualismo, em que os sujeitos (seres autônomos, livres das pressões sociais) prevalecem sobre a sociedade (DUMONTM, 1972). Neste sentido, a identidade se forma a partir de uma relação de superioridade sobre os demais membros de um corpo social. Conforme pontua Campbell (2001), o centro de tudo seria o indivíduo enquanto ser único, que reúne em si mesmo um singular universo de emoção e criatividade, no qual ele cria suas próprias realidades e vontades de querer algo novo, ainda não desejado. As singularidades manifestam-se por intermédio dos gostos, estes que estabelecem a particularidade de cada indivíduo, que não é encontrada em mais ninguém. (CAMPBELL, 2006).

Em uma conjuntura mercadológica, o consumidor com perfil individualista constitui o chamado mercado de nicho. O estudioso Chris Anderson (2006) trata dele, e de sua característica super segmentação, na Teoria da Cauda Longa. Para Anderson, vivemos no mercado de variedades, onde graças a internet a escolha de produtos para consumo é infinita. A Cauda Longa acontece quando ocorre muita

oferta de itens de nicho (singulares) em pequenas quantidades, se contrapondo ao movimento da economia de massa tradicional que apresenta pouca variedade de produtos que vendem muito (*hits*).

Com a internet, além de se ter acesso a novas formas de distribuição e produção, observa-se mais facilmente a ação e a reação humana com relação ao consumo de bens. A “ostentação” da compra de itens de nicho, produtos tão singulares quanto seus donos, ocorre, para que todos vejam, nas populares redes sociais. Nelas, o consumo individualista de itens como o artesanato, exclusivos e únicos, acontece de forma ampliada.

Frente ao que foi explanado neste capítulo, agora, com foco no interesse deste trabalho, que é observar o consumo do artesanato no âmbito da internet, partiremos para a análise.

4 | ANÁLISE

A atividade artesanal é historicamente valorizada pelo mercado capitalista por produzir itens diferenciados, que retratam a procedência, identidade e história do povo que os produz (DINIZ & DINIZ, 2009). O artesanato sempre teve um relevante caráter cultural, sendo considerado um patrimônio que deve ser explorado com responsabilidade e protegido. O autor Barroso menciona esta questão, em suas palavras, a pessoa que adquire um item artesanal “está comprando também um pouco de história. Nem que seja a sua própria história de viagens e descobertas” (BARROSO, 2002, p. 10).

Contudo, com as atuais relações estabelecidas digitalmente, nota-se uma mudança na conjuntura apresentada acima. O consumo do artesanato, enquanto objeto e atividade, tem modificado-se significativamente. A internet, através de seu amplo alcance, vem possibilitando que técnicas artesanais características de uma região possam ser aprendidas por pessoas de todas as partes do mundo, seja mediante a um simples tutorial disponibilizado no Youtube (figura 1) ou a uma “live” (figura 2) da rede social Instagram. Nestes tutoriais, tratados pelos usuários da rede como “passo a passo” ou DIY (*do-it-yourself*), geralmente não existe uma narrativa que traga um resgate histórico ou uma preocupação em explorar conscientemente a técnica que será ensinada. Pois o objetivo maior deles consiste em apenas compartilhar as técnicas de forma prática, fácil e acessível.



Figura 1: Tutorial do Youtube sobre a técnica de bordado livre em bastidor.

Fonte: www.youtube.com/clubedobordado, 2018.

Os tutoriais têm chamado a atenção dos consumidores mais individualistas por eles assegurarem a produção de itens singulares, garantidamente exclusivos devido a sua natureza manual, não passível de reprodução fabril. Se antes o trabalho artesanal exigia um produtor calmo e com o olhar atento a sua minuciosa produção, agora com os tutoriais tal atividade é realizada por alguém que divide a sua atenção entre a tela de um computador (ou *smarthphone*) e o item que está sendo confeccionado. Durante a elaboração manual do item, o consumidor das técnicas artesanais sente-se importante, pois vê, mesmo antes da finalização do item, seu potencial individual para produzir um objeto artisticamente único. Alguns artesãos que comercializam técnicas artesanais nas redes sociais incentivam que outros usuários divulguem suas peças. Ao utilizar este simples convite como estratégia de relacionamento com seus seguidores e possíveis clientes, eles demonstram conhecer e compartilhar dessa necessidade que o novo consumidor tem de exibir suas singulares produções (figura 2 e 3).



Figura 2 e 3: Postagens que fazem referência aos tutoriais que ocorrem nas *lives*.

Fonte: www.instagram.com/sandaloechedro, 2018.

A habilidade artesanal, antes baseada em uma experiência vivida e passada por gerações de uma mesma família, na atualidade tem a sua continuidade garantida em escala global. Nas postagens de vídeos tutoriais, usuários de todas as partes do mundo conversam entre si nos comentários, acabam debatendo sobre outros estilos de confecção, compartilhando dúvidas e consumindo novas formas de aprendizado (figura 4). Na rede, percebe-se que os vínculos afetivos e as trocas simbólicas que sempre ocorreram durante a atividade artesanal não deixaram de existir, apenas tornaram-se diferentes, parecem mais imediatistas e não tão preocupados em manter tradições e técnicas históricas e/ou familiares.



Figura 4: Bloco de comentários em um tutorial de tricô do Youtube.

Fonte: youtube.com/BiancaSchultzTV, 2018.

Para as pessoas que não objetivam aprender técnicas artesanais, mas apenas adquirir os produtos únicos provenientes delas, compras podem ser realizadas pela internet com os mesmos artesãos que compartilham e/ou comercializam os tutoriais. Durante este processo de aquisição, outrora realizado pessoalmente com artesãos locais, a compra do item acontece pelas lojas *on-line*, conforme figura 5, em poucos cliques, com cartões de crédito, e sem ao menos o consumidor precisa sair de casa. Caso o cliente queira customizar as peças artesanais, deixando-a mais única, encomendas são aceitas, afinal a atividade artesanal, por não ser mecanizada, pode ser integralmente singularizada. Do acesso à técnica até a compra, tudo é realizado digitalmente, bem diferente do que tradicionalmente acontecia ao se consumir peças artesanais.

loja

Cesta Zig
R\$178,00Cesto 'OM'
R\$105,00Gola crochê
EsgotadoFigura 5: Loja *online* de artesãos.Fonte: <https://www.sandaloechedro.com/>, 2018.

Não obstante, a internet é tida como um espaço privilegiado para a exposição e coleção de gostos íntimos referentes ao universo artesanal. Em algumas redes sociais, em específico o Pinterest, produtos e referências artesanais são costumeiramente “pinados” (copiados e arquivados em murais eletrônicos, conforme figura 6). A partir da construção minuciosa destes murais observa-se que há a elaboração de uma espécie de narrativa de si para os demais usuários, que acompanham tudo de seus próprios perfis do Pinterest. O comportamento de consumo que se estabelece é essencialmente contemplativa, virtual e marcadamente ilusório, pois a posse efetiva do bem artesanal não acontece.

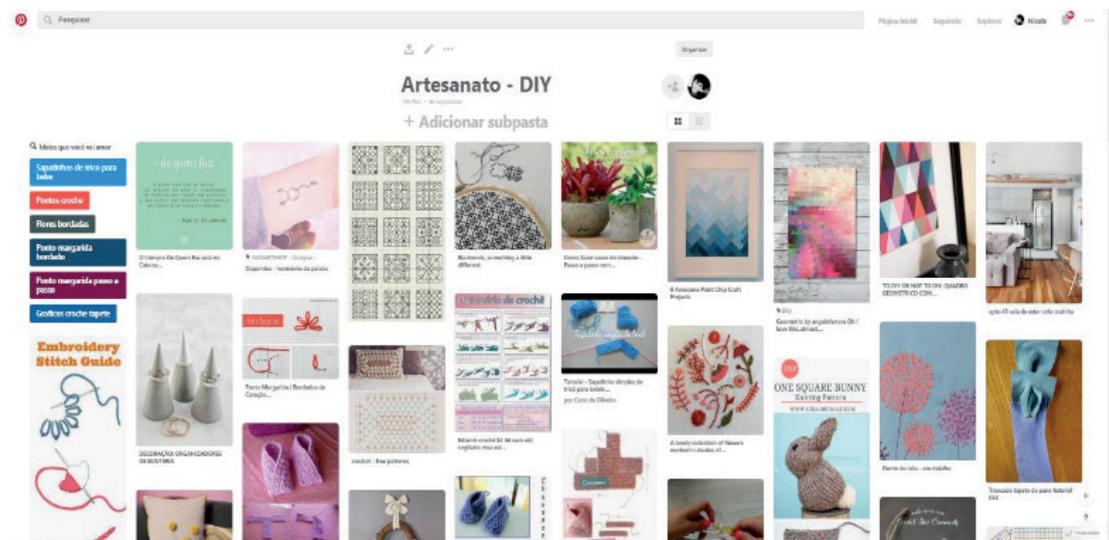


Figura 6: Mural eletrônico do Pinterest sobre artesanato.

Fonte: <https://br.pinterest.com/>, 2018.

Assim, partindo de Canclini, estudou-se “o artesanato como um processo e não como um resultado, como produtos inseridos em relações sociais e não como objetos voltados para si mesmos” (CANCLINI, 1983, p. 53). Neste enquadramento, nota-se que o atual consumo de itens artesanais expõe uma nova configuração de materialismo: a arquitetada pelo ambiente digital, que proporcionou novas formas de produção e circulação, e pela economia da Cauda Longa, promotora do consumo de mercadorias de nicho.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste trabalho, constatou-se que o processo de consumo de bens e técnicas artesanais modificou-se de modo significativo com a internet. Antigamente, o artesão era representado pela figura do trabalhador que munido de ferramentas rudimentares, sozinho ou com o apoio de familiares e/ou aprendizes, criava produtos singulares e dotados de grande caráter tradicional. Enquanto item de consumo, o objeto artesanal era visto mais como um bem típico, tradicional de uma região e feito com matérias primas, por vezes, estritamente naturais.

Quando emerge no mundo contemporâneo a necessidade de se adquirir bens que possuam como característica a contraposição ao industrial, que é produzido em larga escala (*hits*), surge o desejo e maior procura por produtos e atividades artesanais. Na atualidade, a internet e suas redes aparecem como ferramentas que tornam acessível o universo particular dos itens de nicho, representado neste trabalho pelo artesanato. Neste contexto, através dos tutoriais e encomendas de produtos artesanais, notou-se que a identidade das pessoas e a dos objetos não constituem processos isolados, havendo na verdade uma co-construção, em que pessoas e objetos se atribuem valores e significados. Ainda, percebeu-se que o consumo de

bens únicos pode acontecer apenas de forma contemplativo e exibicionista, sem a efetiva posse física.

Por fim, verificou-se que o artesanato, produto e exercício, não está mais unicamente ligado as suas originárias funções culturais e familiares. Com a nova ordem de consumo individualista e a internet, promovendo e difundindo itens de nicho, o artesanato transformou-se. Neste processo, indivíduo e artesanato passaram a ser vinculados após o consumo, um torna-se o resultado do outro. Constatou-se que os bens, até mesmo os tradicionais artesanatos, são recontextualizados pelos indivíduos digitalmente conectados a partir de suas utilizações e necessidades particulares.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Chris. **A cauda longa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

BARROSO, E. N. **Curso design, identidade cultural e artesanato**. Fortaleza: SEBRAE/ FIEC, 2002.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70 Editora, 2003

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. São Paulo: Jorge Zahar, 2001.

BIANCA SCHULTZ. Disponível em: <<https://www.youtube.com/BiancaSchultzTV>>. Acesso em: 28 de mai. de 2018.

CAMPBELL, Colin. **A ética romântica e o espírito do consumismo moderno**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

_____. Eu compro, logo sei que existo: as bases metafísicas do consumo moderno. **Cultura, consumo e identidade**. Rio de Janeiro: FGV, p. 47-64, 2006.

CANCLINI, Nestor Garcia. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CLUBE DO BORDADO. Disponível em: <<https://www.youtube.com/clubedobordado>>. Acesso em: 01 de jun. 2018.

D'ÁVILA, José Silveira. "O artesão tradicional e seu papel na sociedade contemporânea". In: RIBEIRO, Berta et al (org.). **O artesão tradicional e seu papel na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Funarte, 1983.

DIGBY, Simon. Export industries and handicraft production under the Sultans of Kashmir. **The Indian Economic & Social History Review**, v. 44, n. 4, p. 407-423, 2007.

DINIZ, Marcelo Bentes; DINIZ, Márcia Jucá Teixeira. Arranjo produtivo do artesanato na Região Metropolitana de Belém: uma caracterização empírica. **Novos cadernos NAEA**, v. 10, n. 2, 2009.

DUMONT, Louis. **Homo hierarchicus**. Paris: Gallimard, 1972.

LAMPEN, A. Handcraft in Europe. **From the late Middle Ages to the early modern period**. Zeitschrift Fur Historische Forschung, no 4, pp. 595-598, 2001.

LEITE, Rogério Proença. **Modos de vida e produção artesanal: entre preservar e consumir**. São Paulo: Central Artesol, 2005.

LIMA, Ricardo Gomes. **Artesanato e arte popular**: duas faces de uma mesma moeda. Disponível em: <http://www.cnfcp.gov.br/pdf/Artesanato/Artesanato_e_Arte_Pop/CNFCP_Artesanato_Arte_Popular_Gomes_Lima.pdf>. Acesso em: 21 de abr de 2018.

PEREIRA, C. J. C. **Artesanato**: definições, evolução e ação do Ministério do Trabalho; o programa nacional de desenvolvimento do artesanato. Brasília: MTB, 1979.

ARTESANATO contribui com desenvolvimento do turismo no país. Governo do Brasil, 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/turismo/2015/03/artesanato-contribui-com-o-desenvolvimento-do-turismo-no-pais>>. Acesso em: 18 de mar. de 2018.

SÂNDALO E CEDRO. Disponível em: <<https://www.instagram.com/sandaloechedro>>. Acesso em: 01 de jun. de 2018.

SOBRE O ORGANIZADOR

Marcelo Máximo Purificação - Pós-doutor em Educação pela Universidade de Coimbra, Portugal. Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás -2014). Doutorando em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES 2017). Mestrado Profissional em Teologia: Educação Comunitária Infância e Juventude pela Escola Superior de Teologia - EST/UFRGS e Mestre em Ciências Educacionais pela UEP. A nível de graduação, possui formação multidisciplinar (licenciatura e bacharelado) cursados no período (1993-2011), sendo: Licenciatura Plena em Matemática (UEG), Licenciatura em Pedagogia (ICSH/UFG), Licenciatura em Filosofia (FBB/UNIT) e Bacharelado em Teologia (FATEBOV). Professor Titular C-I (Estatutário) da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior FIMES/UNIFIMES, lotado na Unidade Básica das Humanidades. Professor P-IV da Secretaria Estadual de Educação de Goiás SEDUCE/GO. Professor Permanente no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Linha de Pesquisa: Novas de Subjetivação e Organização Comunitária. [Sem vínculo empregatício]. Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu - Mestrado em Educação) da Faculdade de Inhumas – FACMAIS - Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais. Professor Coorientador nos Programas de Pós-Graduação em Ensino (PPGEns) e Ciências Exatas (PPGECE) da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. Coordenador do Grupo de Pesquisa (NEPEM/UNIFIMES); Editor adjunto da Revista Educação, Psicologia e Interfaces da UFMS. Atualmente pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: ensino; formação de professores; currículo; processos educativos; violência escolar; e filosofia e seus eixos temáticos. E-mail: maximo@unifimes.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Artesanato 308, 309, 310, 311, 312, 317, 318, 319

Avicena 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220

B

Bem-estar 170, 171, 172, 176, 178, 182, 183, 222, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306

Big data 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196

C

Coleta de dados 33, 129, 146, 148, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289

Competitiveness 190

Conflitos emocionais 33, 36, 37, 43

D

Desenvolvimento sustentável 242, 243, 244

Design 57, 58, 59, 62, 241, 290, 291, 292, 298, 305, 306, 318

Didática 13, 14, 16, 19, 129, 203

Direito e Arte 230

Disposições sociais 157, 162, 163

E

Educação do campo 261, 267, 268, 273

Ensino de ciências 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 155, 272, 273

Ensino técnico integrado 82, 94

Entrevista 4, 12, 37, 65, 71, 72, 73, 78, 86, 87, 102, 113, 197, 208, 226, 246, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288

Envelhecimento 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169

Ergonomia 57, 58, 59, 62

Estética da recepção 4, 5, 52

Estrutura familiar 72, 73, 79, 117, 121

F

Famílias homoafetivas 117, 118, 122

Felicidade 181, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 304, 305, 306, 307

Filosofia árabe 210

Formação do leitor 45, 46, 47, 55

Fracasso escolar 66, 67, 69, 72, 80, 86, 93, 94, 95, 106, 108, 109, 110, 111, 116, 262

G

Gêneros digitais 96, 98, 99, 101, 103, 104

Geometria espacial 146, 147, 154, 155

H

Hanseníase 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229

História de vida 249, 250, 257, 258, 259, 260, 285, 286

L

Letramento 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104

Letramento digital 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104

M

Momentos pedagógicos 146, 148, 154

Motivação 54, 73, 78, 79, 89, 92, 109, 127, 177, 178, 265, 270

Música 7, 10, 18, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 42, 43, 44, 124, 254, 255

O

Observação relacional 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208

P

Plano de Conteúdo (PC) 133

Plano de Expressão (PE) 133

R

Rejeição 221

Rendimento escolar 76, 106, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115

S

Superação 66, 84, 127, 128, 129, 131, 178

T

Técnica inovadora 22, 23

Terapia Assistida por Animais (TAA) 170, 172, 184, 186, 187, 188

Tratamento intensivo 22, 23, 25, 30

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-718-5



9 788572 477185