

Aldecina Costa Sousa
José Leonardo Ruivo
(Orgs.)

COMPARTILHANDO
SABERES,
PROMOVENDO
REFLEXÕES

Textos sobre educação, linguagem e saúde



Nesta coletânea de textos, oriundos do Campus Santa Inês da Universidade Estadual do Maranhão, seus autores e autoras entregaram-se à tarefa de escrever sobre temas diversos no campo da educação, linguagem e saúde. Nosso propósito central aqui é o de compartilhar e incentivar a produção acadêmica do campus, refletindo sobre algumas incursões, temas e áreas de interesse de seus professores e alunos. O material presente nessa coletânea foi elaborado a partir de inquietações surgidas no calor dos debates em sala de aula, onde alguns transformaram-se em frutos colhidos a partir de práticas de extensão, projetos de pesquisa ou trabalhos de conclusão de curso. Agora permitimos a difusão e permanência dessas ideias, aqui direcionadas aos alunos dos cursos de graduação, especialização e pós-graduação assim como interessados nas áreas contempladas. Nessa perspectiva, a opção por um e-book apresenta-se como a mais viável para atender ao propósito do grupo, divulgar suas pesquisas de modo a alcançar o maior número possível de leitores de diferentes áreas de formação e origem geográfica.



Compartilhando saberes, promovendo reflexões

Compartilhando saberes, promovendo reflexões

Textos sobre educação, linguagem e saúde

Organizadores:

Aldecina Costa Sousa

José Leonardo Ruivo



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni

Fotografia de Capa: Nathan Dumlao - linktr.ee/nate_dumlao

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SOUSA, Aldecina Costa; RUIVO, José Leonardo (Orgs.)

Compartilhando saberes, promovendo reflexões: textos sobre educação, linguagem e saúde [recurso eletrônico] / Aldecina Costa Sousa; José Leonardo Ruivo (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

308 p.

ISBN - 978-65-5917-028-9

DOI - 10.22350/9786559170289

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Saberes; 2. Reflexões; 3. Educação; 4. Linguagem; 5. Saúde; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Sumário

Apresentação11

Aldecina Costa Sousa

José Leonardo Ruivo

Educação

1 15

Bate-papo literário: uma estratégia para incentivar a leitura no 1º ano do ensino médio na Escola Estadual Josué Montello em Santa Inês - MA

Aldecina Costa Sousa

Maria Aucenir da Silva Melo

2..... 31

As contribuições do estudo da variação/diversidade linguística para a ampliação da competência comunicativa no ensino médio

Ana Claudia Menezes Araujo

Camilo do Carmo Cordeiro Neto

3..... 50

TICs no ensino de lingua inglesa: mediações pedagógicas no processo ensino aprendizagem

Anaildo Pereira da Silva

Sandra Regina de Oliveira Marques Passinho

4..... 68

Ensino e usos de aspectos metafóricos em gramáticas pedagógicas

Antonio Cilírio da Silva Neto

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira

5..... 86

Pensamento crítico, educação e conhecimento

Fernanda da Silva Pereira

José Leonardo Ruivo

6.....	98
Práticas educativas: desafios e perspectivas da atuação docente na educação especial/inclusiva	
Márcia Roberta de Sousa	
7.....	113
<i>ApêpêEnglish</i>: uma eletiva associada aos recursos de TDICs	
Robson de Macêdo Cunha	
Sandra Regina de Oliveira Marques Passinho	

Linguagem

8	131
Uma micro-análise mito/simbólica dos "instantes ficcionais" a ceia e aparição da obra nolliana “mínimos, múltiplos, comuns”	
Antonio Cilírio da Silva Neto	
Lílian do Socorro Bittencourt Amóras Pinto	
Rute Maria Chaves Pires	
9.....	150
Recuperando o percurso histórico da alegoria	
Aldecina Costa Sousa	
10	169
Os animais e a imaginação simpatizante: uma reflexão sobre ética animal	
Ayton Bruno Dias Salazar	
José Leonardo Ruivo	
11.....	181
Que beleza é essa? Enunciações do feminino no discurso publicitário	
Carolina Vasconcelos Pitanga	
12	197
Do estigma ao empoderamento: produção social da beleza e as relações de poder na série “A vida e a história de Madam C. J. Walker”	
Carolina Vasconcelos Pitanga	

13 216

A análise das linguagens informal e formal da língua portuguesa

Francisco Mário Lima Magalhães

Saúde

14 237

A evolução da assistência à saúde dos povos indígenas no Brasil: uma revisão integrativa da literatura

Andréa Borges Araruna de Galiza

Jessyca Rayanne Vieira Araújo Sousa

15 265

O preconceito e o estigma na vida dos portadores de hanseníase: uma revisão da literatura

Angela Nascimento da Silva

Paulo Ricardo Pereira Costa

16 276

Perfil epidemiológico dos pacientes com HIV atendidos no CTA do município de Santa Inês - MA

Angela Nascimento da Silva

Thalia Ferreira Campos

17 292

A assistência de enfermagem às mulheres mastectomizadas: uma revisão integrativa da literatura, de 2009 a 2013

Anna Kardinelle Silva Araújo

Márcio Lee de Meneses Bezerra

Lorena Lauren Chaves Queiroz Bezerra

Apresentação

Aldecina Costa Sousa

José Leonardo Ruivo

Nesta coletânea de textos, oriundos do Campus Santa Inês da Universidade Estadual do Maranhão, seus autores e autoras entregaram-se à tarefa de escrever sobre temas diversos no campo da educação, linguagem e saúde. Nosso propósito central aqui é o de compartilhar e incentivar a produção acadêmica do campus, refletindo sobre algumas incursões, temas e áreas de interesse de seus professores e alunos.

O material presente nessa coletânea foi elaborado a partir de inquietações surgidas no calor dos debates em sala de aula, onde alguns transformaram-se em frutos colhidos a partir de práticas de extensão, projetos de pesquisa ou trabalhos de conclusão de curso. Agora permitimos a difusão e permanência dessas ideias, aqui direcionadas aos alunos dos cursos de graduação, especialização e pós-graduação assim como interessados nas áreas contempladas.

Nessa perspectiva, a opção por um e-book apresenta-se como a mais viável para atender ao propósito do grupo, divulgar suas pesquisas de modo a alcançar o maior número possível de leitores de diferentes áreas de formação e origem geográfica.

O primeiro capítulo traz os artigos das pesquisas desenvolvidas na área de educação que abrangem temáticas que contemplam o pensamento crítico, gramáticas pedagógicas, tecnologia e ensino de língua, formação de leitores, educação inclusiva, e variação linguística e competência comunicativa.

O segundo capítulo dedica-se a abordagens que se inserem no campo da linguagem e apresenta as pesquisas direcionadas à: ética animal, mito,

discurso publicitário, relações de poder, alegoria e análise da linguagem formal e informal.

O terceiro capítulo é dedicado aos textos da área de saúde e contém pesquisas referentes à: mastectomia, saúde indígena, HIV e hanseníase.

Pode-se perceber que o fio condutor a unir um conjunto de textos tão diversos é a incessante busca que move seus autores, alunos e professores, como pesquisadores, na busca por respostas às questões oriundas de suas inquietações no cotidiano do processo ensino-aprendizagem. Espera-se que publicá-los possa facilitar o acesso e a avaliação crítica de suas possíveis contribuições aos debates em que suas diversas temáticas se inserem.

Os Organizadores

Educação

Bate-papo literário: uma estratégia para incentivar a leitura no 1º ano do ensino médio na Escola Estadual Josué Montello em Santa Inês - MA

*Aldecina Costa Sousa*¹
*Maria Aucenir da Silva Melo*²

1 Introdução

Os estudos do letramento literário demonstram que a literatura ocupa um papel relevante no domínio da leitura e escrita de forma singular, já que “conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma” (COSSON, 2014, p.102). Diante desse prisma, o presente trabalho preocupa-se, com o estudo da literatura atrelado à disciplina de Língua Portuguesa que atualmente se limita a um processo em que a prática está voltada para um ensino mais interessado na bibliografia dos autores e fragmentos das obras, abrindo pouco espaço para a leitura completa e reflexiva da literatura.

Considerando essa preocupação foi que se buscou estudar teóricos como Cosson (2014), que defende o letramento literário; Cereja (2005) com o ensino da literatura; Freire (1996) com a pedagogia da autonomia; Koch (2011) com as concepções de leitura; Bakhtin (1992), a teoria do dialogismo; Bamberger (1991) o incentivo ao hábito de leitura, entre outros.

¹ Mestra em Letras - Estudos Literários, professora do departamento de Letras e Pedagogia UEMA. campus Santa Inês. aldecinasousa@professor.uema.br

² Graduada em Letras pela UEMA campus Santa Inês. cenir.melo71@gmail.com

Os estudiosos ofereceram elementos que estudam estratégias para o ensino da leitura.

Na abordagem teórica discutem-se: as *Concepções de Leitura*: Estruturalista, Cognitivista e a Concepção Sociointerativa. Fez-se uma reflexão sobre o *ensino da literatura no ensino médio*; a *formação do leitor* e sobre a *importância das estratégias para incentivar a leitura literária na escola*, buscando delinear a metodologia que propiciam as práticas leitoras, sobretudo as que são exercidas em grupo, na ideologia de um *bate-papo literário*, nesse explicita-se o conceito desse termo. Discute-se sobre uma metodologia de leitura em grupo, como prática pautada no ensino dos textos literários.

Na aplicação da proposta que ocorreu com os alunos da do 1º ano da escola estadual Josué Montello. Foi realizado o bate-papo literário como intervenção para inserir a leitura na vida dos alunos pesquisados. A princípio aplicou-se um questionário estruturado com o propósito de analisar o nível de leitura dos alunos e qual o contato deles com as obras literárias.

Na etapa seguinte realizou-se o trabalho com as leituras em rodas, seguindo um cronograma. Trabalhou-se com obras clássicas como os contos e crônicas: *O Relógio de Ouro*, *O Alienista*, *Auto da Barca do Inferno*, *O Inferninho* e *o Gervásio*, *Caras Novas*, etc. Após ter completado o cronograma de leituras, foi aplicado um segundo questionário com questões abertas, permitindo que os alunos expusessem suas opiniões sobre a aplicação da proposta. Com as respostas foi possível confrontar a percepção dos alunos com a teoria, delinear as análises sobre a problemática observada, qual o nível qualitativo e ao final, para concluir foi feito a averiguação e considerações do resultado do trabalho.

2 Fundamentos teóricos: considerações relevantes

2.1 Concepções de leitura

Com fins de explicar cada um dos alicerces da leitura e com base na necessidade de priorizar aquela que tem o propósito de formar leitores críticos, será discutido sobre três concepções de leitura, como elas influenciam no ato de ler. Serão abordadas as concepções: Estruturalista, Cognitivista e Sociointerativa.

Concepção Estruturalista: leitura com perspectiva no autor e texto - essa primeira concepção de leitura defende a ideia do leitor passivo, seu papel é fazer um processo de reconhecimento do sistema gramatical. O leitor apenas capta os pensamentos do autor. Koch (2011), afirma que:

Nessa concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto - lógico - do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental. (KOCH, 2011, p. 9 -10).

Pressupõe-se que nessa concepção a leitura é programada para receber a captação das ideias do autor, para o leitor é necessário que tenha apenas o conhecimento do sistema lexical. É uma leitura superficial, que não leva o receptor (leitor) a fazer uma análise mais profunda, a leitura é compreendida como estática, não sofre modificações de sentido, caracterizada como uma atividade de decodificação.

Segundo os PCNs (1997, p.42), “por conta dessa concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler”. Considerando que o objetivo aqui é requerer uma mobilização na constituição de um leitor ativo, sabe-se que essa concepção não é uma abordagem de leitura eficaz. É importante ressaltar que não se trata de uma crítica a esse tipo de leitura, porém é relevante que se apresente todos os pontos negativos.

Concepção Cognitivista: trata-se de uma leitura com perspectiva no leitor – nessa concepção Koch (2011) afirma que a leitura é influenciada pelas características pessoais do leitor, conduzida pelas experiências adquiridas ao longo da sua existência. A esse respeito a autora assegura que: [...] “O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre consideração do leitor, quer linguístico quer social”. Koch (2011, p.10).

No excerto em estudo a autora sugere que a leitura é embasada em um processo de hipóteses baseadas nas informações armazenadas na mente do leitor, o processo de leitura muda de pessoa para pessoa. Como muitas informações ficam implícitas no texto, podem ser inferidas pelo leitor, porém nem todas as inferências são previstas pelo autor, revelando uma concepção inapropriada, pois descarta uma leitura mais detalhada.

Concepção Sociointerativa: é a leitura com perspectiva autor-texto-leitor. Permeada no processo sociointerativo. Nela ler é muito mais do que somente decodificar símbolos; necessita da interação entre os interlocutores, extrapolando o universo linguístico do texto. Segundo Fiorin (2016, p.22): “Uma ideologização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem”.

Pressupõe que a leitura é um processo dialógico, ela deixa de ser isolada e passa a depender agora de muitos fatores que envolvem a linguagem: o que o texto diz, a intenção do autor, assim como os conhecimentos prévios do leitor; a historicidade da época e seu meio social. Para Koch (2011, p.10) “na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como autores/construtores sociais, sujeitos ativos”. Seguindo esse raciocínio, Bakhtin (1992, p. 290) assevera que:

[...] em uma concepção sócio cognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação. O lugar mesmo de interação - como já dissemos - é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é

construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor. (BAKHTIN apud KOCH, 2011, p.12).

Pode-se dizer que as implicações desse novo modo de leitura são concebidas pela contextualização do texto. A leitura passa a ser um ato totalmente interativo e que requer a organização dos saberes. “O ato de ler é formado por elementos diversificados, que envolve leitura, material linguístico e sentido”(GUIMARÃES; BATISTA, 2012, p.19). Para os autores a leitura é compreendida como um ato dialógico, que envolve várias demandas de um determinado momento. Partindo do estudo das concepções, pode-se refletir sobre as diferenças delas para o ensino da leitura e dizer que o ensino mediado pela concepção interacionista, sem dúvida é o mais apropriado para a formação de leitores críticos.

2.2 Refletir o ensino da literatura no ensino médio

O estudo da literatura atrelado à disciplina de Língua Portuguesa, é uma problemática que deve ser vista com mais atenção. O que se observa é o sistema educacional contribuindo para o enfraquecimento da literatura, ao disponibilizar materiais didáticos resumidos que não contemplam o texto na sua completude, e não possibilitam uma prática de leitura, pois um enxerto não contém os elementos necessários.

Segundo Cereja (2005, p.55) “a abordagem historicista da literatura, que muitas vezes apresenta pouco de histórica, sustenta-se numa apresentação panorâmica dos movimentos literários ou estilos de época e dos principais autores e obras”. Pressupondo que o professor se limite a esse material, existe a possibilidade de engessar o ensino. Cosson (2014, p.12) reitera que “esse quadro tem muito de desolador para quem trabalha com a literatura, a situação na escola não deixa dúvidas quanto ao que se pode esperar da ausência de formação do leitor literário”. Portanto urge que no ensino aprendido sejam apresentadas alternativas que tornem a literatura instigante, que conduza a um relacionamento de proximidade do aluno com os textos literários e estimule a vontade de ler.

2.3 Formação do leitor

Nessa abordagem trata-se de uma forma distinta de incorporar a leitura no estudo da literatura em um processo de constituição da competência leitora. O desafio é despertar no indivíduo o prazer de ler, a fim de torná-lo um sujeito ativo, crítico, ciente do seu papel como cidadão. Os PCNs reconhecem que:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (PCNEM, 1997, p.53).

Diante do exposto verifica-se a necessidade de formar o sujeito leitor, que construa sentidos sobre aquilo que lê, e reconheça a importância da leitura no processo de estabelecer relações com o mundo e os seus diversos contextos. Nesse sentido, é importante observar que os textos literários trazem uma contextualização de mundo e a escola exerce o papel mediador com a responsabilidade de ser o espaço em que o aluno a princípio recebe esse estímulo.

Segundo Richard Bamberger (1991, p.09), “o “direito de ler”, significa igualmente o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender a progredir”. O autor reitera que a leitura está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do intelecto, uma vez que o indivíduo se expande através do ato de ler e explora várias abordagens em um sentido amplo do social, reconhecendo o seu papel como sujeito, infere-se que o ato de ler é centralizado no leitor crítico. Levando em consideração um viés muito mais crítico desse ato, tende-se a dizer que a literatura tem um papel pertinente na formação do jovem leitor.

2.5 A importância da estratégia: Bate-papo literário

O termo estratégia pode ser empregado com sentidos diferentes, que depende de um contexto. Aqui, pode ser considerado como um procedimento de leitura, o professor de literatura deve ter como objetivo fundamental estabelecer um contato efetivo e afetivo do aluno com o texto literário, Bamberger (1991, p.88) defende que: “Para que se revelem vantajosas as pesquisas no campo da leitura e a experiência do ensino moderno da leitura, é preciso encontrar meios de aplicá-las no trabalho prático. São necessárias as atividades que põem os jovens em contato direto ou indireto com os livros”.

O teórico pressupõe que é relevante para o ensino da leitura promover estratégias com procedimentos metodológicos mais adequados para essa atividade, com práticas mais estimulantes, para o contato do aluno com a leitura, em um processo cognitivo. Nesta perspectiva, é imprescindível que o professor se apresente plenamente motivado, busque estratégias para que a prática da literatura seja interessante, de modo a atrair os alunos. Cereja (2005, p.53) diz que: “o professor precisa ter consciência sobre a responsabilidade de encaminhar o processo de contato entre leitor e o texto literário na escola. [...] Tendo em mente essa abordagem, pode-se desenvolver aulas dialógicas que gerem um grande envolvimento dos alunos e do professor.

Considerando a definição do termo nesse viés entende-se que bate-papo literário é a distinção dos elementos que caracteriza uma estratégia como sendo um meio estimulante de ensinar a leitura, um modelo que se assemelha as rodas de leitura em grupo. Cosson (2014, p.139) afirma que: [...] ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência”. De acordo com o autor, a leitura precisa ser em grupo para que os elementos do texto sejam reforçados. A assertiva remete a um bate-papo sobre uma leitura coletiva de um texto literário.

É nessa perspectiva que se apostou na alternativa do bate-papo literário. Seguindo a mesma proposta metodológica dos modelos de círculos de leitura, regido por um cronograma.

3 Bate-papo literário: uma estratégia para incentivar a leitura no 1º ano do ensino médio da Escola Estadual Josué Montello.

3.1 Metodologia

O *corpus* de análise foi constituído dos registros de observação das experiências de leituras vividas pelos alunos do 1º ano do ensino médio no momento do contato destes com obras literárias, fundamentada pela pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo de cunho descritivo e qualitativo, fazendo uso de um questionário estruturado e outro não estruturado.

3.1.1 Caracterização da escola campo e dos alunos

A escola-campo na qual foi desenvolvido o trabalho foi o Centro de Ensino Josué Montello, da rede estadual, fundada no ano de 1983. Funciona nos turnos: matutino, vespertino e noturno. Fica localizada na zona urbana da cidade de Santa Inês – MA.

O trabalho foi desenvolvido em uma sala de 45 alunos do 1º ano do ensino médio, noturno, porém apenas 20 a 28 alunos eram frequentes nos dias em que a proposta foi aplicada. Estes estão na faixa etária entre os 17 aos 40 anos de idade, adolescentes e adultos de ambos os gêneros.

3.1.2 Passo a passo da aplicação da proposta

No desenvolvimento da proposta foram promovidos 12 encontros na sala de aula, no período de 07 de março à 05 de junho de 2019, com duração de 2 horas-aulas perfazendo um total de 24 horas-aulas. Para a realização das leituras, foi seguido um cronograma, uma vez por semana, com duração de 30 a 40 minutos. Foi utilizado obras dos gêneros contos e

crônicas, com tramas simples, irreverentes e não extensas, como recurso foram utilizados folhetos impressos das obras para facilitar o acesso de todos aos textos

Para averiguação do resultado da pesquisa de campo foram utilizados como recursos a observação participante e o questionário não estruturado. Além das análises feitas através da observação, também foram feitas as considerações sobre todos os aspectos analisados nas respostas dos alunos ao questionário, e assim foi possível descrever as experiências que resultou no diagnóstico do estudo realizado.

3.2 Análise qualitativa da proposta: resultado

A análise seguiu a sistematização periódica do desenvolvimento das atividades que contribuíram para o resultado. Os gráficos apresentam os resultados das respostas dos alunos no questionário estruturado, aplicado com o objetivo de verificar, a princípio, em que nível eles estavam em relação à leitura. Posteriormente foram feitas as considerações das atividades desenvolvidas na sala de aula, na sequência a avaliação do questionário não estruturado em conjunto com as observações feitas durante as atividades.

3.2.1 Diagnóstico

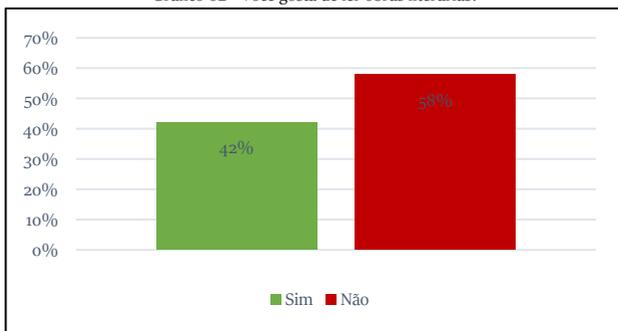


Fonte: Escola Estadual Josué Montello. Santa Inês, 2019.

A partir do gráfico 01 apresenta-se o conjunto de questões cujas respostas fornecem dados a partir dos quais é possível depreender aspectos mais pertinentes sobre o hábito de leitura dos alunos pesquisados, o que possibilita inferir os fatores que contribuem ou dificultam o acesso e a leitura do texto literário.

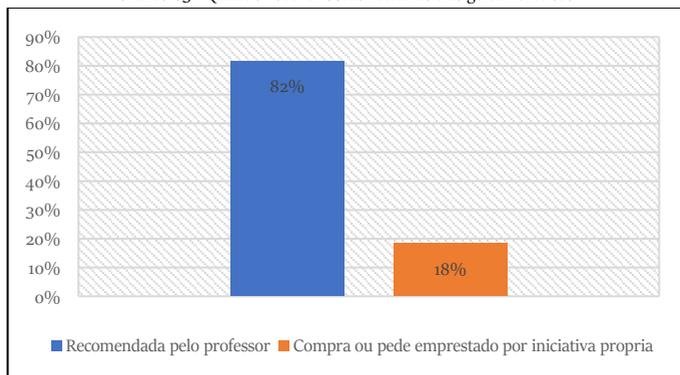
Quando questionados se gostavam de ler, 55% dos entrevistados responderam que não gostam, portanto, é uma informação que deve ser considerada, considerando ainda que os 45% que manifestaram ter gosto pela leitura não se pode ter uma garantia que eles de fato têm esse hábito. Freire (1996) afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a construção dele. Infere dizer que as estratégias podem ser vantajosas no ensino.

Gráfico 02 - Você gosta de ler obras literárias?



Fonte: Escola Estadual Josué Montello. Santa Inês, 2019.

Gráfico 03 - Quando você ler obras literárias elas geralmente são?



Fonte: Escola Estadual Josué Montello. Santa Inês, 2019.

Os gráficos 02 e 03 têm em vista a verificação da relação dos alunos com a leitura literária. As respostas dadas no gráfico 02 demonstraram que os estudantes gostam dos clássicos, 42%, em contraposição no gráfico 03, 82% responderam que só leem uma obra quando os professores recomendam. Ao fazer a análise e a comparação dos resultados dos gráficos, infere-se que 1/3 dos 42% que responderam gostar de literatura, só leem para cumprir as exigências dos professores.

De acordo com os dados, ratifica-se que o professor é a peça fundamental nesse contexto, conforme atestam, também, as considerações de Bamberger (1991, p.31), segundo o autor “a percepção dessas motivações e interesses esclarece qual é a tarefa do professor: treinar os jovens leitores bem-sucedidos”.

3.2.2 Atividades desenvolvidas na escola: análise

Esse tópico traz o cronograma e os relatos da aplicação e das observações que foram feitas sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula e o diagnóstico do questionário não estruturado. É importante ressaltar que antes da primeira leitura, teve-se a preocupação em fazer algumas orientações sobre a literatura, obras clássicas e algumas considerações sobre o termo literário e porque deveriam ser lidas obras da literatura, ³conforme segue:

3.2.3 Cronograma de Leituras

data	leitura
04 de março de 2019	Aplicação do questionário com os alunos
21 de março de 2019	conto: “O relógio de ouro” de Machado de Assis
28 de março de 2019	conto: “A pobre Finoca” de Machado de Assis
05 de abril de 2019	crônica: “O inferninho e o Gervásio” de Stanislaw Ponte Preta
10 de abril de 2019	crônica: “Expectativa Matrimonial” de Stanislaw Ponte Preta
17 de abril de 2019	crônica: “A vontade do Falecido” de Stanislaw Ponte Preta
24 de abril de 2019	conto: “Auto da barca do inferno” de Gil Vicente

15 de maio de 2019	conto: “A cartomante” de Machado de Assis
22 de maio de 2019	crônica: “Caras Novas” de Luís Fernando Veríssimo
29 de maio de 2019	conto: “O alienista” de Machado de Assis
04 de junho de 2019	encerramento do projeto: a aplicação do questionário não estruturado

3.2.4 Pós atividades do bate-papo: análise do questionário

Além da observação das atividades de leitura, foi realizada a aplicação de um questionário não estruturado para verificar os resultados da intervenção depois da aplicação da proposta. Como evidência, foram apresentadas as respostas de alguns alunos, as quais foram consideradas mais relevantes para se analisar o cunho qualitativo da proposta, com a descrição das observações durante a realização da atividade, como consta:

Questão 1: A primeira questão pede que o aluno expresse em poucas palavras o que as leituras realizadas significaram para ele.

Conforme o Aluno A⁴: *“significa que aprender muito conseguir entender as leituras brincando, em algumas teve críticas, a mulher que foi confundida com uma prostituta, um homem interessado porque a mulher tinha um corpão e achou que ela poderia dar muitos filhos para ele”*. O aluno fez referência às obras *O Inferninho* e *O Gervásio* (PONTE PRETA, 2011) e *O alienista* (MACHADO DE ASSIS). Ele fez considerações sobre as críticas que estiveram presentes de forma indireta no texto.

Diante da resposta dele, o que se averigua é a posição do sujeito como leitor ativo, discordando da concepção de leitura estruturalista. Segundo Koch (2014) essa é uma concepção que defende a ideia do leitor passivo, que capta apenas os pensamentos do autor e o ato da decodificação, o que ocorreu aqui foi a visão do aluno ao que estava implícito, a ideia do leitor sobre o texto lido. Essas considerações remetem aos preceitos dos PCNEM (1997, p. 53), segundo os quais “Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos”.

Questão 2: Para essa questão foi perguntado aos estudantes se eles recomendariam as obras lidas, qual e porquê. Através das respostas é possível analisar o quadro:

De acordo com o aluno:

A: *“Sim, o inferninho e o Gervásio e expectativa matrimonial. Achei muito interessante e legal e divertida e todos deveriam ler.”*

⁴ As respostas dos alunos foram transcritas *ipsis litteris* ao coletado.

B: *“Sim, recomendaria todas, pois são muito interessantes os textos literários e todos deveriam ler”.*

Diante do quadro de respostas desses estudantes, pode-se considerar o que diz Petit (2010) a literatura, a cultura e arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, há algo que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido as suas vidas, simbolizar suas experiências.

Questão 3: Para essa questão, foi perguntado a eles se gostariam que o projeto tivesse continuidade e que justificassem o porquê.

O aluno:

A: *“Sim, porque é muito divertido e todos são incentivados a interagi”.*

B: *“sim, porque quero me interessar mais na leitura”.*

Para todas as respostas, pode-se atribuir o resultado da aplicação de estratégias dinâmicas e envolventes no ensino aprendizagem da literatura. Verifica-se que o ensino da literatura necessita ter um novo olhar, de modo a legitimar o que Cosson (2014) defende sobre a importância do círculo de leitura como um espaço de compartilhamento efetivo e afetivo, um ambiente de confiança, uma oportunidade para se compartilhar a leitura e experiências pessoais.

Questão 4: Foi solicitado aos alunos que eles atribuíssem uma nota para o projeto e que a justificassem.

Para o aluno:

A: *“10, pois aprendi que tem muitas obras da literatura clássica, que eu não conhecia e agora conheço, antes eu nem ligava em saber o que era literatura e agora até gosto”.*

B: *“10, porque para mim foi tudo perfeito, foi diferente a aula de literatura, agente leu as obras e não a vida dos autores, antes eu não gostava da aula de literatura e nem de ler e agora gosto e pretendo ler mais”.*

Examina-se que eles fazem referência ao modo como foi trabalhado a literatura. Significa dizer que o uso adequado de uma estratégia para o ensino da literatura pode ser revelador e significativo para o trabalho com a leitura, desenvolvendo a competência cognitiva do sujeito. Aqui identificou-se a relevância de dar atenção aos pensamentos de Cosson (2014) retratando que: nos espaços em grupos, os círculos de leitura costumam ter um caráter formativo.

3.3.5 Análise e discussão dos resultados

Verificando os dados com os resultados e relatos durante as atividades de leituras foi possível notar um processo de socialização, apropriação

do sentido do texto e do que o outro diz, ou da visão de mundo na construção de sentido da leitura. Corroborando com as teorias que defendem que é condição fundamental compreender o que está implícito e aprender através do pensamento do outro. Percebe-se a relação com as teorias de fundamentação. Observando que as práticas de ensino da literatura, no ensino médio se encontra cristalizadas a mais de séculos, entretanto com uma mudança de perspectiva e de ação pedagógica é possível uma mudança. Para fins de análise conclui-se que apresentar formas de ação para desenvolver as competências leitoras, é possível com os meios corretos e oportunidade. trabalho com as estratégias metodológicas pode ser eficaz para ensino amplo da literatura.

4 Considerações finais

A análise das respostas dadas pelos alunos pesquisados permitiu tirar algumas conclusões ainda que parciais, em se tratando da permanência do ato de ler. Entre os diversos fatores observados nesse trabalho está o objetivo geral que buscou identificar os problemas recorrentes em relação à leitura no 1º ano do ensino médio.

Além disso, nota-se que a função de um professor de literatura é desafiada a cada momento. O que é papável nas declarações dos alunos dessa pesquisa é que eles rejeitam o ensino tradicional da literatura. Mas apesar das dificuldades parece haver uma disposição para aprender a literatura, ler as obras e debater o sentido dos textos. Conscientes das dificuldades inerentes ao processo, mas certos da capacidade de transformação nele contida, inferiu-se assim que existem as alternativas práticas e relevantes, para mudar o histórico do ensino da literatura contribuindo para a formação de leitores.

Os estudos apontam que os velhos e novos obstáculos continuam, pois trata-se de questões historicamente enraizadas no processo da formação do professor de literatura, que acabam por se aliar a outras questões socioeconômicas que também orientam e condicionam a educação, porém

foi percebido, com o trabalho realizado, o quanto um mediador é relevante para reinventar o ensino da literatura, com o uso das estratégias para sair da inércia e não se ater a um ensino tradicional e limitado, quando se tem nas mãos a habilidade de fazer a mudança.

Quanto à metodologia, a estratégia utilizada ajudou o aluno na construção de sentido do texto e deverão ajudá-lo em qualquer outra situação. Para interesse desta pesquisa fica claro quanto aos objetivos terem sido alcançados. Identifica-se na investigação que os alunos pesquisados relatam os avanços deles em relação ao ensino da literatura e como as leituras das obras os ajudaram a aprender novas palavras, através do que diziam os outros com quem compartilhavam o sentido do texto.

Entende-se que as práticas de leitura devam se estender para além dos limites do ensino da literatura. Embora não se tenha a certeza de que o efeito do projeto será contínuo, porém foi notório nas declarações desses alunos o reconhecimento da importância da leitura para as suas vidas, por essa razão se acredita na possibilidade de que o ato de ler permaneça com eles, espera-se que novas perspectivas sejam despertadas nesses leitores para que eles busquem mais leituras para a sua vida além da sala de aula.

Referências

- ASSIS, Machado de. **Histórias da meia-noite**. São Paulo: LEL, [s.d.]. p. 176-246. (Coleção obras ilustradas de Machado de Assis, v.1).
- BAKHTIN, M. VOLOCHINOV. V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 5. ed. São Paulo: Ática 1991.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1997.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2016.

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

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Orgs) **Língua e literatura**: Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KOCH, Ingedore Vilhaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PINTO, Manoel da Costa (org). **Antologia de Crônicas**: crônica brasileira contemporânea. 1. ed. São Paulo. Moderna, 2005.

PRETA, Ponte Stanislaw 1923 -1968. **O melhor de Stanislaw**: crônicas escolhidas. 3. ed. Rio de Janeiro. José Olympio, 1998.

VICENTE, Gil. **Auto da Barca do Inferno**. 10. ed.: Brasiliense, 1997.

As contribuições do estudo da variação/diversidade linguística para a ampliação da competência comunicativa no ensino médio ¹

Ana Claudia Menezes Araujo ²

Camilo do Carmo Cordeiro Neto ³

1 Introdução

As recentes pesquisas no âmbito da Sociolinguística Educacional demonstram a relevância de se estudar a língua e seus aspectos variacionais a partir da observação dos fenômenos linguísticos no contexto escolar. Por meio dessas pesquisas é possível perceber a diversidade linguística e a partir do diagnóstico, promover práticas de ensino mais significativas voltadas ao estudo e uso da linguagem, de forma que alunos de todas as classes sociais possam se desenvolver satisfatoriamente nas situações sociais que requeiram o uso das diferentes linguagens.

A Sociolinguística Educacional preocupa-se, assim, com a heterogeneidade linguística na sala de aula e com o conceito de “educação linguística” como novo paradigma para a educação em Língua Portuguesa, em substituição às práticas tradicionais (BORTONI, 2005). Dessa maneira,

¹Este artigo é resultado de um projeto de iniciação científica PIBIC/UEMA, executado durante os semestres 2017.2, 2018.1 e 2018.2, em Santa Inês-MA.

² Mestre em Letras Estudos de Linguagem. Professora assistente I da Universidade Estadual do Maranhão Campus Santa Inês.

³ Acadêmico do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão Campus Santa Inês, bolsista PIBIC/UEMA entre os semestres 2017.2 e 2018.2.

o principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa que se pautar na concepção de educação linguística, com o olhar voltado para a diversidade linguística, é ampliar a competência comunicativa dos educandos.

A competência comunicativa de qualquer pessoa vai-se ampliando à medida que se ampliam também o rol de ambientes em que ela interage e as tarefas comunicativas que têm de desempenhar. Mas é na escola que o indivíduo tem a oportunidade de desenvolvê-la de forma sistemática e de agregar recursos comunicativos que lhe permitirão estruturar diferentes sentenças (BORTONI-RICARDO, 2008).

O presente trabalho trata de uma pesquisa etnográfica sobre a competência comunicativa de alunos do 2º ano Ensino Médio da escola pública Centro de Ensino Integral Poeta Antônio José, localizada em Santa Inês-MA. Objetivamos, assim, analisar nas aulas de Língua Portuguesa, a contribuição dos usos e da consciência sobre a variação/diversidade linguística para a ampliação da competência comunicativa desses alunos.

Para a concretização deste, ancoramo-nos nas bases teórico-analíticas da Sociolinguística Educacional e da Etnografia colaborativa de sala de aula, focalizando, sob a perspectiva sociointeracionista, os aspectos da variação/diversidade linguística apresentada pelo corpo discente e as práticas metodológicas dos professores de Língua materna, e utilizamos como aparato teórico, principalmente, Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2008), Erickson (1987) e Hymes (1972; 1972a).

O interesse pela presente pesquisa surgiu a partir de observações sobre a Língua Portuguesa e suas variações no ambiente escolar, no Estado do Maranhão, na tentativa de verificar até que ponto os estudos sociolinguísticos estão efetivamente presentes no cotidiano dos alunos da educação básica e por identificamos não haver ainda nenhum trabalho publicado que aborde a variação linguística em contexto de sala de aula no município de Santa Inês-MA.

Com os resultados obtidos ao longo da pesquisa, apresentados e discutidos nas etapas constitutivas desse artigo pretendemos, em especial, chamar a atenção para a ideia de que o estudo consciente da variação

linguística na escola auxilia no conhecimento efetivo das línguas humanas e no seu funcionamento, bem como no reconhecimento da diversidade linguística como algo natural que reflete, acima de tudo, a heterogeneidade sociocultural dos seus falantes, favorecendo, assim, a ampliação da competência comunicativa dos educandos. E, além disso, é possível fornecer subsídios para as áreas de pesquisa em linguagem e ensino de língua materna dentro da academia e do contexto da educação básica.

2 A sociolinguística e o estudo da variação/diversidade linguística e da competência comunicativa

Os seres humanos sempre se organizaram em sociedades e adotaram sistemas de comunicação para se relacionarem. Dentro desses sistemas comunicacionais, estão inseridas as línguas, que sempre desempenharam uma função interativa e representativa de seus falantes. Dessa forma, a relação entre língua e sociedade é o que sustenta a existência humana e, como ressalta Calvet (2002, p.12), “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”. Sendo assim, a língua é um veículo de interação social.

A identidade linguística do Brasil é formada por variedades linguísticas perceptíveis até mesmo a uma pessoa não especialista em estudos sociolinguísticos. Na visão de Bortoni-Ricardo (2005), a variação linguística é concebida como um recurso posto à disposição do falante para ampliar sua comunicação e marcar sua identidade social. Assim, entendemos que os comportamentos linguísticos do falante nas mais diversas situações refletem sua marca identitária, enquanto indivíduo atuante e engajado numa sociedade e numa cultura.

No trato dos estudos que relacionam diretamente linguagem e sociedade, situamos a Sociolinguística. Idealizada por William Bright, durante o congresso intitulado *Sociolinguistics*, em 1964, que objetivou a divulgação de trabalhos que vinham sendo desenvolvidos com o foco nas variações linguísticas para, então, firmar o novo campo de estudos. Foi

nesse evento que estudiosos como Labov, Gumperz, Hymes, entre outros, apresentaram pesquisas com enfoque para as relações dadas entre a língua e a estrutura social, as quais futuramente se tornariam base para pesquisas posteriores.

Partindo, pois, do princípio de que a língua é um fato social, Labov (2008) estudou situações contemporâneas da sua língua e foram seus estudos que deram origem à Sociolinguística Variacionista. Em suas pesquisas, Labov (2008) enfoca as relações entre um fenômeno linguístico e os traços sociológicos que podem condicioná-lo, como por exemplo, a localização geográfica, o grupo social, a idade, etc, e, para ele, os fatores externos à língua é que são condicionadores da variação linguística.

A Sociolinguística Interacional, ligada principalmente aos estudos de Gumperz, estuda a fala no processo interacional, considerando todos os aspectos envolvidos num evento de fala como fundamentais. Assim, todo o processo de interação é analisado, discretizando-se todos os elementos que o compõem como a situação social, o contexto, características dos falantes, os propósitos dos interlocutores na interação, bem como a cultura desses falantes, etc.

A Sociolinguística Educacional, por sua vez, enfoca os estudos da variação linguística dentro do contexto escolar e como influencia no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, no que concerne ao Brasil. Destaca-se o preconceito linguístico como um dos principais temas em pauta da corrente supracitada. A esse respeito, esclarece Mollica (2008, p. 13):

Os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima.

Além dos debates, são desenvolvidas pesquisas em sala de aula que se configuram em um ambiente propício para o desenvolvimento do processo interativo. Essa disciplina auxilia no ensino de língua,

principalmente por direcionar os professores a desenvolverem práticas pedagógicas voltadas ao conhecimento descritivo-analítico das variedades linguísticas e à orientação dos alunos para o respeito às diferentes formas de linguagens.

Dentro da pesquisa sociolinguística, destacamos também a Etnografia da Fala, postulada por Hymes (1974) e mais tarde renomeada de Etnografia da Comunicação com os estudos de Hymes e Gumperz (1972). Constituiu-se como outra área de pesquisa utilizada como abordagem metodológica e fará parte do arcabouço teórico-metodológico deste trabalho. Essa ciência preocupa-se com as formas de falar e a maneira como tais padrões se interrelacionam de forma sistemática e derivam de seus aspectos da cultura (HYMES, 1972).

A etnografia da comunicação busca analisar o uso da língua no contexto cultural que envolve os falantes a partir da observação de “eventos comunicativos⁴” nos quais esses falantes estão envolvidos, pois, de acordo com a perspectiva antropológica, a língua é parte da cultura. E é incluída na pesquisa sociointeracionista como uma abordagem metodológica que auxilia na compreensão da língua em uso nas comunidades linguísticas.

O método etnográfico de pesquisa estuda a relação entre a língua e a cultura, tendo como principal preocupação, a análise dos comportamentos linguísticos dos falantes em situações interacionais que envolvem a cultura desses indivíduos e o contexto. Quando direcionada à conjuntura da sala de aula, o objetivo da etnografia é propiciar o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que deles participam (BORTONI-RICARDO, 2008).

Desse modo, a vertente etnográfica de estudos sociolinguísticos investiga fenômenos linguísticos em ambientes escolares, buscando responder a questões educacionais. Dentro dessa visão, Erickson (1987)

⁴ O conceito de evento comunicativo “se restringe às atividades ou aspectos da atividade que estão diretamente governados por regras ou normas para o uso da fala” (HYMES, 1972, p. 56)

propôs o conceito de “*Culturally responsive pedagogy*”⁵ e essa proposta visa auxiliar a prática pedagógica empreendida pela escola, com vistas a diminuir os problemas de comunicação e relacionamento entre professores e alunos, considerando a influência da variação/diversidade linguística no processo educacional e, principalmente, promovendo a valorização dessa diversidade em sala de aula.

Para Hymes (1972), com os estudos da Etnografia da comunicação, é possível explicar a “competência comunicativa” dos falantes de uma determinada comunidade de fala e esse construto teórico apresenta-se como central na pesquisa que pretendemos realizar. A noção de competência comunicativa inicia-se com os estudos de Chomsky em sua teoria linguística sobre competência e desempenho. Para ele, competência diz respeito ao conhecimento tácito que o indivíduo tem da estrutura de sua língua e, nesse conceito chomskyano, a função social da língua não é levada em consideração. Mais adiante, Hymes introduz ao conceito de competência esse aspecto social, esclarecendo que se trata de uma capacidade individual que reúne o conhecimento da língua e a habilidade de utilizá-la nos diferentes contextos sociais de uso (HYMES, 1972a).

Nesse sentido, a Sociolinguística Educacional, embasada no método etnográfico colaborativo em sala de aula, busca respostas para temas educacionais e pode, assim, contribuir para o ensino de língua materna, tanto no que tange ao trabalho do professor de língua, quanto no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos que tomam consciência da variação ocorrente nas línguas. Dessa forma, podemos dizer que a variação linguística reflete a realidade linguística de qualquer país e como coloca Bagno (2007), ela é o estado natural das línguas.

O fenômeno da variação linguística tornou-se bastante discutido e questionado tanto na escola como nos meios sociais diversos, em virtude do preconceito linguístico presente em todos os ambientes. Desse modo, “é interessante estimular nas aulas de língua materna um conhecimento

⁵ Tradução: “Pedagogia Culturalmente Sensível”.

cada vez maior e melhor das variedades sociolinguísticas” (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 134), e, ao possuir conhecimento sobre esses conceitos, os alunos ampliarão sua competência comunicativa à medida que usam as variedades da língua de forma consciente. Corroborando essa ideia, Bortoni-Ricardo (2005, p. 88) enfatiza que “a competência comunicativa é o que habilita o falante a comunicar-se de modo aceitável com qualquer interlocutor, de seu grupo social ou da sociedade mais ampla, investido de qualquer papel social que lhe for atribuído”.

O contexto escolar é, pois, um rico ambiente para o desenvolvimento de pesquisas investigativas e aplicadas na área de linguagem, com enfoque para a variação linguística e, nesse cenário, a Sociolinguística, conforme já frisado, apresenta subsídios ao ensino de Língua Portuguesa por focar a realidade linguística dos falantes, considerando tanto fatores linguísticos (de ordem fonético-fonológica, morfossintática, semântica, etc.) como os extralinguísticos (sexo, idade, escolaridade, etc.).

Esses fatores, embora influenciem na maneira de falar, no tocante às características fonéticas, morfossintáticas, semânticas e lexicais, entre outras, não definem o comportamento linguístico do falante, tendo em vista que eles poderão ajustar-se mediante as atividades de fala. Segundo Hymes (1972a), a competência linguística desse falante é que o permitirá o uso da “variante adequada” ao processo interacional.

Dentro das práticas sociais que são intermediadas pela língua, incidirá sempre o fenômeno da variação linguística, materializada na fala dos diferentes indivíduos, demonstrando que as situações de comunicação oportunizam, de fato, o uso de diferentes variedades linguísticas. A escola assume, assim, um importante papel diante da diversidade linguística, uma vez que esse ambiente é um leque de diferenças sociolinguísticas representadas pelas variedades linguísticas dos alunos que dela fazem parte. Nas palavras de Bortoni-Ricardo:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas

servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Os estudos dos processos interativos em sala de aula tornam-se um importante recurso para que os pesquisadores cheguem à compreensão dos processos cognitivos implicados na atividade prática das turmas escolares, principalmente no que diz respeito ao trabalho com a linguagem que envolve questões tanto individuais como sociais dos alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Cook-Gumperz (1987) comenta que:

O estudo dos fenômenos linguísticos no ambiente escolar deve buscar responder a questões educacionais. Estamos interessados em formas linguísticas somente na medida em que, por meio delas, podemos obter um insight dos eventos de sala de aula e, assim, da compreensão que os alunos atingem. Nosso interesse reside no contexto social de cognição onde a fala une o cognitivo e o social (COOK-GUMPERZ, 1987, p. 3).

Tomando por embasamento postulados da Sociolinguística, os PCNs (1997) de Língua Portuguesa destacam a importância da inserção de práticas de análise linguística que se direcionam para uma nova concepção de educação linguística no trabalho didático do professor, priorizando melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, e ampliando sua competência comunicativa. Em sua redação, fica exposto que se requer que o trabalho de análise e reflexão sobre a língua seja:

[...] um trabalho focado sobre aspectos da linguagem que, se compreendidos, podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de produzir textos orais mais eficazes: a comparação, por exemplo, entre formas de falar utilizadas em variadas situações, com o objetivo de que o aluno se aproprie progressivamente dos diferentes registros. Em se tratando da língua oral, valer-se da diversidade linguística é um recurso fundamental, pois aquilo que não é facilmente observável pode evidenciar-se pelo contraste (BRASIL, 1997, p. 53-54).

Além da envergadura do trabalho pedagógico à variação/diversidade linguística e ao conhecimento de diferentes textos em diferentes

linguagens, outro elemento que requer atenção é a relação professor-aluno, ou seja, como o conhecimento é repassado e como o aluno o recebe, conforme reforçado pela Pedagogia Culturalmente Sensível, acima citada.

Erickson (1987) explica que as investigações feitas em sala de aula até então permitiram que antropólogos, norteados por uma visão sociolinguística, identificassem no âmbito da escola importantes fatores que influenciam no rendimento escolar e na aprendizagem dos alunos e conclui que o estilo de comunicação entre professores e alunos pode ser uma das causas do fracasso escolar.

Numa pesquisa qualitativa de base etnográfica e orientada pela Sociolinguística Educacional, como a que delineamos, são considerados aspectos como a relevância nos estudos das relações sociais entre os agentes envolvidos, o ambiente da sala de aula onde ocorre o processo ensino-aprendizagem como fonte direta dos dados, a caracterização sociocultural dos alunos, as concepções docentes sobre o ensino de língua e o pesquisador como instrumento fundamental da análise interpretativista.

A análise de todo o conjunto possibilitará que cheguemos ao estudo da competência comunicativa, mas principalmente, é a compreensão e apreensão que os alunos têm do ensino sobre a variação/diversidade linguística que dará suporte para essa análise, pois “o discurso da sala de aula permite ao pesquisador refletir sobre os processos que os alunos usam para relacionar o novo conhecimento ao conhecimento que já detém” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 80).

Diante do exposto, ressaltamos que à proporção que o aluno participa de eventos comunicativos diversos, sejam mais espontâneos ou mais monitorados, seja dentro ou fora da escola, sua competência comunicativa amplia. Contudo, a escola é o ambiente que oportuniza ao aluno tomar consciência da variação linguística e adquirir a competência para aprender a adequar sua linguagem de acordo com as situações comunicativas nas quais se insira cotidianamente.

Com situações interacionais que oscilam entre mais e menos formais dentro ou fora da escola, o comportamento linguístico desses falantes se

adequa às situações, de maneira que estes, embora se expressando de forma espontânea, monitorem suas falas. Bagno (2007, p. 45) esclarece que “[...] não existe falante de estilo único: todo e qualquer indivíduo varia sua maneira de falar, monitora mais ou menos o seu comportamento verbal, independentemente de seu grau de instrução, classe social, faixa etária, etc.”. Esse monitoramento é aprendido no convívio social, nas relações entre os indivíduos, as quais podem basear-se no respeito, afetividade, formalidade, entre outros fatores. Na escola, esse monitoramento se intensifica à medida que o aluno aprende a adequar sua fala de acordo com as situações sociais em sala de aula e no convívio escolar como um todo.

3 Metodologia

3.1 Tipo de pesquisa

Levando em conta que a Sociolinguística Educacional busca investigar e analisar questões linguísticas no contexto educacional como a que nos propomos, na realização deste estudo, optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa e interpretativista, pautada no uso do método da Etnografia colaborativa em sala de aula.

3.2 *Corpus* da pesquisa

O *corpus* dessa pesquisa consiste em eventos comunicativos envolvendo 30 alunos 2º ano do Ensino Médio e o professor de Língua Portuguesa, coletados em sala de aula a partir dos protocolos interacionais e de entrevistas, na escola Centro de Ensino Integral Poeta Antônio José, em Santa Inês-MA.

3.3 Técnicas e procedimentos de coleta e análise de dados

Para viabilizar a coleta dos dados analisados nesse estudo, utilizamos a observação participante, protocolos interacionais de aulas nas turmas observadas, entrevistas semiestruturadas e gravações em áudio.

Primeiramente, procedeu-se ao conhecimento da escola campo e dos sujeitos da pesquisa, mediante autorização dos gestores, pais responsáveis e do professor;

A pesquisa se iniciou com a observação participante, em que nos inserimos nas práticas do corpo docente para compreender seus comportamentos linguísticos e sociais, afim obtermos as informações necessárias sobre esses alunos e sua competência comunicativa. Essa coleta de informações foi feita tanto por meio de indagações e interações em geral durante a convivência com os alunos, quanto a partir da observação do trabalho com a variação/diversidade linguística realizado em sala de aula pelo professor.

Em seguida, utilizamos os protocolos interacionais para descrever as sequências interacionais do trabalho pedagógico em sala de aula. Os protocolos propiciaram a seleção de alguns eventos comunicativos que, juntamente com as entrevistas, não apenas serviram de base para a análise do trabalho com a variação/diversidade linguística, como também para a verificação sobre a eficácia desse trabalho.

Outra técnica utilizada foram as entrevistas semiestruturadas, constituídas de questões abertas e aplicadas, inicialmente, ao professor da turma, com vistas a analisar suas concepções a respeito da variação linguística em sua generalidade e do conceito de “competência comunicativa” como construto fundamental a ser considerado no ensino de Língua Portuguesa, bem como para investigar as metodologias utilizadas em seu trabalho pedagógico e, em seguida aos alunos. As entrevistas foram gravadas em áudio para facilitar a descrição e análise dos dados.

Na sequência, procedemos com a sistematização e análise desses dados coletados em campo a partir das entrevistas e dos eventos

comunicativos selecionados, transcritos grafematicamente, segundo as normas do Projeto NURC (Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro) e seguindo os pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional.

4 Análise e discussão de dados

4.1 Sobre os questionários aplicados aos alunos

Com base na pesquisa e, particularmente, a partir da análise dos questionários aplicados aos alunos do Ensino Médio, nos foi possível ter informações sobre a percepção que estes têm sobre seu modo de falar e sobre as diferenças na fala dos colegas e professores da turma. Selecionamos 04 (quatro alunos) para constituir a amostra analisada.

Por meio das respostas dadas às perguntas do questionário, percebemos que esses alunos reconhecem que sua fala é diferente da fala dos colegas, seja no aspecto fonético e/ou principalmente lexical, embora, em sua maioria, não consigam identificar quais são essas diferenças. Esse fato pode dar-se em função do desconhecimento teórico da teoria da variação linguística. Nos eventos comunicativos abaixo, podemos constatar:

Excerto 01: INF. 01

DOC: tu acha que tua é fala é igual a dos teus colegas: tem alguma diferença... tu fala igual aos teus amigos?

INF: não... tem diferença...

DOC: quais que tu acha que são as diferenças?

INF: ah... assim... na forma de *falá*... aí::: ... eu num sei...

Excerto 02: INF. 02

DOC: tu acha que tua é fala é igual a dos teus colegas... tu fala igual aos teus amigos?

INF: não... eu acho que não...

DOC: tem diferença?

INF: tem...

DOC: qual diferença?

INF: eh:::::... muitas coisas... muita diferença assim...

Excerto 03: INF. 03

DOC: tu acha que tua fala é diferente da dos teus colegas?

INF: sim... eh... eu gosto de falar de forma mais culta... não gosto de usar gírias... diferente deles...

O reconhecimento da variação na fala aponta para a formação de uma consciência sociolinguística que é construída à medida que observam e atribuem a si uma marca identitária. No excerto 03, o informante 03 foi o único que conseguiu identificar o que é diferente em sua fala, caracterizando, assim, o seu idioleto. Conforme Bortoni-Ricardo (2005), a variação linguística é concebida como um recurso posto à disposição do falante para ampliar sua comunicação e marcar sua identidade social. Reiteramos que essas diferenças linguísticas serão percebidas e caracterizadas por esses falantes à proporção que, em sala de aula, discutirem mais aprofundadamente sobre a teoria da variação.

No que concerne à interação professor-aluno e à compreensão que o aluno tem da linguagem dos professores, notamos que os alunos compreendem que existe diferença entre a sua fala e a do professor. Essa variação dá-se em virtude do conhecimento que têm da língua.

Existem nas sociedades organizadas diferentes domínios sociais que exigem que determinados papéis sociais sejam assumidos durante as interações comunicativas, como a família, a escola, a igreja, etc. Bortoni-Ricardo (2004) explica que ao usarmos a linguagem para nos comunicarmos, também estamos construindo e reforçando papéis sociais próprios de cada um desses domínios.

No caso do professor, este adequa a sua linguagem de acordo com seu papel social no contexto escolar e todos os alunos pesquisados reconhecem que há diferenças. Abaixo, podemos ver duas opiniões a respeito dessa questão.

Excerto 04: INF. 03

DOC: ah... tu... na sala de aula tu consegues entender com facilidade o que o professor fala?

INF: sim... sem problemas...

DOC: e a fala deles é muito diferente da tua?

INF: é diferente pois ele é mais... como eu posso dizer... ele é mais culto...

Excerto 05: INF. 04

DOC: certo... ah::... na sala de aula tu compreendes com facilidade o que o professor fala... o jeito que ele fala... os termos que ele usa?

INF: não... tenho um pouco de dificuldade...

DOC: como é a fala... deles... é diferente... muito diferente da tua?

INF: sim...

Durante a pesquisa, detectamos que essa diferença percebida pelos alunos interfere na compreensão de alguns deles, e a dificuldade pode dar-se em função de falarem uma variedade linguística distinta e/ou alguns termos serem desconhecidos de seu vocabulário.

Sobre o conhecimento que os alunos têm do conceito de variação linguística, observamos que a maioria deles afirma saber do que trata esse construto teórico, todavia não sabem defini-lo. De acordo com a pesquisa, o professor relatou já ter discutido com seus alunos sobre a temática no início do ano 2017, conforme indicava a unidade apresentada no livro didático. Outros alunos, entretanto, afirmam desconhecer o conteúdo, como exposto nos exemplos que seguem:

Excerto 06: INF. 01

DOC: e::::: sabe o que é variação linguística?

INT: sim...

DOC: saberia me dizer...

INT: tipo... a questão de ... ()... que é regional...

Excerto 07: INF. 04

DOC: e::::: sabe o que é variação linguística?

INT: não...

Retomamos aqui a discussão sobre a importância de trabalhar, de forma constante, o conceito de variação linguística em sala de aula. O

professor desempenha um papel fundamental de orientador a respeito da diversidade linguística existente, tanto na escola, que já é um espaço amplo de variedades linguísticas, onde cada aluno possui a sua, quanto da sociedade brasileira em geral, em que os falantes de diferentes culturas manifestam sua linguagem. E, de acordo com Erickson (1987), o objetivo da pedagogia culturalmente sensível é fazer da sala de aula um ambiente de aprendizagem onde os alunos desenvolvam seus modos de falar advindos de sua cultura.

Na última temática do questionário, investigamos sobre o monitoramento estilístico realizado pelos alunos de acordo com as situações sociais, pois estas são responsáveis por oportunizar o uso de uma ou outra variedade linguística. Ao serem questionados sobre se monitoram ou não a fala, as respostas foram divididas. Alguns responderam que “não”, outros responderam que “sim”, dependendo do papel social desempenhado por seu interactante. É o que vemos abaixo:

Excerto 08: INF. 01

DOC: e quando tu tá conversando com alguém que tu não conhece... tipo eu... tu costuma monitorar tua fala?

INT: não eu falo do jeito que eu sempre falo

DOC: e quando tá apresentando trabalho?

INT: é... tem que ter um-uma forma mais culta...

Excerto 09: INF. 02

DOC: eh... quando tu tá conversando com alguém que tu não conhece... tipo eu... tu costuma monitorar tua fala?

INT: eh... não... eu falo assim... normal... mas dependendo do... cargo da pessoa... se for uma pessoa muito intelectual tem que falar igual

DOC: e quando tá apresentando trabalho?

INT: aí o cara tem que falar... assim... com... eh... mais profundidade... buscar mais fonte

Bagno (2007, p. 47) explica que “a variação estilística é o uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua de acordo com o grau de monitoramento que ele confere ao seu comportamento verbal”. A situação

de interação comunicativa é que definirá esse grau. Ela tem um papel decisivo no processo de empreendimento da variação linguística, já que esse fenômeno é natural das línguas e acontece em meio às relações de interação social dos falantes, quando estes se comunicam por meio da fala. E, quando os alunos tomam consciência desse monitoramento estilístico durante a situação específica de apresentação de trabalho em sala, indicada na pergunta final e exemplificada no excerto 09, estão ampliando sua competência comunicativa.

4.2 Sobre o processo ensino-aprendizagem e as implicações no desenvolvimento da competência comunicativa

Buscamos investigar, através da análise de alguns protocolos interacionais coletados em sala de aula, o reflexo que o trabalho do professor tem no desenvolvimento da competência comunicativa dos seus alunos.

Ao iniciar suas aulas, o professor faz uma breve revisão dos conteúdos que foram trabalhados nas aulas anteriores e, através dessa metodologia, instiga os alunos a relembrares e debaterem assuntos já abordados. No que se refere à linguagem utilizada, o professor se comunica utilizando a norma culta da Língua Portuguesa e, na análise dos questionários dos alunos, acima apresentados, constatamos tal afirmação.

Nas aulas sobre Gramática Normativa, o professor pede aos alunos que acompanhem pelo livro didático e se põe a explicar para a turma os respectivos conteúdos. Na dinâmica da aula, os alunos interagem por meio de intervenções e/ou explicações induzidas. Em meio à segunda estratégia metodológica, durante as intervenções e a explanação dos assuntos por parte dos alunos, é possível perceber a tentativa de adequação da linguagem à norma culta da língua, porém, durante alguns momentos da discussão, oscilam o modo de falar para uma variedade que se distancia da norma culta pretendida. Após o término das discussões dos alunos, o professor retoma a palavra para preencher as lacunas deixadas pelos estudantes.

Nas interações mais espontâneas entre os alunos, percebemos a variação linguística por meio de gírias e expressões próprias de variedades não padrão no falar dos estudantes, pois nesses momentos não há uma preocupação em monitorar a fala. Nesse sentido, ressalta-se que a variação não ocorre somente na maneira de falar dos usuários da língua e nas expressões linguísticas, “ela também se mostra no comportamento linguístico de cada falante da língua” (BAGNO, 2007, p. 44), uma vez que esses falantes podem adequar a sua linguagem conforme a situação de interação em que estiverem inseridos.

É importante ressaltar, ainda, que durante as explanações dos alunos, o professor não intervém e não faz correções gramaticais à fala desses. No que concerne à discussão do conteúdo “variação/diversidade linguística”, não é prática constante. Durante as observações das aulas no semestre 2017.2, 2018.1 e 2018.2, não identificamos o trabalho com a teoria da variação. Contudo reiteramos que no início da pesquisa, a turma estava cursando o 1º ano do Ensino Médio em 2017 e seguimos em 2018.1 e parte de 2018.2 com esses alunos cursando o 2º ano. O professor permaneceu o mesmo, o que favoreceu a continuidade e desenvolvimento da pesquisa.

5 Considerações finais

Conforme exposto na introdução deste trabalho, o principal objetivo foi demonstrar como tem sido trabalhada a abordagem sobre a variação/diversidade linguística e sobre a consciência a respeito dessa variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, de maneira que favoreça a ampliação da competência comunicativa dos educandos.

A partir da investigação feita por meio dos questionários, nos foi possível concluir que os alunos reconhecem que há diferenças nas falas entre colegas e professores. Esse dado é de fundamental importância, pois isso indica a sensibilidade quanto à diversidade linguística presente na sala de aula e, conseqüentemente na escola e na sociedade em geral. Todavia, esses educandos necessitam de orientação constante sobre a teoria da

variação linguística e suas particularidades, para que possam ampliar mais sua competência comunicativa.

Nas aulas de Língua Portuguesa da escola campo, percebemos que há, por parte do professor da disciplina, um respeito em relação às variedades linguísticas de seus alunos, contudo, não é trabalhada, de forma efetiva. Não há uma discussão a respeito dos conceitos de variação linguística, variedade linguística, preconceito linguístico, adequação linguística, próprios da referida teoria. Conhecimento sobre tais conceitos que os permitiriam ter maior consciência sociolinguística.

Portanto, a ampliação da competência comunicativa desses alunos se dará através da sua consciência sociolinguística, pois, ao compreender que a língua possui variedades diferentes, eles conseguirão aprender a adequá-la de acordo com a situação comunicativa com maior eficácia, aprenderão a reconhecer e destituir-se de preconceito linguístico e reconhecerão a diversidade como própria das línguas.

Referências

- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguem na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação fundamental, 1997, p. 19-41.

- CALVET, Jean Louis. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- COOK-GUMPERZ, J. **Toward a sociolinguistics of education**. Berkeley: University of California, Mimeo, 1987.
- ERICKSON, Frederick. **Transformation and school success**: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*. Vol. 18 (4), 1987, p. 335-56.
- HYMES, Dell. Models of the interaction of language and social life. *In*: GUMPERZ, Jonh J.; HYMES, Dell. **Directions in sociolinguistics**: the Ethnography of Communication. New York: Copyright, 1972.
- HYMES, Dell. On communicative competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, S. (orgs.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin Books, 1972a.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *In*: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TICs no ensino de língua inglesa: mediações pedagógicas no processo ensino aprendizagem

*Anaildo Pereira da Silva*¹

*Sandra Regina de Oliveira Marques Passinho*²

Introdução

A globalização dos mercados associada aos sistemas de informação e as redes de computadores têm desempenhado um papel importante na comunicação em diferentes seguimentos sociais. Nesse sentido, a educação tem sido influenciada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs e às habilidades para lidar com elas se tornaram demandas no mercado de trabalho. O inglês, como “língua ativa” em todos os continentes devido à colonização britânica e, posteriormente, a hegemonia norte-americana, tornou-se a língua padrão da comunicação internacional, das ciências, das tecnologias, das artes e de quase todas as áreas de interesse cultural (CRISTAL, 2005). Todavia por meio das novas tecnologias associadas a uma língua global “inglês” a comunicação flui sem barreiras, desta forma, o ensino de línguas dispõe atualmente de inúmeras possibilidades de suporte, dadas as tecnologias aplicadas que acompanha os diversos estágios do processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, a presente

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Campus Bacabal. Professor temporário de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Rede Estadual de Ensino do Maranhão. E-mail: prof.anaildo@hotmail.com

² Mestra em Educação - UNESA/RJ. Professora Assistente III do departamento de Letras e Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Campus Santa Inês. E-mail: sandrapassinho@gmail.com

pesquisa busca demonstrar a importância das TICs em consonância ao ensino de língua inglesa, que segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1999) foi elevada à categoria de código linguagens e suas tecnologias.

As tecnologias que hoje permeiam o universo em que vivemos, tem uma grande relevância quando se trata de meios de tecnologias da informação e comunicação na sociedade contemporânea. Redirecionando essa relevância para o contexto escolar, depara-se com uma considerável necessidade de atrelar qualitativamente o uso adequado dessas tecnologias no processo de ensino aprendizagem do inglês, como forma de incentivar os professores a utilizarem tais recursos na sua prática docente, por considerar que os alunos nascidos no século XXI e pertencente à geração “Y” estão constantemente se apropriando dessas ferramentas tecnológicas, pois estamos vivenciando a *Era Informacional ou Era Digital*. Pautados nessas premissas objetivamos nessa pesquisa identificar que tipos de recursos tecnológicos estão sendo utilizados pelos professores de língua em prol do ensino-aprendizado de língua inglesa.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica a fim de, adquirir um embasamento teórico respaldado em autores engajados no estudo da linguagem tais como Brasil (2000), Cristal (2005), Perrenoud (2000) e das tecnologias aos quais destaco Prensky (2001) Braga (2012) e Moran (2004), assim como nas diretrizes curriculares de ensino e nos Parâmetros curriculares nacionais de língua inglesa.

TICs na educação

O presente referencial teórico fundamenta-se na importância das TICs no ensino de língua inglesa diante do cenário tecnológico proporcionado pelo século XXI, considerado como o século da informação digital. Observando ainda como essas novas tendências tecnológicas estão sendo tratadas pelos professores, os “imigrantes digitais” (PRENSKY, 2001).

Desde sempre o homem procura se adaptar as inovações e utilizá-las a seu favor nas diversas atividades que desenvolve. Por exemplo, os recursos existentes na natureza, tais como: ossos, pedras, árvores, tecnologias que sempre estiveram presentes. Os homens primitivos usavam também para se proteger do frio e para se defender dos ataques dos animais que os ameaçava, percebe-se nessas ações que a utilização desses recursos foi primordial para garantir a sua sobrevivência, uma forma inteligente que o homem encontrou para não desaparecer. Atualmente os PCNs (2000) afirmam que é preciso “entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação”, pois toda e “qualquer inovação tecnológica traz certo desconforto àqueles que, apesar de conviverem com elas, ainda não a entendem”. Dessa forma o professor também deve procurar se adaptar as novas tecnologias para que não se encontre em desvantagem na sala de aula e até mesmo no seu cotidiano, fora dela, já que elas “[...] fazem parte da vida das pessoas, elas não invadem a vida das pessoas (BRASIL, 2000, p.12)”.

Usar algum dispositivo tecnológico como o parêlo celular, data show e o computador no ensino de língua estrangeira (inglês), permite que se tenha um aproveitamento melhor das aulas e ainda estimula o autoconhecimento tanto do aluno quanto do professor. Pois Demo (2010, apud BRAGA, 2012, p. 12) afirma que “[...] devemos ter em mente que o computador hoje já passou a fazer parte da nossa sociedade e das políticas públicas educacionais”, a título de exemplo, o projeto “Um Computador por Aluno - UCA” que objetiva inserir com rapidez essa nova geração no universo da tecnologia. E com isso atender o que se dispõe no Art. 32, inciso II da LDBEN/96.

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

...

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

Diante da realidade “digital”, tratadas pelos PCNs (2000) e pela LDBEN/96, existe a necessidade de trabalhar a inovação em todas as partes. E na escola isso não deve ser diferente, pois segundo Perrenoud (2000), “a escola não pode ignorar o que se passa no mundo. As novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) transformaram espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar” (p. 125).

Moran (2004) complementa o supracitado afirmando que “com o advento da Internet, das redes de comunicação em tempo real, da TV digital e do celular, surgem novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, que transformam e ampliam a prática pedagógica”.

Considerando as palavras de Perrenoud (2000) e Moran (2004), vale acrescentar que com a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino de língua inglesa pode possibilitar ao aluno a oportunidade de gerenciar seu próprio aprendizado através da interação com os próprios colegas de classe por meio de aplicativos disponíveis para aparelhos celulares tais como *Whats App*, o *Messenger* do *Facebook* entre outros, e ainda, melhorar suas habilidades comunicativas em língua inglesa com os diversos aplicativos de ensino de língua inglesa como *Duolingo*, *Busuu* e *Live Mocha* que estão disponíveis tanto para o computador quanto para aparelhos celulares e que permitem um acompanhamento do desempenho dos alunos. Em relação a isso Paiva (2001 apud FELDMAN & GALBIATI 2013, p.05) concorda afirmando que:

a partir de suportes teóricos sóciointeracionistas, os ambientes da internet propiciam inúmeras oportunidades do estudante usar a língua de maneira comunicativa e significativa com outros falantes ou aprendizes de inglês em tarefas individuais ou colaborativas.(p.05)

Estes aparatos tecnológicos podem proporcionar ao corpo discente a possibilidade de interagir com outras pessoas que não seja o professor, pode tornar a aprendizagem em algo mais interessante e, é ainda, uma forma de incentivar ao uso responsável destas tecnologias em outras

atividades do dia a dia, pois a comunicação é um fator crucial no ensino, capaz de socializar aquilo que se quer desenvolver pode e deve ser realizada com maior eficácia através das TICs.

Com a globalização e a conseqüente modernização da sociedade, mesmo que não esteja ao alcance de todas as camadas sociais, as TICs facilitaram a comunicação e a transmissão de informação que acontece com mais agilidade. Observa-se que as informações são disseminadas nos dias de hoje numa velocidade jamais vista antes, graças às tecnologias que foram desenvolvidas para tais finalidades, o que permitiu uma ampliação do poder comunicativo do ser humano. Sobre isso os PCNs (2000) afirmam que:

Tanto através da ampliação da competência sociolinguística quanto da competência comunicativa, é possível ter acesso, de forma rápida, fácil e eficaz, a informações bastante diversas. A tecnologia moderna propicia entrar em contato com os mais variados pontos do mundo, assim como conhecer os fatos praticamente no mesmo instante em que eles se produzem, (BRASIL, 2000, p. 30).

O ensino de língua inglesa no século XXI mediado pelas TICs pode ser favorável e proveitoso tendo em vista o contexto socioeconômico e cultural desta era, onde a tecnologia por excelência está inserida nos lares e cotidiano dos alunos. E ainda pode ser tida como uma reformulação das práticas pedagógicas dos professores.

O ensino de Língua Inglesa

No século I a. C era utilizado o córdex, que possuía um formato que se aproxima do livro dos dias atuais, escrito nos dois lados na forma horizontal. Mas apenas em 1450 com o surgimento da imprensa, inventada por Gutenberg, que se possibilitou um aprimoramento do ensino de Língua.

As primeiras ferramentas utilizadas no ensino de Língua foram as gramáticas, tendo em vista que se fazia necessário aprender as regras que

regem a língua. O *Orbis Senssualium Pictus* de Comenius de 1658 é a primeira gramática ilustrada que tinha o objetivo de ensinar o latim contextualizando com as imagens. No entanto Paiva (2005) afirma que “a grande revolução no ensino de línguas começou com a invenção do fonógrafo por Thomas Edson, em 1878”, pois este foi o primeiro aparelho que conseguia reproduzir o som e com os ajustes passou a projetar imagens e depois os dois juntos. Essa inovação tecnológica continuou com o gramofone que era capaz de gravar discos e depois com a fita magnética.

No entanto, apenas em 1902 e 1903 que se registra o primeiro material didático gravado, que era formado por livros de conversação e acompanhavam os cilindros de Thomas Edson. E vinte e sete anos depois, em 1930, a Walt Disney começa a produzir *cartoons* que tinha como objetivo o ensino básico de língua inglesa, e em 1943 começa a produzir filmes de cunho didático com ênfase ao ensino de língua inglesa.

Em 1950 foi criado os laboratórios de línguas, que não obteve muito sucesso devido as tradições do ensino de língua e principalmente pelo alto custo de montagem e manutenção dos equipamentos. Mas a fita magnética e o gravador trouxeram a possibilidade do aluno avaliar seu próprio desempenho através das gravações dos exercícios que eles realizavam. O rádio não surtiu efeito como um recurso tecnológico de áudio, pois suas transmissões aconteciam em tempo real e não era possível conciliar a programação do rádio com o da escola, tal fato fez com que o rádio não fosse aderido no ambiente escolar. Mas, segundo Paiva (2012 *apud* ANDRADE, 2014, p. 13) a BBC no de 1943 fez transmissões com pequenas aulas de inglês, e na década de 60 transmitiu cursos de inglês em 30 línguas para vários países do mundo, em vários níveis do elementar ao mais avançado. Também a rádio *Voice of American* nos Estados Unidos oferecia cursos de inglês com apoio de material impresso.

A televisão assim como o rádio não conseguiu adentrar às escolas através dos canais educativos que transmitiam os cursos de línguas. No entanto, esta nova ferramenta começou a ser utilizada com as fitas de vídeos, e ainda possibilitou a reprodução de filmes que tinha como objetivo

o ensino de língua estrangeira. A versão desse projeto chega ao Brasil como o Telecurso da Fundação Roberto Marinho veiculada através da TV Globo onde estava incluso também as aulas de língua inglesa.

Em 1960 o computador surge como novo recurso no ensino de língua englobando projetos como o *Programmed Logic for Automatic Teaching Operations* - PLATO e o *Computer Assisted Language Learning* - CALL que segundo Levy (1997) é definido como “a busca por e o estudo das aplicações do computador no ensino e aprendizado de línguas”. Esse método destacou-se bastante no ensino de línguas durante os anos de 1960, 70, 80 e 90.

No ano de 1991 foi criada a Rede Nacional de Pesquisa (RNP) e com ela chega a internet no Brasil, no entanto ficou muito restrita, pois apenas as universidades e professores tinham acesso a ela para fins de pesquisa. Somente em 1994 que começou a surgir os provedores pessoais e assim em 1997 a *World Wid Web* surge nos paramentos que segue até os dias atuais.

Com a popularização da internet aliada aos preços mais acessíveis dos computadores fez com que surgisse uma diversidade de plataformas que permitem o ensino-aprendizado de línguas, em especial a língua inglesa, como o *LiveMocha*, *Busuu* e agora mais recente o *Duolingo*, através desta, possibilitou-se a interação dos alunos com falantes nativos da língua estrangeira (inglês), praticando assim a oralidade e a escrita. Desse modo a Internet como um todo tornou-se uma tecnologia indispensável no ensino de língua inglesa, tendo em vista que os alunos da geração “Y” estão conectados a ela.

PCN+ e o ensino de Língua Estrangeira (Inglês)

Diante das novas possibilidades de ensino que se aponta a partir da década de 1990, com a nova geração, os “nativos digitais” preconizado por Prensky (2001), o ensino necessitou de uma reforma profunda para

atender essa nova demanda da sociedade que começa a ser inserida no ambiente digital.

Para isso, o Ministério da Educação elaborou uma reforma no ensino que culminou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, que se tornou o princípio norteador da educação nacional amparado legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96). Com os PCNs de 1997 o Ensino Médio passou a ser trabalhado de forma contextualizada para que se possa priorizar a aquisição do autoconhecimento do alunado fazendo com que este, em frente à nova realidade tecnológica, adquira os conhecimentos básicos científicos e tornar-se capaz de fazer uso dessas tecnologias dentro da sua área de atuação. Assim, o objetivo do novo ensino é tornar o aluno capaz de pesquisar, buscar, selecionar e analisar informações, ou seja, o aluno agora é instigado a aprender, criar, formular e não mais apenas memorizar o que já existe.

Com essa reforma o Ensino Médio foi reorganizado e passou a conter três grandes áreas do conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – objetivando a compilação dos conhecimentos que compartilham objetos de estudo semelhantes. Contudo, neste item, nos ateremos a primeira área citada com ênfase nos PCNs+ publicado em 2002 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), documento este, que surgiu como completo e atualização dos Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (PCNEM), demonstrando como a língua estrangeira – Inglês – é tratada pelo mesmo.

A Língua Inglesa na sua hegemonia e uso no contexto social, desenvolveu uma preocupação em face a globalização do mercado. Tendo em vista que a Língua é o principal meio de comunicação faz-se necessário adquirir uma segunda língua, neste caso a língua inglesa pelo seu status de língua global, pois “O caráter prático do ensino da língua estrangeira permite a produção de informação e o acesso a ela, o fazer e o buscar autônomos, o diálogo e partilha com semelhantes e diferentes” por isso “o

foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa” (PCNs+, 2002, p. 94).

Os PCNs+ orientam o professor sobre os conceitos estruturantes no que tange a representação e comunicação conceituando os principais elementos que devem ser considerados nessa abordagem de ensino. Ressalta as competências: interativa “que se desenvolve por meio do uso da linguagem em situações de diálogo entre falantes que partilham o mesmo idioma, pautado por regras comuns e reciprocamente convencionadas”, competência gramatical “que regem determinado sistema linguístico no âmbito do uso de recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Por exemplo, no Inglês, dá-se a anteposição de adjetivos a substantivos” e a competência textual em que o aluno precisa aprender:

ler e produzir textos, articulados segundo sentidos produzidos ou objetivos intencionalmente, de acordo com as normas estabelecidas nos vários códigos estrangeiros modernos, percebendo contextos de uso bem como diferenças entre os diversos gêneros textuais (BRASIL, PCNs+, 2002, p. 96).

É notório que o professor já não pode se prender aos velhos métodos de ensino e ignorar as novas tendências que demonstram ser mais eficiente no ensino aprendizado de língua estrangeira. Por isso é necessário que o professor conheça os documentos que orientam e regem o ensino no Brasil, para estar amparado nas mais diversas situações e possa desenvolver um trabalho que se enquadre nos parâmetros exigidos pela LDBEN/96.

A frente da Geração “Y”, é necessário que o professor de língua estrangeira, neste caso inglês, tenha se tornado um “Imigrante digital” (PRENSKY, 2001) para saber “Aplicar as tecnologias da informação em situações relevantes” (BRASIL, PCNs+ 2002, p. 100), pois:

A aplicação de tecnologias da informação amplia as possibilidades de busca de informações em outro idioma. No caso do Inglês, é importante considerar também que conhecimentos da língua são instrumentos de acesso ao ciberespaço, uma vez que grande parte do vocabulário usual da informática emprega a

língua inglesa, idioma que também predomina nos *sites* da internet (idem, *ibidem*)

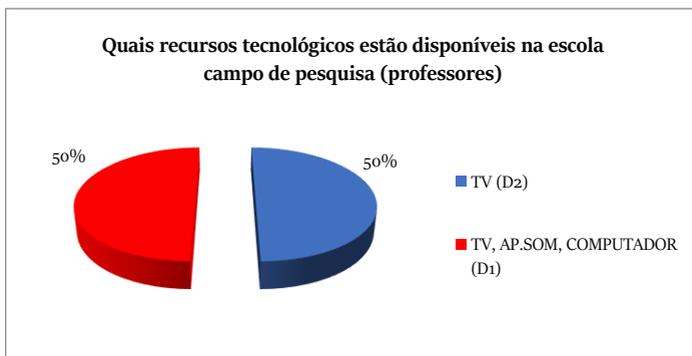
Dentre estas e outras informações os PCNs+ destaca os principais conteúdo a serem trabalhados pelos professores de língua estrangeira (Inglês) considerando os três níveis de competência que são desenvolvidas no ensino de Língua Estrangeira. Além disso, mostra que as tecnologias são indissociáveis do contexto educacional e do ensino de língua inglesa, assim, o professor é convidado a se capacitar para tornar o ensino pautado na tecnologia uma realidade nas escolas brasileiras e para isso é necessário que o professor tenha uma boa formação acadêmica e continuada.

Metodologia

No referido trabalho, utilizamos como metodologia a pesquisa de campo interpretativista atrelada ao método quantitativo qualitativo. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados questionários semiestruturados para alunos e professores da escola campo de pesquisa. O corpus coletado para análise é composto pelos questionários destinados a um total de 68 informantes, sendo 66 discentes e 02 docentes da escola estadual C.E. Antônio Macedo de Almeida no município de Governador Newton Bello do estado do Maranhão.

Análise

Nos deteremos às questões que indagam sobre a existência e uso de recursos tecnológicos na referida escola para o ensino de LI. “Quais recursos tecnológicos estão disponíveis na escola?”.



Fonte: Própria 2018

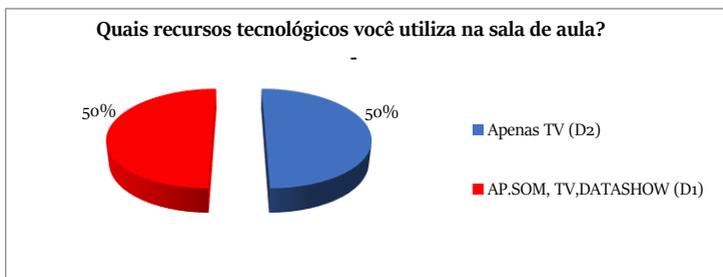
Infere-se a partir do gráfico acima que as Tecnologias de Informação e Comunicação presentes na escola são quase inexistentes. A docente, aqui denominada D2, afirma que, dos itens apontados, na escola somente a TV é o recurso tecnológico disponível para uso na prática docente. A professora D1 discorda da docente D2 e afirmar categoricamente que na escola além de TV, está disponível para a prática docente o “Aparelho de som e computador”. Quanto à existência de Datashow na escola é nítida a ausência, pois nenhuma das professoras confirmam a existência do mesmo. Perguntou-se ainda uma outra opção, “outros” e não foi marcada por nenhuma das entrevistadas o que nos leva a inferir que nenhuma outra TIC existe na escola. Observando as respostas das professoras, somente um item tecnológico listado é marcado pelas duas informantes simultaneamente. A partir disso pode-se inferir que a professoras, D2, desconhece quais as TICs existem na escola e que podem ser utilizadas nas aulas de língua inglesa.

As tecnologias de informação e comunicação são ferramentas que ajudam na prática docente e podem ser angariadas através do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). O ProInfo “É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica.” (ProInfo, <http://portal.mec.gov.br/proinfo>). O programa é responsável por levar “às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais” (IDEM, IBIDEM).

Nesta indagação conclui-se que a escola não possui recursos tecnológicos suficientes e eficazes para os docentes fazerem uso no seu dia a dia. Desse modo o conceito de escola conectada e os multiletramento tratado por Rojo (2013) não é aplicado a presente escola campo de pesquisa. Rojo (2013) afirma que, “É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferença e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p. 07). Nesse sentido, a busca por essas TICs junto aos órgãos competentes e seu uso adequado é um ato que a escola deve promover, por esta ser a responsável de formar um cidadão para ser integrado a sociedade, que por sua vez já está imersa nestas novas tecnologias fruto da globalização e da geração dos “Nativos digitais”.

Seguindo os pressupostos de Prensky (2001), considera-se nesta pesquisa que as professoras se encaixam na descrição de “Nativos e Imigrantes digitais”, em que necessitam se adaptar/imigrar para as TICs. E para saber como as TICs disponíveis na escola estão sendo utilizadas elaboramos a questão a seguir à qual indaga sobre qual/quais recursos tecnológicos disponíveis na escola elas utilizam na sala de aula.

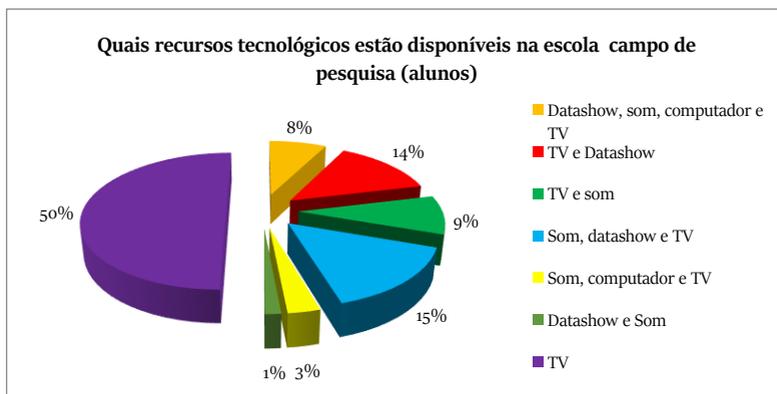
O gráfico a seguir, traz uma informação interessante, pois mostra que a professora D2 é a única docente a utilizar apenas a TV na sala de aula. Enquanto a professora D1, utiliza aparelho de som, TV e Datashow. Aqui se esclarece esse ponto incomum, pois ao ser questionada, na pergunta anterior, a professora afirma que a escola não possui Datashow, mas ela afirma, por meio da questão seguinte, que utiliza este item tecnológico nas suas aulas. Tal informação nos faz levantar a hipótese de que ela usa seus próprios equipamentos tecnológicos em suas aulas. Observe o gráfico abaixo.



Fonte: Própria 2018

Dessa maneira, a questão em tela à tona um drama vivido por docentes em várias partes do país, não possuir condições favoráveis ao desenvolvimento de suas atividades pedagógicas por falta de suporte tendo às vezes que arcar do próprio rendimento para comprar equipamentos que o auxiliem no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula, demonstrando, por fim, a fragilidade do sistema de ensino e dos recursos ofertados à comunidade docente e discente.

Agora, trazemos a análise de duas questões realizadas aos alunos para que possamos mostrar a consistência nas informações e, claro, confirmar as informações prestadas pelas docentes nas questões anteriores sobre a existência e uso das TICs na escola. Assim, a primeira questão dos alunos indaga sobre as tecnologias disponíveis na escola e foi formulada da seguinte forma: “Quais recursos tecnológicos estão disponíveis na escola que você estuda?”. Sendo possível apontar mais itens.



Fonte: Própria 2018

A opinião dos alunos é bastante dividida quando se trata dos recursos tecnológicos disponíveis na escola. O gráfico acima mostra que 08% dos alunos afirmam que há na escola: Datashow, som, computador e TV, ou seja, dos 04 itens destacados na questão apenas este percentual de alunos afirma que todos existem. 14% dos alunos questionados afirmam que na escola só há Data show e TV. Enquanto 09% dos alunos já afirmam que a escola só possui TV e som, enquanto outros 15% afirma que aparelho de som, Datashow e TV são os recursos tecnológicos disponíveis na escola. 03% confirma a existência de som, computador e TV. Apenas 01% afirma que na escola só tem Datashow e TV. Estes percentuais somam 50% dos entrevistados, mostrando que há uma grande dúvida entre eles de quais recursos tecnológicos a escola dispõe para o ensino aprendizagem de língua inglesa. Já os outros 50% afirmam veemente que na escola só existe a TV como recurso tecnológico presente na escola e que os professores podem fazer uso nas suas aulas de Língua Inglesa.

Observa-se na presente análise que o processo de inserção das TICs na escola está gravemente afetado, pois sendo a TV o único recurso tecnológico, confirmado por 50% dos indagados, que está disponível na escola, entendemos que não é suficiente para suprir a necessidade que se tem de inserir o alunado na cibercultura. Um item indispensável neste processo, a Internet, não foi apontado e o uso desta

na escola é exigência da cibercultura, isto é, do novo ambiente comunicacional-cultural que surge com a interconexão mundial de computadores em forte expansão no início do século XXI. Novo espaço de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de educação” (SILVA 2005, p.63).

Se a comunicação é o foco, a ideia é descentralizar o professor e centralizar o aluno, pois “Na cibercultura, ocorre a transição da lógica da distribuição (transmissão) para a lógica da comunicação (interatividade)” (idem, p. 64) assim poderá de fato efetivar uma comunicação a qual se necessita nos dias atuais.

Se a escola dispõe de algum recurso tecnológico estes devem ser utilizados em prol do ensino aprendizagem de língua inglesa. Dos recursos citados na primeira questão dos alunos, ficou claro que os alunos têm dúvidas quanto à existência da maioria deles, enquanto a existência da TV, 50% têm certeza. No que diz respeito às TICs, no geral, nos resta saber se estão sendo utilizados pelos professores na sua prática pedagógica. Para isso indagamos os alunos na questão a seguir se dos recursos citados na questão anterior o professor de inglês utiliza algum, a resposta deveria ser “SIM” ou “NÃO”.



Fonte: Própria 2018

Obtivemos um resultado positivo quanto ao uso das TICs, apesar do percentual de diferença ser mínimo. Dos 100% dos alunos que participaram da pesquisa, 52% afirmam que as professoras utilizam tecnologias durante as suas aulas. Enquanto 48% dizem que as professoras não utilizam as TICs na sua prática docente. Esse percentual positivo demonstra que os alunos, por mínima que seja, estão tendo uma chance de interagir com as novas tecnologias que os possibilita ir além do que está pré-definido nos livros didáticos, pois

[...] o surgimento e a ampliação contínuos de acesso às tecnologias de informação e da comunicação provocaram a *intensificação* vertiginosa e a diversificação da *circulação da informação* nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos, implicando [...], mudanças significativas nas

maneiras de ler, produzir e fazer circular textos nas sociedades (ROJO 2013, p.19-20).

Tais tecnologias possibilitam aos alunos uma interação com diversos outros textos através das hiperlinks, fato que é totalmente inviável através do livro didático que por ser impresso torna-se um campo limitado para o aluno se desenvolver. Por isso colocar o aluno em contato direto com as novas tecnologias é tão importante.

Considerações finais

No presente trabalho trouxemos a análise de questões destinadas ao docentes e discentes, onde se buscou trazer a constatação da existência de Tecnologias de Informação e Comunicação na escola C.E. Antônio Macêdo de Almeida no município de Governador Newton Bello do estado do Maranhão. Após observar e analisar minuciosamente os questionários (como um todo) destinados aos docentes e discentes constatamos que as TICs na referida escola são quase inexistente. A escola não possui recursos tecnológicos suficientes para atender a demanda do ensino de língua inglesa, visto que a TV é o único recurso tecnológico apontado pelos docentes e discentes, como recurso que de fato é disponibilizado pela instituição para os professores. Além disso, constatamos nas indagações aos discentes que o aparelho de som e o Datashow usados pelas docentes são aparatos tecnológicos adquirido com recursos próprios das professoras para poder trabalhar, pelo fato da escola não disponibilizar.

Constatou-se também que as professoras não utilizam as tecnologias de informação e comunicação como é preconizado na LDBEN/96. As plataformas digitais que ajudam na busca do autoconhecimento não são utilizadas pelas professoras. E nessa perspectiva apresentamos às professoras três plataformas, *Busuu*, *Live Mocha* e *Duolingo*. Essas plataformas são de fácil acesso e estão disponíveis para smartphone e desktop. Em uma conversa com as professoras demonstramos o uso e funcionalidades do *Duolingo* para escolas, uma plataforma digital em que o professor pode

formar turmas e criar contas para seus alunos, caso eles não tenham, além disso a plataforma permite o acompanhamento do desempenho dos alunos, gerenciar tarefas e permite analisar o aluno individualmente. Maravilhadas com as informações as professoras afirmaram categoricamente que farão uso dessas plataformas, já que elas são acessíveis para os alunos que em sua maioria tem aparelho celular e acesso a rede móvel.

Referências

ANDRADE, Maria de. **Ensino de língua inglesa e as novas tecnologias:** mediações pedagógicas e interação social. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação a distância, 2014.

BRAGA, Júnia de Carvalho Fidelis. **Ensino e aprendizagem de línguas via redes de participação**, in BRAGA et al. Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental. 1 ed. São Paulo: Edições SM 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **LDBEN- Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II- Línguagens, Códigos e suas Tecnologias.** MEC/SEB. Brasília (DF) 1999.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais de língua inglesa;** Ensino Médio- 2000;

BRASIL, **PCN+ Ensino Médio –** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Línguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. 244p.

BRASIL, PROINFO, **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO – MEC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – SEED**, 1997.

CRISTAL, David. **A Revolução da Linguagem.** Rio de Janeiro: ZAHAR, 2005.

FELDMAN, Alba Krishna Topan. GALBIATI, Daniela Pedruzzi. **NOVAS TECNOLOGIAS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:** uma proposta concreta. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde. 2013. Vol. 1.

- MORAN, J. M.. **Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias**. Texto publicado nos anais do 12º Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, in ROMANOWSKI, Joana Paulin et al (Orgs). Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação. vol 2, Curitiba, Champagnat, 2004, página.s 245-253 - jmmoran@usp.br . Disponível em ><http://www.eca.usp.br/prof/moran/textos.htm>> Acesso em 15.02.17.
- PAIVA, V.L.M.O. **o uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em 16.02.2017
- PERRENOUD, P. “**Construir competências é virar as costas aos saberes?**” In: **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000
- PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon, Bradford, v. 9, n. 5, 2001.
- ROJO, Roxane. et al. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- SILVA, Marcos. **Internet na escola e inclusão**. In: Integração das Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005 > disponível em portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/zsf.pdf > último acesso em 13 de junho de 2018.

Ensino e usos de aspectos metafóricos em gramáticas pedagógicas

*Antonio Cilírio da Silva Neto*¹

*Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*²

1 Introdução

Neste trabalho propõe-se discutir e analisar como o ensino de metáfora é abordado no contexto das gramáticas "pedagógicas" e pelos pesquisadores da metáfora. Com base no estudo realizado, verificou-se que as gramáticas em sua grande parte são destinadas à pesquisas, podendo ser consultadas por especialistas e/ou estudantes da língua, estas apresentam um alto grau de complexidade. Dentro dessa complexidade buscou-se nesses compêndios de referência e nos estudos metafóricos, uma apresentação deste conteúdo. De início, a partir do estudo realizado, parece que a metáfora ainda é compreendida e disseminada nestas gramáticas com certa distorção entre os estudos linguísticos.

Para uma compreensão introdutória sobre a mesma, houve uma série de desafios ligados à proposta de análise linguística, e para isso fez-se alguns questionamentos. Ainda, com o escopo de analisar como os gramáticos apresentam este tema nas gramáticas, pergunta-se: Como será que o

¹ Doutor em Letras e pós-doutorando em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisador e professor adjunto da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/CESSIN. E-mail: antonioneto5@professor.uema.br e acilirio@bol.com.br

² Doutor em Letras Clássicas pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutor em Linguística, Letras e Artes pela Universidade da Beira Interior, PT. Pesquisador e professor no Programa de Pós Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura - PPGL, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: luizpeel@uft.edu.br

estudo da metáfora é abordado em muitas dessas fontes de pesquisa? E qual seria a visão dos linguistas que investigam o ensino da metáfora nos dias atuais?

Dessa forma, examinou-se como são organizadas as gramáticas; em seguida, pesquisou-se o que é metáfora e a sua trajetória; e na sequência, analisa-se como a metáfora é tratada nas três gramáticas "pedagógicas" escolhidas: (i) Gramática Pedagógica do Português Brasileiro de Marcos Bagno (2011); (ii) Nova Gramática do Português Brasileiro de Ataliba de Castilho (2012) e (iii) Gramática do Português Brasileiro de Mário Perini (2013), a fim de verificar como se dá a exposição desse conteúdo.

Seguidamente, para as discussões sobre metáfora e como esta é exposta nos estudos da linguagem, trouxe-se como referencial as pesquisas de Black (1993), Fossile (2011, 2013, 2014, 2015a), Fossile e Silva Neto (2015b), Lakoff e Johnson (2002), Moura (2012) e Sardinha (2007). Este trabalho se alicerçou, ainda, num levantamento teórico de artigos científicos, livros, além das gramáticas pedagógicas, buscou-se, também, nos estudos linguísticos, voltados para o ensino e uso de aspectos metafóricos, fundamentos para este ensino.

Portanto, acredita-se ter atingido os objetivos de verificar o que diz os estudos linguísticos no tocante ao ensino e usos de aspectos metafóricos nas gramáticas e a reflexão sobre a necessidade de um ensino e aprendizagem profícuo da metáfora.

2 A etimologia da palavra metáfora

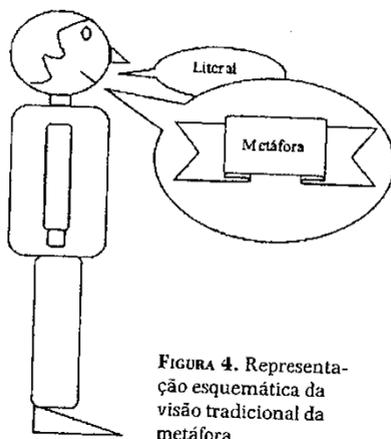
Conforme Bagno (2011/2013) o próprio nome da palavra **metáfora** é metafórico. Em grego μεταφορά (*metaphorá*) significa **transposição** para outro lugar, este termo é composto de μετά (meta), 'entre' e φέρω (pherō), 'carregar', no sentido mais **concreto**, tanto que caminhões de mudança na Grécia moderna trazem a palavra μεταφορά (transferência) (METAFORES - transporte) estampada em grandes letras coloridas. "Os romanos traduziram o verbo grego *metapherein* por *transferire*, com o

mesmo significado, inicialmente concreto, 'de levar para outro lugar'" (BAGNO, 2011, p. 171). Segundo Fossile (2011a) para os gregos o termo metáfora está ligado à ideia de movimento mesmo, em que *metha* significa mudança e *phòra* levar ou conduzir.

Conseqüentemente, pode-se observar que, etimologicamente, o conceito para o termo metáfora como "tropo em que a significação natural de uma palavra é substituída por outra, em virtude de relação de semelhança subentendida", tem um sentido mais literal de "eu transporto" (CUNHA, 2000). Seria a transferência do nome de uma coisa à outra, do gênero à espécie, da espécie ao gênero ou seria analogia.

Na visão tradicional da metáfora, esta é concebida como um fenômeno individual. Para Aristóteles (1996) a metáfora como uma figura de linguagem era empregada com fins ornamentais em situações específicas e para Sardinha (2007) nessa vertente tradicional a metáfora se sobrepôs ao sentido literal, ela era tida como um fenômeno linguístico da fala ou da escrita apenas, um recurso retórico, empregado para atingir determinados fins em certos tipos de texto (poesia ou argumentação). Conforme representado na figura:

Figura 1: Representação esquemática da visão tradicional da metáfora: sentido literal.



Segundo Sardinha (2007) Aristóteles defendia a utilidade das metáforas na comunicação, porque expressavam uma ideia nova o que exigia do ouvinte um trabalho mental para encontrar um determinado ponto. Poderia se dizer que a metáfora na visão tradicional se assemelha a um certo tipo de comparação implícita entre duas coisas, entidades ou assunto não relacionados.

Entretanto, nesse sentido o conceito de metáfora como recurso figurativo, aqui pode ser entendido como "um recurso para ornamentar, embelezar a linguagem" (SARDINHA, 2007, p. 22). E sabe-se que ela vai além: "a metáfora institui o mundo imaginário" [...] "assim como dependemos da imaginação para entender o mundo, dependemos também das metáforas para a comunicação" (MOURA, 2012, p. 11-12).

3 Os compêndios gramaticais

Os compêndios gramaticais utilizados na construção deste trabalho foram escolhidos durante as aulas de leitura e interpretação de textos metafóricos, estudos linguísticos e ensino de língua; sendo que os critérios utilizados neste artigo, foram tanto históricos quanto pedagógicos.

Escolheu-se a obra de Perini porque, na *Gramática do Português Brasileiro* (2013), o autor defende que a gramática é uma disciplina científica, estudando uma série de fenômenos presentes em nossas vidas; para o autor, o que deve ser discutido não é o resultado, mas o método que levou a ele. Também a *Nova Gramática do Português Brasileiro* (2012), de Ataliba Teixeira de Castilho, foi uma das eleitas porque o autor postula que, quando falamos ou escrevemos, há uma intensa atividade mental na qual são acionados os sistemas linguísticos lexical, semântico, gramatical e discursivo. Para ele, mesmo denominada de gramática, a obra se afasta desse gênero, pois trata da identificação dos processos criativos do português brasileiro que conduzem aos produtos listados e merecedores de classificação (NEVES e CASSEB-GALVÃO, 2014). Outra escolha foi a *Gramática*

Pedagógica do Português Brasileiro, de Marcos Bagno (2011, 2013), que o autor define como propositiva.

Sendo assim, na Gramática Pedagógica do Português Brasileiro quando Bagno (2011, p. 146-47) trata dos fatores sociocognitivos e mudança linguística defende que: "a mudança linguística é um processo *sociocultural e sociocognitivo*, ou seja, um processo que tem origem na interação entre a dinâmica social da comunidade de fala e o processo da língua no cérebro por parte dos indivíduos em interação sociocomunicativa". Para esse autor existem três forças inerentes na mudança linguística, (i) a economia linguística, (ii) a gramaticalização e a (iii) analogia. Dentro da gramaticalização ocorre o processo da metáfora, foco deste estudo. Destarte, o próprio autor ressalta que esses três fatores de mudança linguística:

interagem o tempo todo numa rede complexa de processamentos cognitivos, de modo que não é possível delimitar com exatidão o que se deve a cada um deles: é mais produtivo encarar as inovações linguísticas como o resultado dessa rede complexa de cognição que, decerto, inclui outros processamentos (BAGNO, 2011, p. 193).

Por outro lado, neste artigo foca-se no fator de mudança linguística: gramaticalização para verificar a interação de processamentos cognitivos. Os processos de gramaticalização se desenvolveram muito nos últimos tempos, isso ocorreu por que os linguistas perceberam as complexidades e as consequências profundas da gramaticalização na vida das línguas e de seus falantes. A gramaticalização, de modo grosseiro, seria "a produção de novos recursos gramaticais a partir de (re)processamentos cognitivos, por parte dos falantes, impostos aos recursos gramaticais já existentes. Dentre esses processamentos cognitivos o mais destacado é a metáfora" (BAGNO, 2011, p. 170).

Concorda-se com o autor quando afirma que "a língua não é uma entidade autônoma e nem pode ser estudada sem que se leve em conta os falantes e suas interações sociocomunicativas" (id. 170-71). Gramática e discurso estão em íntima conexão, um já traz dentro de si as sementes do

outro. Sabe-se que a função primordial da língua é permitir a interação entre os seus falantes por meio da produção de sentidos, assim, gramática e discurso se conectam se interconectam, surgindo desse modo o maior processo cognitivo da gramaticalização, a metáfora.

Por exemplo, para Bagno (2011), o próprio uso que fazemos da palavra **metáfora** é metafórico. Em grego *metaphorá* significa **transposição** para outro lugar, no sentido mais **concreto**, tanto que caminhões de mudança na Grécia moderna trazem a palavra μεταφορά (transferência) (METAFORES - transporte) estampada em grandes letras coloridas. "Os romanos traduziram o verbo grego *metaphorein* por *transferire*, com o mesmo significado, inicialmente concreto, 'de levar para outro lugar'" (BAGNO, 2012, p. 171).

Dessa maneira, Bagno conceitua metáfora como "o processo mental que fazemos ao *transferir* uma palavra de um domínio semântico para outro, para *expandir* seu significado de um sentido concreto para sentidos cada vez mais abstratos" (2011, p. 172). Esse processo se dá pela transferência de elementos do léxico para a gramática, da coisa para a não-coisa, do universo empírico para o universo do discurso, do sensível para o cognoscível.

Bagno (2011) cita que a metáfora está presente no discurso em três níveis de profundidade: primeiro, na superfície do texto, por meio de comparações, usos figurados, jogos de palavras etc.; segundo, no léxico (os usos atuais das palavras são quase sempre derivações metafóricas de seus étimos) e terceiro, na gramática. Veja o texto abaixo e alguns exemplos retirados de Bagno (2011, p. 172-74). Analisa a metáfora em uma manchete econômica e diz que as metáforas estão ali cristalizadas:

"A crise econômica mundial está longe de acabar. E as medidas de socorro tomadas pelos governos dos países ricos trazem o risco de provocar uma inflação global a partir de 2015. (terra.com.br, 25/07/2009)" (com adaptações).

- 'está longe de acabar' → acabar não é um lugar, portanto nada poderia, concretamente, estar 'longe de acabar';
- 'medidas... trazem o risco' → risco não é um objeto palpável, concreto, que possa ser 'trazido'; medidas não tem traço [+ animado], portanto não poderia ser sujeito do verbo trazer, que implica 'carregar' fisicamente;
- 'provocar uma inflação' → provocar é 'chamar para fora' e inflação é 'inchaço', logo não se poderia 'chamar um inchaço para fora', a não ser, é claro, metaforicamente.

2 – Metáforas no léxico, alguns exemplos:

- (i) crise: do grego *Krisis*, termo usado na medicina antiga para indicar o momento decisivo para o tratamento de uma doença; daí o sentido metafórico de 'momento decisivo, difícil';
- (ii) economia: do grego *oikos*, 'casa', e *nomia*, 'administração';
- (iii) medida: 'avaliação de grandeza física'; medição de volume e quantidade'; metaforicamente, 'decisão tomada após avaliação (medição) de um problema';
- (iv) inflação: do verbo *inflar*, 'inchar', do latim *in-* + *flo*, 'sopro';
- (v) partir: do latim *partire*, 'cortar, dividir, separar em pedaços'.

3 – Metáforas na gramática, alguns exemplos:

- a) – a, o → os artigos definidos provêm de demonstrativos latinos : *illu-*, 'aquele'; *illa*, 'aquela'; reduzidos a artigos, tiveram sua carga semântica enfraquecida e sofreram erosão fonética;
- b) – uma → os chamados 'artigos indefinidos' provêm dos numerais latinos *unu-*, *una-*, que perderam sua significação de quantificador específico (uma unidade) para se transformar em indicadores de quantidade vaga, imprecisa (a ponto de serem usados no plural *uns*, *umas*, o que não é permitido aos numerais propriamente ditos).

Portanto, o fator de mudança linguística analisado na Gramática Pedagógica do Português Brasileiro (2011), gramaticalização (a metáfora) se funda em *insights* cognitivos e está concatenado a rede complexa de cognição, ligada a outros tipos de processamentos. Bagno postula que as metáforas estão na língua falada ou escrita, mesmo as mais corriqueiras, no jornal, na revista, ao acaso, elas pululam. mas, não se pode concordar com ele, quando diz que "elas se cristalizam de tal maneira que se tornam

elementos banais, que não despertam a atenção de ninguém" (BAGNO, 2011/2013, p. 172). Pensamento defendido, também, por Castilho (2012).

Enfim diante da afirmação de Bagno (2011) e Castilho (2012), diz-se aqui que “a metáfora continua sendo alvo de estudos “não” exaustivos. Extremamente complexa e fascinante, a metáfora é objeto de investigação tanto da Linguística, quanto da Filosofia e da Psicologia. Compreender a metáfora não é nada fácil!” (FOSSILE, 2010, p. 01).

Por exemplo, quando se analisa atividades como as apresentadas aqui requer-se um grande esforço cognitivo para compreendê-las. Diante disso, cita-se mais um exemplo para fundamentar os *insights*, lampejos que o leitor poderia fazer no entendimento do que seria uma boa metáfora, ou não. Para Dias (cf. 2016, p. 09) no exemplo: "O Globo Mar navega pelo extremo sul da África, rumo ao Cabo da Boa Esperança. **O vento chicoteou** o nosso veleiro desde o amanhecer"³.

Na sentença "o vento chicoteou o nosso veleiro desde o amanhecer" interagem tópico (vento) e o veículo (chicoteou) e a paráfrase mais próxima do literal seria: 1. O vento **atingiu** o veleiro várias vezes desde o amanhecer. 2. O vento **bateu** repetidamente com força no veleiro desde o amanhecer.

Observa-se que para Dias (cf. 2016, p. 09) Richards (1963) afirma que ao se interpretar uma metáfora faz-se o uso da interação, o processo de criação de similaridades, entre dois elementos da sentença metafórica, ou seja, entre o tópico e o veículo, ou pode-se depreender que na visão de Black (1993) essa ideia de mais de uma interpretação pode ser apontada como indeterminação.

A visão adotada por Richards (1963), segundo Fossile, da interação verbal, contribuiu para que a metáfora não fosse entendida como "apenas a troca ou substituição ou deslocamento de palavras, mas a interação de pensamentos [...] a metáfora é composta de conceitos e não apenas por palavras" (FOSSILE, 2010, p. 06). Linguagem e pensamento são

³ Dias, (2016, p. 09). Disponível em <http://g1.globo.com/platb/globomar/2013/04/05/globo-mar-refaz-rota-heroiça-e-visita-cabo-da-boa-esperança/>. Acesso: 11 de janeiro de 2016. (adaptações nossas)

impulsionados a partir dos estudos de Richards (1963), a partir de então se separa os dois planos da metáfora "o conceptual (que relaciona conceitos) e o plano da expressão (as palavras que são usadas para exprimir esses conceitos" segundo Moura (2008, apud. FOSSILE, 2010, p. 07).

Para Fossile (2011, p. 10) neste exemplo apresentado a metáfora é um fator de interação como processo cognitivo, isso porque neste processo "o produtor de uma metáfora não está simplesmente comparando A com B, nem pensando em A como se fosse B; mas, sim, ele produz um '*flash of insight*' ao perceber A e B. Coadunam com esse pensamento Silva Neto, Fossile e Herênio (2015) quando afirmam que nas últimas décadas houve uma verdadeira virada em relação ao entendimento deste recurso de linguagem, sendo reconhecido e compreendido como fundamental instrumento de cognição, que realiza funções importantes nos processos cognitivos e perceptuais.

Portanto, esta seria a pista que precisamos para tratar dos aspectos esclarecedores das metáforas fortes: cognitivos, informativos e ontológicos (aspectos teóricos do ser – o ser em si mesmo). Metáforas que sobrevivem a tais análises críticas podem ser adequadamente realizadas para transmitir, de forma indispensável, uma visão sobre os sistemas a que se referem. Desta forma, esses sistemas podem, e às vezes não, gerar insights sobre "como as coisas são" na realidade (BLACK, 1993, p. 39). (tradução nossa)⁴.

Seguidamente, passa-se a análise da Nova Gramática do Português Brasileiro (2012) de Ataliba de Castilho. Nesta gramática, o autor diz que a metáfora altera propriedades de todas as outras categorias semânticas. De início faz referência a Lakoff e Johnson (1980/2002) e diz que estes escreveram um livro importante sobre metáfora que eles definem como um conjunto de negativas. Segundo Castilho (2012, p. 131-32) para eles, a metáfora não é:

⁴ Segue o texto original: This is the clue we need in order to do the cognitive, informative, and ontologically illuminating aspects of strong metaphors. Metaphors that survive such critical examination can properly be held to convey, in indispensable fashion, insight into the systems to which they refer. In this way, they can, and sometimes do, generate insight about "how things are" in reality (BLACK, 1993, p. 39).

- (i) um dispositivo retórico ou decorativo, confinado á literatura;
- (ii) um fenômeno secundário e relativo que a Semântica linguística possa ignorar;
- (iii) a relação entre o sentido literal e o sentido figurado;
- (iv) uma propriedade de certas expressões particulares.

Ao contrário, a metáfora é:

- (i) um fenômeno conceitual, não necessariamente ligado a expressões linguísticas;
- (ii) um mecanismo cognitivo básico e muito difundido que a Semântica não deve ignorar;
- (iii) o entendimento de um domínio de experiência em termos de outro;
- (iv) a projeção de conjunto de correspondências entre um domínio-fonte e um domínio alvo.

Assim como Bagno (2011), Castilho (2012, p. 132) afirma que várias metáforas se tornaram altamente cristalizadas na linguagem do dia a dia a ponto de termos perdidos a percepção correspondente. Cita os exemplos: 'a vida a uma viagem', 'o trabalho a uma batalha', 'a ciência a um trajeto em que nos movimentamos', como os seguintes exemplos adaptados de Fauconnier: a) Sua vida o levou bem longe. b) A relação entre eles chegou a um beco sem saídas. c) Eles alvejaram duramente meus argumentos, que agora estão caindo etc.

Para Castilho (2012) nestes exemplos o domínio-fonte é um caminho que deve ser percorrido e o domínio-alvo é a vida, a relação e os argumentos, segundo Lakoff e Johnson (1980-2002), as metáforas se classificam em:

1. Metáforas imagéticas: o domínio-fonte é a imagem visual das cores da tecla do piano: Exemplo: Seus dedos eram como o teclado de um piano.
2. Metáforas ontológicas: as entidades são criadas através da própria metáfora, como em: A inflação está devorando a nossa economia. (a inflação se transforma numa entidade)
3. Metáforas estruturais: o domínio-fonte é comparável a uma entidade física, como em: O debate abalou os fundamentos da teoria. (teoria como um edifício)

4. Metáforas orientadas: o domínio-fonte tem uma localização espacial, como em: Sua renda subiu. Levante-se, tome coragem! (a felicidade, a saúde, a virtude, os bens estão em cima)

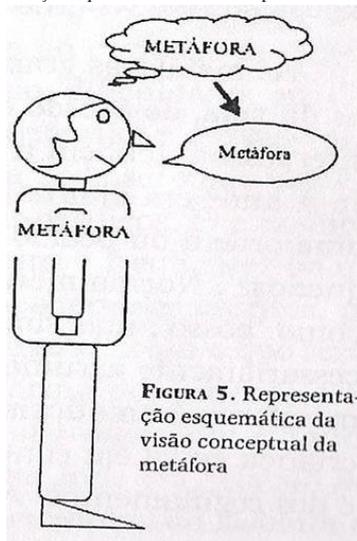
Enfim, para esses autores na criação de metáforas pode-se associar dois ou mais domínios, e com isso se obter metáforas primitivas ou metáforas compostas. "De todo modo, o móvel da alteração do sentido está fora do texto" (CASTILHO, 2012, p. 132).

Pode ser que Castilho (2012) possa está se referindo somente à proliferação de metáforas vivas, porém "há ainda as metáforas que surgem disfarçadas, já desgastadas pelo uso, ou que podem ou não ser entendidas como metáforas, dependendo do contexto" (MOURA, 2012, p. 12).

Observa-se que nessa gramática seu autor traz referências somente da metáfora conceptual desenvolvida por Lakoff e Johnson (1980-2002). O conceito de metáfora conceptual desenvolvido por esses autores, é "uma maneira de convencional de conceitualizar um domínio de experiência em termos de outro, normalmente de modo inconsciente". Conceitualizar significa dá um conceito e esse conceito é que seria metafórico, a metáfora conceptual também é carregada de intencionalidades (SARDINHA, 2007, p. 30-31).

Portanto, como aparece na figura abaixo, a metáfora conceptual é tida como um fenômeno cognitivo, a palavra metáfora (em letras maiores, para significar o conceito metafórico como primordial) está na mente, como pensamento, e desse pensamento deriva a expressão linguística (fala, escrita, em letras menores, para sugerir a subordinação à representação mental). A metáfora, também, é corporificada, na visão conceptual o corpo humano é a fonte de muitas metáforas cognitivas, portanto aparece no corpo do falante (em letras maiores para indicar a supremacia do conceito metafórico sobre o uso metafórico) (SARDINHA, 2007, p. 57).

Figura 2: Representação esquemática da visão conceptual da metáfora: METÁFORA



Fonte: Sardinha (2007, p. 57).

Por último, a terceira gramática de referência aqui pesquisada, a Gramática do Português Brasileiro (2013) de Mario Perini, não faz referências direta ao tema metáforas, quando trata das expressões idiomáticas que são frequentes na fala, diz que elas não são metáforas, talvez elas tenham tido origem em enunciados metafóricos. As expressões idiomáticas usadas na língua são codificadas, e não podem ser interpretadas em seus próprios termos, como as expressões metafóricas podem.

Assim, no exemplo: "Esse menino é uma bomba atômica", mesmo quem nunca ouviu essa expressão pode entender que esse menino é destruidor, ou barulhento, ou algo desse tipo, aqui temos um trabalho de interpretação para ser entendido, a metáfora depende da percepção prévia de uma inadequação: um menino não pode ser literalmente uma bomba atômica, daí o ouvinte precisa procurar um significado aparentado que faça sentido (PERINI, 2013, p. 327).

Para Moura (2012) as línguas humanas dispõem de idiomatismos que são expressões ou frases feitas, esses idiomatismos, idioma e idiosincrasia, são típicos de uma língua em particular, surge dessa maneira as

expressões idiomáticas, provérbios, ditos populares etc., não se pode analisar uma expressão idiomática como mera intuição, porque estas variam de língua para língua, pela arbitrariedade da criação verbal e por uma mesma situação marcante. "Uma metáfora normalmente seleciona uma situação bem definida e marcante, com várias associações psicológicas e sociais. Essa situação é, então aplicada, metaforicamente, a um contexto específico" (MOURA, 2012, p. 72).

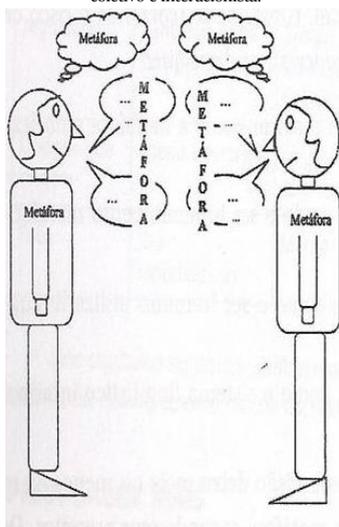
As expressões idiomáticas de base metafórica variam bastante de língua para língua, mas há semelhanças e essas semelhanças se deve, por exemplo, quando se aplica crença e conhecimentos comuns a muitos povos. Exemplo: "A mosca é um inseto muito chato", isso se reflete em metáforas como "mosca na sopa", "mosca no unguento" (inglês) e "ser a mosca da carruagem" (francês); e à ideias parecidas expressas nas diferentes línguas. Exemplo: "farinha do mesmo saco", *cast in the same mold* "moldados na mesma forma" (inglês) e *être fait sur le même moule* "feito na mesma forma" (francês) (MOURA, 2012, p. 74).

Contudo, Perini (2013) fundamenta o seu posicionamento afirmando que as expressões idiomáticas tem o significado codificado, que é parte das conexões forma/significado da língua. Por exemplo, na sentença: "**o casamento deles vai de vento em popa**", **vento em popa**, as conexões forma/significado significa algo "que tem sucesso", **não se tem a percepção** de que se aplica a um casamento, nem se tem um processo de procura de um significado que funciona naquele contexto. **Vento em popa** consta do **nosso dicionário mental**, (pode-se pensar aqui em Lakoff e Johnson (2002) – metáfora conceptual) como o significado de **casamento ou menino**, essa expressão pode ser compreendida mesmo por alguém que não saiba o que é "popa". Uma tentativa por vias metafóricas não funciona, porque pode-se pensar que significa "rapidamente", "na direção certa" que seriam interpretações metafóricas aceitáveis do sintagma (veículo) **vento em popa**, mas que estão erradas (PERINI, 2013, p. 328).

4 Nosso posicionamento teórico em relação ao ensino de metáfora

Nesta investigação, pergunta-se: Qual teoria explicaria melhor um texto metafórico? Para melhor responder a esta pergunta, nos fiamos nos autores pesquisados, sendo eles, Richards (1963), Max Black (1993), Moura (2012) e Fossile (2011, 2013, 2014, 2015a) que afirmam-se: a metáfora é entendida como um processo social, se faz sentir pela recorrência do uso linguístico, não descartam a existência de metáfora na mente e nem no corpo, enquanto as outras concepções ela é um fenômeno individual (SARDINHA, 2007, p. 58). Veja como se dá essa ocorrência na figura abaixo:

Figura 3: Representação esquemática da metáfora como processo social: metáfora na mente e no corpo, fenômeno coletivo e interacionista.



Fonte: Sardinha (2007, p. 58).

Portanto, diria-se que, segundo Fossile (2010, p. 13) a perspectiva Interacionista de Richards e Black explica melhor o fenômeno da metáfora, porque neste fenômeno envolve-se fatores cognitivos e linguísticos, e enfatiza que há interação entre termos que compõem uma sentença "gerando operação mental". Para essa autora "a linguagem CRIA/GERA realidades e organizações de pensar" (FOSSILE, 2010, p. 14). "A metáfora

cria categorias que junta coisas que, no mundo real estão bem separadas" (MOURA, 2012, p. 25). "A interpretação de uma metáfora não é uma questão de convenção, mas de plausibilidade" e nas interpretações plausíveis cabe ao ouvinte e ao leitor descobrir quais são elas, mas também a metáfora não é "um jogo absurdo, um vale-tudo, em que qualquer interpretação é possível" (MOURA, 2012, p. 35).

5 Considerações finais

O objetivo principal deste trabalho foi propor, discutir e analisar como o ensino de metáfora vem sendo abordado em três gramáticas "pedagógicas" e de referência, e como os pesquisadores da metáfora vem tratando deste tema. Apresentou-se ao longo deste texto que as gramáticas aqui analisadas são destinadas especificamente à pesquisas, consultadas por especialistas e/ou estudantes da língua e que de alguma maneira fazem menção às figuras de linguagem, estas apresentaram um alto grau de complexidade. Dentro dessa complexidade buscou-se nesses compêndios os estudos metafóricos. De início, a partir do estudo realizado, pareceu que a metáfora ainda é compreendida e disseminada nessas gramáticas com certa distorção entre os estudos linguísticos voltados à metáfora, duas dessas gramáticas apresentaram ou deram pouca importância ao tema, apresentando-o de maneira breve. O conceito de metáfora nestas gramáticas focam apenas um aspecto da língua, conceptual ou gramatical, sendo confusa para os pesquisadores da língua as teorias sobre esse recurso da linguagem; por outro lado, somente a Gramática Pedagógica do Português Brasileiro (2011) fez um detalhamento do tema com mais profundidade e propriedades.

Dessa forma, examinou-se como são organizadas as gramáticas; em seguida, pesquisou-se o que é metáfora e a sua trajetória; e na sequência, analisou-se como a metáfora é tratada nas três gramáticas "pedagógicas", a fim de verificar e refletir como se deu a exposição desse conteúdo.

Para as discussões sobre metáfora e como esta é exposta nos estudos da linguagem, trouxe-se como referencial as pesquisas de Black (1993), Fossile (2010, 2011, 2013, 2014, 2015a), Fossile Herênio e Silva Neto (2015b), Lakoff e Johnson (2002), Moura (2007, 2012) e Sardinha (2007). Dessa forma, acredita-se ter atingido os objetivos que se constituíram, desde o início das discussões sobre a construção deste artigo, verificar o que diz os estudos linguísticos no tocante ao ensino e usos de aspectos metafóricos nas gramáticas. Aqui, procurou-se seguir a teoria de Max Black (1962, 1993) do interacionismo, em que tópico e veículo criam interpretações, geram e criam similaridades, e mais especificamente procurou-se seguir a perspectiva interacionista de Moura, que garimpa o novo no velho, numa rede conceptual da linguagem, criando assim o sentido metafórico. Como especifica Silva Neto, Fossile e Herênio (2015b): a metáfora cria uma percepção nova, a partir da linguagem.

Enfim, tem-se em mente, ou dever-se-ia ter, que as 'gramáticas' são referências teóricas fundamentais e indispensáveis na tematização dos conhecimentos sobre a língua e a linguagem, e mesmo que estas gramáticas analisadas neste trabalho apresentem certas inconsistências no que diz respeito ao ensino de metáforas, estas são fontes de informação significativas para qualquer estudioso da língua e da linguagem e são espaços, também, significativos e educativos que possibilitam a aprendizagem.

Referências

- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução: Souza, E. Porto Alegre – RS: Editora Globo, 1996.
- BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.
- _____. **Gramática de Bolso do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BLACK, M. Metaphor. In: **Models and metaphor**. Ithaca: Cornell University Press, 1962. cap. 03

_____. More about metaphor. In: ORTONY, A. (Ed.). **Metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 19-41 cap. 02.

CASTILHO, Ataliba. Teixeira de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. 1ª ed., 2ª reimpr. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

CUNHA, Antonio Geraldo da.(et al.) **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2ª ed. 13ª reimp. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2000.

DIAS, Thaybyson S. **Um estudo introdutório acerca da metáfora nos livros didáticos de língua inglesa do Ensino Médio**. 2016. 26f. (Trabalho de conclusão de curso) – Curso de Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína – TO, 2016.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. Um passeio pelos estudos da metáfora. **Revista de Letras da UFPR**. Curitiba – PR, 2010.

_____. Teoria dos espaços mentais e da mesclagem conceitual: concepções de literalidade e metaforicidade. **Revista Eletrônica Polidisciplinar Vãos**, v.01, n.1, p. 42-66, 2009.

_____. **O Significado Aspectual na Interpretação de Metáforas Verbais**. 2011. 300 f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2011.

_____. Afinal, quando interpretamos uma sentença metafórica, realmente, conseguimos parafraseá-la? **Revista de Letras**, n.17, p. 01 - 15, Curitiba – PR, 2013.

_____. Parece que as coisas estão mudando: aos poucos a semântica começa a aparecer nos livros didáticos de língua portuguesa. **Linguagem e Ensino**, v. 16, n. 2, p. 393-414, Pelotas – RS, 2013.

_____. METÁFORA: alunos do ensino fundamental e professores em formação inicial encarando uma cilada que captura o(s) significado(s). In: SILVA, W. R. SANTOS, J. S. dos. MELO, M. A. de (orgs.) **Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico**. p. 157-183. Campinas – SP: Pontes Editores, 2014.

_____. **Metáforas verbais: um estudo analítico-descritivo**. Palmas – TO: EDUFT, 2015.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: Chicago University Press, 1980.

_____; _____. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução de M. S. Zanotto e V. Maluf. São Paulo: Mercado de Letras: Educ., 2002. p. 30-52

MOURA, Heronides. **Vamos Pensar em Metáforas?** São Leopoldo – RS: Editora UNISINOS, 2012.

_____. Relações paradigmáticas e sintagmáticas na interpretação de metáforas. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v.7, n. 3, p. 417-452, set./dez. 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. (Orgs.). **Gramáticas contemporâneas do português**. São Paulo: Parábola, 2014.

PERINI, Mário. A. **Gramática do Português Brasileiro**. 1. ed., 2ª reimpr. São Paulo: Parábola, 2013.

SARDINHA, Tony Berber. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SILVA NETO, Antonio Cílirio da. FOSSILE, Dieysa Kanyela. HERÊNIO, Kerlly Karine. A metáfora no livro didático de ensino médio: um estudo feito a partir dos manuais aprovados pelo PNLD 2014. **Fórum Linguístico**, v. 12, n. 3, p. 771-785, 2015.

Pensamento crítico, educação e conhecimento

*Fernanda da Silva Pereira*¹

*José Leonardo Ruivo*²

Introdução

Questões acerca da natureza do pensamento crítico, a finalidade das escolas, o valor do conhecimento e, conseqüentemente, a função do currículo escolar têm sido alguns dos assuntos presentes nas ideias de vários teóricos da área da educação.

A fim de abordar tais temas, o presente texto se subdivide nos seguintes tópicos: a) o papel do pensamento crítico na educação, tendo como foco apresentar a definição de pensamento crítico com base na filosofia, identificando o que há de singular na proposta de pensamento crítico como análise de argumentos; b) o papel das escolas, tendo em vista apontar a função das escolas na sociedade a partir da visão Michael Young; c) a relação entre educação, conhecimento e currículo, buscando compreender como esses três aspectos estão relacionados com o papel das escolas na sociedade.

O papel do pensamento crítico na educação

Ao considerar o uso do pensamento crítico nos diversos âmbitos da sociedade o senso comum costuma interpretar essa ferramenta de

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: fnanda19.sp@gmail.com

² Professor Adjunto da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: jleonardo.ruivo@gmail.com

maneira bastante errônea. Pode-se dizer que o pensamento crítico tem sido entendido simplesmente como uma ferramenta que possibilita atacar as ideias levantadas por alguém. Nessa ação não é levado em consideração a necessidade de avaliar se os argumentos usados no discurso apresentam alguma validade, ou seja, se os argumentos estão fundamentados em boas razões. Tendo em vista isso, é de suma importância buscar entender o significado de pensamento crítico para então apontar seu papel na educação. Primeiramente deve-se considerar que:

(...) a natureza conceitual do pensamento crítico não se caracteriza apenas em questionar os pressupostos das outras pessoas. Embora possamos ter provas precisas e elaboradas contra uma visão, atacar um adversário e defender uma tese de forma mecânica e inconsciente não é pensar de forma crítica (CANAL, 2014, p. 121).

A fim de compreender a noção de pensamento crítico com base em uma visão mais filosófica, as leituras de Carnielli e Epstein (2011) e Canal (2014) podem ser consideradas ótimas opções para alcançar tal objetivo. Segundo Carnielli e Epstein (2011) o pensamento crítico é o que nos habilita a poder saber: (i) em quais condições uma afirmação pode ser considerada justificada (ou mesmo, verdadeira); (ii) se estamos perante um bom argumento; e, (iii) formular bons argumentos. Do mesmo modo Canal afirma que “o pensamento crítico é um tipo de habilidade cognitiva e volitiva de formar crenças, e tomar decisões, somente com base em bons argumentos” (2014, p. 123). Logo, o pensamento crítico pode ser entendido como uma ferramenta que nos auxilia a identificar, analisar e formular argumentos.

Podemos considerar, portanto, que pensar de forma crítica vai muito além de apenas “atacar” determinadas ideias. Trata-se, pois, de uma atividade que envolve o desenvolvimento de habilidades intelectuais naqueles que fazem bom uso dessa ferramenta. Ainda segundo Canal (2014) precisamos, como pensadores críticos, saber não só argumentar, mas também contra-argumentar. Daí a necessidade de identificar, formular e avaliar argumentos.

Então, em primeiro lugar, o que são argumentos? Para compreender de forma mais técnica o que é um argumento é através de como eles são estruturados. Na definição de Carnielli e Epstein (2011) podemos considerar os argumentos como “uma coleção de afirmações, uma das quais se chama ‘conclusão’ e cuja verdade procura-se estabelecer; as outras chamam-se ‘premissas’, e estas afirmações pretendem conduzir à conclusão (ou apoiá-la, ou persuadir-nos da sua verdade)” (p. 8). Desse modo, podemos dizer que um argumento é constituído por duas partes: uma ou mais premissas e somente uma conclusão.

Considere o seguinte argumento:

Premissa 1: Todo ser humano é mortal.

Premissa 2: Sócrates é um ser humano.

Conclusão: Logo, Sócrates é mortal.

Nesse exemplo é possível notar a presença das duas partes constituintes de um argumento, ou seja, as premissas e a conclusão. Ambas são frases afirmativas declarativas, também chamadas de proposição. Recebem esse nome pois são frases que podem ser verdadeiras ou falsas, uma vez que descrevem um estado de coisas do mundo. Tal propriedade, de ser verdadeiro ou falso, chama-se valor de verdade.

Nota-se que no argumento usado acima é possível perceber que as frases expressam um valor de verdade – e, para nossos propósitos, são verdadeiras. Com isso, o objetivo do argumento é persuadir o leitor da verdade da afirmação, isto é, a conclusão. Para tanto, é de suma importância que o leitor consiga estabelecer uma relação coerente entre as premissas e a conclusão a fim de desenvolver consideravelmente uma visão mais clara acerca das ideias que lhes são apresentadas. As premissas, portanto, apresentam as razões para que se acredite ou seja convencido da verdade da conclusão.

Quando usado da forma adequada o pensamento crítico pode trazer grandes contribuições para os estudantes. Isso é reconhecido na LDB (Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)³, onde prevê a formação ética do educando tendo em vista, também, seu desenvolvimento intelectual e do pensamento crítico.

Contudo, por vezes os professores se fecham em seus conteúdos e pouco, ou nunca, abrem espaço para instigar no aluno a necessidade de pesquisar se as ideias apresentadas a eles estão fundamentadas em boas razões. Claro que não devemos atribuir ao professor toda responsabilidade, pois o aluno também precisa ir em busca de novos conhecimentos. Contudo, é importante ressaltar que há uma grande necessidade da participação do professor nesse processo, pois, caso contrário, poucos e insatisfatórios serão os resultados. Daí os próprios professores precisam pautar suas ações no estudo do pensamento crítico de modo que os alunos sintam-se engajados no desenvolvimento de uma visão mais questionadora sobre o mundo⁴.

Diante de tudo isso, pode-se dizer que o estudo do pensamento crítico deveria ser estimulado justamente pelo fato de proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento de algumas habilidades importantes. Segundo Canal “as habilidades de um pensador crítico são por isso intelectuais (investigativas, analíticas e questionadoras, de especular ideias, conceitos, argumentos, etc.), são habilidades em que se treina o ler, escrever e pensar, e são todas técnicas mentais.” (CANAL, 2014, p.126). Assim, é importante que o processo de ensino desenvolva o pensamento crítico com o fim de promover a aquisição das habilidades intelectuais nos alunos, habilidades que podem ser compreendidas, de acordo com Alvin Goldman (2001), como meio para a aquisição de conhecimento. Diz o autor: “[f]inalmente, o objetivo fundamental da educação, isto é, dos sistemas escolares, em todos os níveis, é o de prover os estudantes com conhecimento e desenvolver habilidades intelectuais que elevem suas habilidades de aquisição” (GOLDMAN, 2001, p. 58).

³ Segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional), uma das finalidades do ensino médio, última etapa da educação básica, é promover “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2018, p. 24).

⁴ Uma interessante proposta sobre como isso pode ser efetivado é apresentada em Stephen Law (2008).

O papel das escolas na sociedade

A questão acerca do papel que as escolas devem desempenhar na sociedade já vem sendo discutida durante muito tempo por teóricos de diversas áreas, principalmente, filosofia e sociologia. Por se tratar de um assunto bastante complexo é possível perceber a divergência de ideias no que se refere à maneira como alguns autores abordam o assunto em questão. Enquanto alguns teóricos apresentam apenas pontos positivos com relação à função das escolas, outros destacam, de modo bastante enfático, os pontos negativos que essa instituição apresenta. Tal noção pode ser notada na maneira como Michael Foucault, no final dos anos 70, entendia a função das escolas.

Na obra *Vigiar e punir* (1985 [1975]) Foucault apresenta uma visão bastante distinta de alguns teóricos da educação. Segundo o texto “Corpos dóceis e ajustados na educação: algumas considerações sobre vigiar e punir” (2015) é possível perceber que o pensador francês considerava a educação “como uma forma amplamente constituída por relações de poder, por sua vez, concretizadas no aparelho disciplinar” (PERUZZI; SILVA; FERREIRA; 2015, p. 2). Nessa perspectiva, as escolas apresentavam algumas características semelhantes aos quartéis, asilos e outros locais cujo objetivo estava ligado a ideia de ‘vigiar’ e ‘punir’. As formas de “adestramento” no ambiente escolar podiam ser notadas principalmente na distribuição dos alunos nas salas; a presença constante de alguém sempre vigiando os alunos; e os horários rigidamente estabelecidos com a presença de sirenes:

O próprio edifício da Escola devia ser um aparelho de vigiar; os quartos eram repartidos ao longo de um corredor como uma série de pequenas celas; a intervalos regulares, encontrava-se um alojamento de oficial, de maneira que ‘cada dezena de alunos tivesse um oficial à direita e à esquerda’ (FOUCAULT, 2007, p. 145 apud PERUZZI; SILVA; FERREIRA; 2015, p.12).

De acordo com o sociólogo britânico Michael Young no texto “Para que servem as escolas?” (2007) um dos problemas que pode ser destacado

no modo como Foucault analisa o papel dessa instituição de ensino está no fato de que o autor deixa de citar os pontos positivos dela. Young defende, portanto, que as escolas apresentam um papel fundamental na sociedade, isto é: “(...) sem elas cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos.” (YOUNG, 2007, p. 1288). O autor defende que as escolas devam apresentar papel fundamental para possibilitar que a educação atinja seu objetivo primordial, ou seja, promover o acesso de crianças e jovens ao conhecimento. Esse conhecimento, que deve ser promovido pela escola, não está disponível em casa, podendo ser caracterizado, segundo o autor, como conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico.

Com relação a expressão “conhecimento independente de contexto” é importante ressaltar que isso não quer dizer que o professor não deva considerar os conhecimentos que o aluno traz de casa para a escola. Na escola, a aprendizagem da criança acontece com base nos conhecimentos já adquiridos, os alunos não chegam como caixas vazias ou papéis em branco⁵, ao contrário, cada um apresenta seu contexto e experiências, por isso a escola precisa considerar os saberes que o aluno já possui. Assim, dentre as funções desempenhadas pelo professor está a de auxiliar os alunos na assimilação dos novos conhecimentos. O professor precisa mediar a relação do aluno entre o conhecimento aprendido anteriormente, através do cotidiano e experiências já adquiridas, e o conhecimento aprendido na escola. Com isso, podemos dizer que o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico:

É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola (...). (YOUNG, 2007, p. 1296).

⁵ Como bem criticou Paulo Freire (1974)

Ainda no que se refere ao tipo de conhecimento que a escola deve passar, o autor faz diferenciação entre dois tipos: conhecimento dos poderosos e conhecimento poderoso. Essa primeira expressão pode ser entendida com base em duas visões. Em primeiro lugar, o autor explica que o conhecimento dos poderosos:

(...) é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos” (YOUNG, 2007, p.1294).

Em segundo lugar, o autor explica que essa expressão podia ser considerada como o resultado do conhecimento escolar e o currículo, ou seja, relacionava-se diretamente a seleção dos conteúdos utilizados para compor o currículo escolar, ou ainda, de modo mais específico, a quem tomava as decisões acerca do que seria colocado ou não no currículo. Nessa perspectiva, tanto Young quanto outros estudiosos de teorias curriculares da década de 70 estavam voltados para questões relacionadas a dois pontos principais: o papel reprodutor das escolas, que segundo eles estavam relacionados a interesses de ideologias dominantes, e questões voltadas as desigualdades e justiça social. Diz o autor: “Numa sociedade cheia de desigualdades, aqueles que detêm o poder sempre tentam fixar o currículo de maneira a atender seus interesses. Isso é uma característica do mundo em que vivemos, não podemos escapar dela e é importante expô-la e torná-la explícita” (GALIAN & LOUZANO, 2014, p. 1118).

No que se refere ao conhecimento poderoso, o próprio autor destaca uma mudança de perspectiva no que se refere ao modo como ele compreendia algumas questões voltadas ao currículo escolar. Segundo ele, em um período anterior seus estudos estavam mais voltados para os que detinham poder para decidir o que iria compor o currículo, agora sua preocupação seria a de olhar para o próprio conhecimento e se perguntar como o currículo poderia, de modo específico, incorporar o conhecimento que seria poderoso para os jovens pensarem sobre o mundo e

posteriormente transformá-lo. Assim, “esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer (...)” (YOUNG, 2007, p.1294). De modo geral, pode-se afirmar que o conhecimento dos poderosos refere-se ao poder no sentido social e político uma vez que se trata da seleção do conteúdo que compõe o currículo escolar. Conhecimento poderoso, por sua vez, refere-se ao poder no sentido intelectual já que não se centra no currículo propriamente dito, mas no próprio conhecimento.

Portanto, ao considerar a visão de Young é possível perceber alguns pontos específicos com relação ao papel das escolas. Primeiro, o papel das escolas é promover o acesso de crianças e jovens à educação que valorize o conhecimento teórico; segundo, a educação ofertada na escola é diferente da educação promovida no seio familiar; terceiro, no que se refere à promoção e aquisição de conhecimento teórico a escola é, possivelmente, o meio mais eficaz que os indivíduos poderão ter acesso; quarto, a participação ativa das crianças na escola possibilita a aquisição e transmissão de conhecimento levando-as a caminharem para além de suas possibilidades locais e particulares; em quinto lugar é possível considerar que a educação está diretamente associada à ideia de conhecimento e currículo.

Educação, conhecimento e currículo

Considerando que existem várias concepções de currículo e, consequentemente, várias teorias acerca do mesmo assunto, o presente tópico não tem por objetivo apontar qual a melhor visão acerca da definição de currículo, mas sim, discutir sobre a relação entre educação, conhecimento e currículo, afinal: “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2005, p. 15). Segundo Eynng (2007, p. 43) a teoria do currículo ou teoria curricular trata-se de “um conjunto de conhecimentos, estratégias e aplicações, mais ou menos sistematizadas, em torno de determinadas propostas relacionadas ao processo pedagógico (...)”. Na visão

de Silva “o currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo.” (2005, p. 11).

Ao analisar as ideias de Michael Young acerca do papel que as escolas devem desempenhar na sociedade é possível perceber que o autor demonstra uma preocupação no que diz respeito ao modo como o currículo escolar tem sido organizado. Segundo Young, um dos principais problemas das instituições no momento de organizar o currículo está no fato de que elas não estão pautando suas reflexões no seguinte questionamento: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?” (YOUNG, 2007, p. 1297). Para o autor, a característica principal de um currículo cuja finalidade é incorporar o conhecimento poderoso está em oferecer um conhecimento diferente do que os alunos têm acesso em casa. Segundo ele o currículo precisa proporcionar realmente oportunidade para o desenvolvimento das habilidades intelectuais dos indivíduos, isto é: “(...) não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição” (YOUNG, 2007, p. 1292).

De acordo com o autor, a crítica produzida por alguns teóricos do currículo tem se distanciado das discussões acerca do conhecimento, resultando, portanto, no desenvolvimento de currículos frágeis, desenvolvidos por pessoas sem o conhecimento especializado. Segundo ele, tanto o conhecimento (poderoso) quanto o currículo são produzidos socialmente e, embora haja relações de poder embutidas no currículo, seu objetivo precisa ser o de estabelecer o que deve ser disponibilizado às crianças e aos jovens. Segundo Silva (2005) as ideias de Young no que se refere à crítica sociológica e histórica do currículo consiste em “analisar quais os princípios de estratificação e integração que governam a organização do currículo (...) [assim como] quais são as relações entre esses princípios de organização e princípios de poder” (SILVA, 2005, p.67 e 68).

Um ponto bastante importante destacado por Young (2007) no que se refere ao currículo é que os próprios professores que, por vezes, estão

alheios a esse processo deveriam ser os principais interessados em saber como o currículo tem sido desenvolvido. Infelizmente não é a realidade, pois segundo o autor a formação dos professores no currículo tem sido reduzida ao ponto de eles terem seus estudos baseados em meros conjuntos de padrões e competências que, por vezes, se centram, de forma muito restrita, na gestão e desempenho em sala de aula, enquanto que o principal objetivo tem se perdido de vista. Embora essa seja a realidade tanto na Inglaterra como no Brasil é importante que essa reflexão acerca do valor do currículo seja pensada e repensada, pois:

Se os currículos nos tornam o que somos, nos constroem como “devemos” ser construídos, cabe pensar que identidades estão sendo produzidas pelos atuais currículos, tanto das escolas como dos cursos que formam o professorado. Cabe pensar que identidades gostaríamos de ver produzidas e que medidas precisaríamos tomar para produzi-las. (MOREIRA e MACEDO, 2002 apud VASCONCELLOS, 2011, p. 19).

Falar sobre currículo é, sem dúvida, um processo amplo e por vezes árduo, mas também é importante sempre ressaltar que o estudo acerca do currículo envolve diversos pontos relevantes no que se refere ao conhecimento, mais especificamente o conhecimento poderoso, uma vez que: “(...) se trata em saber se os jovens estão tendo acesso ao conhecimento que pode ser de grande valor para eles.” (GALIAN & LOUZANO, 2014, p.1118). Portanto, a discussão acerca do papel das escolas na sociedade está diretamente relacionada à ideia do currículo como principal instrumento responsável em incorporar e promover o acesso ao conhecimento.

Considerações finais

O texto em questão buscou explicitar o pensamento crítico como uma ferramenta bastante útil para o desenvolvimento das habilidades intelectuais dos alunos. Iniciou-se apresentando essa ferramenta a partir da formulação de argumentos, uma vez que esse método é, possivelmente, o meio mais eficaz para que os alunos desenvolvam habilidades intelectuais.

Tendo em vista que a capacidade em distinguir entre bons e maus argumentos é uma habilidade singular de quem faz uso do pensamento crítico, pode-se considerar que a proposta de pensamento crítico como análise de argumentos está diretamente relacionada aos fins epistêmicos da educação uma vez que o professor pode fazer uso de tal ferramenta afim de promover o acesso dos alunos ao conhecimento.

Acerca dos fins epistêmicos da educação foi apresentado, com base na visão de Michael Young (2007), que a principal função das escolas é a de promover o acesso de crianças e jovens ao conhecimento escolar. Tendo em vista isso, o currículo escolar foi colocado como sendo responsável em incorporar o conhecimento que posteriormente o professor compartilharia com os estudantes. Tal currículo deveria apresentar algumas características específicas: concentrar-se no conhecimento o qual os jovens não têm acesso em casa; ser distinto da experiência pessoal deles; e, conseqüentemente, desafiar tais experiências.

Em síntese, é possível considerar que qualquer educador deveria buscar compreender a finalidade da educação. Compreender qual o papel das instituições de ensino é de extrema relevância para que o trabalho docente possa se dar de modo mais satisfatório. Para isso, os próprios professores precisam buscar ter influência sobre como o currículo que guia suas práticas é desenvolvido, assim como também a maneira como o conhecimento é selecionado antes de compor tal currículo. Só assim a escola conseguirá instigar os alunos a alavancarem para algum outro ponto que seja diferente do que já conheçam, ou seja, capacitá-los na aquisição de conhecimento que dificilmente seja encontrado em outro ambiente que não seja a escola.

Referências

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

CARNIELLI, Walter A; EPSTEIN, Richard L. **Pensamento crítico: o poder da lógica e da argumentação**. São Paulo: Rideel, 2011.

- CANAL, R. F. C. Pensamento crítico: algumas de suas características, valor e outros problemas. In: VIEIRA, R. M. (etal) (Org.). **Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional**. Aveiro: UA Editora, 2014, p. 119-137.
- EYNG, Ana Maria. **Currículo Escolar**. Curitiba: Ibpex, 2007.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1985 [1975].
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GALIAN, C.V.A; LOUZANO, P.B.J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, 2014, p. 1109-1124.
- GOLDMAN, A. Educação e epistemologia social. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v1, n3, p. 5770, 2001.
- LAW, S. Religion and Philosophy in Schools. In: HAND, M.; WINSTANLEY, C. **Philosophy in schools**. London: Continuum Studies in Research in Education, 2008. P. 41- 58
- PERUZZI, A. P; SILVA, P. R; FERREIRA, E. B. Corpos dóceis e ajustados na educação: algumas considerações sobre vigiar e punir. **Rev. Gestão Universitária**, 2015, p. 1-15.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.
- VASCONCELLOS, C. S. **Currículo: A atividade humana como princípio educativo**. São Paulo: Libertad, 2011.
- YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v 28, n 101, Campinas, 2007, p. 1287-1302.

**Práticas educativas:
desafios e perspectivas da atuação docente
na educação especial/inclusiva**

*Márcia Roberta de Sousa*¹

Introdução

A finalidade deste é discutir algumas das principais questões relacionadas a atuação docente e suas práticas educativas na Educação Especial/Inclusiva. A partir das novas definições sobre a Educação Inclusiva, a escola passou a ter um aumento significativo de alunos com necessidades especiais, sendo assim, afirma-se que a escola precisa estar preparada para receber esse aluno. Diante disto, questiona-se, qual o papel do professor no contexto da Educação Especial/Inclusiva? E como sua formação profissional contribui para o oferecimento de uma educação de qualidade?

O objetivo geral é discutir algumas das principais questões relacionadas a atuação docente e suas práticas educativas na Educação Especial/Inclusiva. Busca-se analisar o crescimento do número de alunos com deficiência no contexto da educação regular, identificar as principais dificuldades da Educação Inclusiva e demonstrar que a Educação Especial é um direito todos.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA; Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela-FAEME; Pós-Graduanda em Educação

Especial/Inclusiva pela UEMA. Email:vervovemarcia@hotmail.com

Visa-se neste trabalho uma análise dos resultados, dos números de alunos com deficiência inclusos no ambiente escolar, no intuito de discorrer sobre a importância de o professor estar preparado face a este novo contexto. A metodologia por ser de natureza básica, baseou-se em uma pesquisa bibliográfica com caráter exploratório e análise documental das práticas educativas: e da atuação docente na educação especial/inclusiva.

Trajatória da Educação Especial e Inclusiva no Brasil

A Educação Especial/Inclusiva no Brasil foi determinada até o final do século XIX, pelos hábitos e informações vindos da Europa. Era de costume o abandono de crianças com deficiências nas ruas, “assim, como nas rodas dos expostos e portas de conventos e igrejas, o que criou uma institucionalização do cuidado dessas crianças por religiosas” (MOREIRA, 2013, p. 25).

Por volta de 1850, foi criado o Imperial Instituto de Meninos Cegos, o Instituto Surdos-Mudos, que hoje é conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), isso em 1857, no Rio de Janeiro, por meio da Lei n.º 839, e fundado pelo imperador D. Pedro II.

Nesta perspectiva, Santos (2016, p. 41) aclara que:

O Instituto Nacional de Educação de Surdos, foi criado pela Lei n.º 939, de 26 de setembro de 1857, com denominação dada pela Lei n.º 3.198, de 6 de julho de 1957, órgão específico, singular e integrante da estrutura organizacional do Ministério da Educação, conforme Decreto n.º 6.320, de 20 de dezembro de 2007, de referência nacional na área da surdez, dotado de autonomia limitada e subordinado diretamente ao Ministro de Estado da Educação, atuando tecnicamente em articulação com a Secretaria de Educação Especial.

Neste ponto, podemos perceber o órgão de grande expressão e relevância para os surdos em todos os sentidos, seja pela luta, pelos direitos dos surdos, pelos trabalhos realizados, ações educativas e de formação de profissionais, entre outras práticas pedagógicas, discussões políticas e ações sociais.

Em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado pelo Ministério da Educação (MEC), passou a ser o responsável pela supervisão da Educação Especial no Brasil, fomentando ações assistencialistas direcionadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação.

Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil, um dos seus objetivos básicos é promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988), determinando a educação como um direito de todos, garantindo o desenvolvimento integral da pessoa, promovendo o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho, instituindo a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Estabelece como obrigação do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de preferência, no ensino regular (Art. 208).

Outras contribuições nessa trajetória foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), assegura os mesmos direitos a todos os cidadãos, sem mencionar a existência ou não de necessidades especiais, e a Declaração de Salamanca constituída na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O evento foi realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e teve como objetivo formalizar a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais. Foi a primeira vez que se discutiu o direito à educação de forma tão organizada e nesta magnitude, no âmbito da Educação Especial.

Em 1996, a Lei nº 9.394/1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelece que os sistemas de ensino precisam garantir aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos para acolher às suas necessidades; e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996).

O Decreto nº 6.571/2008, prevê recursos financeiros para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede pública de ensino

(BRASIL, 2008). Ainda prevê oferta de educação, de preferência, no sistema regular para os alunos deficientes, a oferta de serviço e apoio especializado, a oferta de ensino na Educação Infantil e diminui o atendimento em classes e/ou escolas especiais, aos alunos cuja deficiência não permita a integração na rede regular. Assim, a rede regular começou a matricular os deficientes nas salas comuns.

Existem outras leis e decretos que tratam da inclusão do aluno com deficiência que se trata de uma grande evolução histórica, na forma como são tratadas estas pessoas. Do abandono e da morte, hoje em dia e com vida, respeito e oportunidades educacionais. Existem leis que minimizam as deficiências e abrem as escolas e a ação educativa para que todos tenham educação, e de qualidade, conforme suas possibilidades de aprendizagem.

No novo cenário educacional apresenta uma política definida de inclusão direcionando as atividades pedagógicas desde a Educação Infantil até a Educação Superior. A LDB e o Plano Nacional da Educação Especial (PNEE), sob a perspectiva da Educação Inclusiva, são movimentos comprometidos para a efetiva inclusão escolar das pessoas com necessidades especiais.

Práticas educativas na atuação docente

A prática pedagógica, seja a mais esperada para quem trabalha diretamente em sala de aula, ou seja, para o professor. É necessário, contudo, ter a clareza de que o trabalho do professor só obterá sucesso se todos os itens discutidos até agora estiverem em consonância.

Isso porque, a prática pedagógica está diretamente ligada a forma com a qual a gestão educacional conduz a filosofia prevista no Projeto Político-Pedagógico (PPP). A educação especial/inclusiva não se diferencia nestes aspectos, visto que a escola precisa oferecer uma estrutura adequada e professores capacitados para receber alunos com necessidades especiais no contexto escolar de ensino regular.

Quando o aluno com necessidade especial passa a ser inserido no contexto escolar regular, este aluno precisa de um ambiente que favoreça seu aprendizado, para este favorecimento o professor cumpre um papel essencial e indispensável para o aprendizado do aluno por isso foi importante traçar o seu perfil profissional.

Orientar e mediar o ensino para aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2000, p. 15).

Visto isso, a educação de qualidade deve ultrapassar as barreiras das diferenças, e se colocar a favor da diversidade que existe entre os alunos, ao mesmo tempo se colocar em ação o preparo da escola e do professor para atender a esta demanda social. A preparação do professor é fundamental para que a escola ofereça um ambiente de qualidade e de igualdade.

A Educação Inclusiva ainda é um cenário que tem carência de profissionais qualificados para atuar de maneira plena, isso se dá ao fato de a Educação Inclusiva ganhar espaço no contexto educacional regular a não mais que 30 anos, ou seja, os professores ainda estão se preparando para atender a demanda de alunos que estão sendo inseridos no ensino regular.

O professor no exercício de sua função deve ser qualificado buscando sempre oferecer um ensino de qualidade, mas para isso acontecer o professor deve ter uma fundamentação teórica e prática sobre o contexto que irá atuar.

Em relação à formação dos professores e à Educação Inclusiva, podemos dizer também, que esse encontro está em processo, visto que, nos cursos de formação inicial, esse tema ainda é pouco abordado, geralmente, com um ou dois componentes curriculares que tratam sobre o assunto. Cursos específicos sobre a inclusão escolar no Brasil são oferecidos em nível de graduação (em poucas universidades), extensão e pós-graduação. (MEDEIROS, 2009, p. 9).

O autor esclarece que sua formação, implica em sua prática em sala de aula, ou seja, o corpo docente da escola precisa estar preparado para receber os alunos. A formação destes profissionais seja ela inicial ou continuada deve envolver a área de Educação Especial para que este atue nela.

Sendo assim, podemos compreender que o professor é ativamente responsável por mediar um ensino de qualidade para todos os alunos e cabe a ele buscar conhecimentos, se preparar, se especializar a fim de proporcionar melhorias no ambiente escolar em Educação Especial e Inclusiva.

Para que aconteça a prática inclusiva no espaço escolar faz-se necessário:

Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.

- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregava e que reprovava a repetência.
- Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (MANTOAN, 2003, p. 36).

Segundo a autora, ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.

Sem estabelecer uma referência, sem buscar o consenso, mas investindo nas diferenças e na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos e experiências, o professor deve garantir a liberdade e a diversidade das opiniões dos alunos.

A escola na perspectiva inclusiva

A escola inclusiva tem características únicas e fundamentais, cujas bases não se limitam aos muros da escola. A inclusão não é apenas um movimento educacional, para que ela exista é necessária a mobilização de toda a sociedade, é somente através da inclusão social que se pode construir uma sociedade mais justa e consciente.

Inclusão é o processo social pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparem para assumir seus papéis na sociedade. “A inclusão social institui, então, um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas, e a sociedade, buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (SASSAKI, 1997, p. 41).

A partir deste contexto mais amplo, uma escola pode ser chamada de inclusiva quando assegura a participação dos alunos com base na igualdade de direitos e oportunidades a todos, visando o máximo desenvolvimento de cada um.

Nesse sentido, o ativo é a presença, ou seja, a escola não tem mesmo como saber, antecipadamente, como proceder com uma criança ou adolescente com base em seu diagnóstico. E isso não se aplica somente a pessoas com alguma deficiência, já que a diferença é própria da condição humana. O processo de aprendizagem de cada estudante é singular.

Mantoan (2006, p. 19), explica a diferença entre integração e inclusão:

Há necessidade da junção entre integração e inclusão, ‘integração’ corresponde a inserir o aluno que já foi excluído anteriormente, enquanto que, a ‘inclusão’ têm objetivos opostos, é não deixar ninguém de fora do ensino regular, desde o início da vida escolar.

Visto isso, a inclusão busca a inserção dos educandos de uma forma mais radical, completa e sistemática na vida social e educativa. Como a escola não objetiva excluir ninguém do sistema escolar, ela terá de se

adaptar e/ou se reestruturar para atender as particularidades de todos os alunos, desde o começo de sua escolarização.

Então, a inclusão é algo que se aprende a fazer, fazendo. É na especificidade de cada caso, na descoberta do que facilita ou não o aprendizado de cada aluno que se constrói uma escola inclusiva, que além de ser direito de todos, se isenta de qualquer generalização no tratamento de seus alunos.

Resultados e discussão

Em 2008, segundo o MEC, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Seu objetivo é promover a transformação dos atuais sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, tendo como estratégias.

A garantia do acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, por meio de ações que visem à eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e na comunicação, assim como nos ambientes, tendo como foco a promoção da autonomia e a igualdade de direitos dos alunos com deficiência”, conforme (VIEGAS, 2016, p. 183).

Neste contexto, o autor aponta que, essa política visa assegurar às pessoas com deficiência o seu ingresso e as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como, não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades em razão da deficiência.

De acordo com os dados levantados pelo Censo Escolar houve um crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica regular. As informações disponibilizadas no site do Governo do Brasil demonstram os dados da tabela abaixo:

Tabela 1 - Matrícula na educação inclusiva

ANO	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS
1998	200.000 pessoas
2018	900.000 pessoas

Fonte: as próprias autoras, com base nas informações do site do Governo do Brasil.

Os dados demonstrados acima são a fim de trazer uma reflexão e um senso de urgência para a importância da formação profissional do docente no contexto da Educação Inclusiva, pois o crescimento de matrículas de pessoas com algum tipo de deficiência subiu expressivamente.

Com a migração dos alunos com necessidades especiais das instituições para o ensino regular, surge a necessidade de a escola e seu corpo docente terem um conhecimento sólido sobre a demanda que a escola irá atender, para isso faz-se necessário um estudo pela gestão em identificar qual a demanda que a escola vai atender e preparar sua equipe, visto que as necessidades são variadas e precisam ser atendidas, pois é um direito do cidadão.

A Inclusão busca a inserção dos educandos de uma forma mais radical, completa e sistemática na vida social e educativa. Como a escola não objetiva excluir ninguém do sistema escolar, ela terá de se adaptar e/ou se reestruturar para atender as particularidades de todos os alunos, desde o começo de sua escolarização (MANTOAN, 2006, p. 20).

Desse modo, o primeiro passo para que uma escola se torne inclusiva, é garantir que todas as crianças e adolescentes, residentes na região, nela sejam efetivamente matriculados. Os princípios fundamentais da escola inclusiva segundo Declaração de Salamanca, são:

Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios.

As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança capaz de atender a essas necessidades. As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 24).

No entanto, estes princípios ainda estão longe de serem contempladas como um todo, sendo que essa inclusão deva acontecer em escolas

regulares, de modo que se deva combater atitudes excludente, incorporando uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

A escola deve estar capacitada para educar as crianças com êxito, incluindo todos os alunos, as práticas educativas, tem que estar de acordo com as propostas pelas diretrizes da educação, possibilitando aos seus alunos o ensino-aprendizagem.

Um das grandes questões a serem refletidas é o trabalho da cultura de colaboração entre alunos e professores, construindo, coletivamente atividades que atendam às necessidades destes alunos, que também poderá trazer vantagens. É fundamental que os professores conheçam os alunos.

Cada vez mais discute-se, e aprimora-se a prática de inclusão. Embora, cada vez mais, as possibilidades, os desafios podem se tornar maiores. Busca-se sempre o melhor, quando estamos comprometidos com o que fazemos.

Entretanto, a garantia do direito de acesso à educação não é simplesmente em colocar o aluno com deficiência em sala de aula, mas de oferecer recursos, métodos e estrutura para que o discente se desenvolva e adquira conhecimento a partir do contato com o objeto de estudo.

Sendo assim, é correto afirmar que o professor que irá lidar com as variadas deficiências apresentadas por alunos diversos precisa estar preparado, ter uma fundamentação teórica, ter experiência, ter métodos práticos para que todo aluno consiga desenvolver suas habilidades e participar das aulas, conseguindo assim uma educação de qualidade.

Sobre a formação dos professores, o MEC revela que houve um aumento significativo no número de professores com formação em educação especial. Os dados da tabela abaixo demonstram como se deu esse crescimento:

Tabela 2 – Formação de professores

ANO	QUANTIDADE
2003	3.691
2018	97.459

Fonte: a própria autora, com base nas informações do site do Governo do Brasil.

De acordo com tabela acima a formação de professores teve crescimento na questão da educação inclusiva, mas ainda significa 10% do total de alunos matriculados no ensino regular, portanto a formação de professores é uma necessidade atual e que precisa ser trabalhada de maneira urgente, com vistas ao oferecimento de uma educação de qualidade.

Sendo assim:

A formação do educador que atua na Educação precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem, é necessário que essa formação se torne contínua, pois a escola pode ser esse ambiente, a partir do que os educadores estão buscando para aprimorar suas práticas (SADALLA, 1997, p. 23).

Deste modo, a prática educativa está ligada a formação docente, pois se o professor tiver uma boa formação, saberá lidar melhor com as diversidades que encontra-se em sala de aula.

A escola pode ser esse ambiente, a partir do que os educadores estão buscando para aprimorar suas práticas. Este ato educativo está centrado na diferenciação curricular inclusiva, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma práxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos.

Segundo Freire (2007, p. 38-39) essa reflexão nasce da curiosidade sobre a prática docente, inicialmente ingênua, mas quando exercitada torna-se cada vez mais crítica, no seu entender:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...]. Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Para Freire, o essencial é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática possibilitando uma ação transformadora através de ambas. Nessa mesma perspectiva, a necessidade de se refletir sobre a ação no mesmo momento em que se a pratica, ou seja, sem reflexão e intencionalidade não se muda o fazer e nem se aprende.

Professores da rede municipal de ensino precisam estar cientes de que é necessária a formação continuada em serviço, para a inclusão. Mas, quanto à formação deve entender também, que é preciso desconstruir concepções tais como a ideia de que a escola inclusiva requer muito treinamento e só é possível concretizá-la com especialistas em educação especial, a ideia de que somente turmas homogêneas de alunos garantem o desenvolvimento de um bom trabalho, ideia essa, que realmente está ultrapassada.

No entanto, as práticas educativas na inclusão escolar se fazem necessária e com ela o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos. É também, um grande desafio para as escolas regular da rede municipal de ensino, uma vez que a educação na perspectiva inclusiva precisa acontecer, pois, provoca mudanças no processo educativo, possibilitando o direito de todos os alunos, sejam com deficiência ou não, de exercerem e de usufruírem de uma educação satisfatória, de qualidade.

Nesse contexto, encontra-se a figura do professor, que tem a função de ensinar em diferentes contextos, criando meios que propiciem o aprendizado. De acordo com Libâneo (1996, p. 61):

É certo que o professor deve ser um profissional competente e comprometido com seu trabalho, com visão de conjunto do processo de trabalho escolar. Deve-se um profissional capaz de pensar, planejar e executar o seu trabalho e não apenas um sujeito habilidoso para executar o que os outros concebem.

É preciso ter consciência de seu comprometimento, o professor precisa assumir sua postura ética, e enquanto agente transformador de realidades envolver com o ato educativo, proporcionando o

desenvolvimento do aprendizado de maneira que efetive a inclusão do aluno com deficiência.

Em relação ao processo de inclusão, fica clara a necessidade da formação continuada como demonstra a tabela acima, que é de extrema importância nos espaços de inclusão, cursos e capacitações são oferecidos em diversos níveis para que o profissional esteja cada vez mais preparado para atender a demanda de alunos incluídos, que possuem limitações e dificuldades que precisam ser estudadas.

A proposta da inclusão nesse cenário, não se resume apenas as adaptações curriculares, arquitetônicas ou acesso aos meios de comunicação, é necessário acima de tudo que exista um profissional dedicado, comprometido e disposto a interagir e proporcionar o melhor de si, para o desenvolvimento do próximo para que a inclusão de qualidade possa existir.

Os desafios do processo de inclusão é conseguir possibilitar a todos os alunos condições igualitárias em relação à aquisição do conhecimento. Assim, pode-se considerar que um dos desafios imposto aos educadores é tornar eficaz o processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola.

Acredita-se que a educação inclusiva só será possível quando pensarmos coletivamente na qualidade do sistema educacional. Assim, muito temos a trilhar para alcançarmos tal objetivo.

Considerações finais

As informações dispostas neste trabalho trazem uma reflexão acerca da Prática e da formação profissional do docente no contexto da Educação Inclusiva, pois esta é uma necessidade que se faz presente no ambiente educacional de ensino regular. A escola tem recebido às demandas de alunos com necessidades especiais e o professor precisa estar preparado para lidar com as variadas situações que se apresentam.

Foi possível compreender através do desenvolvimento do artigo que o professor tem um papel fundamental na educação, e quando se trata de

educação inclusiva esse papel requer um preparo específico do professor, visto que demanda conhecimento além dos vistos na formação inicial. A formação profissional do docente no contexto da educação inclusiva irá proporcionar tanto ao professor quanto ao aluno um ambiente agradável de aprendizado, visto que as tarefas serão desenvolvidas de maneira organizada e com um objetivo bem estabelecido.

Entretanto, observou-se que o crescimento do número de alunos matriculados no ensino regular é crescente e que este é um direito, desta forma, cabe ao Estado fornecer ao professor a oportunidade de uma formação no contexto da educação inclusiva, pois por um lado tem o direito do aluno com necessidade especial ser inserido na escola regular, mas por outro tem o professor que precisa estar preparado para lidar com as situações diferenciadas em sala de aula.

A prática do professor em sala regular deve compreender o aluno com deficiência e respeitá-lo como pessoa que tem suas limitações, mas também seus pontos fortes. O planejamento deve ser participativo, envolvendo os educadores da Educação Especial e regular. Todas as ações devem ser discutidas pela equipe multidisciplinar, participando assim de todo o planejamento em suas fases de elaboração, execução e avaliação. O professor deverá conhecer quais são as necessidades de seu aluno com deficiência, seja ela qual for tornando-o cada vez mais independente e autoconfiante.

Portanto, pode-se concluir que o professor precisa de uma formação especializada para lidar com as novas demandas apresentadas na escola, para que consiga criar métodos que envolvam todos os alunos, pais e o ambiente escolar, assim o professor terá um resultado mais positivo na qualidade da educação e no desenvolvimento das atividades profissionais.

Referências

BRASIL. (Constituição [1998]). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF, 1998.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF, 1996.

_____. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2000.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MEDEIROS, C. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOREIRA, C. **Marcos históricos e legais da Educação Especial no Brasil**. [S. l.], 2013.

SADALLA, A. M. **Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

RODRIGUES, David (Org.). **Educação e diferença**. Valores e práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora, 2008.

VIEGAS, A. **Cresce o acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior no país**. [2016]. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2016/06/cresceoacesso-da-pessoa-com-deficiencia-ao-ensino-superior-no-pais.html>. Acesso em: 12 nov. 2018.

ApêpêEnglish:
uma eletiva associada aos recursos de TDICs

*Robson de Macêdo Cunha*¹

*Sandra Regina de Oliveira Marques Passinho*²

Introdução

A escolha do tema se deu pela curiosidade de entender como os recursos tecnológicos e digitais podem auxiliar no processo de aprendizagem e aquisição das competências comunicativas da Língua Inglesa. Uma tarefa que nem sempre é fácil, por se tratar da educação básica, por falta de recursos, ou até mesmo falta de uma formação continuada dos educadores.

O mundo digital invadiu por completo os mais variados sistemas sociais de nossa contemporaneidade, desde a mais simples à mais complexa das atividades cotidianas que impulsionam nosso modo de vida. Para tanto, é possível validar-se dos aspectos evolutivos da tecnologia de ponta, tudo isso associado aos meios interativos de informação e de comunicação.

Visto que, as propriedades digitais têm se tornado algo imprescindível e de grande valia em todas as áreas do saber, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs contrastam justamente essa realidade, através de seus valores didáticos e de sociointeracionista. Portanto,

¹ Professor na Educação Básica; Graduado em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa, pela Universidade Estadual do Maranhão; Especialista em Língua Portuguesa, pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano; E-mail: robsonmacedocunha@gmail.com

² Mestra em Educação - UNESA/RJ. Professora Assistente III do departamento de Letras e Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA/Campus Santa Inês. E-mail: sandrapassinho@gmail.com

a utilização das TDICs, não se trata apenas do seu conhecimento teórico ou empírico, mas sim da sua contribuição pedagógica universal, a qual o homem integra-se.

Essa intervenção realizada junto aos professores e alunos do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA/Unidade Plena no município de Santa Inês do estado do Maranhão, parte do intuito de trabalhar o lúdico de forma dinâmica e com o apoio das novas tecnologias digitais. Considerando as competências comunicativas adquiridas durante o ensino aprendizagem da disciplina de Língua estrangeira Inglês, em que cada indivíduo integrante deste projeto contribuiu de forma significativa e eficaz na aplicabilidade dele.

Em uma escala de valores acerca do uso habitual das TDICs, no contexto educacional, existe a perspicácia construtiva de intelecto e aprendizagem, tanto de quem emite, como de quem a recebe. Mas, nem sempre a competência comunicativa do indivíduo corrobora com a capacidade cognitiva esperada. Nesse aspecto, podem surgir problemáticas dentro do processo de ensino aprendizagem com o que costumeiramente se lida. E para isso, são pautados os seguintes questionamentos: Na busca das habilidades comunicativas da Língua Inglesa, é possível melhorar esse índice através da utilização de recursos TIDCs? Quais ferramentas utilizar e como será o desempenho dos alunos do IEMA UP Santa Inês?

Tais relatos serão apresentados como norte neste trabalho. Além disso, pode-se definir alguns objetivos a serem considerados nesta ação, tais como: desenvolver as habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever em inglês, com o auxílio dos recursos de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma direcionada. E conseqüentemente a objetivos específicos de: apresentar alguns aplicativos móveis e/ou plataformas de aprendizagem da língua inglesa usados para desenvolver as atividades propostas; E incentivar os docentes e discentes da disciplina em questão a explorar os ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na Língua Inglesa.

Por essa razão, as discussões acerca das TDICs, bem como do incentivo dado para que sejam inseridas no contexto educacional estão cada vez mais presentes. Exemplo dessa perspectiva pode ser observado pelas diversas pesquisas encontradas na *web* sobre o uso dos smartphones na sala de aula, o uso de *tablets* em escolas, e aplicativos que auxiliam no ensino-aprendizagem, dentre outras são propostas que interferem na prática docente.

O Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA UP Santa Inês é um lugar propício a tal temática, por dispor de uma pedagogia de sociointeratividade dinâmica, onde professor e aluno mantém uma relação mais flexível acerca das atividades e programas de ensino, isso sem contar que este trabalho pôde mencionar com uma infraestrutura apropriada ao uso e prática de ensino de línguas, seja pelos meios digitais ou não, o sistema corporativo da instituição de certa forma torna os alunos mais autônomos em suas escolhas.

Neste trabalho, duas possibilidades vêm à tona, a primeira, parte do uso habitual das tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto educacional, a segunda, trata das habilidades linguísticas a serem trabalhadas em sala de aula com os usos desses recursos na disciplina de língua inglesa.

As contribuições das TDICs para o ensino de língua inglesa

Propõe-se que o objetivo prioritário do ensino de língua seja desenvolver a competência comunicativa, levando o aluno (enquanto usuário da língua) a incrementar de modo progressivo sua capacidade de escolher e combinar adequadamente cada vez um maior número de recursos linguísticos para dizer o que quer, ou seja, para produzir determinado efeito de sentido por meio de seus textos e, ao mesmo tempo, adequar o ato verbal às situações de comunicação, o que tem a ver diretamente com a competência discursiva. (CEALE, 2014)

Notoriamente, das competências comunicativas aplicadas ao ensino de língua, assim como demonstra no glossário *on-line* do CEALE cabe

ressaltar as contribuições das TDICs para o ensino de Língua Inglesa. Com a inserção do computador e, mais tarde, com a Internet adentrando o âmbito social, observa-se o grande impacto que estes, causaram e ainda causam na vida do ser humano e nas mais diversas áreas.

O desenvolvimento das habilidades comunicativas: ler, escrever, falar e compreender a língua estrangeira inglês em integração com o uso dos recursos tecnológicos, tendem a alavancar o percentual cognitivo do transmissor assim como o do receptor, no caso os alunos. *Smartphones, tablets*, computadores ou outros equipamentos tecnológicos, aliados a uma transmissão mundial de dados via Internet ou até mesmo em modo *off-line*, estão hoje inseridos no ensino didático e são fontes necessárias diante da realidade digital. Inúmeras ferramentas digitais, plataformas e/ou aplicativos já vêm sendo utilizadas em demasiadas conformidades a qual foram designadas.

Mas a realidade brasileira é bem diferente nas escolas públicas. A problemática vem seja por uma questão de infraestrutura ou pela falta de formação adequada para o corpo docente. A qual órgãos como as Unidades Regionais de Estuação (UREs) junto com as Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs) já estão trabalhando. No entanto, investir em políticas públicas para tais recursos são um processo lento e proposta metodológica como esta serve para subsidiar tais formações pedagógicas assim como ver uma visão melhor da realidade escolar.

Aprender e ensinar uma segunda língua não é uma tarefa fácil. Em muitas escolas, além do tempo destinado para as disciplinas de Inglês ser reduzido, o grande número de alunos por sala dificulta a atenção personalizada que a prática merece. Entretanto, é possível facilitar o processo de ensino e aprendizagem trazendo algumas atividades diferentes, em suportes digitais, aos alunos.

O trabalho, na escola campo, para estudo e pesquisa, foi feito uma conectividade das competências comunicativas, buscando auxiliar, alunos e professores de Língua Estrangeira Inglês, por meio de algumas plataformas midiáticas do ensino de idiomas e também aplicativos favoráveis ao

estudo, tais como: *Duolingo*, *iTalki*, *Busuu*, *Lyrics Training*, *VOA Learning English*, *Kahoot*, Tradutor, entre outros. Esses recursos em sala de aula são apenas algumas das técnicas que são consideradas eficazes para quem quer despertar o interesse, chamar a atenção e promover o engajamento dos alunos como já acontecer em alguns países de primeiros mundos, na chamada “sala de aula investida”.

A utilização dessas TDICs como ferramentas pedagógicas na escola é uma tendência mundial cada vez mais forte na atualidade. Segundo Prensky (2005), isso ocorre porque as novas gerações de alunos crescem cercadas por tecnologias digitais. E isso permite que o nosso aluno aprenda os conteúdos do currículo escolar utilizando também esses poderosos inventos tecnológicos.

A pesquisa realizada

O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, foi criado no dia 02 de janeiro de 2015 com o intuito de ampliar a oferta de educação profissional, científica e tecnológica, a priori no Ensino Médio. A proposta do IEMA é implantar em todas as regiões do Maranhão condições e oportunidades para o desenvolvimento dos seus potenciais, respeitando as necessidades locais e as prioridades estratégicas do Maranhão.

Na Unidade Plena de Santa Inês, *locus* da pesquisa aqui apresentada, não poderia ser diferente. Há possibilidade de intercâmbio de estudos, realizado em diferentes países, como foi o caso de um dos alunos do curso técnico de informática para *internet* desta unidade, cursar o *High School* no Canadá durante seis meses fora do Brasil no primeiro semestre de 2019. E com essa possibilidade, estimula cada vez mais os demais alunos no aprendizado de línguas. Com um modelo pedagógico, o instituto lança mão de inovações pedagógicas (parte diversificada) que, integradas ao desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular – BCC e da Base Técnica do currículo, favorecem o pleno desenvolvimento do estudante, nessas sequências:

Protagonismo - o estudante é envolvido como parte da solução e não tratado como problema; Os 04 Pilares da Educação - meios de desenvolvimento das competências dos estudantes através do aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer; Pedagogia da Presença - referência de todas as práticas educativas de todos os educadores; Educação Interdimensional - consideração das dimensões da corporeidade, do espírito e da emoção na formação humana e não apenas a formação cognitiva, o que implica em inovações em conteúdo, método e gestão. (IEMA, 2017, p. 4)

As partes diversificadas do instituto são: projeto de vida, estudo orientado, práticas experimentais de laboratório e as avaliações semanais (IEMA, 2017, p. 7), que não caberia ser apresentadas neste trabalho. No IEMA / UP Santa Inês, adotam todos esses modelos assim como a base técnica para os cursos: Técnico em Agricultura; Técnico em Informática para Internet; Técnico em Gerência de Saúde; e Técnico em Registros e Informações em Saúde.

Enfatizando a proposta deste trabalho, foi apresentado pela professora titular da disciplina de língua inglesa da UP Santa Inês, o modelo de eletivas. Segundo a SEDUC/MA (2016, p. 10), eletiva é “um caminho de diversificação das experiências escolares com objetivo de aprofundar, enriquecer e ampliar os estudos relativos às áreas do conhecimento contempladas na Base Nacional Comum”. Essas eletivas compõem uma parte diversificada do currículo escolar do IEMA e, junto ao currículo formal, aplicam e enriquecem temas relativos aos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos da sociedade.

O projeto pautado em pesquisa de abordagem e procedimentos qualitativos, na definição de Lakatos e Marconi (2011, p. 229) onde apresenta a “metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos etc”. Nesse sentido, buscou-se estruturar toda a pesquisa estando na escola campo e tendo um contato direto com os investigados, participando ativamente do processo na sua

aplicabilidade não somente em seu resultado, como também na ação da proposta aplicada.

A ideia inicial partiu da realização de oficinas didáticas e periódicas junto ao corpo discente, assim como aos professores de LE Inglês, utilizando-se de metodologias empregadas com ferramentas *m-learning* (aprendizagem móvel através de aplicativos) e as plataformas *on-line* de aprendizagem no laboratório de informática que auxiliem os alunos de Língua Inglesa do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) UP Santa Inês.

No decorrer deste trabalho, foram aplicados questionários baseados nas plataformas midiáticas utilizadas durante a execução em sala de aula, servindo como ferramenta de auxílio avaliativo dos alunos. E com isso, resultou-se em uma eletiva, foi feita uma interação junto à infraestrutura do laboratório de informática da própria instituição de ensino (IEMA) e os dispositivos móveis dos próprios usuários envolvidos na proposta metodológica.

A eletiva veio como sugestão das professoras envolvidas, por meio de um projeto a parte das docentes podendo incluir as ideias propostas neste momento de estímulos com os alunos. Durante a execução, foram apresentadas as seguintes propostas, apresentação do projeto e aprovação dos gestores em transformar em uma eletiva e organização sequenciada das seguintes atividades a serem desenvolvidas:

Tabela 1: Atividades desenvolvidas.

	ATIVIDADE DESENVOLVIDA:
01	Apresentação da eletiva; expectativas dos alunos; e aplicação do questionário <i>on-line</i> .
02	Apresentação do <i>Duolingo</i> e <i>Memorise</i> : interface e cadastro.
03	Aula com o <i>Duolingo for Schools</i> , uso das <i>wh-questions</i>
04	Processo de Avaliação através do <i>Kahoot</i> e <i>Plickers</i> : atividade sobre <i>adjectives order</i> .
05	III Semana de Iniciação Científica (SEMIC); e a III Feira de Profissões do IEMA.
06	Canais do <i>YouTube</i> ; Teste de <i>listening</i> : o quanto consegue entender o Inglês falado.
07	<i>Busuu</i> , <i>EWA</i> and <i>VOA</i> : plataformas digitais para o ensino de línguas
08	Projeto Dandara do IEMA - Mesa redonda.
09	<i>Lyrics Training: Learn Languages with Music</i> .

10	<i>Google Translate</i> ; Revisão dos <i>apps</i> e plataformas de ensino apresentados.
11	Organização dos Seminários: divisão dos grupos, pesquisas e estudos.
12	Com as professoras: oficinas dos aplicativos, considerações dos trabalhos e estudos finais.
13	Apresentação dos Seminários: Grupo 1 <i>Duolingo</i> ; Grupo 2 <i>EWA</i> ; Grupo 3 <i>Busuu</i> .
14	Apresentação dos Seminários: Grupo 4 <i>Kahoot</i> ; Grupo 5 <i>LyricsTraining</i> .
15	Questionário final (coleta dos dados); Preparação da Mostra da Eletiva Final.
16	Dia da Mostra da Eletiva: Exposição dos alunos

Fonte: Resultado da pesquisa, 2019

Com alunos, foram encontros, nos dias das eletivas, e alguns encontros paralelos somente com as professoras para planejamento das atividades. Concomitante às atividades produzidas, todo o material, fórum *on-line* para esclarecer as dúvidas e os grupos em redes sociais, pode ser compartilhado por meio de um *website* criado pelos pesquisadores da proposta, por intermédio das ferramentas do *Google Drive* consolidado no endereço: <<https://sites.google.com/view/apepeenglish>>. Todos os alunos, professores e a equipe pedagógica envolvida na eletiva tinham acesso aos materiais e poderiam inclusive editá-los.

Quanto ao tipo de pesquisa, trata-se de uma investigação intervencionista, pois interfere na realidade estudada da Língua Inglesa na UP Santa Inês no sentido de modificá-la, não tirando o foco dos conteúdos já previamente estabelecido pela instituição, mas no sentido de trazer os recursos tecnológicos aplicados aos estudos já feitos em sala de aula.

Dentro da metodologia qualitativa, ressaltamos a presente pesquisa como um estudo de caso, em que: “reúne o maior número de informações detalhadas, valendo-se de diferentes técnicas de pesquisa, visando aprender uma determinada situação e descrever a complexidade de um fato” (LAKATOS & MARCONI, 2011, p. 276). Para essa descrição realizou-se primeiramente uma pesquisa exploratória para suscitar nossa inquietação, conhecendo assim o campo de pesquisa, em que pôde-se estruturar o problema que foi constatado, que posteriormente gerou essa proposta pedagógica para minimizar ou até sanar tais inquietações.

O universo é a totalidade dos elementos que possuem características comuns e a amostra é um grupo de sujeitos selecionados de um grupo

maior (população). Para Gil: Quando a “amostra é rigorosamente selecionada, os resultados obtidos no levantamento tendem a aproximar-se bastante dos que seriam obtidos caso fosse possível pesquisar todos os elementos do universo” (GIL, 2002, p. 121).

Neste trabalho obtivemos o resultado de 22 (vinte e dois) alunos das 04 (quatro) turmas do 2º Ano dos cursos Técnicos em Nível Médio da UP Santa Inês: Técnico em Agricultura; Técnico em Informática para Internet; Técnico em Gerência de Saúde; Técnico em Registros e Informações em Saúde. Uma seleção feita por meio de matrícula facultativa de uma eletiva intitulada “*Apêpe English*”, a participação de 02 (dois) professores titulares do IEMA e a coordenadora pedagógica.

A aplicação dos questionários baseados nas plataformas midiáticas serviu como ferramenta de auxílio avaliativo dos alunos. Foram utilizados a infraestrutura da biblioteca UEMA Campus Santa Inês para as pesquisas, o laboratório de informática cedido pelo IEMA UP Santa Inês e os dispositivos móveis dos próprios usuários da proposta metodológica.

Os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados partiu, a priori, da observação, consistindo em perceber as manifestações ocorridas na população-alvo da pesquisa e uma entrevista com a coordenação pedagógica, gestores e professores, um método flexível de obtenção de informações qualitativas, a qual descobriram-se os recursos e métodos trabalhados na UP de Santa Inês. Em um terceiro momento, aplicação dos questionários, alguns dos procedimentos mais utilizados para obter informações dos alunos sobre o ensino da Língua Inglesa. Após o levantamento dos dados, convenientemente realizou-se a análise deles que segundo Alves-Mazzotti (2004, p.170):

À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final.

Temos assim então, um rico material que embasa toda a estrutura da pesquisa planejada e estruturada

Análise dos dados

Inicialmente, foi apresentado um questionário diagnóstico com as 04 (quatro) turmas matriculadas na eletiva. Esta pesquisa foi apresentada aos alunos através do Formulário do *Google*, com um *link* disponível no *web-site* da eletiva apresentada. Para todas as perguntas obtiveram 22 (vinte e duas) respostas, o que representa 100% da amostra.

Como resultados do primeiro questionário, dos 22 (vinte e dois) alunos matriculados na eletiva, 40,9% dos alunos são do curso Técnico de Registro e Informações em Saúde. Seguido de 36,4% do curso de Agricultura; 13,6% do curso de Gerência de Saúde; e 9,1% do curso de Informática para Internet. Tais informações são relevantes para compreendermos o perfil dos alunos na proposta metodológica.

No segundo questionário, são apresentados um perfil da idade dos alunos. Como é de práxis, segundo o edital do IEMA, os alunos devem apresentar idade mínima de 14 e máxima de 17 anos, e por se tratar de turmas do 2º ano do Ensino Médio, grande parte dos resultados são de alunos com 16 anos, o que representa 77,3%.

Com base nesse demonstrativo, foram elencados níveis de uso ou domínio da língua estrangeira inglês, tais como os modos: iniciante, em que o próprio nome já denuncia a prática de iniciação e pouca prática do conteúdo linguístico; Básico, em que já foi possível obter algum resultado razoável acerca do estudo da língua; Intermediário, cuja as habilidades linguísticas são mais aguçadas e de uma melhor compreensão; E Avançado, apresentando nesse nível, total domínio e amplitude disciplinar da língua inglesa. A realidade encontrada no IEMA UP Santa Inês, mostra que dois grupos predominaram perante ao uso da língua inglesa, sendo estes de nível Iniciante e Básico. A este primeiro, o percentual chegou aos 54,5%, já o segundo, respectivamente, aponta 45,5% demonstrando que a prática de ensino do idioma aplicado junto a um conjunto de ideias e valores, não

consegue alcançar níveis mais altos dentro desta metodologia de ensino aprendido.

O questionário número 4, é sobre a frequência de estudo da língua inglesa. A amostra dos dados apresenta a prática diária do estudo e prática da língua inglesa, tanto fora como dentro da sala de aula indicada por cada investigado. Consequentemente, obteve-se o resultado apontando 45,5%, praticando o estudo de língua inglesa uma vez por semana, já os que praticam duas ou três vezes por semana, são equivalentes ao mesmo percentual anterior; respectivamente 4,5% para todos os dias assim como raramente em um mês a frequência de estudo de um idioma.

No questionário 5, a respeito dos indicadores motivacionais do estudo de língua inglesa, foi possível alcançar mais de uma resposta. E entre os dados mais evidentes mostra-se que 58,1% dos indagados possuem incentivo para o aprendizado de LE por “querer um emprego legal”. Isso se justifica, justamente por causa das grandes pertinências movidas durante a busca e realização do indivíduo na sua atividade laboral, em que muitas vezes também a mão de obra requer habilidades imprescindíveis tais como o uso e discussão de determinado idioma, tão quanto do curso de nível técnico, o qual o instituto aqui em questão se mostra preponderante e fiel, prezando valorosamente a formação de seus alunos junto a este incentivo corporativo.

No 6, sobre a disponibilidade de recursos digitais móveis, é possível perceber que 90,9% possuem auxílio de algum dispositivo móvel com acesso à internet. E que apenas 9,1% raramente têm esse contato com tal recurso. Portanto, os alunos estão sempre ou quase sempre conectados a uma rede virtual de internet. Isso só comprova o que um relatório do [Unicef](#), o Fundo das Nações Unidas para a Infância, apurou, que 70% dos jovens do mundo têm acesso à internet (G1, 2017).

Questão de número 7, são apresentados quais os tradutores conhecidos pelos alunos indagados, este resultado mostra que grande parte dos alunos, cerca de 90,9% já usou ou usa o *Google Translate* para traduções, e uma minoria, 4,5% usa(ou) o *Babylon* e assim como outra parte de

4,5%, usa(ou) o da *Microsoft Translator*. Tais resultados representam que há uma tendência em buscar traduções na *internet*, por outro lado, os alunos desconhecem os demais tradutores *on-line*.

Segundo o Barak Turovsky, diretor de inteligência artificial dos produtos da *Google*, em dezembro de 2019, o *Google Translate*, já possui suporte para mais de 103 idiomas em vários níveis, a empresa já listou mais de 500 milhões de usuários no total, com mais de 100 bilhões de palavras traduzidas diariamente. Isso só prova que diante dos números é considerado um dos melhores tradutores *on-line* e bem reconhecido em todo o mundo, assim como os alunos da UP Santa Inês. A questão aqui não é discutir se está certo ou errado usar tais recursos, mas a forma de explorar outros tradutores que possam auxiliar em seus trabalhos.

No questionário “aplicativos de idiomas conhecidos pelos alunos”, na amostra os alunos puderam assinar mais de uma opção. A lista apresenta o aplicativo *Duolingo* sendo o mais conhecido, totalizando 59,1% alunos, seguido do *Kahoot* com 31,8% dos alunos. Os demais aplicativos são pouco explorados e tão pouco conhecidos pelos estudantes. Isso consolida um dos motivos de apresentá-los nessa proposta metodológica: explorando mais os apps dentro e também fora da sala de aula. Nesse sentido, ao se pensar em atividades com base nas TDICs, pode não ser suficiente a mera transposição do impresso para o digital, mas sim a transformação dessas em atividades mais atraentes e estimulantes aos alunos. Como afirma Duarte (2016, p. 13):

A gamificação, portanto, torna-se um processo importante e que pode motivar mais a aprendizagem. O *Duolingo* é um exemplo de plataforma *gamificada* que conquistou inúmeros jogadores e demonstrou ser eficiente na aprendizagem de línguas de acordo com estudos realizados.

As características de *games* do *site*, como o *Duolingo* ou *Kahoot* podem estimular os alunos / jogadores e, assim, motivar a aprendizagem de outras línguas. Logo, por meio desse número de alunos que conhece tais recursos é nítido que eles reconhecem o quanto a gamificação é importante

assim como para os educadores que os incentivam para o desenvolvimento e a motivação dos alunos em língua estrangeira.

O questionário número 9, sobre as habilidades linguísticas mais utilizadas, como ouvir, falar, ler e escrever, a pesquisa, vem apresentar o seguinte índice respectivamente seguindo nessa ordem: 59,1% dos alunos puderam exercer fielmente um certo domínio sobre conteúdos auditivos; já 9,1% acreditam que o uso dos aplicativos facilitou a habilidade da fala; 13,6% depositam a ideia de uma melhoria na sua leitura; e 18,2% apontaram a escrita como um bom desenvolvimento através destes recursos tecnológicos.

A partir deste resultado, pode-se identificar que as habilidades linguísticas mais trabalhadas através dos jogos são a compreensão auditiva e escrita, o que mostra que os jogos promovem mais estímulos áudio visuais para os quais os alunos devem oferecer respostas. Alguns também trabalham a leitura, o que indica que os jogos digitais também podem ajudar no processo de alfabetização. A habilidade de produção oral (fala) na língua estrangeira é a menos trabalhada pelos jogos segundo estes dados coletados.

Posteriormente a todos os encontros de eletivas, foi apresentado aos alunos outro questionário final para conhecimento dos resultados alcançados, em que por meio desta proposta metodológica de ensino-aprendizagem obtiveram-se aos seguintes dados:

Tabela 2: Opiniões dos alunos quanto a plataforma ou os aplicativos.

	<i>LyricsTraining</i>	<i>Duolingo</i>	<i>Busuu</i>	<i>Kahoot</i>	<i>Plickers</i>
Ajuda com a pronúncia	12	11	6	8	6
Aprende algo novo/vocabulário	14	19	11	14	10
Melhora a leitura na Língua estrangeira	11	11	15	10	8
Indicado aos usuários iniciantes/básico	7	12	4	13	5
Indicado aos usuários intermediários	6	5	6	6	5
Total	50	58	42	51	34

Fonte: Resultado da pesquisa, 2019

Nessa tabela, são apresentados o resultado sobre as opiniões dos estudantes quanto às plataformas / aplicativos de ensino e aprendizagem de LE. Os indagados poderiam responder mais de uma opção suas respostas resultaram nos seguintes dados:

O recurso que mais contribui com a pronúncia destacou-se o *LyricsTraining* em seguida o *Duolingo*, com 12 e 11 alunos respectivamente; Que aprende algo novo / vocabulário, predominou o *Duolingo*, com 19 resposta dos alunos; Que melhora a leitura na LE, destacou-se o *Busuu*, com 15 resposta, seguido do *LyricsTraining* e *Duolingo*, ambos com 11 respostas dos alunos. Indicado aos usuários iniciantes / básicos, a escolha divide-se entre do *Duolingo* e *Kahoot*, com 12 e 13 alunos respectivamente. Indicado aos usuários intermediários, listou-se entre *LyricsTraining* (6 alunos), *Busuu* e *Kahoot*, com 6 alunos respectivamente. E levando em consideração a plataforma / aplicativo mais bem aceito para todas essas características ficaram em primeira escolha o *Duolingo*, seguidos do *Kahoot*, *LyricsTraining*, *Busuu* e por último na avaliação dos alunos, o *Plickers*.

Considerações finais

Dentro dessa perspectiva educacional entendemos que as redes de informatização tecnológica digital têm desempenhado um papel importante na busca deste diferente segmento social. Em reflexo ao uso de tais ferramentas para com a educação básica, vários pontos poderão ser levantados e colocados em destaque, principalmente, quanto ao método didático a ser aplicado de forma sociointerativa e de critérios avaliativos adotados no ensino-aprendizagem, tanto internamente quanto externamente em sala de aula.

A pedagogia adotada no universo didático já não é a mesma desde os avanços tecnológicos propostos pela própria questão evolutiva, em cada canto do mundo já é possível perceber algum traço deste segmento revolucionário. Porém, dentro do que rege as propriedades educacionais ainda

há muito o que se fazer quando o assunto é acesso digital didático. Por se tratar diretamente do ensino de Língua Inglesa, o conjunto de ideias elencadas dentro desta pesquisa, faz menção aos atributos exigidos de um usuário formal da língua. Podendo intercalar as competências comunicativas adquiridas por um determinado indivíduo na sua formação escolar e, averiguando-se o que de fato ocorre dentro de um processo de automação, com base em suas fontes de pesquisa.

Refletindo acerca desse conceito, coloca-se em pauta o repasse e assimilação do ensino de LE regularmente aplicado no espaço da escola pública brasileira, levando em consideração todo esse conjunto de valores que agregam o atual contexto social e fazendo uma análise lógica dos fatores positivos e ou negativos da transmissão dessas informações dentro do âmbito escolar. Contamos com recursos digitais disponibilizados pelo próprio IEMA, aplicativos móveis, a interatividade tanto com o corpo docente como discente, tudo isso para que estes buscassem através dos recursos TDICs, algo que alavancasse sua formação acadêmica, diferentemente da realidade de muitos outros alunos.

E com isso, o uso das TDICs como o processo facilitador de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, obteve-se um resultado significativo nas habilidades comunicativas, de certa forma uma importante melhoria quanto à compreensão e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, assim como de todos os envolvidos neste processo didático pedagógico.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. (2004). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

CEALE. (2014). (B. H. UFMG, Produtor) Acesso em 18 de mar de 2019, disponível em Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa>

DUARTE, G. (2016). *Gamificação e o feedback corretivo: considerações sobre a aprendizagem de língua estrangeiras.* , v. 10, n. 23, 2016. *Revista Raído* , 10 (23).

G1. (11 de dez de 2017). (Portal de notícia do G1) Acesso em 13 de dez de 2019, disponível em Unicef diz que 70% dos jovens do mundo têm acesso à internet: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/12/unicef-diz-que-70-dos-jovens-do-mundo-tem-acesso-internet.html>

GIL, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4 ed.). São Paulo: Atlas.

IEMA. (2017). *Diretrizes Operacionais*. São Luís - MA: Governo do Maranhão / Secretária de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação - SECTI.

LAKATOS, E., & MARCONI, M. (2011). *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.

PRENSKY, M. (2005). Listen to the natives: learning in the digital age. *ASCD* , 63 (4), 8-13.

SEDUC/MA. (2016). *Regime escolar dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual do Maranhão*. São Luís: Governo do Estado / SEDUC.

Linguagem

Uma micro-análise mito/simbólica dos "instantes ficcionais" a ceia e aparição da obra nolliana “mínimos, múltiplos, comuns”

*Antonio Cilírio da Silva Neto*¹

*Lílian do Socorro Bittencourt Amóras Pinto*²

*Rute Maria Chaves Pires*³

Há grandes forças de matéria na terra no mar e no ar, que se entrelaçam e se casam reproduzindo mil versões de pensamentos divinos. A matéria é forte e absoluta, sem ela não há poesia.

Murilo Mendes

1. Introdução

Quando o leitor depara-se com os “Mínimos, Múltiplos, Comuns”, uma obra da literatura contemporânea brasileira, uma grandeza explica-se pelos aspectos estruturais do texto, chamados de minicontos e/ou de romances minimalistas.

Sendo assim, os minicontos e romances minimalistas se situam numa tensão entre a banalidade da notícia e a reflexão concentrada. Nos

¹Doutor em Letras e pós-doutorando em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisador e professor adjunto da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/CESSIN. E-mail: antonioneto5@professor.uema.br e acilirio@bol.com.br

²Graduada em Letras: Português/Inglês: UEMA, Pedagoga e Especialista em Língua Inglesa. Professora de Língua Portuguesa e Inglesa na Secretária de Educação do Maranhão – SEDUC – MA. e-mail: liliambittencourt@gmail.com e liliambittencourt@hotmail.com

³Mestra em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutoranda em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo - USP. Professora da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL.

“Mínimos, Múltiplos, Comuns” a narrativa nos leva a quase um quadro, à intensificar pela própria elipse e brevidade, todo um drama. Para Noll os “instantes ficcionais” assemelham-se a causos, parábolas pagãs, retratos de personagens sem nome e a até a um gesto. Esse livro contém 338 romances mínimos, uma simbologia retirada da história da Natureza que nos direciona a origem das coisas.

Ademais, ao mostrarmos a simbologia mítica na obra “Mínimos, Múltiplos, Comuns”, nos propomos a investigar e refletirmos os ‘instantes ficcionais’ A Ceia e Aparição com um desfecho da história vista sob o significado de dois elementos da criação: Água e Terra. Assim, faremos a análise de cada um desses dois “instantes ficcionais” ressaltando a leitura mito-simbólica.

Portanto, para que se tenha um aprofundamento e um conhecimento do estilo de João Gilberto Noll e das características de suas obras, focalizaremos o momento literário no qual o autor está inserido. Desse modo, será feito um estudo geral das tendências do gênero romance, com atenção especial no autor e suas narrativas. Por fim, ao adentrarmos na obra “Mínimos, Múltiplos, Comuns” como objeto de estudo pretendemos traçar uma arquitetura da criação do ser através do universo do seu autor.

2. O 'continuum' inventário da ficção

Este trabalho se alicerçou a partir de um levantamento teórico de material bibliográfico e nas contribuições mito/simbólicas de Rocha (2001), Juliem (2002), Brunel e Sussekind (2000), Bulfinch (2002) e Chevalier e Cheerbrant (2002), voltados para a descrição, análise e reflexão dos instantes ficcionais dos Mínimos Múltiplos Comuns (2003).

Paulatinamente, a relação do mito na literatura possui um caráter de relato simbólico que passa a ter valor fascinante e mais ou menos totalizante para uma comunidade humana mais ou menos extensa. No entanto, o mito não é assunto pessoal de alguém, mas de um grupo, de uma coletividade. Na criação literária, o mito pode interferir e mediar a relação do

escritor com sua época e seu público. O mito propõe uma verdade para o mundo, para a vida e para as relações humanas um sentido que não pode impor nem desmontar, segundo Brunel e Sussekind (2000) e Bulfinch (2002).

Sendo assim, da origem do mito fica sempre a sua presença, seus desconhecidos autores, sua improvável localização no tempo, e da sua interpretação que ele nos propõe como enigma, conforme Brunel e Sussekind (2000), Bulfinch (2002) e Chevalier e Cheerbrant (2002). Ficam também as mais diversas tentativas do pensamento humano tanto de criá-lo quanto de analisá-lo, como disse Rocha:

o mito não possui sólidos alicerces de definição, não possui verdade eterna e é como uma construção que não repousa no solo. O mito flutua, seu registro é o do imaginário, seu poder é a sensação, a emoção, a dádiva. Sua possibilidade intelectual é o prazer da interpretação, e interpretação é jogo e não certeza (ROCHA, 2001, p. 95).

Estudamos literatura para quê? Segundo Compagnon (2009), ela nos oferece um meio de preservar e transmitir a experiência dos outros, que estão distante de nós no espaço e no tempo ou se diferirem de nós por suas condições de vida. "Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos" (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Desse modo temos a literatura e a leitura dos romances como um dos principais gêneros literários que mais sofreram renovações depois de 1930. Entre os escritores brasileiros que inovaram o gênero está João Gilberto Noll, oriundo do Rio Grande do Sul. Podemos inseri-lo entre os anos de 1970 e 1990 – período marcado, segundo Bosi (2001), por um estilo ‘brutal’ de narrar. “O termo ‘bruto’ ou ‘brutal’ diz respeito ao caráter de ‘um novo realismo do século XX; correspondendo ao plano dos efeitos que a sua prosa visa produzir no leitor: é um romance que analisa, agride, protesta” (BOSI, 2001, p. 390).

Contudo, o ensino de literatura na escola não deve apenas ilustrar conceitos por este ou aquele teórico da literatura, pois os textos devem ser

"apresentados como uma aplicação da língua e do discurso que[...] nos fazer ter acesso ao sentido [...] que sua vez nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos" (TODOROV, 2010, p. 89).

Conseqüentemente, o romance nolliano faz isso. Quanto à temática do romance contemporâneo, a partir dos anos 1970, o universo regional e as relações familiares sob forma de crônica se fazem presentes na obra de muitos ficcionistas. Em Noll, temos uma prosa que, escancaradamente, demonstra o afloramento da sexualidade dos seres que habitam os grandes centros urbanos, narrando a atração e repulsa furiosas dos corpos. Nesse período as sondagens psicológicas e o retorno à escrita bem apurada também se fizeram surgir.

Costumeiramente, classificamos o romance em social, regional, e psicológico. Contudo, essa triagem não abarca os romancistas que transitam entre a tensão existente entre o escritor e a sociedade. Desse modo, obtemos uma tipologia tríplice do romance: primeiro aqueles em que o herói domina o meio hostil; segundo, os em quem o herói volta-se para o seu interior ou para a análise dos seus sentimentos e motivações mais profundos; e, por fim, os ‘romances de aprendizado’, em que o herói lida com sobriedade perante as hostilidades do meio.

Porquanto, isso não deve caracterizar-se como dogma. Segundo Bosi (2001, p. 391), é de grande valia o seu dado existencial primário – a tensão. É um dado que pode explicar tanto a dialética meio *versus* herói, quanto o relacionamento do autor com o mundo estético. A construção desse mundo estético dá-se pela invenção literária – esta certamente não ocorrerá sem o mínimo de relações sociais e levando estudiosos a distribuírem o romance brasileiro moderno em quatro tendências: romances de tensão mínima; de tensão crítica; de tensão interiorizada, e de tensão transfigurada.

Para Bosi (2001), em romances de tensão mínima, as personagens não se desatrelam umbilicalmente do meio condicionante. Quando o herói antagoniza e resiste ao meio, com ideologias explícitas ou implícitas, o romance tende à tensão crítica. Em romances de tensão interiorizada o herói

subjetiviza o conflito com o meio. Quando o herói transcende ao conflito pela transmutação mítica ou metafísica da realidade, caracteriza-se o romance de tensão transfigurada. Nele, o gênero romance transcende as suas fronteiras muitas vezes, vindo a descambar na poesia ou na tragédia. Guimarães Rosa e Clarice Lispector exemplificam em suas obras essa tendência.

Naturalmente, um mesmo autor pode produzir obras que transitem para além de uma só tendência. Afinal, o esquema supramencionado trabalhou com uma só variável (o herói ou anti-herói). Levando-se em conta as variáveis ambiente e ação, é possível encontrar-se modelos correspondentes de romances.

Exemplificando, nos romances de tensão mínima é comum retratar-se a cor local. Os fatos recebem tratamento de reportagem ou documentário. Tal é a preocupação com a verossimilhança que a escrita tende a mesclar linguagem coloquial com linguagem literária. Nos romances de tensão crítica, as características do protagonista formam-se a partir da sua interação com o meio. A preocupação não é documentar os fatos, mas demonstrar como o social interfere na trajetória do protagonista e, por extensão, na do ser humano. “Vidas Secas” de Graciliano Ramos é uma obra representativa dessa tendência. Quando a tensão é interiorizada, a prosa é tida como subjetivante, pois o romancista tende a narrar em primeira pessoa os conteúdos da sua memória, os frutos da sua fantasia ou matéria de sua reflexão. O ambiente ganha a nuance de atmosfera, em que as ações acontecem sob os ponteiros do relógio psíquico do sujeito. Temos em Virginia Woolf, Proust, Faulkner e outros, exemplificações perfeitas desta tendência.

Contudo, estilos diferentes dessa prosa psicologizante colore o universo ficcional da literatura brasileira. Temos narrativas cortadas e montadas em ‘flashes’; as que se deixam ritmar pela observação e pela memória; as que fazem parte da chamada “escola de olhar”, em que predomina o monólogo interior; os chamados “romances do ego”, basicamente memorialistas e analíticos; os “romances do id”, postados a

partir das interpretações oníricas, das regressões e simbolizações. Esta literatura, de um lado psicológica, de outro, visionária é herdeira da Psicanálise (MOISÉS, 2000).

Ainda, destacamos o que Bosi (2001) denominou de “círculo de invenção mito-poética”, em que a linguagem e o próprio ato de escrever se renovam de dentro para fora e de tal maneira a romper as fronteiras do gênero romance. Neles, não importa se a história é individual ou coletiva, o processo literário inventa uma supra-realidade. Desse modo, o gênero romance tem sido profusamente inventado e reinventado, de maneira enriquecedora, por exemplo:

[...] pode-se dizer com segurança que a diretriz mais moderna é... a que privilegia o aspecto construtivo da linguagem como o mais apto a significar o universo de combinações e que a ciência e a técnica imergiram o homem contemporâneo. Desde Joyce têm-se renovado a estrutura do romance, fundido-se a tríade personagem – ação – ambiente [...] Essa direção, que tende a compor o fenômeno literário a partir dos materiais da linguagem, tem o mesmo significado histórico do abstracionismo, que constrói o quadro com entes geométricos, ou da música concreta, que trabalha a partir dos ruídos e dos sons tais como a Física os reconhece [...] (BOSI, 2001, p. 394).

A ficção de Noll tem transitado pela prosa subjetivizante, embora de um modo original e instigante, sua narrativa se deixa embalar primariamente não pela memória, mas pela desmemória. Mesmo tencionando recorrer ao ego, num intuito memorialista, o *id* o apanha traiçoeiramente, em meio a um caos amnésico. Como as marés em seus fluxos e influxos, assim é a narrativa nolliana, que tende a Virginia Woolf, James Joyce em seus fluxos de consciência, mas que por fim, tende ao silêncio clariciano, não por se embrenhar na tentativa “de captar a quarta dimensão do instante-já”, mas por se encontrar em estado crítico de desmemória. Herda também de Clarice o gosto por personagens que caem em estados epifânicos. Nesses, o sujeito se desfaz, se desconstrói, ocorrendo a diluição do ser após o ‘golpe’ epifânico.

Dessa forma, afirmamos que a ficção de Noll se insere no círculo da invenção mito-póetica, não pelos mesmos trilhos que Clarice e Graciliano percorreram, ao renovarem o tecido da linguagem ficcional, mas pela disposição inventiva de renovar a estrutura do romance, acomodando-o minimalisticamente em não mais que 130 palavras! Como se dá em sua obra, “Mínimos, Múltiplos, Comuns”. Essa busca de autonomia é fruto de uma escolha consciente, de tendência contemporânea, que atende aos apelos do simultaneísmo e pressa ansiados pelo homem do século XXI.

Além do mais, a invenção mito-póetica permite uma aproximação híbrida da prosa de Noll ao gênero poesia e instiga um questionamento levantado por vários estudiosos: qual seria o limite entre a prosa e a poesia, ou antes, há um descompasso entre poesia e poética? Bosi já comentava a esse respeito, referindo-se à obra de Guimarães Rosa:

deve-se levar em conta o descompasso entre os textos de um Guimarães Rosa, nos quais se discerne um forte empenho lírico-metafísico, e a leitura redutora que deles faz a crítica estrutural. A consciência desse descompasso entre poesia e poética não invalida nem as abordagens descritivas daquela crítica nem as motivações transparentes do escritor; apenas evita injustiças a umas e outras (BOSI, 2001, p. 394).

Controvérsias à parte, “Mínimos, Múltiplos, Comuns”, de João Gilberto Noll, tendendo ora a uma tensão interiorizada, ora, a uma tensão transfigurada, com forte apelo ao poema lírico-metafísico, permite frutíferas análises, inclusive uma análise mítico-simbólica. Embora com estrutura minimalista, deixando-se perceber seu caráter contemporâneo, percebemos seu caráter social e intimista que alguns têm considerado como ultrapassado. Para Bosi:

finalmente: a literatura escrita de 1930 para cá forma um todo cultural vivo e interligado, não obstante as fraturas de poética ocorridas depois da II Guerra Mundial. Daí ser parece dar como passados e ultrapassados o romance social e o intimista dos anos 30 e 40; de resto, ambos têm sabido refazer-se paralelamente às experiências de vanguarda (BOSI, 2001, p.395).

Além disso, percebemos que o fazer, por querer, literatura além dos gêneros, está presente em “Mínimos, Múltiplos, Comuns” – uma série de narrativas minimalistas, nomeadas pelo escritor de ‘instante-ficcionais’. Nessa obra notamos que a memória não se presta apenas à recordação, mas também à capacidade inventiva (NOLL, 1997).

Portanto, o título do livro é por demais significativo e coerente com o seu conteúdo geral: “Mínimos” sugerem “pequenas consagrações de instantes” em que o narrador suspende por agudos momentos o fluxo normal de uma narrativa, a princípio mais extensa e que parece correr pelo livro todo (FONSECA, 2003). “Múltiplos” insinuam que os romances minúsculos se multiplicam para constituir um conjunto; conjunto em que cada instante ficcional é imprescindível. Os “Mínimos, Múltiplos, Comuns” são a história intuída do universo, contada em suas mínimas letras e que sejam lidos com atenção concentrada na parte, mas mantendo clara percepção do todo, segundo Frederico (2005) e Noll (1997/2003). Enfim, temos em mente que o espírito que nos conduziu foi iniciado desde a noite dos tempos e do qual cada um de nós, por mais ínfimo que seja, ainda participamos (TODOROV, 2010).

3 Uma micro-análise de dois ‘*instantes ficcionais*’ de Noll

3.1 A Ceia

ÁGUA
Mares
A CEIA

Súbito, aquilo que lhe renderia todo um livro curvou-se à areia em que ele apenas deveria pisar... Aquilo que deveria se apropriar das páginas, como de um golpe, retraiu-se... “O que houve, Zé?”, perguntei-lhe com cuidado, nós dois saindo da padaria com baguetes quentinhas contra o peito, como se precisássemos delas pra seguir para o norte, lá, onde não teríamos mais que cobrir com comentários

essas pausas nas quais o pensamento de um engrenava de graça na mente do outro... Ambos saíam da padaria pra comer o pão à beira do mar que norte nenhum deveria supor – mar castanho, pano de fundo daquela amizade quase em relevo sob a lua, quase furta-cor. De longe olhei o pequeno ponto em luz: o melhor de mim fugia nele... E se esvaía pouco a pouco.... enfim...

Iniciamos as nossas análises e reflexões no instante ficcional *Água. Mares. A Ceia*. A *Água*, um dos quatro elementos da Criação, é o mais multiforme de todos. Manifesta-se como oceano, mar, rio... Em forma de oceano tem papel fundamental na gênese criativa: é a matriz do Universo, de onde saiu o primeiro casal humano. Comumente é associada à fonte de vida, meio de purificação e centro de regenerescência.

Quando em forma de mares, a água é representada pelo deus *Netuno*, identificado como *Poseidon* grego, que originariamente era um deus da umidade, invocado pelos camponeses para evitar a seca. Entre as suas muitas esposas, estava a terra-mãe, *Gaia*. Curiosamente, existe um processo chamado “netuniano”, no qual refere-se à receptividade e à plasticidade (JULIEM, 2002).

Além do mais, as divindades submarinas e lacustres representam o inconsciente, receptáculo dos instintos mais primitivos rejeitados pela consciência. No entanto, composto por poderosas energias, acaba influenciando a personalidade e explica a maioria dos distúrbios emocionais.

Quanto à Ceia, é deveras significativa para o Paganismo e para o Cristianismo. A Santa Ceia, emblematizada pelo pão e vinho, alude ao sacrifício resgatador de Cristo a favor da humanidade pecadora. Portanto, Ceia tem toda uma conotação de entrega, sacrifício, morte e ressurreição.

Conseqüentemente, nos diversos banquetes pagãos, a Ceia incluía entre outras coisas, pão, vinho e imolações humanas e/ou animais. Exemplificando, o culto à *Deméter*, mãe da cevada, baseava-se no ciclo das mortes e dos renascimentos e na cultura do trigo. Com relação ao vinho, este é representado por *Baco*, divindade romana do vinho e da

libertinagem, assimilada a *Dionísio* – também representativo das bebidas inebriantes. No culto dionisiaco, o vinho era agente de comunicação com a divindade. Pela embriaguez dos fiéis, Dionísio literalmente tomava posse deles e fornecia-lhes um desdobraimento de si mesmo.

Portanto, são numerosos as relações entre Água – Mares – A Ceia. As poderosas imanações dos primeiros (água e mares), propiciarão a realização da última (A Ceia), a qual, por fim, rende-lhe culto.

Assaltado por uma espécie de golpe epifânico do tipo netuniano, o sujeito predispõe-se à receptividade diante do que seria uma Revelação. Chega a render-se diante do Mistério a ser revelado!

Sendo assim, o que, até então era apenas um projeto de vida, matéria virgem, sob domínio, abre-se com ímpeto, revelando-se fecunda e pronta para experienciar a nova descoberta. Porém, ainda há no sujeito resquícios de reticências...

No “Curvar-se à areia”, representa rendição e também reverência às forças míticas responsáveis pela iluminação. Mas a reticência dilemática do sujeito por hora impede que a Revelação se externalize, permanecendo como ágape – lancinante, porém imerso em latência retraída. As pausas presentes no texto são indícios das tentativas do sujeito para conter sentimentos e emoções avassaladores como as ondas do mar. As pausas também proporcionam o silêncio necessário ao usufruto desse momento mágico, deixando-se ser possuído pouco a pouco.

Interessante que, nos tempos mitológicos, a areia fazia parte de um método divinatório (adivinhação): *alectriomancia*. Desenhava-se um quadrado na areia, dividido em 24 casas. Em cada casa, colocava-se um grão de trigo. Punha-se um galo no centro do quadrado e interpretava-se a ordem na qual ele comia os grãos. “O que houve Zé?” parece ser uma tentativa de adivinhar-se no outro. Dirigir-se a outro pelo apelido e com especial melindre deixa à vista a cumplicidade existente entre ambos, reiterada desde o início da narrativa, a qual relatada, não por “Zé”, mas pelo amigo-narrador.

Diante disso, irmanados por um sentimento comum, deixam à mostra uma aquiescência em algo que pretendem compartilhar – a Revelação – porém, envolta por um jogo de ocultamento de emoções e sentimentos por demais preciosos. Sendo assim, os dois carregam a sua “ceia” semelhantes às *Deipnóforas*, mulheres encarregadas das provisões alimentícias durante as deipnoforias, festas pagãs celebradas em Atenas. Portanto, conduzir uma ceia tem conotação sagrada.

Seguindo, temos “Baguetes quentinhas” que estão imbuídas de uma simbologia fálica, reforçada pelo vocábulo “peito” – compondo um quadro erótico do corpo masculino. O pão alude a corpo que se entrega em cerimônia sagrada. O desejo pulsante da entrega norteará todo o ritual que parece iminente e imprescindível para atender aos apelos dos sentidos provindos de um *id* determinado a prover e a provar da ceia!

O termo “lá” é o “norte”. Na mitologia chinesa, o *Yin* corresponde ao norte e encarna o princípio feminino – que, ao lado do *Yang*, princípio masculino, compõem os sexos. Pautados pelo princípio feminino, entregam-se um ao outro em um nível espiritual, em sintonia cósmica, transcendendo questionamentos ou explicações.

Nesta expressão “Ambos saíam da padaria...” como ponto narrativo, elege-se um outro narrador (onisciente, obviamente) para descrever uma espécie de marcha ritualística rumo ao local da Cerimônia: à beira do mar. Atraídos por forças poseidônicas, que regem a satisfação, a perversão e a libido, onde dá-se a rendição corpórea. As regras norteadoras da sociedade não conseguem impedir aos iniciados de *Deméter*, uma das esposas de *Poseidon*, de receberem a concessão de “uma nova existência, permitindo-lhes elevar-se além das contingências de tempo e de espaço” (JULIEM, 2002. p. 110-111).

Por fim, as cores intermediárias e indistintas caracterizam uma amizade em que se embatem o *Yin* e *Yang*: o primeiro é elemento pesado e o segundo, o elemento leve; ou seja, um sentimento tanto arrebatador, quanto suave; em que as partes se necessitam tal qual a Lua da penetração dos raios solares. Após a Revelação, dá-se a entrega espiritual seguida da

rendição corpórea; por fim, o clímax, a completude do gozo! Esse trecho da narrativa volta a ser descrito pelo narrador-personagem inicial. É mais próprio que fosse assim, pois a Revelação dada ao seu amigo, por extensão também lhe acomete em que os dois compartilham da Ceia. A experiência mística transcendeu meras palavras. restando as reticências... o silêncio de um vazio pleno de êxtase, enfim.

3.2 Aparição

TERRA
Covas
APARIÇÃO

Perguntei ao cara para quem ele fazia aquela cova. Ele disse que não fazia cova nenhuma, apenas esburacava a terra para guardar ali a aparelhagem que daria a luz à cidade. Uma tonelada a agitar uma coisa no coração dela, isso que dá a luz. Disse que só trariam quando seu trabalho estivesse pronto. Olhei lá para dentro e vi a cavidade na terra avermelhada. Minhas imagens não iam até essa inquietação, digamos, no centro nervoso da aparelhagem, mas chegavam perto, e esse perto meio que me cegava. E, incrível: o cara desaparecera. Agora eu via: o sol babava. A mata ardia.

Neste 'instante ficcional' *Terra, Covas. Aparição*, poderíamos dizer que a terra, mitologicamente, é simbolizada por *Réia*, deusa-mãe considerada como a fonte da vida, da fecundidade, da prosperidade e da encarnação do princípio feminino. Covas são usadas há milhares de anos como túmulos. É representação do mundo subterrâneo. Aparição denota uma visão espectral, fantasmagórica; uma manifestação súbita. Aparição figura como elemento místico aliado aos elementos míticos Terra e Covas.

Entendemos que a terra, como elemento formador da Criação, é o elemento da fixação e da estabilidade, em flagrante oposição ao céu – elemento volátil e instável. Também considerada como morada dos homens,

a terra contrasta à morada dos deuses, os céus. Porém, a posição céu *versus* terra é de perfeita concavidade! Como elemento formador do homem, segundo alguns mitos da criação, o ser humano é constituído materialmente pelos mesmos elementos constitutivos da crosta terrestre. Antes de vir à existência, o homem era e estava sob forma elementar – fazia parte e abrigava-se nas entranhas de Réia. Após a sua morte, o homem retorna ao seio da terra, para novamente desintegrar-se em minúsculos elementos, ou seja, na morte, o ser dilui-se no seio da deusa-mãe.

No entanto, para abrigar o homem ao seu útero, após a morte, é necessário que ocorra um processo tão doloroso quanto o de parir, onde escavamos a terra para que essa receba os seus filhos destituídos de *rúah* (espírito ou fôlego de vida).

Dessa maneira, a ordem em que o título está disposto, *TERRA* → *COVAS* → *APARIÇÃO*, sugere alguns parâmetros: Para os gregos, a terra é *Gaia* – Terra-Mãe. Se é a genitora das genitoras, torna-se apropriado que figure em primeiro plano. Da união marital de *Gaia* com *Tártaro* (O Mundo Subterrâneo), nasceram monstros e deuses terríveis. Podemos assim, adicionar ao esquema ordenado acima, o seguinte: Terra (Gaia) + Covas (Tártaro) = Aparição (Deuses Infernais). Na *psique* humana, a terra enquanto superfície é representação do consciente; enquanto cova ou profundidade subterrânea, representa o subconsciente.

Sendo assim, logo em seguida quando o sujeito questiona-se a quem se destina tal cova ou túmulo? A circunstâncias fúnebres? Ele disse que não fazia cova nenhuma. Não é um túmulo. Aparentemente, não se trata de morte. Pois, o motivo para a cova parece banal: apenas um buraco na terra! A banalização percebida no discurso do “cara” parece advir de sujeitos com consciências ofuscada pela modernização, que dessacralizam a natureza sagrada da Mãe-Terra, considerada pelo romanos como protetora da espécie humana e das colheitas e como símbolo do amor materno.

Porém, uma aparelhagem de luz – elemento da modernidade – nela é introduzida, tal qual um estupro! É um elemento estranho à natureza terrena. Assim, o objetivo parece justificável, ou seja, iluminar

artificialmente os homens na “polis”. Para o homem civilizado, as luzes naturais de *Apolo* não são suficientes, ao que parece.

No entanto, *Gaia*, ao ser violentada em seu âmago, ferida em seus sentimentos, terá que parir prole híbrida “a luz”. O brilhantismo do mundo moderno, suas grandes consecuições, invenções tecnológicas ferem punjantemente o equilíbrio natural – põem em agito desarmonioso os sistemas naturais: são bênção e maldição. Por certo, a banalização com a qual o homem parece se relacionar com a terra reflete-se no inteiro universo orbitante.

Com os termos “trabalho pronto” sinonimiza-se com “missão cumprida”, aquela em que o executor não se questiona a respeito de suas implicações e possíveis imbricações. Na fala do sujeito deixa-se à mostra que se trata de sujeitos semelhantes a fantoches, subservientes ao sistema dominante – apartados umbilicalmente da Terra-Mãe; afastados do seu esteio genitor.

Seguindo, temos “olhei lá para dentro e vi a cavidade na terra avermelhada”. Olhei e vi: um duplo olhar que pode aludir à ponderação, ao questionamento e à reflexão. Ao que parece, esse sujeito, fazendo contraponto ao cara, enxerga muito além do superficial; penetra mais fundo, para as profundezas do seu “eu” mais recôndito: terra e homem estão imbuídos um no outro. E como se encontram? Avermelhada. Sangue à mostra em ferida exposta, o sofrimento de um reflete diretamente no outro. Olhar para si, tendo clara a percepção do todo, é discernir que os seres estão todos atrelados a uma rede universal de equilíbrio recíproco. E é esse equilíbrio que produz a harmonia cósmica.

Mais ainda, terra avermelhada pode referir-se à genitália exposta, dando-se a conhecer a sua condição de genitora. Porém, a terra-mãe esta sujeita tanto a relações amorosas, quanto a relações violentadoras. Isso ocorre porque a compreensão de si e do mundo ainda não alcançou a plenitude neste sujeito. Os elementos que parecem obstacularizar esse processo são os produzidos por uma modernidade que não leva em conta a interdependência homem versus natureza; natureza representada no

texto pela Terra. Mas chegavam perto, quer da compreensão plena, quer da prostração venerativa: chegar-se à Terra-Mãe para prestar-lhe culto. Diante da sacralidade, o sujeito é cegado parcialmente. Parte dele, atrelada ao materialismo, dificulta-lhe a completude da compreensão mais profunda do mundo e de si mesmo.

Observamos que no enxerto “e incrível: o cara desaparecera”, o sujeito foge ao confronto com o seu “eu”, o que parece ser a atitude tomada pelo “cara”. Permanecer em estado de inconsciência individual e coletiva encarna-se neste tipo, que não se questiona a respeito dos seus atos e das conseqüências destes. Ignora seu papel no mundo: a rede de relações Homem-Cosmo. Cava o seu próprio túmulo, ao desperceber estas conexões vitais. Ou teria sido engolfado pelos espectros subterrâneos, em retaliação?

Aludimos que no trecho “agora eu via:” a anterior cegueira foi completamente desvelada. Enfim, a compreensão de si e do meio circundante. Clarificou-se a importância do elemento Terra na formação do ser: a volta ao primitivo culto da deusa-mãe.

Conseqüentemente, “o sol babava”, o texto sugere fortíssimas emoções: ira, extrema sede, desejo sexual... *Apolo*, diante da condição nudez exposta de *Gaia*, penetra-a com seus raios fecundantes: atijando o poder regenerador dela. A atração da Terra pelo Sol se mostra nos movimentos de sua demorada dança ritualística de 365 dias em torno Dele; ao mesmo tempo em que gira em torno de si sedutoramente com o fim de ser penetrada pelos quentes, refulgentes e vitalizantes raios dourados do deus da beleza. *Gaia*, encarnação do princípio feminino, mantém este relacionamento vital com *Apolo*, para a perpetuação da vida sobre ela. Pois, “a mata ardia”, o que pode aludir a um quadro mais completo da genitália da Terra-Mãe e vir a compor os pêlos pubianos que protegem o órgão sexual. ‘O fato de arder’ pode redundar o êxtase da relação *Apolo-Gaia*.

Portanto, esse ritual da vida ocorre por milhões de anos, apesar das agressões sofridas pela Terra e pelos seres que vivem sobre ela: vegetação, homens e animais. O processo civilizatório, a tecnologia que o acompanha

e a forma desordenada da ocupação humana sobre superfície terrena paulatinamente contribuíram de maneira inexorável para que o homem passasse a desprezar a primitiva visão da natureza. Imbuído de materialismo, o ser humano esqueceu o papel fundamental desempenhado pela Terra – “viva em primeiro lugar porque ela é fértil em sua existência” (JULIEN, 2002, p. 158). Desse modo, os homens a tem negligenciado, infligindo-lhe atrozes maus tratos! Todavia, parece que um despertar de consciência está em operação nos anos recentes, e o homem tem recuperado uma “visão global de si mesmo como parte integrante do *Cosmo*” (JULIEN, 2002, p. 158). Será esta consciência cósmica a via de acesso ao sagrado?

4. Rituais de passagem – sintonizando o homem contemporâneo

No romance minimal (*Água/Mares*) A Ceia, temos o nascimento do desejo erótico entre duas personagens, o qual surge-lhes tal qual uma Revelação. O indivíduo passa então a experimentar o processo netuniano da receptividade. O texto expõe, de maneira poética e mítica, o desabrochar no homem do seu lado carnal, erótico e sensual. Afinal, trata-se de um erotismo revelado e facultado pelos deuses. A Ceia, no entanto, não discute abertamente regras de moral: expõe a consumação de uma relação amorosa envolta em mistérios, mais se parecendo a rituais de uma cerimônia religiosa pagã; tacitamente apregoando o caráter mítico do Amor. Ademais, A Ceia está inserida em circunstâncias cotidianas, com o mínimo de diálogo, o qual ocorre de fato nas reticências. Esta proposta vem provar que o silêncio também diz muita coisa. Estas marcas percorrem os inteiros “Mínimos, Múltiplos, Comuns” e dizem muito a respeito da linguagem romanesca contemporânea.

No texto (*Terra/Covas*) Aparição, o elemento terra faz despertar no homem a sua consciência para com o equilíbrio homem – natureza – cosmos. Por meio de uma ‘Aparição’ o protagonista se dá conta da condição exposta e nua de *Gaia* (Terra-Mãe), submetida a inúmeras violências por

parte de homens impregnados por ideologias progressistas. Por fim, os dois textos analisados, emblematizando “Mínimos, Múltiplos, Comuns”, comugam num aspecto único: o homem, concernente à sua essência, tem origem comum e é sempre o mesmo em todas as épocas. Ou seja, pode-se perceber na unicidade do ser o germe da multiplicidade presente em todos os seres. O que esclarece de algum modo o título da obra.

Considerações finais

O estudo a respeito das tendências modernas do romance apresentou como um dado importante, porém não o único, a tensão autor *versus* mundo real; que não raro se estende à dialética herói *versus* meio. Sendo assim, temos nos romances contemporâneos a exibição de uma tensão mínima interiorizada ou transfigurada. Naturalmente, nenhuma classificação pode abarcar por completo a obra de um autor de determinada época, pois a potencialidade da ficção e o talento do ficcionista constituem um imenso leque que proporciona a muito escritores exibirem trabalhos que transitem por mais de uma categoria romanesca, chegando a ultrapassar até o seu próprio tempo. Alguns, a exemplo de João Gilberto Noll, chegam a extrapolar os limites do gênero romance, descambando para um casamento híbrido entre prosa e poesia.

Além do mais, as tendências mais atuais de ficção, vista em Noll, atingem o leitor não só com o que é dito, mas especialmente com o como é dito: a forma se sobrepondo ao conteúdo, sem no entanto suplantá-lo.

Em seus fluxos de consciência, as personagens nollianas, provam que a memória não serve apenas para recordar as experiências vividas; a desmemória, por sua vez, é muito relevante quando credita no texto a criatividade e a invenção que convidam o leitor a intuir e reinventar o que ficou suspenso nos lapsos de memória. O leitor pode exercitar o ler nas reticências, que costumeiramente tendem a narrativa ao silêncio. Essa proposta do autor condiz com as características do romance atual: a

poética da negatividade, a estratégia pós-moderna e a incorporação de elementos não-ficcionais à prosa ficcionista.

Na obra analisada, “Mínimos, Múltiplos, Comuns”, composta de microrromances que não ultrapassam 130 palavras, Noll nega o romancão. Suas narrativas minimalistas têm o intuito de atender ao apelo simultaneísta do homem.

A apresentação de personagens, na maioria anônimos e nômades, sem historicidade, aludem a essa crise da narratividade da experiência. Por outro lado, paradoxalmente, negam a estrutura sócio-político que anonimiza o ser, desvinculando-o de suas origens. Os textos partem do individual para o universal – intuitiva e indutivamente – com ênfase na sintonia cósmica entre as partes, visando à harmonia da todo.

Portanto, ao leitor de “Mínimos, Múltiplos, Comuns”, fica o convite a que busquem mais o essencial e não o fortuito e que em cada um dos ‘mínimos’ encontrem aquilo que é ‘comum’ ao Homem Universal, isto é, mantendo atenção nas partes, porém tendo clara a percepção do todo, pois a literatura, segundo Compagnon (2009, p. 56-57) deve "ser abraçada sem hesitações, pois, [...] o exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro [...] como uma identidade obstinadamente em devenir".

Referências

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura**. 39^a ed. Pensamento-Cultrix: São Paulo, 2001.

BRUNEL, Pierre; SUSSEKIND, Carlos (org) et al. **Dicionário de mitos literários**. 3^a ed. José Olympio Editora; Rio de Janeiro, 2000.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**. 28^a ed. Ediouro Publicações. Rio de Janeiro, 2002.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Editora UFMG. Belo Horizonte – MG, 2009.

CHEVALIER, Jean; CHEERBRANT, Alain. (org) et al. **Dicionário de símbolos**. 17^a ed. Editora José Olympio: Rio de Janeiro, 2002.

FREDERICO, Celso. A sociologia da literatura de Lucien Goldmann. **Revista Estudos Avançados**. vol. 19, n. 54. São Paulo May/Aug. 2005. pp. 429-446

FONSECA, Rodrigo. **Romances visuais. João Gilberto Noll volta a inspirar o cinema. Jornal do Brasil**. 17/06/2003. Disponível: http://www.joaogilbertonoll.com.br/entrev_rv.htm Acesso: julho de 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6^a ed. 3^a reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

JULIEM, Nádía. **Minidicionário compacto de mitologia**. Editora Rideel: São Paulo, 2002.

MOISÉS, Massaud. **História da literatura brasileira: modernismo**. 5^a ed. Pensamento-Cultrix. São Paulo, 2000.

_____. **Dicionário de termos literários**. 14^a ed. Editora Cultrix, São Paulo, 1999.

NOLL, João Gilberto. **Mínimos, múltiplos, comuns**. Editora Francis: São Paulo, 2003.

_____. **Romances e contos reunidos**. Companhia das Letras: São Paulo, 1997.

ROCHA, Everaldo. **O que é mito**. Editora Brasiliense: São Paulo, 2001.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 3^a edição. Difel editora: Rio de Janeiro, 2010.

Recuperando o percurso histórico da alegoria

*Aldecina Costa Sousa*¹

*[...] Cada coisa está em outra
de sua própria maneira
e de maneira distinta
de como está em si mesma[...].
Ferreira Gullar*

Introdução

Em se tratando do estudo sobre Alegoria, é pertinente que se vasculhe sua procedência para saber quando e como surgiu e conhecer as razões de sua utilização pelos artífices na confecção das manifestações culturais e artísticas que acompanham a humanidade desde os primórdios. Essa tarefa é irrealizável sem um recuo na história, retrospecto que fornecerá os subsídios necessários à construção de um panorama da trajetória e das possibilidades estéticas da alegoria nas diferentes etapas ao longo de seu trajeto. Assim, como possibilitará saber o *status* que esta vem ocupando no cenário intelectual e artístico ao longo dos séculos. Isto posto, lancemo-nos, pois, à tarefa.

Da origem à modernidade: a propósito de um retrospecto

Não há uma data precisa que defina com exatidão a partir de que momento da história humana a alegoria passou a ser utilizada pelo

¹ Mestra em Letras, professora do departamento de Letras e Pedagogia UEMA campus Santa Inês; email aldecina-sousa@professor.uema.br

homem como recurso para conferir certa tangibilidade ao abstrato, certa personalidade ao que é impessoal. O pensamento alegórico representa – como pessoa em ação – entidades abstratas como vícios e virtudes; forças, fisicamente, sensíveis, porém impessoais, como o vento, o sono, a noite, o rio, a Terra. O recurso à alegoria não é exclusivo de uma forma de linguagem já que a expressão alegórica aparece na literatura, pintura, música, dança, arquitetura e escultura.

Esse recurso permite apresentar, através da construção de várias imagens e, de forma velada, um sentido diferente daquele que se apresenta em primeiro momento. De um sentido literal se passa a um sentido figurado ou alegórico. O homem primitivo já utilizava as inscrições rupestres como recurso para representar o mundo abstrato, sendo este um procedimento bem remoto na história da humanidade.

Empregada em qualquer manifestação artística, o exemplo abaixo se aplica à escultura, é próprio da alegoria que a realidade seja traduzida termo a termo para o plano da metáfora e não concomitante, no todo, como um símbolo. Assim, as minúcias da estruturação da alegoria têm, cada uma, uma função representativa da realidade a que faz menção. Nesse caso, tem-se uma série de metáforas, de modo que estas, como os termos que configuram a alegoria, aglutinam-se para representar a realidade a que remete.

Como ilustração vejamos a alegoria da Justiça, uma das mais conhecidas, que é representada por uma figura feminina, com olhos vendados e uma balança nas mãos. Cada elemento apresentado, presente no mundo concreto, refere-se a uma característica abstrata que vai se somando a outras para apresentar um conceito do que venha a ser a justiça. A venda nos olhos significa que ela é cega, ou seja, julga indistintamente, sem olhar a quem; é objetiva e aplicada ao rico e ao pobre, ao cidadão comum e aos poderosos com o mesmo rigor. A balança alude à imparcialidade com que é aplicada, não pesa a mais ou a menos do que o justo para quem se coloca sob seu julgamento. Não há favorecimento a nenhuma das partes em

litígio, cada uma será julgada com o mesmo rigor “com o mesmo peso e a mesma medida”, em tese, sem sacrificar o que é verdade e o que é justo.

Na Literatura ocorre o mesmo processo, como podemos observar no *Sermão de Santo Antônio aos peixes*, pregado em 1654, na cidade de São Luís, Maranhão. Na ocasião, Padre Antônio Vieira, vale-se das espécies de peixes - seres concretos (homens) - para louvar as virtudes e censurar severamente os vícios humanos (ideias abstratas). No sermão, o Padre jesuíta emprega o polvo para aludir à hipocrisia e à traição, características peculiares aos homens, conforme atesta o fragmento:

O polvo, com aquele seu capelo na cabeça, parece um monge; com aqueles seus raios estendidos, parece uma estrela; com aquele não ter osso nem espinha, parece a mesma brandura e a mesma mansidão. E debaixo desta aparência tão modesta, ou desta hipocrisia tão modesta, testemunham constantemente os dois grandes Doutores da igreja latina e grega, que o dito polvo é o maior traidor do mar (VIEIRA, s.d., p. 26).

O mesmo recuso também se verifica nos Autos de Gil Vicente, cronista português do século XVI, especialmente na Trilogia *Auto da Barca do Purgatório*, *Auto da Barca do Inferno* e *Auto da Barca da Glória*. Na segunda obra, a alegoria é representada por toda a peça teatral. Nela, a passagem da alma, do plano terreno para o pós-morte, é alegoricamente representada pela travessia de um rio, em cuja margem encontram-se disponíveis duas barcas: uma que conduz ao paraíso e outra ao inferno. As almas são metaforicamente representadas por passageiros que após serem submetidos a interrogatório, na verdade um julgamento das ações que praticaram em vida, obtêm o salvo conduto que lhes permitirá ingressar rumo ao paraíso, na barca destinada aos que são absolvidos ou na barca que os conduzirá ao fogo do inferno, se condenados.

Devido à imprecisão da origem desse recurso estético, busca-se as fontes antigas que registraram procedimentos alegóricos, para que se averigue em que momento a alegoria firmou-se como recurso de expressão cultural do homem. Essa busca permitiu constatar que tal evento ocorreu

no contexto da civilização grega, responsável pela difusão do uso da alegoria e seu largo nas manifestações culturais que legou ao Ocidente.

No empreendimento de historiar o termo, é salutar, como postula Aristóteles, que se comece pelas coisas primeiras. Lancemos-nos, pois, à tarefa de rastrear a genealogia da palavra alegoria. Etimologicamente, o termo alegoria provém do grego *allóss* = outro; *agourein* = falar, cujo sentido é “outro discurso”; *allegoreno* quer “dizer alguma coisa diferente do sentido literal”, e, de acordo com Ceia (2007, s.p.), veio substituir ao tempo de Plutarco (c. 46-120 d.C.) um termo mais antigo: *hypónoia*, que queria dizer “significação oculta”. Era um método utilizado para interpretar, por exemplo, os mitos de Homero como personificações de princípios morais ou forças sobrenaturais, a exemplo de “Atê, a ilusão, que se insinua no coração dos homens, trazendo consigo as Litai, as feias e obscuras suplicações, todas filhas de Zeus” (HUIZINGA, 1980, p. 153). Segundo estudos, nos poetas pré-homéricos a sabedoria estaria ainda envolta em enigmas, até que,

finalmente, entre os gregos, a sabedoria começou a humanizar-se e quis comunicar-se a muitos. Lançou fora o manto sob o qual era difícil reconhecê-la, permanecendo, porém, vestida, sem disfarce, de modo que era reconhecível pelos que a buscavam e contemplavam; sob essa forma, revela-se na obra de poetas conhecidos. Seu grande mestre foi Homero [...]. A *Iliáda* chegou a ser um compêndio para uso de reis e regentes, e a *Odisseia* outro tanto para a vida doméstica; a ira de Aquiles e as aventuras de Ulisses são apenas a tessitura do véu. Homero transformou em imagens sensíveis as especulações filosóficas sobre as paixões humanas, dando assim simultaneamente a seus conceitos um corpo, animado por encantadoras imagens (WINCKELMANN, apud CURTIUS, 1996, p. 266).

Portanto, Homero foi “didático” e, por meio de suas imagens, tornou exotérico aquilo que antes era puramente esotérico. Também em Curtius (1996), encontra-se a noção de que o alegorismo de Homero foi adotado depois pela historiografia e pelas ciências naturais. A ideia de que a obra homeriana apresentava-se sob forma alegórica corresponde a uma característica essencial do pensamento religioso grego: a crença de que os

deuses se comunicavam de forma enigmática, por meio de oráculos e mistérios.² Incumbia ao homem iniciado penetrar nesses véus e invólucros que escondiam aos olhos humanos o segredo, uma ideia que ainda aparecerá em Agostinho.

Verifica-se assim, que na antiguidade grega já era comum o recurso ao alegórico, fruto de uma elaboração intelectual, como técnica de representação do mundo imaginário ou abstrato, na forma poética ou retórica. Na tradição grega ainda mais antiga, é possível associar a aplicação da ideia de alegoria ao ensino dos pitagóricos, cujo sistema filosófico apoia-se em relações numéricas simbólicas que contêm associações de natureza alegórica. Além disso, estudos atribuem a Platão, criador do “Mito da Caverna”, uma das alegorias mais conhecidas do Ocidente, e a seu discípulo Aristóteles, o pioneirismo no uso do termo.

A alegoria no seu percurso histórico sempre esteve presente nas artes visuais e na literatura de todas as épocas e nações para expressar ideias abstratas. Segundo Paul Zumthor (apud OLIVEIRA, 2003, p. 104) sua trajetória “é, ao mesmo tempo, contínua e não-retilínea, implicando, ‘sob a capa de uma identidade das formas’, diversas atitudes epistêmicas”.

É o que se constata no decorrer de sua trajetória, que aponta o emprego do recurso alegórico sob diferentes concepções e, com propósitos diversos, nas manifestações culturais da humanidade, em períodos distintos de sua evolução. Em se tratando de Retórica Antiga, principalmente no que concerne a Aristóteles, Cícero e Quintiliano, a alegoria era vista como *ornatus*, ou seja, como um expediente retórico caracterizado pela

² Em sua análise sobre o surgimento do uso dos símbolos como recurso para expressar ideias, conceitos, seres animados e inanimados, ações, lugares, enfim, comunicar-se com o mundo de forma lógica, o homem, baseando-se no pensamento analógico, “passa a usar signos concretos, com significação que remete a outra coisa, a um significado de realidade ou de mistério” e na esteira de suas considerações aponta “que a poesia em geral e a de Homero, em particular, exprimem as leis fundamentais da história da educação helênica. Para o estabelecimento de suas normas mais altas e premissas universais, os exemplos míticos. Julgados tipos e ideais imperativos, têm sua origem última em Homero, o conteúdo ético-pedagógico na *Ilíada*, a alegoria artística em analogia a concepções sobre as leis que governam o mundo” (GRAWUNDER, 1996, p. 35 e 36). A partir dessas considerações, infere-se que a obra de Homero, sob uma leitura alegórica, revelava os preceitos básicos da formação do homem grego. A esse respeito, Benjamin (2004, p. 181) também se manifesta: “[...] De facto, a epopeia é a forma clássica de uma história da natureza significante, tal como a alegoria é a sua forma barroca. [...] Por isso Schelling pôde formular numa célebre frase o programa da leitura alegórica da epopeia: a *Odisseia* é a história do espírito humano, a *Ilíada* a história da natureza”.

transposição contínua do sentido próprio no figurado. Nessa perspectiva, consistia em uma espécie de metáfora sucessiva, encadeada, em que vários objetos ou conceitos no plano real aludem à idêntica sequência no plano figurado, ou poético. Nessa esteira, Lausberg (apud HANSEN, 2006, p. 7) a conceitua como uma “metáfora continuada, como tropo do pensamento”, ressaltando que na alegoria um pensamento é substituído por outro, com o qual está ligado por uma relação de semelhança. Nesse contexto, a alegoria era tratada como metáfora, constituindo-se enquanto tropo ou figura. Outro ponto a considerar nesse momento histórico, é que a alegoria greco-latina é de natureza linguística, tanto enquanto construção como enquanto interpretação.

Quintiliano, *rector* romano, cuja obra sintetizou a tradição da retórica antiga, em sua *Instituição Oratória III*, assim a define: “alegoria, em latim *inversio*, apresenta um sentido diverso do das palavras, e às vezes até contrário” (HANSEN, 2006, p. 80). Essa definição se aplica à alegoria greco-latina que era considerada uma ornamentação oratória ou poética, um procedimento de construção do discurso através do qual se mostrava uma ideia pelas palavras e outra pelo sentido.

Quintiliano, ao definir alegoria, leva em consideração a etimologia do termo e, em decorrência disso, aponta que ela pode apresentar uma coisa em palavras e outra em sentido; algo totalmente diferente do sentido das palavras. No primeiro caso, Quintiliano a aproxima da metáfora, da comparação e do enigma; no segundo, do sarcasmo, do provérbio e da contradição. Em sua definição também inclui “a ironia, como tropo de oposição, uma vez que a ironia afirma para dizer outra coisa, isto é, para negar, e vice-versa” (HANSEN, 2006, p. 29). Correlação semelhante é estabelecida por Cícero no *De oratore*, obra na qual a alegoria é vista como um sistema de metáforas. Nessa perspectiva, era considerada um produto da imaginação humana, recurso expressivo articulado pelo intelecto, ficção poética, sendo por isso denominada de alegoria retórica ou “alegoria dos poetas”.

A propósito de esclarecer melhor a relação estabelecida entre metáfora e alegoria, conforme atesta o testemunho dos reitores aludidos, é pertinente apresentar os aspectos que as distinguem: a primeira é tida como um tropo léxico, equivalente a um termo isolado que substitui – “O navio do Estado”, o governante de um povo; enquanto a segunda estende-se a expressões ou a um texto inteiro – “Ó nave, levam-te ao mar novas ondas”.³ Nessa perspectiva, pode-se dizer que a filiação da alegoria à metáfora é pensada também enquanto extensão, e passa a ser lida como uma série de sugestivos signos metafóricos cujas palavras, transpostas para um plano incomum, apresentam dois sentidos: um literal e outro intelectual, nos quais “o acordo entre o plano concreto e o plano abstrato processa-se minúcia a minúcia, elemento a elemento, e não em sua totalidade” (MOISÉS, 1982, p. 15).

Em função do verossímil, e adotando como critério básico a maior ou menor clareza entre o sentido próprio/figurado, de acordo com Hansen (2006), a alegoria retórica pode ser classificada em: “*Totta allegoria* (ou alegoria perfeita, ou Enigma)”; “*Permixa apertis allegoria* (ou alegoria imperfeita)”, e ainda em “*Mala affectation ou Inconsequentia rerum* (ou Incoerência)”. No primeiro caso, Hansen observa que a alegoria retórica é “obscura, hermética, e não revela marca lexical do sentido próprio representado. De acordo com a tradicional classificação retórica, a alegoria é chamada de enigma, tida como um efeito de recepção denominado *obscuritas* (obscuridade, hermetismo), exatamente por ir de encontro à recomendação do ponto de vista implícito da clareza, apresentando-se como um defeito.

No segundo caso, pelo menos uma parte do enunciado da alegoria retórica se apresenta lexicalmente no nível do sentido próprio e alude à observação de Cícero, orador latino para quem a alegoria é uma transição do sentido próprio para o figurado. É considerada a mais didática por

³ Fragmentos retirados da O de XIV – *À República*, em tradução livre (ao que parece do próprio HANSEN, 2006, p. 27): “Ó nave, levam-te ao mar novas / Ondas! Que fazes? Rápido entra / No porto. Não vês como / O costado despojado de remos / E o mastro ferido do rápido África / E as vergas gemem, e como sem cordas / A quilha mal pode suportar / O mar enfurecido? / [...]”.

evidenciar que a mescla do próprio e do figurado contribuem para a clareza do que se deseja expressar. Por essa razão Quintiliano a cita como recurso para a construção de discursos belos e agradáveis. Por ser de fácil entendimento, esse subgênero alegórico é também chamado de parábola, fábula ou apólogo. É válido observar que a adjetivação “imperfeita” não a qualifica como um defeito ou mau funcionamento, e sim o grau de abertura da significação ao compará-la com a *tota allegoria*.

Ainda conforme Hansen (2006), no terceiro caso a alegoria retórica é incongruente, pois apresenta mescla de metáforas de campos semânticos diferentes que não se ordenam em um único feixe de significações, o que impede ou dificulta a compreensão do conceito pretendido. Nessa modalidade alegórica, é possível substituir um sentido próprio por um figurado, o que evidencia o arbítrio de sua convenção e se constitui em defeito de construção para a retórica, “pois o figurado passa com muita evidência para o primeiro plano, enquanto a ordem lógica das ideias fica obscurecida” (p. 68). Diante dessas classificações, evidencia-se que a concepção de alegoria dominante na Retórica Antiga, “oscila entre dois pontos: apresentar sinais que revelem e explicitem o pensamento intencionado ou mostrar-se mais obscura, fechada, hermética, dificultando o acesso ao seu nível mais substancial” (KOTHE, 1986, p. 19).

Se o decorrer do tempo permite ao homem modificar seu modo de agir, seus valores e suas crenças, seu modo de sentir, pensar e expressar o mundo, a transição da cultura pagã para a cristã traz em seu bojo um novo homem. Nesse novo contexto, ele passa a acreditar que qualquer coisa seria extremamente absurda se seu significado se limitasse única e exclusivamente à sua função imediata, por exemplo: o som da chuva caindo transmite também a tranquilidade, assim como a imagem de uma árvore balançando com o soprar de uma leve brisa.

Os medievais viam o mundo repleto de significados e de muitas referências e supra-sentidos, para eles todo o universo criado refletia Deus.

Nessa visão simbólica,⁴ a natureza, em todos os seus aspectos, era um livro visível desse universo no qual havia a presença de uma Escrita sem letras e de uma Voz sem palavras, e através dela o Criador nos ensinava a ordem do mundo e da realidade sobrenatural. Assim, as coisas não são o que aparentam ser, são signos de algo diverso, pois todas as coisas são constituídas por um sentido manifesto e um sentido espiritual, codificado e dirigido ao Homem pela Divina Providência.

Houve, na Idade Média, outra definição para o termo, agora com a denominação de alegoria hermenêutica ou “alegoria dos teólogos”, que passa a funcionar como técnica de interpretação para os textos sagrados. Os Santos Padres utilizavam a alegoria “como simbolismo linguístico revelador de um simbolismo natural, das coisas, escrito desde sempre por Deus na Bíblia e no mundo” (HANSEN apud OLIVEIRA, 2003, p. 104). Subjaz a essa concepção a ideia de que existe uma verdade sagrada no homem, nas coisas, eventos e ações presentes nas Escrituras Sagradas. E estes por sua vez, indicam verdades, morais míticas e escatológicas, sendo, pois, a alegoria operada como hermenêutica, e tida como um recurso através do qual se busca o sentido espiritual, através da leitura alegórica das coisas e não das palavras que as representam.

Como se pode perceber, ao ser apropriada pelos teólogos como instrumento de interpretação dos textos bíblicos, a alegoria deixa de ser eminentemente verbal, portadora de um sentido próprio e de um sentido figurado, passando a revelar realidades através das coisas representadas pelas palavras, independentemente de serem empregadas em sentido próprio ou figurado. Hansen (2006) estabelece uma melhor diferenciação entre alegoria dos poetas e alegoria dos teólogos ao afirmar que:

Ao passo que a primeira era pensada por meio de categorias da retórica greco-latina, como metáfora continuada ou “alegoria verbal” ou, ainda, sentido literal figurado, a segunda, também denominada de tipologia, configurava uma

⁴ Nesse contexto, “alegoria” e “símbolo” são empregados como termos sinônimos. A distinção entre eles só ocorrerá a partir do século XVIII.

semântica de realidades, uma espécie particular e especificamente cristã de alegoria (p. 65).

É relevante destacar dessa diferenciação que a primeira tipologia apresentada é ficção poética, produto do intelecto do homem, ou seja, ela apenas ilustra, não prefigura nada, ao contrário da segunda, que é considerada uma escrita divina, destinada a comunicar aos homens os desígnios do Pai. Esse procedimento torna evidente que, no viés teológico medieval, a alegoria assume uma feição quase doutrinária, uma vez que seu compromisso perpassa a intenção de afirmar, através das realidades sugeridas pelas palavras, as ideias das Sagradas Escrituras com vistas à garantia da incorporação e manutenção das verdades veiculadas pelos preceitos cristãos.

A veracidade da afirmação é confirmada quando nos reportamos à interpretação alegórica das Escrituras, segundo a qual o Velho Testamento encontra-se encoberto no Novo. Esse procedimento foi amplamente utilizado pelos religiosos cristãos para efetivarem a exegese dos textos bíblicos. Segundo esse procedimento alegórico, a interpretação teológica não é apenas um discurso sobre Deus, mas sobre aquilo que ele escreveu no Livro Sagrado (FONSECA, 1997) e que é possível interpretar através dessa hermenêutica sagrada. Nessa perspectiva, antes de ser expediente transfigurador do discurso, a alegoria existe para sancionar um sentido prévio, absoluto, que em última instância a explica.

Em Florença, no final do século XV, os textos dos filósofos e poetas greco-latinos tornam-se objeto de interesse de eruditos humanistas,⁵ que passam a tratá-los como outra *Escritura*, agora clássica, diferindo-os, evidentemente, do contexto em que foram produzidos já que ao traduzi-los e interpretá-los têm como referência: a Escolástica, a Cabala, o Zoroastrismo, os hieróglifos gregos, aos quais se somam ao pensamento religioso da antiguidade. Contudo, “o instrumento principal de interpretação e

⁵ De acordo com Hansen (2006, p. 140), a exemplo de Marsilio Ficino, Landino, Pico della Mirandola, Angelo Poliziano, Lorenzo de Medici.

construção dos discursos é a alegoria” (HANSEN, 2006, p. 139). Ao privilegiarem a alegoria como instrumento de interpretação, os eruditos florentinos passam a operá-la de diversas formas: como composição de emblemas, divisas e *rebus*, técnica de invenção e de interpretação de enigmas, ornamentação e combinação. Esse procedimento é retomado por pintores e poetas como Botticelli, Miguelangelo, Arcimboldo, Camões, Shakespeare, Spencer, Gracián, El Grego dentre outros,⁶ e tem seu apogeu na pintura e nos livros de emblemas do século XVI e na poesia de conceito engenhoso do século XVII, atualmente denominada barroca.

Neste momento, ao se tornar o instrumento privilegiado de trabalho de artistas e intelectuais, a alegoria reveste-se de teor artístico, promovendo-se uma espécie de junção com o ato de produzir e interpretar. Ou seja, abarca em sua configuração o processo de criação da obra artística e sua decifração, passando a figurar como um “misto retórico hermenêutico” (FICINE apud HANSEN, 2006, p. 140). Nesse contexto, a arte, sob a perspectiva da alegoria, é alçada a um posto de valorização antes ocupado predominantemente pela religião. Corroborando essas afirmações, Hansen (2006, p 141) declara que nesta época: “Evidencia-se a questão da *arte* (grifos do autor): a alegoria é um dispositivo da invenção, incluindo o que a retórica antiga separava como elocução ou ‘ornamento’. Como *ars inveniendi*, a alegoria valoriza o engenho do sábio e do artista”.

Ante o exposto, é pertinente afirmar que, no contexto renascentista, a alegoria ainda preserva uma vinculação com o religioso, mas com uma conotação diferente da medieval, já que para os eruditos do Renascimento, Deus se manifesta de variadas maneiras e de forma universal; para eles não há distinção entre a autoridade das fontes cristãs e não-cristãs, cabendo ao poeta erudito identificar e registrar essas manifestações divinas, mesmo em obras consideradas não-religiosas, inserindo-as na sua criação artística. É o que ratificam as palavras de Hansen (2006), para quem:

⁶ Esta outra listagem de artistas (literatos e pintores) também se encontra em: Hansen, 2006, p. 139.

A alegoria deixa de ser pensada como a antiga instituição retórica a pensar: tradução figurada de um sentido próprio. Deixa, também, de funcionar como na hermenêutica medieval, que sob a letra da *Escritura* revelava a voz do Autor nas coisas. Em Marsilio Ficino, ela é um misto *retórico-hermenêutico*, pois, segundo a orientação neoplatônica da sua interpretação, as “coisas elevadas” da ordem poética estão para além de qualquer conceito e a alegoria efetua um sentido inefável (p. 140, grifos do autor).

Como é característico na evolução humana, a passagem do tempo traz em seu bojo novas concepções de ser, pensar e conceber o mundo que se refletem na produção cultural, em especial nas manifestações artísticas que predominam em cada contexto. É o que se verifica no fenômeno estético e civilizatório que se configura no século XVIII. Ao opor-se ao racionalismo e ao pensamento ilustrado, predominante no pensamento que o antecede, o Romantismo constituiu uma nova sensibilidade e uma nova concepção de vida em busca da plenitude, em virtude de preceder a crescente dispersão dos conhecimentos e à pulverização iminente dos saberes, decorrentes da irreversível especialização do saber científico e da primazia do empirismo e da técnica. Diante da angustiante incerteza quanto ao futuro da humanidade, o movimento romântico luta, em derradeiro esforço, para conjugar, na obra de arte, as dimensões totalizadoras do cotidiano da existência.

Nesse novo contexto histórico-cultural, estabeleceu-se um novo enfoque na concepção e no papel da alegoria na arte. No Romantismo, a alegoria, por ser vista “excessivamente” como uma “forma ‘fria’, mediata e progressiva do conceito, como um particular para o geral” (CEIA, 2007, s.p.), passou a sofrer severas críticas, consideradas desprovidas de caráter científico por se pautarem em critérios de “gosto de escola”. Movidos por gostos estéticos, os românticos privilegiaram o símbolo, haja vista ser este concebido como portador de maior amplitude significativa comparado à alegoria. Conforme postula o princípio geral do Romantismo, o romântico “vê a alegoria como mera tradução de ideias abstratas, ao passo que o símbolo parte sempre de imagens poéticas para construir suas significações finais” (CEIA, 2007, s.p.).

A oposição entre alegoria e símbolo se estabelece a partir de então, em especial nos escritos de Goethe (1749-1832) e Schlegel (1772-1829). A crítica de Goethe condena a alegoria, defendendo como verdadeira a poesia simbólica. Pode advir dessa preferência a desconfiança com que a alegoria, enquanto processo criativo, passa a ser vista a partir do movimento romântico. Goethe (apud CEIA, 2007, s.p.) assim estabelece distinção entre os dois procedimentos retóricos:

A simbólica [*die Symbolik*] transforma o fenómeno em ideia, a ideia em imagem, e de tal modo que na imagem a ideia permanece sempre infinitamente eficaz e inatingível e, ainda que pronunciada em todas as línguas, continuaria a ser indizível. A alegoria transforma o fenómeno num conceito, o conceito em imagem, mas de tal modo que na imagem o conceito permanece limitado e susceptível de ser completamente apreendido e usado, e pronto para ser expresso por essa mesma imagem.

Na distinção estabelecida por Goethe a alegoria é provida de menor amplitude de significação que o símbolo. Esse posicionamento coaduna-se com a concepção predominante na estética romântica, a qual entende a alegoria como mera tradução de ideias abstratas e o símbolo como portador de imagens poéticas, a partir das quais se constrói sua significação final. Ao discutir a questão em *Statesman's Manual*, Coleridge (apud CEIA, 2007, s.p) afirma que:

Hoje a alegoria não é mais do que uma tradução de noções abstractas para um quadro linguístico que em si próprio não é mais do que uma abstracção de objectos sensíveis; [...] Por outro lado, um símbolo [...] caracteriza-se por uma diafanidade do particular no indivíduo, ou do geral no particular, ou do universal no geral. Acima de tudo, pela diafanidade do eterno através do e no temporal.⁷

⁷ Por ser um fato que interfere na posição que a alegoria passará a ocupar no contexto da arte até a modernidade, maiores considerações sobre a oposição símbolo X alegoria serão tecidas adiante, em segmento destinado a esse propósito.

No século XX, a discussão sobre as diferenças entre símbolo e alegoria tem continuidade, e passa a merecer a atenção de pensadores como Walter Benjamin, Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer e Paul de Man. Todos tentam, de uma forma ou de outra, estabelecer a conciliação, vista pelos românticos como inconciliável, de ambos os conceitos. Agora ela se reveste de um cunho acentuadamente estético, ou seja, acopla-se à composição artística, como um dos recursos estilísticos do texto literário. A alegoria, nessa concepção, intenta não representar a realidade tal qual ela se apresenta, mas almeja estabelecer-lhe uma versão peculiar de seu passado e de sua atualidade, atribuindo-lhe sentidos que podem destoar do teor verídico e convencional. “Uma alegoria não representa as coisas tal como elas são, mas pretende antes dar-nos uma versão de como foram ou podem ser”, é o que assevera Benjamin (2004, p. 192).

Apesar de ser objeto de reflexão de vários pensadores, é Walter Benjamin o responsável pela reabilitação da alegoria na modernidade. Em virtude, justamente, do seu caráter “arbitrário e deficiente” anteriormente desprezado pelos românticos, ela se apresenta como o recurso perfeito para a produção artística moderna de um tempo que não permite a ideia de apreensão e percepção de totalidade e plenitude de sentidos. Em *Origem do Drama Barroco Alemão* (1928), o Benjamin aponta a importância da alegoria para a visão barroca do mundo, indicando, ao mesmo tempo, sua singularidade na produção da arte moderna. Ao refutar a possibilidade de totalidade e de plenitude de sentido – pretendidas pelas representações simbólicas – a imagem alegórica, mostra-se apta a dar conta do mundo capitalista moderno, que anula o sujeito e desintegra os objetos.

Walter Benjamin visualiza a alegoria como o ato revelador de uma verdade oculta, concebe-a como uma “verdade escondida sob uma bela mentira” (2004, p. 199). Em sua concepção, a alegoria moderna é “colocada a serviço da representação da degenerescência e da alienação humanas” (p. 199), aproximando-se de uma expressão melancólica suscitada pelas ideias de ruínas em que se encontram as verdades do homem moderno, encravadas em um contexto capitalista que o isola e aliena.

Dentre as definições discutidas por Todorov, encontra-se a de Angus Fletcher (apud TODOROV, 2004, p. 81) para quem “em termos simples, a alegoria diz uma coisa e significa outra diferente”. Segundo o autor, apesar desta ser uma definição atual, não é a mais apropriada, pois, apresenta um caráter de generalização que “transforma a alegoria em quarto de despejo, em superfigura”. Por outro lado, Todorov defende que a definição: “a alegoria é uma proposição de duplo sentido, mas cujo sentido próprio (ou literal) se apagou inteiramente” (TODOROV, 2004, p. 69), apesar de arbitrária como as demais, é mais restrita e igualmente moderna. Para ilustrar a última definição cita os provérbios. Estes, ao serem enunciados, têm completamente menosprezado o sentido literal, passando a predominar o sentido alegórico, como ocorre em: “Tanto vai um cântaro à fonte que um dia quebra” – ao lê-lo ou ouvi-lo o que vem imediatamente à mente é a ideia de que não é prudente correr riscos sem necessidade. Para Todorov, por ser entendida nessa perspectiva é que a alegoria passou a ser estigmatizada pelos autores modernos.

Continuando sua análise sobre a definição do termo alegoria, Todorov resgata a ideia que, proposta por Quintiliano, predominou na Antiguidade, segundo a qual: “uma metáfora contínua se desenvolve em alegoria” por considerá-la “preciosa” na identificação do que venha a significar o termo, contrapondo-a ao conceito do retórico francês Fontanier (apud TODOROV, 2004, p. 70), para quem “a alegoria consiste em uma proposição de duplo sentido, de sentido literal e de sentido espiritual simultaneamente”. Ou melhor, nas palavras do próprio Todorov:

Primeiramente, a alegoria implica na existência de pelo menos dois sentidos para as mesmas palavras; diz-se às vezes que o sentido primeiro deve desaparecer, outras vezes que os dois devem estar presentes juntos. Em segundo lugar, este duplo-sentido é indicado na obra de maneira explícita: não depende da interpretação (arbitrária ou não) de um leitor qualquer.

A declaração aponta a que conclusões chegaram o estudioso: a alegoria é erguida a partir das claras indicações que o texto sinaliza, não permitindo multiplicidades de sentidos, o que possibilita que o leitor não

tenha grandes dificuldades em identificá-la. Caso contrário, não passaria de simples interpretação e, como consequência, não haveria texto literário que não fosse alegórico uma vez que é característica da literatura ser continuamente interpretada e reinterpretada pelos leitores.

Gilbert Durand, em *A imaginação Simbólica* (1993) afirma que nunca houve clareza no uso dos termos que se referem ao imaginário e justifica o fato presumindo que seja em decorrência da desvalorização sofrida pela imaginação no contexto da Antiguidade clássica e no pensamento Ocidental. E continua apontado que termos como alegoria, signo, mito, figura, símbolo, dentre outros, são utilizados indistintamente pelos escritores. Prossequindo com suas considerações, distingue, em teoria, dois tipos de signos: os *arbitrários*, puramente indicativos, remetem a uma realidade significada, que mesmo não presente, pode ser apresentada; e os *alegóricos*, que são complexos e aludem a uma realidade dificilmente representável. Esses últimos devem sempre apresentar de maneira concreta parte da realidade que significam. Para corroborar com essa distinção, o autor vale-se do conceito de alegoria proposto por Paul Ricoeur (apud DURAND, 1993, p. 09), segundo o qual a “alegoria é tradução concreta de uma ideia difícil de captar ou expressar em forma simples”. O pensador francês também conceitua os termos acima apresentados, dentre eles deter-me-ei apenas no símbolo e na alegoria por serem esses o foco de interesse deste trabalho. Em suas ponderações acerca dos termos em questão, Durand (1993, p. 10), menciona que o símbolo seria “o inverso da alegoria”, uma vez que esta “parte de uma ideia (abstrata) para chegar a uma figura, enquanto o símbolo é primeiro e em si figura e, como tal, fonte entre outras coisas, de ideias”.

Para ampliar a discussão da alegoria no contexto do século XX, lancemos mão das considerações de Flávio Kothe, intelectual marxista, estudioso da obra de Walter Benjamin, autor cuja concepção de alegoria embasa uma das vertentes de análise do presente estudo. Em seu livro *A Alegoria* (1986), Kothe aborda o termo como uma figura de linguagem, vinculada à retórica, não precisando ser expressa, necessariamente, pela

linguagem verbal, podendo estar presente em outras manifestações artísticas, como a pintura e a escultura. Kothe também propõe, para a efetivação de uma definição acerca desse procedimento, repensar a questão da retórica, bem como os estudos literários e estéticos, considerando o viés ideológico e as intencionalidades que permeiam todos os registros alegóricos.⁸ Segundo o autor, enfim, a função da alegoria é “através de elementos concretos expressar uma ideia abstrata” (KOTHE, 1986, p. 13).

Kothe, em virtude de suas concepções marxistas, inseriu a alegoria no contexto dos meios de produção humana e apresenta o trabalho⁹ como alegoria do dinheiro ao sugerir sua origem à abstração que o envolve. Para o entendimento dessa assertiva, vejamos como se deu o surgimento da necessidade de convencionar algo para representar um valor monetário. O dinheiro foi criado no século VII a.C., na Ásia Menor, para facilitar as transações comerciais entre os jônios, fenícios e lídios. Esses foram povos que atingiram alto nível de prosperidade e, por isso, podiam dispor de excedentes de sua produção para investir em outros setores da atividade humana como, por exemplo, a atividade criadora cultural. Esse procedimento passou a exigir uma crescente especialização do trabalho, uma vez que, assevera o autor:

Quando as pessoas deixam de produzir apenas para si mesmas e passam cada vez mais a produzir para o mercado, trocando produtos seus por produtos alheios, precisa ser conveniada uma ‘mercadoria’ que possa ser trocada por todas: sal, ouro, prata, etc. Esse *tertium comparationis*, terceiro elemento comparativo, já é uma abstração – a da equivalência de valor entre os antigos – decorrente da própria necessidade de realização de trocas e do fato de nem sempre haver interesse ou condições para a efetivação da troca direta de certos produtos. Esse terceiro elemento – que explicita algo subjacente à troca direta – representa o tempo de trabalho, que em média, era necessário para produzir determinado produto. Constituía já, portanto, uma ‘alegoria’ do trabalho social médio; era uma abstração desse tempo de trabalho necessário para produzir algo que se trocava. Depois, essa terceira mercadoria, de

⁸ Kothe propõe essa revisão em virtude de aplicar a teoria marxista para realizar a leitura alegórica.

⁹ A palavra “trabalho” está aqui empregada no sentido de designar a ação humana empregada para transformar a natureza na produção de bens de consumo.

fungibilidade ‘universal’ (isto é, entre aqueles que participavam dessas trocas), passou a ser representada apenas convencionalmente. Estava inventado o ‘dinheiro’ (KOTHE, 1986, p. 15).

O autor estende ainda suas considerações sobre a alegoria para o âmbito da Filosofia e da Arte. Segundo Kothe (1986, p. 45), é possível que assim como a alegoria exista devido à abstração presente na produção, da mesma forma, tenha sido possível surgir a filosofia, “nesse sentido a partir da ênfase e da maior mobilidade no plano conceitual”, ao passo que “a arte sempre foi o esforço de manter e recuperar essa dimensão mais concreta, material, existente na alegoria”.

Conclusão

Diante do que foi resgatado ao longo do texto, pode-se firmar que a alegoria é um dos recursos retóricos mais discutidos teoricamente ao longo dos tempos, sendo difícil o estabelecimento de um conceito definitivo, já que esta, no percurso de sua trajetória, foi auferindo uma diversidade de concepções vinculadas ao contexto em que se manifestava. Percebe-se, também, que ela, mais que qualquer outro recurso expressivo, seja na literatura ou em qualquer outra manifestação cultural do homem, é uma constante na produção artística ocidental. Se, com poucas exceções, escritores e críticos contemporâneos não nomeiam o conceito, isso não impede que a especificidade de boa parte dessa produção possa, seja ou deva ser compreendida em função dele. O que significa que a dinâmica estrutural da realização alegórica ajusta-se em vertentes cuja identificação é fulcral para se entender, no quadro das exigências teóricas e culturais do nosso tempo, independentemente dos códigos culturais que as contextualizam e, até, do desejo de seus autores, tanto as produções artísticas tidas como alegóricas quanto outras que parecem estar longe de tal classificação.

Referências

- AVELAR, I. *Alegorias da derrota: a ficção pós-ditatorial e o trabalho do luto na América Latina*. Tradução: S. Gouveia. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.
- BENJAMIN, W. *Origem do drama trágico alemão*. Tradução: J. Barrento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.
- CANTINHO, M.J. *Modernidade e alegoria em Walter Benjamin*. Especulo: Revista de estudos literários. Universidad Complutense de Madrid, 2003. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero24/benjamin.html>>. Acesso em: jul. 2008.
- CEIA, C. *Alegoria*. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/ed/verbetes/A/alegoria.htm>>. Acesso em: 16 ago. 2007.
- FONSECA, O. *Na vertigem da alegoria: militância poética de Ferreira Gullar*. Santa Maria: UFSM - Curso de Mestrado em Letras, 1997.
- GRAWUNDER, M.Z. *A palavra mascarada: sobre a alegoria*. Santa Maria: UFSM, 1996.
- HANSEN, J.A. *Alegoria: construção e interpretação da metáfora*. Campinas: EdUnicamp, 2006.
- KOTHE, F.R. *A alegoria*. São Paulo: Ática, 1986.
- OLIVÁN SANTALIESTRA, L. La alegoria en *El origen del drama barroco alemán* de Walter Benjamin y en *Las flores del mal* en Baudelaire. In: *A parte rei. Revista de filosofía*, Madrid, n. 36. Disponível em: <<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/olivan36.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2008.
- XAVIER, I. *Alegoria, modernidade, nacionalismo*. MEC, Secretaria de Cultura, FUNARTE. Seminários "Doze questões sobre cultura e arte", 1984.

Os animais e a imaginação simpatizante: uma reflexão sobre ética animal

*Ayton Bruno Dias Salazar*¹

*José Leonardo Ruivo*²

Introdução

O romancista e professor universitário John Maxwell Coetzee, nascido na cidade do Cabo, África do Sul, em 1940, recebeu em 2003 o prêmio Nobel de literatura pelo conjunto de sua obra. Sylvia Colombo (2003) e Pedro Sobral (2016), descrevem o trabalho literário de Coetzee abordando questões políticas, sociais e raciais, assim como uma preocupação com a ecologia, veganismo e senciência animal – através de uma narrativa dramática, marcada pelas angústias e projeções humanas.

O presente texto visa tecer considerações sobre a temática da relação ética entre animais humanos e não humanos através da narrativa *Os filósofos e os animais*, a primeira narrativa de duas que compõem o romance *A vida dos animais* (2009). A história de origem desse romance é inusitada, J. M. Coetzee foi convidado pela Universidade de Princeton, por ocasião das *Tarnner Lectures*, entre 1997 e 1998 – conferências que tradicionalmente visam o estilo de um ensaio filosófico. Coetzee, contudo, optou por uma proposta mais arrojada. Ele criou uma narrativa na qual Elizabeth Costello, uma romancista australiana (e espécie de alter-ego

¹ Graduando em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: ayton_bruno@hotmail.com

² Professor Adjunto da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: jleonardo.ruivo@gmail.com

feminino do autor) é igualmente convidada a proferir duas conferências com temáticas de sua escolha. Ao invés de escolher temas da literatura, próximos da formação da personagem, Elizabeth resolve discorrer sobre a questão dos animais.

Cada uma das duas partes do romance³ consiste em uma palestra de Costello sobre o tema da nossa relação ética com animais não humanos além de discussões, críticas e comentários destinados ao posicionamento da escritora. Em *Os filósofos e os animais* deparamo-nos também com John – filho de Costello e professor de física na instituição onde ela discursa – e, Norma, – filósofa especialista em filosofia da mente, esposa de John, e que traz contrapontos às ideias defendidas por Costello.

Uma defesa da ética animal

Na primeira palestra é enfatizado que (a) a morte de animais em abatedouros e laboratórios é semelhante ao que ocorreu nos campos de concentração do Terceiro Reich, e que (b) os animais humanos perdem sua humanidade quando não têm simpatia e compaixão pelos outros seres vivos, fator este que, neste contexto, os impossibilita de perceberem o tratamento dado aos animais não humanos nas fazendas industriais. Costello diz que:

Nas denúncias dos campos ressoa com tamanha força a linguagem dos currais e dos matadouros [...]. O crime do Terceiro Reich, diz a voz da acusação, foi tratar as pessoas como animais. Em nossas metáforas, eles [os nazistas], e não suas vítimas, é que eram animais. O horror [dos campos] está no fato de os matadores terem recusado a se imaginar no lugar de suas vítimas [...]. Ocorre a cada dia um novo Holocausto [nos locais de abate] e, no entanto, até onde posso enxergar, nosso ser moral permanece intocado. Isso não nos afeta (COETZEE, 2004, p. 74-92).

³ (1) *Os filósofos e os animais*, e (2) *Os poetas e os animais*.

A escritora utiliza esta comparação como meio de evocar a dor e o sofrimento à que animais não humanos são submetidos em laboratórios e pela indústria alimentar. Porém, podemos nos perguntar: os animais não humanos têm direito à consideração moral⁴? Em caso positivo, qual? Eles devem ser considerados análogos a autômatos biológicos ou a pessoas? Será que é moralmente errado matar um animal pelo prazer de comê-lo?

O filósofo inglês Jeremy Bentham investigou questões desta natureza e sistematizou suas ideias na forma de uma doutrina, o utilitarismo, o qual compreende que o propósito da moral “é maximizar a felicidade, assegurando a hegemonia do prazer sobre a dor”. O utilitarismo é uma tese consequencialista⁵ uma vez que “a moral de uma ação depende unicamente das consequências que ela acarreta; a coisa certa a fazer é aquela que produzirá os melhores resultados”, considerando-se todas as circunstâncias (SANDEL, 2012, p. 47-48).

O critério consequencialista do utilitarismo é determinar uma ação humana como correta ou incorreta em função da tendência que possuem para promover felicidade ou infelicidade aos seres que serão afetados por esses atos (RACHELS, 2004). Além disso, o que diferencia o consequencialismo utilitarista de um egoísmo ético é a quantidade de pessoas afetadas. Enquanto um egoísta ético defende que o valor de uma ação deve ser atribuído de acordo com a maior quantidade de felicidade e menor quantidade de infelicidade para o agente da ação, utilitaristas defendem que tal função deve ser atribuída não ao agente da ação, mas aos agentes impactados pela ação. Dessa forma, uma boa ação para um egoísta ético pode não ser uma boa ação para um utilitarista.

Para nossos propósitos, o diferencial do utilitarismo reside na noção de que os interesses dos animais não humanos contam:

⁴ Para os propósitos deste texto ética e moral são termos intercambiáveis, que se relacionam a discussões de filosofia prática, como, por exemplo: quais os critérios, se algum, para que uma ação seja considerada correta? (ver VELASCO, 2009)

⁵ Consequencialistas se opõe a dentologistas, que focam o valor da ação moral nas intenções ou motivos do agente, e não nas consequências. (Sobre a oposição ver RACHELS, 2004; VELASCO, 2009; SANDEL, 2012)

O que importa não é se um indivíduo tem alma, é racional, ou qualquer outra coisa. O que importa é saber se é capaz de ter experiência da felicidade e da infelicidade, do prazer e da dor. Se um indivíduo pode sofrer, então temos o dever de tomar isso em conta quando decidimos o que fazer, mesmo que o indivíduo em questão não seja humano. (RACHELS 2004, p. 144)

A teoria de Bentham considera que se os animais humanos e não humanos podem sofrer, então ambos têm a mesma razão para não serem maltratados. Isso pode ser exemplificado através da seguinte questão: por que seria errado torturar um ser humano? Porque ele sofre. Por analogia, o mesmo pode ser dito de um ser não humano. Por esta linha de raciocínio, animais humanos e não humanos têm direito à consideração moral. No entanto alguns pontos devem ser levados em consideração:

[a] Isso não significa que animais e humanos tenham de ser tratados da mesma maneira. Há diferenças entre eles que com frequências justificam diferenças de tratamento. Por exemplo, uma vez que os seres humanos têm capacidades intelectuais que faltam aos animais, são capazes de sentir prazer em coisas que os seres não humanos são incapazes de fruir – os seres humanos podem fazer matemática, e apreciar literatura [...]. Por isso o nosso dever de promover a felicidade implica o dever de promover [...] prazeres especiais para eles, bem como de prevenir qualquer tipo de infelicidade à qual são vulneráveis.

[b] O mal feito aos animais em experimentos científicos exige uma justificacão. Não podemos simplesmente presumir que tudo é permitido só porque não são humanos (RACHELS, 2004, p. 145-147).

Contudo, os pressupostos de Bentham não ficaram sem receber críticas, por basear o valor de nossas ações na quantidade de seres que podem ou não se beneficiar delas. Sandel (2012, p. 63), por exemplo, diz que “Bentham não atribuiu o devido valor à dignidade humana e aos direitos individuais e reduz equivocadamente tudo que tem importância moral a uma única escala de prazer e dor”. Afinal, culpar um inocente para acalmar uma multidão enfurecida, é um dos casos que intuitivamente consideraríamos como errado mas, pelos critérios utilitaristas de Bentham, seria correto.

Ciente do aspecto calculista do utilitarismo, o filósofo John Stuart Mill buscou transformá-lo numa doutrina mais benevolente, tentando conciliar os direitos do indivíduo com a filosofia utilitarista no que toca à ações e consequências:

[...] [a] As pessoas devem ser livres para fazer o que quiserem, contanto que não façam mal aos outros [:] [...] no que diz respeito a si mesmo, ao próprio corpo e a própria mente, o indivíduo é soberano. [b] Os únicos atos pelos quais uma pessoa deve explicações à sociedade, são aqueles que atingem os demais. [c] Ações e consequências não são tudo, afinal. O caráter também conta. A individualidade tem menos importância pelo prazer que ela proporciona do que por aquilo que ela reflete. [d] [deve-se] avaliar a qualidade, e não apenas a quantidade ou a intensidade, dos nossos desejos. [e] os desejos *de facto* não são [...] a única base para julgar o que é nobre e o que é vulgar (SANDEL, 2012, p. 64-71, grifo do autor).

Esses princípios indicam que ao agirmos não devemos simplesmente nos ater às consequências de nossos atos, para além disso “devemos observar certos direitos e deveres por razões que não dependem das consequências sociais de nossos atos” (SANDEL, 2012, p. 47) como o caráter, e o valor da ação em questão. Dessa forma, a moral está ligada à própria maneira de nossas relações com outros seres vivos.

Esta concepção de moralidade que resulta, aqui, do pensamento de Mill reflete na forma como seres humanos tratam os animais não humanos. Quanto a isso, Desidério Murcho considera haver um desacordo sobre o modo como devemos de tratar outras espécies: alguns defendem que os animais não humanos têm direitos, como Tom Reagan, e outros que defendem que não têm direitos, como Peter Singer, mas que é desnecessário fazê-los sofrer sem razão adequada (MURCHO, 2006a).

Partindo da hipótese de que os animais não humanos não têm direitos, Murcho procura investigar a qualidade dos seguintes argumentos: (1) é imoral torturar e causar sofrimento desnecessário a animais não humanos; (2) é imoral seguir uma dieta carnívora. Em suma, questões que têm o propósito de esclarecer a nossa responsabilidade ética para com animais não humanos.

Quanto ao primeiro ponto destacado, Murcho aponta que, tanto para consequencialistas, quanto não consequencialista, a crueldade é moralmente inaceitável: para os primeiros pelas consequências, para os segundos, um mal em si mesmo. Desse modo, seja como for, “[s]e multiplicarmos a crueldade, tornando-a uma indústria, como é o caso da indústria alimentar, teremos uma situação eticamente indefensável tanto para consequencialista quanto para não consequencialistas” (MURCHO, 2006a).

O autor termina reprovando a crueldade e o sofrimento a que são submetidos os animais não humanos em locais de abate, e justifica o uso do termo “indefensável” porque, nas sociedades de hoje, os seres humanos não precisam consumi-los para ter uma dieta nutritiva e tão variada quanto uma dieta que incluía animais (MURCHO, 2006a). Dito isso, Murcho refuta argumentos utilizados para defender o consumo de carne. Elencamos três argumentos centrais com suas respostas:

[1] Se tivesse uma indústria menos cruel, que eliminasse o sofrimento dos animais, seria moralmente permissível não ser vegetariano.

R: não, pois o empreendimento de eliminar o sofrimento é mais trabalhoso que abraçar o vegetarianismo

[2] Se não consumirmos animais não humanos, outros animais não humanos os consumirão, talvez de maneira mais cruel do que nós o faríamos, logo é permissível não ser vegetariano.

R: Não é por que algo é natural, no sentido de eventos que ocorrem na natureza, que é moralmente correto. Exemplo: não é porque uma doença pode matar milhares de pessoas de maneira muito sofrida que estamos moralmente autorizados a matá-las de maneira menos sofrida. Ademais, a “lei da natureza” não deve ser parâmetro: não é por que temos impulsos violentos que estamos moralmente autorizados a sucumbir em praticar violência.

[3] Para outras culturas é impossível viver sem consumir animais não humanos, portanto, o vegetarianismo exige que uma prática seja moralmente condenável ainda que seja impossível, para alguns, praticá-la.

R: Em primeiro lugar, ainda que seja moralmente permissível para pessoas, em situações de sobrevivência, se alimentarem de animais não humanos, disso não se segue que, em um contexto de abundância, como o nosso, seja permissível seguirmos

nos alimentando de animais não humanos: “é tão fácil ser vegetariano como não o ser: em ambos os casos, basta ir ao supermercado” (MURCHO, 2006a, p. 127)

Dentre os argumentos avaliados, não há razões que defendam a ética do consumo de animais não humanos, mesmo sob a hipótese desses não terem direito à consideração moral.⁶ As premissas que sustentam esta conclusão é que “matar animais para comer é um ato cruel porque eles sentem dor” e que “o facto de uma dieta vegetariana ser fácil, variada, rica e saudável impõe a recusa do consumo de animais como uma medida de cautela moral” (2006a, p. 128).

Em *A protecção dos animais não humanos* (2006b), Murcho aponta que animais não humanos necessitam de uma protecção adequada aos seus aspectos biológicos moralmente relevantes, os quais são: (1) a capacidade para sentir dor; (2) a capacidade para sofrer; e (3) a capacidade para ter certos aspectos da consciência de si. Disto se segue que mesmo que não seja possível livrá-los de toda dor e sofrimento existente no mundo animal, temos de fazer o possível para não contribuir com a crueldade natural: “não fazer isso é recusar dar um passo crucial na direcção de uma vida moral e de uma sociedade civilizada” (MURCHO, 2006b, p. 132).

Simpatia com animais não humanos

A segunda reflexão apresentada por Costello, proveniente da comparação entre o gado bovino e o Holocausto nazista, é que os animais humanos perdem sua humanidade quando não têm simpatia e compaixão por outros seres vivos. Para ela, os nazistas tornaram-se “animais” ao não se imaginarem no lugar de suas vítimas. Com isto, a escritora quer dizer que nós, seres humanos, não damos a devida atenção ao sofrimento de animais destinados para o consumo humano, isto é, não exercemos a sensibilidade necessária para reconhecer o mal que lhes é feito.

⁶ Stephen Law (2003) também apresenta argumentos que defendem a mesma conclusão.

[...] [Os alemães nazistas] fecharam seus corações. O coração é sítio de uma faculdade, a *simpatia*, que, às vezes, nos permite partilhar o ser do outro. A simpatia tem tudo a ver com o sujeito e pouco a ver com o objeto, [...] [nela o outro passa a ser visto de imediato menos como objeto do que] como outro ser humano. Certas pessoas têm a capacidade de se imaginar como outra pessoa, há pessoas que não têm essa capacidade (quando essa falta é extrema, chamamos essas pessoas de psicopatas), e há pessoas que têm a capacidade, mas escolhem não exercê-la. [...] [Podemos não ter afinidade com algumas pessoas, mas] não há limite para a nossa capacidade de perceber pelo pensamento o ser de outrem. Não há limites para a imaginação simpatizante (COETZEE, 2004, p. 91, grifo do autor).

Neste extrato, a escritora fala do sentimento de simpatia nos animais humanos, porém, o faz com intuito de defender a ideia de que podemos e devemos sentir o mesmo por animais não humanos. Costello considera que a simpatia, a capacidade de perceber o outro como um ser pleno de vida, a percepção do eu-outro na qual ambos partilham de um sentimento, de uma sensação, é capaz de despertar o valor ético de nossas ações (CANTARELLI, 2010).

Importante notar que a tônica de *Os filósofos e os animais* é de criticar a filosofia tradicional pelo excesso de valorização da capacidade racional, levando a uma desconsideração do uso da imaginação. Crítica que também será endereçada à ciência evolutiva, em *Os poetas e os animais*. Enquanto que filósofos viram nos animais não humanos a faculdade que eles não possuíam (a razão) e, assim, considerou-os como pertencendo a um estatuto ontológico inferior aos humanos, a segunda utiliza-se dos animais para exercer controle sobre a natureza.

Costello contrapõe a essa concepção racionalista da existência e controladora da natureza a imaginação poética. É essa que permite considerar os animais não humanos não pelas faculdades da razão, autoconsciência, alma; ou, como bem observou Maciel (2012), o caso de seres humanos terem as propriedades fisiológicas dos animais, mas a experiência de vida:

Se compartilhamos com os animais não humanos a condição de vivente, podemos sentir (ou imaginar) o que ele sente enquanto ser vivo,

independentemente de sua espécie. Para ela [Costello], a recusa de se imaginar no corpo do outro, na vida do outro, é a base de muitos atos de crueldade. A alegação de que a linguagem e o pensamento são imprescindíveis para que a subjetividade se constitua enquanto tal é, sob esse prisma, algo inaceitável (MACIEL, 2012, p. 99-100).

Em contraposição a Costello, Norma, a especialista em filosofia da mente, diz que isso não passa de um relativismo fácil, no qual respeita-se acriticamente a visão de mundo dos seres em geral. Afinal, se todas as visões de mundo possuem igual valor então não podemos distinguir entre perspectivas certas e erradas, verdadeiras e falsas, boas e más e por aí vai. Além disso, Norma parece criticar o lugar que Costello se coloca: se a faculdade racional, através da linguagem, nos dá um conhecimento da realidade – constitui o discurso significativo do mundo, nos diz como as coisas são –; como supor um discurso que apela para uma estrutura transcendente, externa a própria razão, como Costello parece fazer?

Tal contraposição entre Costello e Norma espelha a contraposição entre filosofia e literatura, ou entre razão e imaginação – através de Coetzee. E, aqui, a aposta é que a imaginação, através da literatura, possa nos transmitir importantes lições morais. Nesse sentido, não se trata de um mero relativismo, mas de buscar uma relação ética de pleno reconhecimento do outro.

Quanto a isso, o pensador israelense Amós Oz (2015) ao referir-se sobre a nossa capacidade de imaginar o outro, porém, num sentido de empatia, esclarece que essa ação não tem o propósito de pregar um relativismo moral, mas de praticar “a capacidade de existir em situações em aberto”, tornando-nos mais compreensíveis e benevolentes em relação a outrem: “divagar em relação ao outro quando brigamos, fantasiar sobre o outro quando reclamamos, imaginar o outro no momento em que achamos que estamos 100% certos. Mesmo quando se está 100% certo e o outro 100% errado, ainda é proveitoso pensar sobre o outro” (OZ, 2015, p. 50).

Através desta reflexão, Costello pretende nos fazer pensar o ser animal (humano e não humano) a partir de uma noção que adentra no campo

da sensibilidade, isto é, a simpatia, ao invés de enxergá-lo pela perspectiva lógica da razão.

Considerações finais

No transcorrer deste texto buscamos responder as seguintes questões: se os animais não humanos têm direito à consideração moral; se é moralmente errado matar um animal pelo prazer de comê-lo; e, se é moralmente aceitável torturá-los ou fazê-los sofrer. Neste percurso, consideramos que a moral não é uma questão de avaliar vidas quantitativamente e somar custos e benefícios, mas de respeitar o senso de dignidade e liberdade que os seres humanos possuem, deste modo, a moralidade está ligada à própria maneira de nos relacionarmos com os outros.

A teoria utilitarista considera que o propósito da moral é promover felicidade, isto é, o prazer em detrimento da dor, assim, uma ação é considerada como correta ou incorreta em função da tendência que possuem para promover felicidade ou infelicidade aos seres que serão afetados por esses atos. Além disso, apontamos que o filósofo John Stuart Mill procurou outro meio de avaliar o valor de nossas ações, para ele o que conta é a índole do indivíduo, o caráter, assim, uma ação correta não será aquela que produzir mais felicidade, mas a que não ferir a integridade, e a dignidade dos outros.

Para os propósitos deste trabalho, o diferencial da tese utilitarista reside na noção de que os interesses dos animais não humanos contam, desse modo, eles têm direito à consideração moral porque eles podem sentir dor, porém, isso não significa que animais humanos e não humanos tenham de ser tratados da mesma maneira; e sob a ótica utilitarista os animais não humanos não devem ser utilizados em experiências científicas sem uma razão plausível.

Por sua vez, indicamos o filósofo Desidério Murcho porque ele procurou investigar a qualidade dos seguintes argumentos: (1) é imoral

torturar e causar sofrimento desnecessário a animais não humanos; (2) é imoral seguir uma dieta carnívora. No que toca ao primeiro ponto, Murcho explica que uma pessoa cruel é alguém que provoca sofrimento desnecessário em outra, e por essa razão, considera que a crueldade é um mal moral que tem de ser evitado, assim, o sofrimento provocado aos animais nos locais de abate é reprovável porque não precisamos de comê-los.

No segundo ponto, Murcho procurou analisar os argumentos que defendem o consumo de carne, e constatou que não há razões que justifiquem a ética do consumo de animais, mesmo sob a hipótese de os animais não humanos não terem direito à consideração moral. Outro ponto notado é que os animais não humanos necessitam de uma proteção adequada para suas características biológicas moralmente relevantes, as quais são (1) a capacidade para sentir dor; (2) a capacidade para sofrer; e (3) a capacidade para ter certos aspectos da consciência de si (MURCHO, 2006).

Apresentamos a simpatia como o sentimento que nos permite reconhecer e imaginar outros seres vivos, independentemente de sua espécie, como um outro ser humano, no qual ambos, eu e o outro, compartilham de um mesmo sentimento, uma experiência de vida. Esta habilidade é necessária porque nos permite buscar uma relação ética de pleno reconhecimento do outro. Por fim, foi apontado que esta noção de simpatia tem potencial para promover o relativismo, porém, o pensador Amós Oz esclarece que a prática de imaginar e de colocar-se no lugar do outro não tem o propósito de fomentar a prática do relativismo, isto é, de aceitar como válido todo e qualquer ponto de vista, mas de fazer-nos mais compreensíveis e benevolentes em relação a outrem.

Referências

- CANTARELLI, Ana Paula. Considerações sobre “ética” e “razão” em “A vida dos animais”, de J. M. Coetzee. Universidade Federal de Santa Maria: *Revista Idéias*, volume 26, p. 6-14, 2010.

COETZEE, John Maxwell. A vida dos animais. In:----- . *Elizabeth Costello: oito palestras*. Tradução: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

COLOMBO, Sylvia. Vida e época de Coetzee. *Folha de S. Paulo Ilustrada*, São Paulo, 16 jul. 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1607200306.htm>. Acesso em: 16 jun. 2020.

LAW, Stephen. Devo comer carne? In:-----*Arquivos Filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACIEL, Maria Ester. A vida dos outros – J. M. Coetzee e a questão dos animais. Universidade Federal de Minas Gerais: *Aletria*, v.21, p. 91-101, 2012.

MURCHO, Desidério. Vegetarianismo ético minimalista. In:----- . *Pensar outra vez: filosofia, valor e verdade*. Vila Nova de Famalicão, [POR]: Edições Quasi, 2006a, p. 122-128.

_____. A protecção dos animais não humanos. In:----- . *Pensar outra vez: filosofia, valor e verdade*. Vila Nova de Famalicão, [POR]: Edições Quasi, 2006b, p. 129-132.

OZ, Amós. Como curar um fanático In:----- . *Como curar um fanático: Israel e Palestina*. São Paulo: Companhia das letras, 2015.

RACHELS, James. A abordagem utilitarista. In:----- . *Elementos de filosofia moral*. Tradução: F. J. Azevedo Gonçalves. 4ªed. Lisboa: Gradiva Publicações. 2004. [Edição Portuguesa].

SANDEL, Michael J. O princípio da máxima felicidade / O utilitarismo. In:----- . *Justiça – O que é fazer a coisa certa*. Tradução: Heloísa Matias e Maria Alice Máximo. 6ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SOBRAL, Pedro Aurélio Tenório. *A vida dos animais, de J. M. Coetzee, na Casa de Espelhos*, 2016. 132f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

VELASCO, Marina. *O que é justiça? O justo e o injusto na pesquisa filosófica*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

Que beleza é essa? Enunciações do feminino no discurso publicitário ¹

Carolina Vasconcelos Pitanga

Introdução

Uma parte do discurso feminista, especialmente, da segunda onda do feminismo desenvolveu-se a partir da crítica à objetificação da mulher, realizada, nesse caso, por meio da apresentação de corpos pela publicidade e por outros meios de comunicação como o cinema, a televisão etc. Manifestações e outras formas de protestos passaram a ser mais comuns a partir da década de 1960 trazendo à tona uma discussão sobre como os anúncios publicitários seriam ofensivos quando associam as mulheres à uma vida doméstica bem sucedida, na qual o cuidado com a beleza do seu corpo e do seu lar apresentados como prioridades. A reação à essas imposições culturais ocorreram (e ainda ocorrem) posto que sua presença, nos dias atuais, ainda serve como meio de manutenção de regras sobre como uma mulher deve ser e como ela deve viver.

Em *Mística Feminina* (1971), Betty Friedan criticou os anúncios que associam a imagem de uma mulher a produtos de limpeza e outros itens utilizados no ambiente doméstico e, depois disso, uma série de estudos críticos sobre a mídia e sobre a publicidade foi feito e mostrou como, a

¹ Este artigo foi produzido a partir de diversos excertos da tese intitulada “Produções discursivas em campanhas publicitárias: Gênero e interseccionalidades”, defendida no ano de 2017, no Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão.

partir dos anos 1990, novas imagens do feminino passaram a ser veiculadas. Desta vez, a mulher passa a ser representada como sujeito mais autônomo e livre para desenvolver tarefas em âmbito profissional.

Ponderando sobre as produções audiovisuais que se desenrolam diante dos nossos olhos cotidianamente, nota-se que das mulheres, espera-se que sejam ligadas aos cuidados com a aparência, almeja-se que estejam sempre ligadas com parâmetros de “beleza” socialmente desejáveis e que demonstrem certa fragilidade perante os homens. O conjunto de características que são opostos dentro do esquema binário é ainda mais evidente quando se observa o descompasso/complementariedade entre as características femininas e masculinas produzidas discursivamente.

Judith Butler, em *Problemas de Gênero* (2003), afirma que

O fato de a realidade do gênero ser criada mediante as performances sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade e feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas como parte da estratégia que oculta o caráter performativo do gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória (Butler, 2003, p.201).

Com base nas distinções físicas, uma série de designações é feita, produzindo marcas que engendram os sujeitos. No discurso publicitário, de um modo geral, certos códigos de classificação são naturalizados e há, sobretudo, uma repetição no posicionamento e no aparecimento de modelos tidos como ideais de mulheres em determinadas propagandas. Destaco que isso acontece, principalmente, no que se refere à recorrência da palavra “beleza” nas peças endereçadas para o público feminino.

A aparição do termo “beleza” nas peças publicitárias pode vir disfarçada de um imperativo de cuidado de si, disciplina com os rituais corporais e treinamento para a construção de um corpo desejável, saudável e realizado. Contudo, essa beleza é, em geral, uma prerrogativa supostamente ligada ao feminino, sendo parte do ato performativo (Butler, 2003) que demarca e localiza o gênero.

De acordo com Judith Butler, a performatividade do gênero consiste na reiteração dos múltiplos modelos de *feminilidade* e *masculinidade* que não chegam a se completar, já que estão sempre sendo reconfiguradas e, é justamente por isso que as normas do gênero continuando sendo repetidas, instituindo uma realidade por meio da qual a estrutura binária toma forma de uma fórmula natural e fixa.

El género es el aparato através de cual tiene lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino junto con las formas intersticiales hormonales, cromosómicas, psíquicas y performativas que el género asume. Asumir que el género implica única y exclusivamente la matriz de lo «masculino» y lo «femenino» es precisamente no comprender que la producción de la coherencia binaria es contingente, que tiene un coste, y que aquellas permutaciones del género que no cuadran con el binario forman parte del género tanto como su ejemplo más normativo. Fusionar la definición de género con su expresión normativa es reconsolidar, sin advertirlo, el poder que tiene la norma para limitar la definición del género. (Butler, 2006, p.70)

Sabe-se que os enunciados que associam beleza e feminilidade não são uma invenção do discurso publicitário. Os modelos de feminilidade assim como os padrões estéticos de beleza são (re) configurados historicamente. A predominância de mulheres brancas, com traços fenotípicos europeus, cabelos lisos e claros, jovens, magras etc. como mulheres bonitas também é determinado a partir de um momento específico da história ocidental.

A busca pela beleza se tornou também uma fórmula de angariar lucros, tendo em vista os ganhos anuais que a assim chamada indústria da beleza arrecada com a venda de produtos e serviços que prometem melhorar ou potencializar a beleza das mulheres. No universo dos cosméticos, higiene e produtos de limpeza, as peças publicitárias costumam apresentar a mulher em um campo de reprodução dos cuidados, da atenção e do zelo, no qual ela deve performatizar a beleza como prerrogativa única em sua existência. Ela e tudo o que há em torno dela deve ser belo e inspirar beleza (Pitanga, 2017).

Teresa de Lauretis (2019) define que a “tecnologia de gênero” se constitui em técnicas que constroem os sujeitos como “mulheres” e “homens” de acordo com o sistema sexo/gênero que funciona com base em distinções culturais ao posicionar o *feminino* e o *masculino* como lugares complementares e excludentes.

Considerando isso, penso as peças publicitárias veiculadas na TV e em outros canais de comunicação como mais uma tecnologia de gênero, posto que, para essa autora, cinema, televisão, propagandas são só alguns dos exemplos dessas tecnologias que produzem hierarquias e desigualdades entre homens e mulheres pela via da diferença de gênero. Os enunciados e as estratégias discursivas utilizadas para a composição das peças são atravessadas e inseridas em processos de normalização de discursos hegemônico. Esses “mecanismos contínuos, reguladores e corretivos” (Foucault, 2017, p. 135), ao serem implementados de forma lúdica e simbólica, contribuem para a naturalização de normas sociais.

Nesse sentido, os enunciados que dão sentido às peças são formados por elementos que fazem compreender a publicidade como uma tecnologia de gênero, posto que esta faz circular determinadas produções sobre gênero, pautados em noções sobre beleza e aparência, onde alguns modos de ser e de agir são tidos como hegemônicos e aceitos.

Tabela 1- Informações das peças analisadas

EMPRESA	Produto/Linha	ANO	TÍTULO DA PEÇA
Natura	Linha Natura	2016	Viva Sua Beleza Viva
Natura	Linha Natura	2016	Que beleza é essa?

As duas peças selecionadas tiveram, em sua maioria, sua veiculação realizada em TV aberta², mas, vale ressaltar que a minha principal ferramenta e fonte de pesquisa utilizada para registro e apreciação foi os canais do site YouTube³, principalmente aqueles alimentados pela própria

² Com exceção da peça “A primeira vez” da Natura que, até o momento, só teve veiculação no canal da empresa no site do *YouTube*.

³ Esse portal de vídeos que reúne todo o tipo de material ligado à entretenimento, educação, moda, artes etc. também se constituiu enquanto uma rede social, na qual os sujeitos se cadastram (ou não) e obtém acesso ao material audiovisual disponibilizado e também tem a possibilidade de publicar vídeos próprios.

empresa Natura, que disponibiliza seu conteúdo publicitário para ser assistido e comentado a qualquer hora.

Para realizar a análise do conteúdo das imagens publicitárias, utilizei o método de translação, proposto por Diane Rose (2010), no qual se torna necessário selecionar e transcrever o material a partir de uma orientação teórica específica. Devido ao fato da imagem em movimento ser uma produção de múltiplas e complexas significações e sentidos, o processo de observação e seleção do material demanda uma coerência com os referenciais teóricos a ponto de não deixar de fora o que é importante e saber descartar o que não deve ser incluído.

Ao realizar uma análise descritiva das peças publicitárias, propus a observação em relação ao conjunto de elementos visuais e sonoros, tais como, a composição da cena, as cores, as falas, a relação entre os sujeitos e objetos apresentados, no intuito de identificar a mensagem veiculada por meio destes. Além disso, com vistas a compreender o contexto enunciativo destas mensagens, foram feitos apontamentos e análises em relação a outros discursos que se entrecruzam no campo da publicidade, fazendo com que ela se torne, também, um campo de lutas, disputas e resistências.

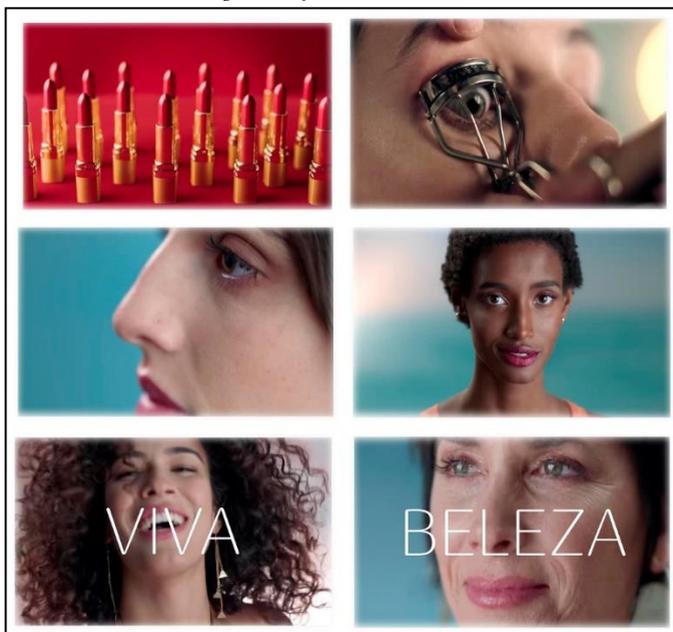
Ao tratar de enunciados produzidos em um mesmo campo de análise, tenho a possibilidade de encontrar associações mais diretas que demonstrem de que forma a produção de uma verdade sobre o gênero, a beleza, o sucesso pessoal e a felicidade é uma das principais estratégias utilizadas pela publicidade como meio de promover o cuidado de si como chave para felicidade e para o empoderamento feminino. Contudo, questiono sobre a forma como a beleza é enunciada nas peças selecionadas, destacando os limites e as descontinuidades das estratégias discursivas promovidas pelo discurso publicitário.

Enunciando a beleza como atribuição feminina

Com o intuito de analisar a categoria beleza nos anúncios publicitários veiculados pela empresa Natura, destaco a campanha intitulada “Viva

Sua Beleza Viva”, inaugurada no ano de 2016, com o intuito de homenagear o Dia Internacional da Mulher. A campanha Viva Sua Beleza Viva é composta por, no mínimo, duas peças publicitárias veiculadas nos intervalos da programação da tv aberta e disponíveis também na internet. De acordo com a publicação feita no próprio site⁴ da empresa, a proposta que norteia essa produção publicitária está na demonstração de que a beleza está em constante movimento e deveria ser valorizada com uma característica própria para cada mulher, não tendo necessariamente a ver com padrões estéticos pré-estabelecidos pela sociedade.

Figura 1 – Peça “Viva sua Beleza Viva”



Fonte: Imagens do vídeo “Viva sua Beleza Viva” do YouTube.

A campanha foi lançada no dia 11 de março, durante o intervalo comercial da novela “A Regra do Jogo” da Rede Globo. Apesar de ter sido apresentada na televisão, a primeira peça publicitária também foi disponibilizada no canal Natura Brasil do YouTube e, atualmente, possui mais

⁴ <http://www.natura.com.br/home/viva-sua-beleza-viva>. Acessado em: 21/06/17.

de 1.411.875 visualizações, o que constitui um valor privilegiado como referência de interesses no assunto. A primeira peça (Viva Sua Beleza Viva) tem duração de um minuto e é constituída pela apresentação de uma série de imagens de mulheres com cabelos, traços, cor de pele e expressões diferenciadas.

Em “Viva Sua Beleza Viva”, há, primeiramente, a apresentação de imagens de diamantes brilhando e fileiras de batom de mesma cor e formato sobre uma mesa. Um cabelo liso e vermelho vibra na tele seguido da imagem de uma modelo sendo dirigida enquanto é fotografada. *Close* na modelo que, rapidamente, passa a mão sobre os lábios borrando o batom. Uma explosão de pigmentos de cores variadas parece invadir a cena onde uma mulher branca está com o colo nu. Em seguida, cabelos sendo cortados, *close* numa pálpebra sendo destacada com um *curvex*⁵, destaque para bocas e olhos brilhosos com cores quentes e *close* em diversas irís que antecipam a saída de um rosto de uma mulher branca e jovem que emerge da água. O *close* em diversos modelos vai sendo apresentado, ressaltando algumas singularidades (nariz, sardas, óculos de grau, piercings e rugas) enquanto a narração em *off* é feita pelo músico e poeta brasileiro Arnaldo Antunes, que declama:

A sociedade de consumo tenta convencer você de que existem produtos milagrosos que prometem só a beleza perfeita. Vamos ser honestos. No fundo, no fundo, todo mundo sabe que a beleza não é perfeita e única. Existem várias, milhares e imperfeitas. A beleza só é linda porque muda o tempo todo. Viver sua beleza é acompanhar seus tempos e momentos do jeito que você é. Do jeito que você quiser. Viva a sua verdade. Viva a sua essência. Viva sua beleza viva.

Nesta peça, a beleza torna-se um atributo mutável, temporário e múltiplo, corroborando com a noção de um sujeito, agora, fragmentado, multifacetado e cambiante. No enunciado “[...] No fundo, no fundo, todo mundo sabe que a beleza não é perfeita e única. Existem várias, milhares

⁵Aparelho para alongar e modelar os cílios, sabe que a ferramenta é praticamente um instrumento de tortura da Idade Média. Disponível em: <http://vejasp.abril.com.br/blog/pop/esta-jovem-espirrou-enquanto-usava-um-curvex-e-acabou-perdendo-metade-dos-cilios/>. Acessado em: 04/07/2017.

e imperfeitas. A beleza só é linda porque muda o tempo todo”, a definição de beleza perpassa, primeiramente, pela noção de que esses padrões são mutáveis e que não tem necessariamente a ver com perfeição. Enquanto os discursos contidos nos contos de fadas e nas próprias peças publicitárias de outras empresas e época destacam a beleza como um padrão fixo e próprio de determinados tipos de sujeitos, essa peça atualiza os enunciados sobre os atributos estéticos passíveis de admiração, construindo, porém, a possibilidade de construção de outros discursos sobre a beleza, desta vez, exaltando as qualidades próprias de cada mulher.

Ao apresentar modelos negras, outras com *piercings*, uma mulher branca com sardas e cabelos cacheados, uma mulher com rugas de expressão e outras com características que não costumam ser valorizadas na maioria das peças veiculadas, a empresa Natura parece querer ampliar o discurso sobre a beleza, incluindo personagens que, até então, não apareciam como sujeitos adequados para personificar a beleza enquanto tal. A relativização sobre o conceito de beleza aparece, nesse caso, como uma forma não só de valorizar essas especificidades, mas também de agregar esses outros sujeitos, possuidores de características antes não visibilizadas ou classificadas como inferiores, dentro da lógica de consumo.

Nesse sentido, a falta de uniformidade e estabilidade do discurso publicitário remete à algo já identificado por Michel Foucault quando destaca que, por ser um espaço de articulação entre poder e saber, o discurso pode ser um efeito do poder, mas também pode ser um ponto de resistência vinculado a uma estratégia oposta, havendo assim a possibilidade de haver discursos contraditórios coexistindo dentro de um mesmo campo.

Não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. É essa distribuição que é preciso recompor, com o que admite em coisas ditas e ocultas, em enunciações exigidas e interditas, com o que supõe de variantes e de efeitos diferentes segundo quem fala, sua posição de poder, o contexto institucional em que se encontra; com o que comporta de deslocamentos e de reutilização de fórmulas idênticas para

objetivos opostos. Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito do poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barra-lo. (Foucault, 2017, p.110)

Destaco aqui duas pistas para que se possa refletir sobre a versatilidade do discurso e sobre a forma como a publicidade utiliza estratégias para se reinventar em meio a novos debates sobre inclusão e visibilidade.

Para Iara Beleli (2005), a publicidade costuma se apropriar dos estudos de gênero realizados no âmbito acadêmico, com o intuito de conhecer e produzir um conteúdo mais atualizado e aprofundado em relação às questões debatidas cotidianamente, podendo, assim, renovar o seu repertório de significados e representações sem parecer retrógrado ou antiquado em relação aos temas que aborda em suas campanhas. Isso, associado à expansão dos estudos *queer*, para além dos muros das universidades, e o alargamento da discussão sobre as questões de gênero a nível nacional e internacional, faz com que se perceba que mesmo com a existência de discursos hegemônicos sobre a beleza que produzem regras e condições específicas em relação aos modos de ser *feminino*, há também discursos de resistência construídos a partir de estratégias diferenciadas e que problematizam esse modelo vigente.

Especificamente, no caso da campanha “Viva sua Beleza Viva”, a empresa Natura traz à vista outras referências estéticas de mulheres, uma vez que tem se ampliado o debate sobre padrões corporais num momento em que o discurso da inclusão de sujeitos tem dado visibilidade às modelos que estariam fora do que se costuma definir como ideal de beleza.

Na última década, houve, de certo modo, uma ampliação nos discursos sobre os padrões de beleza e sobre a visibilidade de modelos negros que não se restringe ao universo da produção artística e de entretenimento. Se o discurso da beleza era construído pelos profissionais da estética e configurado a partir das exigências e da exposição realizada por

meio do cinema e de outras grandes produções audiovisuais, atualmente, sujeitos, muitas vezes, articulados com movimentos sociais reivindicam o direito, de se sentirem representados e incluídos pela mídia promovendo assim uma maior visibilidade em relação às suas lutas. Uma leva de atos de protestos das mais diversas modalidades coexiste e se afirma no universo midiático, estendendo o debate para uma esfera mais ampla. As manifestações de repúdio realizadas por mulheres, em todo mundo, dizem respeito aos possíveis sofrimentos decorrentes de suas inadequações às exigências estéticas vigentes.

Paralelo a isso, marcas de grandes empresas no mundo da moda começaram a utilizar uma variedade de modelos com características físicas peculiares para os padrões vigentes nesse campo: modelos *plus size*⁶, portadora da doença vitiligo⁷, careca e sem denteição completa⁸. Nesse sentido, considerando que estar “fora da norma” pode ser uma experiência de sofrimento e de pressão psicológica e social sofrida por determinados sujeitos, ao expor corpos variados e com características singulares, os enunciados da publicidade parecem ora deslocar e ora se apropriar de fórmulas já utilizadas com o objetivo de manter determinadas prerrogativas próprias de suas estratégias de controle social e de legitimação do que deve ser visto e nomeado.

Se, até então, houve o predomínio de uma beleza feminina pautada pela pele branca, jovem, sem defeitos ou marcas (como no caso analisado em relação às personagens veiculadas nas campanhas da empresa O Boticário), a empresa Natura propõe um enunciado que, apesar de ainda normalizador em relação à importância da beleza no contexto de existência do *feminino*, começam a problematizar os padrões e modelos

⁶ Essa matéria traz o exemplo de dez modelos plus size que tem tido bastante destaque. Disponível em: <http://www.elhombre.com.br/10-modelos-plus-size-que-te-farao-rever-seu-padrao-de-beleza/> Acessado em: 03/01/2017.

⁷ Disponível em: http://www.huffpostbrasil.com/2014/05/11/modelo-com-vitiligo-conquista-o-mundo-da-moda-e-da-licao-de-auto_a_21669075/ Acessado em: 03/01/2017.

⁸ Melanie Gaydos é uma modelo internacional que vive em Nova York e nasceu com uma mutação genética chamada displasia ectodérmica. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150919_modelo_genetica_tg Acessado em: 03/01/2017.

construídos por um discurso sobre a beleza que provocou, até então, a invisibilidade e a exclusão de sujeitos vistos como fora da norma.

“Que beleza é essa?”: variações do feminino

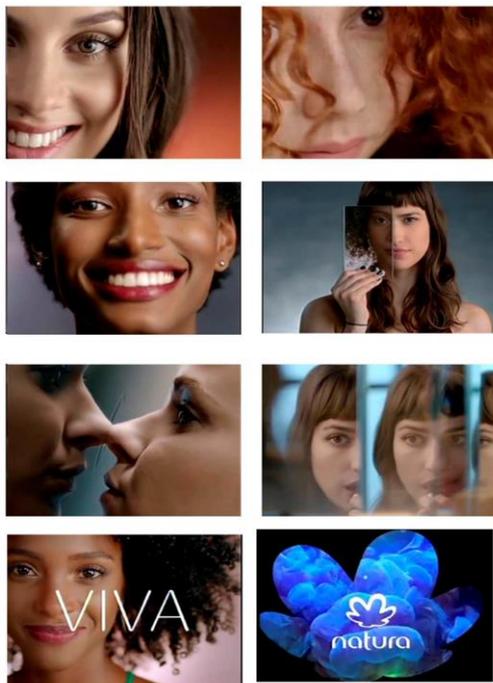
A segunda peça, intitulada “Que beleza é essa?”, lançada posteriormente também é construída a partir de um conjunto de rostos variados e pela seguinte narração em *off*:

Que beleza é essa? Que beleza é essa que tá no seu olho, mas também está no seu olhar? Que beleza é essa que está na sua pele, mas também está no seu calor? Que beleza é essa que está no seu perfume, mas também está no que você deixa no ar? Que beleza é essa no seu cabelo, mas também está na sua presença? Essa beleza que é tudo que você pode ser, mesmo que você nem imagine o que pode ser amanhã. O que a Natura quer, não é trazer respostas. É provocar perguntas. Porque a sua beleza está viva, em constante movimento. Ela é sua e de mais ninguém. Viva Sua Beleza Viva. Natura.

Trazendo a proposta de desvincular a beleza de um padrão hegemônico específico, a empresa Natura vem endereçando sua mensagem a uma quantidade maior de sujeitos que anseiam e se identificam com esse imperativo de prazer, satisfação e bem-estar predominante nas campanhas publicitárias. Cada modelo apresentada é representada como estando de bem consigo mesma, com alto nível de autoestima, sorrindo com seus cabelos encaracolados, sua pele escura, com seus narizes grandes ou com suas rugas.

Tanto a Natura serve para todas elas, como cada uma representa o bem que o “cuidar de si” tem na nossa sociedade atual. Se o espelho, como nos afirma Denise Sant’anna (1995), não é mais uma ferramenta para a madrastra má, agora o espelho está ao alcance de todas as mulheres que possuem liberdade para aperfeiçoar e modelar sua aparência. As empresas, nesse caso, aparecem como meios para que essa transformação seja possível.

Figura 2 – Peça “Que beleza é essa?”



FONTE: Imagens do vídeo “Natura - Que beleza é essa?” do YouTube.

O discurso apaziguador que questiona a sociedade de consumo pelos seus excessos de padrões, ativa uma proposta de embelezamento baseado nas potencialidades estéticas de cada mulher. “Que beleza é essa que está no seu olho, mas também está no seu olhar? Que beleza é essa que está na sua pele, mas também está no seu calor? Que beleza é essa que está no seu perfume, mas também está no que você deixa no ar? Que beleza é essa no seu cabelo, mas também está na sua presença?” Além da beleza ser construída a partir de um estímulo visual, ela também estaria ligada a outros sentidos e à uma dimensão mais sensorial ou energética. Dissipa-se o apelo visual ao corpo sarado, branco e esbelto, dando espaço para outras configurações que também possam se encaixar nesses modelos identificatórios hegemônicos nos anúncios televisivos. Aqui o caráter de questionamento e contestação aos modelos produzidos pela própria indústria de

cosméticos se torna mais presente. A Natura se apresenta como empresa empenhada em questionar esses padrões rígidos de beleza a partir do argumento de que a beleza é algo, mais uma vez, mutável e próprio de cada sujeito, ou seja, intransferível. O apelo recai não em ser bela como a atriz principal da novela, ou em ter um corpo admirável como a de determinada cantora. A empresa salienta que a beleza não está necessariamente em algo físico ou palpável, mas na existência do ser, reforçando o que Butler (2003, p. 200) chama de aparência de substância.

Nesses termos, é possível interpretar que, de acordo com essas peças, a beleza seria algo inerente ao que supostamente é definido como *feminino*? Judith Butler, em Problemas Gênero (2003, p. 59), define que o gênero, “*é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser*”. Essa aparência de substância refere-se a uma ilusão de que existe algo essencial que caracteriza o ser humano e que o distinguiria a partir da diferença de gênero. Nesse sentido, os discursos sobre o *feminino* são produzidos e caracterizados não só pela necessidade de controle e de disciplinamento dos corpos, mas também pelo estímulo a uma produção estética pautada por normas e práticas discursivas que são anteriormente definidas como femininas.

As propagandas analisadas neste artigo constroem uma relação de imbricação entre o *feminino* e os cuidados de si, especialmente, qualificando a beleza como sinônimo de realização e bem-estar para as mulheres que a possuem ou que a buscam. Essa ligação pode ser observada ao considerar que, primeiramente, as peças publicitárias que se propõem a falar sobre a beleza ou defini-la são protagonizadas por mulheres.

Tendo em vista a conexão e intertextualidade entre as peças publicitárias, o que se desdobra, a partir disso, é que essa beleza se torna requisito ou condição para outras conquistas como felicidade, bem-estar e aceitação social. Ampliando o contexto de análise e considerando as peças publicitárias foram feitas em homenagem ao Dia Internacional da Mulher , o

cuidado de si e a preocupação com a aparência são motivações não só para o consumo, mas também para a construção de identidades supostamente femininas. Os modelos de *feminilidade* e as regras advindas de sua existência são construídos, justamente, a partir dos atos repetidos, apontados por Butler, e essas práticas distinguem essa mulher, transformando-a em alguém definido e aceito socialmente.

Apesar da inclusão de novos corpos marcados por características diferenciadas no âmbito da publicidade, o passar o batom, se maquiar, se perfumar continuam sendo práticas que obedecem às normas regulatórias que regem os modelos de *feminilidade*, corroborando com a prerrogativa de que a materialidade dos corpo é um efeito do poder.

Nas duas propagandas, vê-se mulheres de diversas faixas etárias encarando e seduzindo o espectador com expressões corporais e faciais. *Close* dos rostos, boca, narizes e olhos que demonstram uma ideia de satisfação pessoal e com o seu corpo. Apesar das imagens que destacam alguns possíveis *defeitos* estéticos como rugas, nariz grande e sobrepeso, ainda assim, há uma predominância de mulheres jovens, brancas e magras, em termos quantitativos.

Ao destacar que a “beleza é imperfeita” o enunciado parece produzir uma ampliação nos padrões de beleza vigentes, mas também oferece, sobretudo, a possibilidade de percepção sobre a variedade de discursos sobre a beleza e a forma através da qual a publicidade se renova com o intuito de ainda definir e relacionar a beleza ao que se considera como próprio do interesse e do desejo *feminino*. Destaco que apesar de problematizarem a conceito de beleza, as peças analisadas continuam afirmando a exigência de estar bela.

Com vistas à não encerrar o debate e estimular o interesse por novas interpretações sobre os tópicos levantadas, reflito sobre as exigências estéticas e sua associação com os processos de desigualdade e hierarquização de sujeitos, perguntando: É possível, a partir de uma definição de beleza, falar na existência de uma política de corpos que importam/pesam, em detrimento de outros?

Considerações finais

A análise de campanhas publicitárias pode ser entendida a partir de suas regularidades, mas também é possível perceber que elas utilizam estratégias discursivas diferenciadas, por meio de narrativas e composições variadas quanto à produção de sentidos e significados sociais.

Por mais breve e didático que tenha sido este recorte, nota-se que a beleza é uma atribuição ofertada às mulheres seja como forma de valorização ou como meio de participação na sociedade. Contudo, se os conceitos estéticos acerca do que constitui a beleza variam e são configurados de acordo com normas sociais vigentes, afirmo, a partir desta análise, que há sobretudo uma hierarquização nos padrões estéticos que nos remetem ao processo de dominação historicamente evidenciados no período colonial.

Sendo o Brasil um país formado, em uma maioria, pela população negra e parda, parece haver ainda uma dificuldade, por parte do discurso publicitário, em retratar o feminino a partir de imagens de mulheres afro-brasileiras, indígenas etc.

“Viva sua Beleza Viva” e “Que beleza é essa?” realizam um duplo movimento de reiteração e de subversão das normas de gênero. Explico: se, por um lado, as peças reafirmam a importância da beleza e seus efeitos para as mulheres, por outro lado, ela expõe os mecanismos de materialização das normas de gênero por meio do controle e da hierarquização dos sujeitos, visto que é predominante a presença de determinadas mulheres com configurações corporais específicas, em detrimento de outras, que continuam sendo invisibilizadas.

Referências

BELELI, Iara. **Marcas da Diferença na Propaganda Brasileira**. Tese – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Deshacer el dénero**. Barcelona: Paidós, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade** – Vontade de Saber. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: Hollanda, Heloisa Buarque de. (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 121-155.

ROSE, Diana. Análise das imagens em Movimento. In:BAUER, Martin, GASKELL (orgs.).**Pesquisa Qualitativa com Texto, imagem e som**: um manual prático. ed.8. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 343-363.

SANT'ANNA, Denise B. Cuidados de si e embelezamento feminino. In: (Org). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

Vídeos

Natura Viva sua beleza viva! Propaganda da Natura. 1'. Disponível em: <https://www.YouTube.com/watch?v=Dlh-EGFt-Ns> Acessado em: 03/07/2017

Natura Que beleza é essa? Propaganda da Natura. 1'02". Disponível em: <https://www.YouTube.com/watch?v=oozD-oPs5L8> Acessado em: 03/07/2017.

Do estigma ao empoderamento: produção social da beleza e as relações de poder na série “A vida e a história de Madam C. J. Walker”

Carolina Vasconcelos Pitanga

1. Introdução

As telas escuras – televisões, smartphones, notebooks etc. –, presentes em diversas atividades cotidianas, propagam imagens e falas carregadas de significados sociais. As plataformas de streaming - Netflix, Amazon Prime, Globoplay etc. - oferecem serviços pagos, porém diferenciados dos da programação televisiva aberta ao público, assim promovendo o crescimento de um público cada vez mais ávido ao consumo de séries, reality shows e outros conteúdos ditos especiais.

Para este artigo, parto do pressuposto de que os conteúdos audiovisuais (re)produzidos pelas diversas telas são tecnologias de gênero, posto que constroem discursivamente os sujeitos como “mulheres” e “homens” de acordo com o regime heteronormativo¹ que, por sua vez, é baseado no binarismo biológico e cultural, localizando o feminino e o masculino como posições supostamente naturais, complementares e excludentes.

¹ Lauren Berlant e Michael Warner (2007, p. 230) definem a heteronormatividade como sendo “aquelas instituições, estruturas de compreensão e orientações práticas que não apenas fazem com que a heterossexualidade pareça coerente – ou seja, organizada como sexualidade – mas que também seja privilegiada. Sua coerência é sempre provisional e seu privilégio pode adotar várias formas (que às vezes são contraditórias): passa despercebida como linguagem básica sobre aspectos sociais e pessoais; é percebida como um estado natural; também se projeta como um objetivo ideal ou moral”.

O conceito de tecnologia de gênero foi desenvolvido por Teresa de Lauretis (2019) a partir da leitura de Michel Foucault (2017), que em *História da Sexualidade - Vontade de Saber* define o que seria o dispositivo de sexualidade. Para a autora, cinema, televisão e propagandas são só alguns dos exemplos de tecnologias que produzem marcas das diferenças entre sujeitos pela via da diferença de gênero, hierarquizando-os. Assim, os enquadramento, a composição, as técnicas cinematográficas e também os códigos cinematográficos (maneira de olhar, cores, objetos) constroem o gênero fazendo com que essa oposição/complementariedade entre o feminino e o masculino seja materializada através das imagens.

Entendendo que “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (Foucault, 2012, p. 10) e que ele se constitui como prática social (Gill, 2015, p. 247), será feita a análise e interpretação dos conjuntos de enunciados² apresentados pela série, sem perder de vista o registro sobre como as posições dos sujeitos são demarcadas e que tipo de reiteração/subversão da ordem social a personagem suscita ao longo da trama. Nesse sentido, o ponto de partida se concentra em duas questões: De que modo a produção social da beleza apresenta-se como um instrumento de classificação e organização atribuído às mulheres? Em que medida o empoderamento³ feminino normatiza/subverte as normas vigentes, quando pensado como uma prática coletiva?

Tendo em vista que o discurso neoliberal tem como um dos seus princípios a valorização da autonomia individual, sustentada pela lógica meritocrática, a apresentação da mobilidade social ocorrida na história da “Madame” C. J. Walker em um produto audiovisual simboliza como sua aparição foi e é emblemática no que se refere às conquistas alcançadas por ela ao longo de sua trajetória de sucesso econômico, em meio a uma

² O conceito de discurso é definido como “um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (Foucault, 2012, p.90).

³ Pra Joice Berth, “[...] Empoderar, dentro das premissas sugeridas, é, antes de tudo, pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto, entendendo ser esta a formação de todas as vertentes opressoras que temos visto ao longo da História” (Berth, 2018, p.23).

sociedade caracterizada por relações baseadas em hierarquias de gênero, raciais e de classe social.

Para constar, C.J. Walker não é somente uma personagem fictícia. Ela realmente é considerada como a primeira mulher negra a ficar rica nos Estados Unidos da América por meio da venda de produtos para cabelos. Sua atividade comercial fez com que ela se tornasse um símbolo do empreendedorismo feminino. Filha de escravos, ela viveu entre os anos de 1867 e 1919 nos Estados Unidos.

2. Contexto da minissérie “A vida e a história de Madam C.J. Walker”

Lançada em março de 2020, a minissérie – de 4 episódios – apresentada pela Netflix é estrelada pela atriz Octavia Spencer⁴ e é baseada no livro, cujo título original é *On Her Own Ground: The Life and Times of Madam CJ Walker*, escrito pela jornalista A'Lelia Bundles, tataraneta de C.J. Walker. Dirigida por Nicole Asher, a série retrata algumas questões que envolveram os anos que antecederam o enriquecimento da personagem principal e os anos que se sucederam ao seu sucesso de vendas.

O primeiro episódio é iniciado no ano de 1908, nele conhecemos Sarah Breedlove, uma lavadeira de roupa, com baixo rendimento econômico, negra, que possui dois problemas principais: um marido ex-presidiário e a queda constante de cabelo. Ao conhecer Addie Monroe (interpretada pela atriz Carmen Ejogo), Sarah tem a oportunidade de ter seu cabelo cuidado com produtos de beleza. Inicialmente, a relação se desenvolve por meio de um acordo: Breedlove lava as roupas de Monroe que, por sua vez, trata semanalmente de seu cabelo com cremes de tratamento.

Um dia, Sarah Breedlove expõe suas ideias à Monroe sobre ser “garota propaganda” e revendedora de seus produtos e se torna alvo da discriminação de Monroe por conta de sua pele ser escura e de sua aparência não ser tida como adequada para representar produtos de beleza.

⁴ Já conhecida por filmes como *Histórias Cruzadas* (2012) e *Estrelas Além do Tempo* (2017).

Sentindo-se humilhada pela mulher que ela considerava ser sua amiga, Sarah inicia sua jornada estudando a fórmula dos produtos e, depois que consegue, passa a manufaturar os produtos e vender nas ruas de St. Louis.

Seus produtos começam a ter saída, mas seu conflito com Monroe adicionado à necessidade de ter sua própria clientela a faz pensar em mudar de cidade. Em 1910, Sarah já responde pelo nome C. J. Walker e resolve ir acompanhada de seu marido (C.J. Walker), sua filha e genro para a cidade de Indianópolis a fim de construir um salão de beleza em sua própria casa.

Sem ter êxito imediato na inauguração de seu empreendimento, vai às ruas e coloca sua banca com produtos em uma praça. Para chamar atenção das mulheres negras que circulam pelo lugar, em uma cena, ela decide fazer de sua própria história sua estratégia mercadológica:

- Cabelo pode ser liberdade ou prisão. A escolha é sua. Querem melhorar de vida? Precisam de dinheiro? Venham. Deixe-me mostrar como. Eu e meu cabelo éramos como Caim e Abel. Aposto que com vocês também é assim. Eu nasci livre. Dois anos após a emancipação. Fiquei órfã aos 7. Casei aos 14, engravidei aos 15, fiquei viúva aos 20. Tive que cuidar de mim e da minha filha. Só encontrei trabalho nas plantações e como lavadeira. Não tive tempo de cuidar do meu cabelo. Sei que vocês me entendem. O trabalho na fazenda é difícil.
- Queria trabalhar no novo hotel, mas dizem que não tenho o visual certo.
- Quantas de vocês conhecem essa história? Eles nos humilham, não nos dão nada. Fazem a gente se sentir feia. Se vierem ao meu salão, farei seus cabelos de graça. Devem querer saber porque eu faria isso a troco de nada. Porque sei como é difícil cuidar do nosso cabelo. Sei como é não ter água corrente ou produtos feitos para nós. E o mais importante, sei que se ela ficar bem, todas ficamos. Se você parecer respeitável, todas parecemos. Tudo o que fazemos como negros se reflete em nós. Se eu ajudar uma, estarei ajudando todas. O Wonderful Hair Grower me dá confiança todos os dias para derrotar o inimigo. Matar o demônio. Para lutar como negra na América. Um bom cabelo traz boas oportunidades. Ouviram? Quem quer boas oportunidades? (A vida e a história de Madam C. J. Walker, episódio 1, 26 minutos)

Após essa fala, Walker começa a ser conhecida pelas mulheres da cidade, mas Addie Monroe muda-se para Indianópolis e elas, mais uma vez, iniciam uma disputa por quem consegue mais clientes.

A narrativa da minissérie ganha forma a partir do encontro e posterior disputa entre Walker e Monroe. O contexto de enunciação das personagens gira em torno do certame entre essas duas personagens que são apresentadas, pela imaginação de Walker, num ringue de boxe, no qual dependendo da situação, uma ou outra sai vitoriosa em seus ataques.

Essa disputa entre elas, de todo modo, não é novidade nas produções audiovisuais tradicionalmente apresentadas em novelas e em filmes⁵. A ausência de sororidade⁶ entre mulheres se torna ainda um ingrediente a mais nas produções, quando se trata de duas mulheres com marcações de raça ou classe sociais distintas, na qual uma e outra fazem movimentos com o intuito de subjugar e humilhar a outra. Nesse cenário, o entendimento sobre as relações de poder que envolvem as sociabilidades, em sua maioria, naturalizadas, partem da suposta ideia de que as mulheres estão sempre disputando atenção uma das outras. Todavia, a rivalidade entre mulheres é vista aqui como estratégia discursiva de apresentação da personagem C. J. Walker como uma mulher que luta contra a discriminação vivenciada por ela por conta de sua condição de mulher preta e desprovida de bens.

Todavia, as situações de dificuldade de Walker são recompensadas com cenas que revelam a luta de uma mulher que além de não querer voltar à condição de lavadeira, também queria fazer mais pela mulheres negras, fazer com que elas se tornassem mais autônomas, vendendo os produtos nas ruas e oferecendo melhores condições de trabalho e de vida.

⁵ Cf. Wolf, 2020, p.31. Naomi Wolf destaca o caráter da competição entre as mulheres, evidenciando que essas disputas se dão a partir da comparação das qualidades que devem ter para serem consideradas belas. A mídia, nesse sentido, serve como instrumento de manutenção dessas relações baseadas em conflitos e no trabalho inesgotável de “ser bonita”.

⁶ Cf. Leal, 2019, p.16. Sororidade pode ser definida como uma relação social entre mulheres que possuem um mesmo objetivo: cuidar, respeitar e se unir umas às outras.

3. As mulheres negras e os padrões brancos de beleza: a questão da interseccionalidade

O feminismo enquanto luta por justiça e equidade de gênero não se limita à atividade de militância. A abordagem feminista no campo intelectual/acadêmica tem se tornado uma estratégia discursiva cada vez mais oportuna como meio de compreender como se dão os processos da diferença e de desigualdade vivenciadas pelos sujeitos marcados não só pelo gênero, mas também pela classe social, raça⁷ etc.

No tocante ao contexto das relações de gênero e raciais nos Estados Unidos da América, bell hooks (2020, p.198) afirma que a diferença de status social entre mulheres negras e brancas era uma realidade durante o século XIX e início do século XX. Em geral, as mulheres eram vitimadas pelo sexismo, porém, mulheres brancas gozavam do direito de exercer opressão diante de mulheres e homens negros. Assim, mesmo na luta pela entrada no mercado de trabalho, a “hostilidade era norma entre trabalhadoras negras e brancas” (hooks, Ibid, p.213).

Trabalhadoras negras assumiam o trabalho braçal em cargos menos especializados como lavadeiras, produção de doces, carregando bandejas, tingiam couro, limpando persiana etc. Ademais, por conta da segregação racial, ainda recebiam os menores salários (Ibid, p. 214-215). Nesse sentido, longe de promover uma aproximação, o movimento pelo direito das mulheres, por seu caráter, até então, genérico e universal, revelou como as mulheres brancas não estavam necessariamente dispostas à lutar contra racismo e a ideologia da supremacia branca.

Quando o movimento contemporâneo direcionado ao feminismo começou, organizadoras brancas não abordaram a questão do conflito entre mulheres negras e brancas. A retórica delas sobre sororidade e solidariedade sugeria que mulheres nos Estados Unidos eram capazes de estabelecer conexões

⁷ Destaque para os inúmeros estudos desenvolvidos no campo da interseccionalidade. Brah e Phoenix (2017) definem a interseccionalidade como um conceito que denota os efeitos complexos, irredutíveis, variados e variáveis que advêm quando eixos de diferenciação múltiplos – econômico, político, cultura, físico, subjetivo e experiencial – se interseccionam em contextos historicamente específicos.

ultrapassando tanto os limites de classe quanto os de raça – mas nenhuma dessas conexões de fato aconteceu. (hooks, 2020, p.218)

O racismo e a discriminação entre essas mulheres não tomou a forma de uma expressão de ódio, nos termos de hooks. Contudo, ao ignorar a existência de mulheres negras ou remeter a elas imagens estereotipadas, vê-se como nos EUA a palavra “mulher” é tida como sinônimo de “mulher branca”.

Logo, é nesse contexto que a minissérie produzida pela Netflix se apresenta como uma oportunidade de problematizar a produção social da beleza e da feminilidade como categorias naturais e fixas. A busca pela beleza enquanto forma de aceitação social tem sido objeto de análise de diversas autoras/es. Naomi Wolf (2000) afirma que o mito de que a mulher deve buscar a beleza é, sobretudo, uma ferramenta de controle e de disciplinamento do corpo e da subjetividade feminina. Por outro lado, o cuidado com o corpo e com o cabelo, utilização de maquiagem, perfumes e outros produtos servem como práticas discursivas que tangenciam questões sobre empoderamento feminino (Berth, 2019, passim).

Para a realização dessa análise, serão destacadas três cenas principais. Duas delas ocorridas enquanto C. J. Walker fica em frente ao espelho e, a terceira sendo referente ao momento em que ela resolve colocar seu próprio rosto impresso nas embalagens de seu produtos, se tornando a única “garota Walker”.

A apresentação da personagem principal se dá justamente por meio da valorização e dos cuidados com os cabelos. Suas primeiras palavras, logo o início do primeiro episódio são:

Eu tive a visão em um sonho. Cabelo é beleza. Cabelo é emoção. Cabelo é nossa herança. O cabelo diz quem somos, onde estivemos e para onde vamos. Meu nome é Sarah Breedlove. Fazer produtos para nosso cabelo é minha paixão. Não tem sido fácil, mas não importa o que aconteça, não vou desistir da luta (A vida e a história de Madam C. J. Walker, episódio 1, 1 minuto).

Depois de ser violentada e abandonada pelo marido ex-presidiário, Sarah Breedlove se olha no espelho, verificando que restaram somente alguns tufos de cabelo em sua cabeça e fala “Eu não sabia o que fazer. Eu me perguntava, se Deus não gosta do feio, por que ele me fez? Há tanta beleza no mundo, por que eu fique com tão pouca?” (A vida e a história de Madam C. J. Walker, episódio 1, 3 minutos).

Esse é o primeiro de muitos momentos em que a personagem questiona sua aparência sem questionar a existência dos padrões de beleza que a excluem. Contudo, sem se deixar abater por muito tempo, coloca na mudança de atitude a esperança de se tornar alguém bela e respeitável. O cuidado com os cabelos é a sua grande promessa por dois motivos: isso promove sua autoestima e, com a produção e venda dos produtos, ela ainda auxilia outras mulheres a cuidarem e amarem os seus cabelos.

A preocupação com a aparência e a busca pela beleza são características atribuídas aos sujeitos do gênero feminino como se fosse algo natural. Com vistas a *performatar*⁸ a beleza mulheres consomem uma gama de produtos e serviços oferecidos para cada parte do corpo tendo como propósito o embelezamento de determinadas áreas. Com isso, a produção social da beleza é envolvida sobretudo em um processo que envolve o controle e a docilidade do sujeito. Adequar-se e adaptar-se às exigências são mecanismos endereçados àquelas que desejam inserir-se na sociedade como alguém aceito e “normal”.

Isso, para as mulheres, costuma acontecer por meio da apresentação de modelos configurados por normas de gênero, cujo funcionamento produz padrões de feminilidades baseados em representantes que possuem predominantemente a pele branca, são jovens, heterossexuais e possuidoras de bens. A reiteração dessas normas de gênero presumem posições e classificações diferenciadas para os sujeitos que ora as aceitam ora as subvertem, posto que as performance de gênero são controladas por convenções sociais regulatórias e punitivas (Butler, 2019, p.223).

⁸ O conceito de performance de gênero se refere à um conjunto de atos corporais, gestos e comportamentos que “constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero” (Butler, 2003, p. 200).

A segunda cena diante do espelho ocorre quando Walker e Monroe se encontram na igreja. Walker vai ao banheiro e ao olhar no espelho se vê em um ringue com Monroe e escuta ela dizendo “As negras querem ser como eu, mesmo sabendo que é impossível” (A vida e a história de Madam C. J. Walker, episódio 1, 38 minutos). Walker se sente humilhada e acaba quebrando o espelho quando vê refletida a sua imagem da época em que estava com queda de cabelo e com roupas de lavadeira. Depois de quebrar a imagem e o espelho Walker tem coragem de falar diante de suas futuras clientes sobre os serviços de salão.

Tendo em vista a disputa entre Monroe e Walker, destaco que as configurações de beleza e a marcação de suas diferenças culturais e sociais estavam envoltas em um cenário já caracterizado pelo racismo e pela desigualdade social entre mulheres em condições sociais diferentes. Nesse campo de disputa, as supostas vantagens contidas nas marcas identitárias de Monroe (pele mais branca do que a de Walker e cabelos longos e cacheados) servem supostamente como meio de demarcar uma hierarquia que daria a ela o direito de subestimar Walker.

Na busca pela aceitação de si vivenciada por Walker, ao longo de sua trajetória, a rivalidade com Monroe alude à uma luta entre sujeitos com interesses comuns: serem bem sucedidas e aceitas pela sociedade da época como vencedoras. A naturalização desses extremos se dá, por um lado, apresentando Walker como uma mulher ambiciosa e capaz de fazer muito para conseguir melhorar de vida e se tornar um exemplo de superação; e por outro lado, Monroe, que se julga superior por ser mais “bonita”⁹ e ter a pele mais clara. A narrativa, baseada nesse duelo, é dicotômica e, nesse caso, Monroe é tida como a “vilã”, posto que a trama revela pequenas traças e sabotagens agenciadas por ela, com o intuito de fazer Walker voltar a ser uma “fracassada”.

⁹ Em outro contexto, analisarei (Pitanga, 2017, *passim*) como a busca pela beleza é um meio de estimular a rivalidade entre mulheres em peças publicitárias. Os enunciados reverberam suscitando a ideia de que mulheres bonitas são respeitadas, admiradas e desejadas, em contraposição às mulheres que não se cuidam ou que não são tidas como bonitas.

Em algumas cenas, Monroe destaca que, além da sua beleza ser superior, ela não se vê como uma mulher de pele preta e pobre. Mesmo sendo filha de uma mãe negra, suas características fenotípicas fazem crer que seu pai era um homem branco, já que Monroe tem uma pele clara, cabelos longos cacheados, lábios grossos e outros traços que demarcam seu múltiplo pertencimento étnico. Ademais, Monroe se apresenta como uma mulher mais rica, mais elegante, com roupas sofisticadas e um requinte que, supostamente, é ausente em Walker.

De todo modo, a cena descrita diante do espelho simboliza tanto uma possibilidade de superação em relação à sua vida anterior, como lavadeira, como também destaca um processo de autovalorização de Walker. Nessa cena, diante da imagem estilhaçada pelo espelho quebrado, ela percebe o quanto mudou, salientando a valorização que passa a ter sobre si e seus feitos.

Em relação à terceira cena selecionada, destaco que no terceiro episódio, o marido de Walker propõe que a criação de um logotipo para os cosméticos produzidos e vendidos pela fábrica. A escolha da imagem a ser usada no seu produto como propaganda é desenhada por ele como uma mulher com trajés elegantes. Walker decide que precisa investir na criação de uma imagem que represente o seu produto. Seu marido, C. J. Walker, de quem recebe o nome, propõe que ela utilize a imagem de uma mulher com a cor da pele mais clara do que a dela, jovem, com roupas elegantes e que sua imagem apareça de corpo todo. Walker não apresenta resistência, mas destaca que precisa pensar.

Logo que vê a imagem desenhada por seu marido ela imagina a suposta “Garota Walker” andando em círculos ao seu redor e falando

Olhe bem. Ou tire uma foto, vai durar mais tempo. Sabe que ele está certo. Use minha imagem e vai ganhar milhões. As pessoas querem ser como eu, especialmente suas clientes. E até você, Sarah. Admita. No fundo, você quer se parecer comigo também. E porque não? Eu vendo. Você precisa de mim. O que me diz? (A vida e a história de Madam C.J. Walker, episódio 3, 5 minutos)

Após sofrer uma desilusão com seu marido, que a trai com uma ex-funcionária, e ter perdido grande parte das vendedoras de seus produtos para Addie Monroe, mais uma vez, a questão da aparência e do imperativo da beleza vêm à tona para Walker. Em um diálogo com sua filha, ela afirma

Todo mundo olha quando a Addie Monroe chega. Nunca olharam para mim assim. Nem seu pai, nem C.J. Todos querem uma mulher de pele clara e cabelos sedosos. Nós temos que nos esforçar mais. Ser mais espertas. E ficar ricas. Vou botar meu rosto nas propagandas e embalagens (A vida e a história de Madam C.J. Walker, episódio 3, 41 minutos).

A fala da “Garota Walker” a faz se sentir depreciada, faz com que Walker considere que o formato do seu corpo e sua cor de pele são fatores que a desvalorizam diante de outras mulheres que possuem a pele de cor clara, cabelos soltos, corpo magro etc. Atuando como tecnologias de opressão, os padrões de beleza brancos fazem com que as mulheres não consigam amar a si mesmas (Berth, 2018, p. 121).

O progressivo processo de valorização de si por meio da percepção daquilo que a diferencia e daquilo que a aproxima das outras mulheres representa uma mudança na forma com Walker se percebe o mundo a partir de sua própria imagem. Na primeira cena diante do espelho, ela questiona a si mesma, por se achar feia, se deprecia. Em um segundo momento, ela deixa de rejeitar a si mesma e sua aparência, percebendo a mudança ocorrida, posto que ali está com o cabelo arrumado e com roupas elegantes.

Os discursos sobre beleza e aparência tendem a naturalizar certas características de mulheres consideradas como bonitas e também costumam criar estratégias de desqualificação de outras características. Mulheres brancas, de corpo magro, jovens e heterossexuais são representadas não só como belas, considerando que, em alguns contextos, possuir beleza também é visto como sinônimo de superioridade (Ibid, p. 121).

Walker vivencia o processo de autoafirmação sem, necessariamente, definir o tipo de discriminação vivenciada por ela. Audre Lorde (2019, p.240) afirma que relações desiguais entre mulheres e homens – definido

por ela como sexismo -, assim como o racismo, são materializados em situações de violência por partirem da crença da superioridade inata de um sujeito sobre outro. Tendo o dominante sobretudo o direito de predominância sobre esse outro – subalterno, marginalizado.

Desse modo, mulheres consideradas como bonitas possivelmente se viam em uma certa vantagem diante de Walker. Homens também se viam como superiores. Após ter compreendido o funcionamento de um padrão de beleza vigente, que a excluía, Walker decidiu por ser empoderar, entendendo que deveria colocar sua imagem estampada nos rótulos de seus produtos. Essa foi a saída encontrada por ela.

Entretanto, destaco que o cabelo é apenas um dos elementos que compõe o quadro de preocupações estéticas de uma mulher negra. Sobre isso, Joice Berth evidencia que

Nossos cabelos tornam-se, desde muito cedo, um fardo difícil que, ao longo de nosso crescimento e desenvolvimento físico, vai pesando cada vez mais e abala a percepção de nossa identidade, pois independente de nossas escolhas estéticas e dos cuidados que temos com eles, os preconceitos raciais, estereótipos e clichês que foram implantados com a finalidade de ridicularizar esse atributo permanecem solidificados no senso comum da opinião pública e necessitam de um árduo trabalho de resignificação para libertar mulheres negras dessas estratégias de desqualificação da estética negra. (Berth, 2018, p.116)

A suposta inferioridade atribuída às mulheres de pele negra, de corpo gordo, lésbicas, idosas, com cabelos crespos etc. advém de tecnologias que produzem uma imagem negativa, desqualificando-as. Por isso, amar e cuidar dos cabelos possui um potencial estético de resistência e de fortalecimento da autovalorização.

4. Do estigma ao empoderamento

O estigma é uma marca colocada sobre o sujeito e está diretamente relacionado com a lógica dos estereótipos¹⁰. O sujeito estigmatizado pode

¹⁰ “Estereótipos são falsas generalizações sobre membros de determinados segmentos sociais. Eles podem descrever o comportamento de alguns deles, mas certamente não de todos. Os indivíduos podem ter traços comuns com outras

ter um acesso limitado à determinadas oportunidades, como no caso de mulheres e homens pretos quando em posição de poder e status social. Erving Goffman define o estigma como sendo “[...] a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena” (Goffman, 2004, p. 4).

A trajetória de Walker tem início em um cenário onde as expectativas sociais sobre as mulheres negras são baseadas em estigmas “criados e disseminados em função de relações de poder” (Moreira, 2019, p.63). Não bastando o fato de Walker ser uma mulher negra, pobre e em busca de auto aceitação, suas disputas com mulheres e homens foram atravessadas pela percepção negativa sobre o seu valor social e também estético, como já foi apontado. A violação de sua dignidade ficou visível em diversos momentos, não se limitando à sua relação com Monroe. Walker foi também alvo de violência sexual.

Ela precisava de investidores para continuar ampliando as atividades de sua fábrica de cosméticos. Então, no segundo episódio, ela vai sozinha ao encontro com o empresário negro mais rico da cidade. Quando entra na sala e se dispõe a negociar sobre uma possível associação, ela é atacada por esse homem e consegue fugir, lutando e apontando uma arma para ele. Ao chegar em casa, ela consegue conversar com o sogro e acordam que o seu marido não deve saber de nada. Na conversa, ela diz que já teve que fazer muito ao longo de sua vida, mas não deixará isso acontecer novamente.

O termo empoderamento tem sido falado e debatido em diversos ambientes, fazendo com que o entendimento sobre o seu significado seja múltiplo e também fragmentado. Os enunciados analisados na minissérie associam empoderamento a resistência, posto que a vida de C. J. Walker é retratada por meio de um destaque especial às situações de opressão – caracterizadas por violências e/ou silenciamentos - vivenciados por ela ao longo de sua trajetória.

peçoas, o que os tornam membros de certo grupo, mas há entre eles uma variedade significativa, fator que torna essas generalizações problemáticas.” (Moreira, 2019, p.59)

Além desse momento, em outro momento, Walker entende que precisa fazer parte do Congresso Nacional de Negros nos Negócios e busca ajuda do Sr. Washinton Brooker para ampliar suas atividades comerciais, oferecer mais emprego e inserir as mulheres negras em um trabalho que as valorizasse em termos de salário e condições.

Percebendo que ali era um ambiente onde predominava o silenciamento das mulheres, Walker vai até a cozinha para conversar com as esposas dos homens que estavam na reunião. Ela incita as mulheres a participarem da vida pública e dos negócios de seus maridos. Sendo confrontada pelas mulheres, ela diz

Com todo respeito, não importa se escolhem estar aqui. Estão nos fundos, com medo de falar! Sei como é. Passei minha vida em silêncio. Mas algo mudou quando comecei a fazer o produto e contar minha história. Isso é poderoso. Não me entendam mal. Semana passada, fui falar de negócios com um homem. Ele tirou as calças e tentou me estuprar. Então, eu entendo a sua hesitação. Muitas aqui têm medo do próprio marido e com razão. Às vezes, o silêncio é a única proteção que uma mulher negra tem. E agora que aprendi a contar minha história, não posso mais ficar em silêncio. Não posso. (A vida e a história de Madam C. J. Walker, episódio 2, 39 minutos)

Pulsando de coragem e firmeza, ela sai da cozinha e caminha em direção ao salão onde o Sr. Washinton Brooker discursa para mesas repletas de homens negros. Walker sobe as escadas do palco, pede licença e faz um discurso argumentando sobre a importância das mulheres negras serem vistas como pessoas capazes de terem uma vida profissional, que não fosse só limitada ao trabalho doméstico e braçal. Enquanto ela se expõe, as esposas dos homens que participam da reunião entram com bandejas e jarras para servi-los. Ao final da fala de Walker, são as mulheres negras, inclusive Addie Monroe, que a aplaudem. Dos homens presentes, somente o seu advogado e amigo a aplaude, enquanto seu marido, sogro e genro ficam parados, sem esboçar emoção.

Seu discurso é veementemente repreendido pelo Sr. Washington Brooke. Ele a acusa de ser grosseira, que sua empresa estimula ao

consumo de futilidades baseados padrões eurocêntricos e que os negros não possuem recursos para ser gastos com cosméticos. Walker argumenta dizendo que não quer que negras pareçam com mulheres brancas. O que ela quer é que elas se sintam bonitas e que seus funcionários ganham muito mais do que os que trabalham lavando roupa. Porém, a suposta razão em reprender Walker esconde o verdadeiro motivo do Sr. Washington Brooker: ao empregar e valorizar as mulheres negras elas poderiam, no final, ganhar mais do que os homens. Nesse diálogo, ele afirma:

Sr. Washington - E logo fará as mulheres negras ganharem mais do que os homens?

C.J. Walker - É esse o problema?

Sr. Washinton - Como seremos levados a sério se deixarmos as mulheres nos superarem?

C.J. Walker - Isso não é uma competição. Todos precisamos ser elevados, senhor.

Sr. Washinton - O homem negro deve ser elevado primeiro.

Walker - É tão difícil para mulheres quanto para homens.

Sr. Washington - Eu prefiro apoiar uma vidente do que uma cabelereira, Sra.

C.J. Walker. E o seu pequeno surto é o motivo pelo qual vocês precisam ser mantidas em seus lugares.

(A vida e a história de Madam C. J. Walker, episódio 2, 42 minutos)

Mesmo sem investimento e precisando colocar em risco sua própria casa, por meio de uma hipoteca, C. J. Walker consegue construir sua fábrica de produtos para cabelo, sem a ajuda da associação dos homens negros empresários. De todo modo, o estigma vivenciado pelas mulheres negras - mesmo aquelas que conseguiram ascender socialmente - é um meio de controle de acesso às oportunidades. A negação de um homem negro em ajudar uma mulher negra pressupondo que isso resultaria em um tipo de empoderamento coletivo e, em consequência disso, uma falta de controle diante da atuação feminina demonstra como as marcações de gênero geram tensões e disputas até mesmo dentro de grupos já estigmatizados.

Preponderante é ali também o regime heteronormativo, que divide os espaços de ação para homens e mulheres, indicando que a elas cabe o espaço da cozinha e aos homens o espaço do palco, para fala e argumentação.

Nesse sentido, do estigma ao empoderamento, é o exercício realizado por Walker, ao subverter as normas vigentes, que a colocava numa posição de precariedade diante das relações que construía em sua trajetória. Aqui não cabe pensar o empoderamento simplesmente numa perspectiva individualista, relevante para o pensamento liberal, dando a entender que o advento da ascensão social pode fazer com que uma mulher negra saia da condição de fragilidade e de exposição à violência constante.

O empoderamento coletivo é uma das táticas de ação contra as desigualdades sociais, tendo por objetivo a emancipação das estruturas que oprimem. Este empoderamento se dá tanto no contexto individual quanto social, tendo em vista que indivíduo e sociedade não existem de maneira isolada, ou melhor, um não existe sem o outro. Com efeito, o aumento do empoderamento individual resultará em um empoderamento coletivo assim como o empoderamento coletivo acontece a partir de individualidades conscientes e atuantes nesse processo de empoderar-se (Berth, 2018, p. 54).

Joice Berth destaca que o silenciamento é uma prática de opressão imposta aos sujeitos subalternizados, cuja experiência deve ser alijada do discurso hegemônico, considerando que “o opressor não está disposto ou é incapaz de assimilar o que está sendo dito” (Ibid, p. 57).

A aparição dos enunciados proferidos por Walker e destacados nesse artigo, explicitam as condições sociopolíticas características nos Estados Unidos do início do século XX, mas, antes disso, sobrepujam uma reflexão sobre como o regime heteronormativo e a produção social da beleza funcionam a partir de hierarquias sociais e são operados por meio da classificação de sujeitos de acordo com características sociais.

5. Considerações finais

A análise feita neste artigo pressupõe que, assim como a produção de sentidos enunciados pelos produtos midiáticos, as relações de gênero não são fixas e estão em constante transformação, como afirma Gill (2007, p. 2). Por mais que se queira definir o significado dos enunciados destacados, é necessário antes destacar como a minissérie “A história e a vida de Madam C.J. Walker” nos apresenta um leque de possibilidades de análises e interpretações.

Como nos diz Leal (2019, p. 183), os termos empoderamento – e também sororidade – servem para reconfigurar as relações de disputa entre mulheres, por exemplo, que brigam pela conquista de um homem. Nesse caso, ao dar visibilidade a uma sociabilidade feminina marcada pelo respeito e autoestima, os produtos audiovisuais também podem oferecer conteúdo no qual há uma possibilidade de transformação dos estereótipos veiculados em larga escala.

Dito isso, é possível observar nos enunciados de Walker a articulação de um tipo de empoderamento baseado no estímulo à independência financeira de outras mulheres pretas, destacando, para tanto, a estratégia de cuidado com a aparência e valorização estética das mulheres negras. Por promover-se como uma empreendedora de si, ela ganha espaço dentro de um contexto favorável ao discurso liberal, de autonomia individual baseada nos bons rendimentos.

Contudo, não sendo possível dissociar os processos individuais dos coletivos, a série apresenta que o empreendimento realizado, em grande parte pela ação e direção de C. J. Walker, foi envolvido em uma trama na qual sua filha, suas funcionárias, e outras mulheres foram beneficiadas. Construindo uma rede de apoio, onde sua voz passou a ser ouvida, ela fez com que algumas demandas das mulheres negras fossem atendidas, oferecendo representatividade tanto no campo da beleza, quanto no aspecto econômico.

Assim, entendendo sua ação em um sentido mais amplo, a personagem C. J. Walker salienta que as múltiplas práticas de liberdades contingentes se tornam estratégias de luta, que não se resumem a uma conquista meramente econômica, tendo em vista que seu discurso ecoou por meio de livros, série e outras produções que versam sobre sua história.

Não havendo necessidade de findar os questionamentos feitos, pondero que, em seu exercício de empoderamento, Walker realiza movimentos com múltiplos sentidos. Destaco dois: ao mesmo tempo em que ela subverte as normas de gênero ao romper com o silenciamento dimensionado pelos discursos hegemônicos, por outro lado, seus enunciados sobre a beleza garantem a reprodução da lógica heteronormativa, no que se refere à manutenção das práticas de reiteração da beleza, como algo a ser buscado e conquistado pelas mulheres.

Referências

- BERLANT, Laurent e WARNER, Michael. Sexo em Público. In: Jiménez, Rafael M. M. (editor) **Sexualidades Transgressoras**. Barcelona, Içaria, 2002. p.229-257.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen. 2019.
- BRAH, A. e PHOENIX, A. Não sou eu uma mulher? Revisitando a interseccionalidade. In: BRANDÃO, Izabel (org.) et al. **Traduções da cultura: perspectivas críticas feministas (1970-2010)**. Florianópolis: EDUFAL; Editora da UFSC, 2017.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.
- _____. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: Hollanda, Heloisa Buarque de. (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 213-233.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade – Vontade de Saber**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GILL, Rosalind. **Gender and the media**. Nova Hampshire: Polity, 2007.

_____. Análise de discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 244-270.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. LTC, 2004.

hooks, bell. **E eu não sou uma mulher?: mulheres negras e feminismo**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: Holanda, Heloisa Buarque de. (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 121-155.

LEAL, Tatiane. **A invenção da sororidade: sentimentos morais, feminismo e mídia**, 2019. 261 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: Holanda, Heloisa Buarque de. (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 239-249.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen. 2019.

PITANGA, Carolina Vasconcelos. **PRODUÇÕES DISCURSIVAS EM CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS: Gênero e interseccionalidades**, 2017. 206f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

WOOLF, Naomi. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são contra as mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

A análise das linguagens informal e formal da língua portuguesa

*Francisco Mário Lima Magalhães*¹

1 Introdução

A linguagem é um fenômeno dinâmico e muito complexo. Conforme o conceito de Sapir, citado por John Lyons (1987, p. 17), “a linguagem é um método puramente humano e não instintivo de se comunicarem ideias, emoções e desejos por meios de símbolos voluntariamente produzidos”. Apesar do autor não achar o conceito perfeito por pensar que a palavra “ideia” ainda é muito limitada para o que a linguagem possa expressar, o conceito de Sapir abrange tudo que a linguagem precisa. Se Sapir parasse no verbo “comunicar” sem usar as palavras “ideias, emoções e desejos”, mesmo assim o conceito se tornaria completo. No entanto, a palavra ideia deve abranger o todo do pensamento formado intrinsecamente.

Na verdade, a linguagem, não, necessariamente, precisa de símbolos, pois ela é processada na mente sem que se manifeste algum deles objetivamente. Mesmo a pessoa sem capacidade de falar, ouvir ou ver poderá refletir consigo mesmo na sua mente independente de saber símbolos ou de ter algum para pensar sobre si mesmo. Por isso, Chomsky (1998, p. 18) afirma que “a faculdade de linguagem entra de modo crucial em cada um dos aspectos da vida, do pensamento e da interação humanos”.

¹ Licenciado em Letras; Doutor em Educação; pesquisador e professor adjunto da Universidade Estadual do Maranhão.

Esse aspecto é exatamente o que nos diferencia dos animais, pois os seres humanos são os únicos que demonstram uma linguagem consciente de si mesmo podendo interagir consigo mesmo. Foi por essa abordagem que Chomsky (1998, p. 17) afirmou que

não há hoje nenhuma razão séria para se desafiar a visão cartesiana de que a habilidade de usar signos linguísticos para expressar pensamentos formados livremente marque “a verdadeira distinção entre o homem e o animal” ou a máquina, quer se entenda por “máquina” os autômatos que ocuparam a imaginação dos séculos XVII e XVIII e os que hoje estão fornecendo um estímulo ao pensamento e à imaginação.

A grande característica da linguagem humana é a capacidade de ser criativa e de se reinventar para que a comunicação seja mais simples e eficaz. Por isso, algumas variações linguísticas ou algumas linguagens não estão alinhadas com a Gramática normativa, como afirma Camacho (2012, p. 35):

[...] toda língua varia, isto é, não existe comunidade linguística alguma em que todos falem do mesmo modo e porque, por outro lado, a variação é o reflexo de diferenças sociais, como origem geográfica e classe social, e de circunstâncias da comunicação. Com efeito, um dos princípios mais evidentes desenvolvidos pela linguística é que a organização estrutural de uma língua (os sons, a gramática, o léxico) não está rigorosamente associada com homogeneidade; pelo contrário, a variação é uma característica inerente das línguas naturais.

A linguagem nunca vai ter como característica a homogeneidade porque está inerente na humanidade a capacidade de criar meios cognitivos de expressões e variações lexicais conforme a necessidade de cada grupo ou pessoa.

No entanto, a Gramática proveio do próprio uso da linguagem e da necessidade de usar signos ou acentos comuns que possam trazer uma comunicação adequada aos falantes da língua. Segundo Lyons (1987, p. 22),

tanto a linguagem quanto as línguas específicas podem ser encaradas como comportamento linguístico, não só pelos participantes-observadores (isto é, falantes e ouvintes na medida em que restringimos nossa atenção à língua falada) mas também por observadores que naquele momento não estão envolvidos neste comportamento caracteristicamente interativo e comunicativo.

O que Lyons quis dizer foi que toda língua específica veio de um comportamento linguístico que observam e percebem suas propriedades que se podem chamar de gramática. Apesar de que Lyons não citou a palavra gramática, ela fica subtendida quando escreve o “comportamento interativo e comunicativo” da linguagem.

Ainda com respeito a isso, Chomsky (1998, p. 24) afirma que

uma genuína teoria da linguagem humana tem de satisfazer duas condições: “adequação descritiva” e “adequação explicativa”. A condição de adequação descritiva vigora para a gramática de uma língua particular. A gramática satisfaz essa condição na medida em que dá uma explicação completa e exata das propriedades da língua, daquilo que o falante da língua sabe. A condição de adequação explicativa vigora para a teoria geral da linguagem, a gramática universal. Para satisfazer essa condição, a gramática universal tem de mostrar que cada língua particular é uma manifestação específica do estado inicial uniforme, dele derivada sob as “condições de fronteira”, cujas opções são fixadas pela experiência.

Como foi descrito acima, Chomsky dá duas teorias da linguagem humana inserindo a gramática, como também, usa a palavra “adequação” porque entende que a gramática provém da própria linguagem humana e que apenas se deve adequar de forma objetiva, inteligível e formal. Para ele, a gramática tem a função de descrever e explicar a própria linguagem adequando-a à compreensão dos interlocutores. Ela descreve quando analisa uma determinada “língua particular” e a gramática explica quando analisa leis universais na concepção linguística universal as quais chamou de “gramática universal”.

A gramática normativa é constituída por leis universais da linguagem, por convenções sociais e regras obsoletas. As leis universais na gramática incluem funções sintáticas e morfológicas que toda língua

contém. Por exemplo, toda língua contém na sintaxe: o sujeito, predicado, verbos transitivos e intransitivos, predicativos, adjuntos adnominais e adverbais; toda língua contém na morfologia: o substantivo, o verbo, a preposição, a conjunção e o artigo ou algo que se use como definidor do substantivo, seja por contexto ou por signos.

As convenções sociais na gramática incluem a ortografia, sinais gráficos e letras. Isso significa que tanto a ortografia como os sinais gráficos e as letras podem mudar de acordo com a época. Por exemplo, as novas regras ortográficas de 2016 que mudaram os acentos para algumas palavras e o uso do hífen, bem como a inclusão oficial das letras “K, Y e W” no nosso alfabeto.

Alguns tratam as convenções sociais gramaticais como uma parte da gramática inferior podendo até ser descartada como algo supérfluo ou acusada de apenas um aspecto da classe elitista que escolhe a seu bel prazer. No entanto, precisa-se pensar que em todas as línguas há as convenções linguísticas, porque as letras, signos e ortografia de qualquer língua precisam ser convencionais. Pode-se perceber isso nas línguas gregas e latinas que são línguas raízes da Língua Portuguesa cuja convenção de letras e acentos foi feita no decorrer do tempo para saberem melhor sobre a pronúncia e tonalidade das palavras.

Um dos exemplos mais interessante é o da língua hebraica. A língua hebraica, na sua origem, não possuía signos vocálicos. Por isso, muitas palavras estavam perdendo a real pronúncia. Foi então que, no século VI, os chamados “massoretas” criaram pontos e traços ao redor das letras para que o som das palavras fosse preservado. Essas vogais eram chamadas de “Nekudot” ou “sinais massoréticos”. Esses sinais eram convencionais e passaram a fazer parte da língua escrita dos judeus a partir do século VI. Diante disso, demonstra-se que toda ortografia, apesar de ser convencional, não deixa de ter o seu valor na linguagem escrita.

As regras obsoletas da gramática Normativa incluem aquelas que, por causa da dinâmica da língua, elas se tornam inexpressivas e sem uso na língua escrita e falada. Exemplos dessas regras são o uso dos pronomes

“vós” e sua conjugação (vós estudastes ontem?), o uso da mesóclise (dar-te-ei), a conjugação do tempo mais que perfeito do indicativo (eu *fizera* isso a você), o futuro do presente do indicativo (eu voltarei – geralmente, no português brasileiro fala-se “eu vou voltar”).

Essas regras, apesar de serem obsoletas na língua portuguesa, não podem ser evidências para qualificar a gramática Normativa toda de obsoleta, pois há muitas nuances, já demonstradas acima, que não são.

Em toda relação linguística há a linguagem informal e a linguagem formal. Uma é considerada a linguagem “comum”, “vulgar”. A outra é a linguagem mais trabalhada, mais exigente e rigorosa com as regras gramaticais e com as palavras.

A criança aprende a falar na linguagem informal porque ela se espelha na linguagem de seus pais de forma bem natural. Já na escola, a criança passa a ter contato com a linguagem formal de forma bem superficial como o uso do plural, dos artigos definidos e pronomes. Essa linguagem se mistura com a informal formando uma variedade linguística impressionante diante dos falantes.

2 A linguagem informal

A linguagem informal, por ser primária e sua aprendizagem se basear na experiência e praticidade, é mais complexa e cheia de nuances heteróclitas. Talvez não se possam qualificar ou identificar todos os tipos de linguagem informal devido à complexidade, criatividade e dinamismo do fenômeno linguístico. No entanto, o objetivo desse artigo é identificar e analisar, pelo menos, os principais tipos que podem ser percebidos na Língua Portuguesa.

2.1 Linguagem Livre

A linguagem livre é o processo em que o falante não se sente preso a nenhuma regra. Ele fala comprometido, apenas, em passar a mensagem

sem se preocupar se a mensagem está sendo eficaz ou não. A sua sintaxe e morfologia são construídas de acordo com a necessidade do falante e não com base nas normas vigentes gramaticais. Por exemplo:

Ex.: 1 “O *zomi* daqui é muito *trabaiador*”

Ex.: 2 “*Nois* *vevi* aqui sem água. É um *poblema pa nois*”.

Ex.: 3 “*Nois vai, mais nois não fica* muito tempo, não.”

Ex.: 4 “Posso ir *no banheiro*?”

Ex.: 5 “A gente *vamos* ganhar esse jogo.”

Ex.: 6 “- Tu *vai* pa praia? - Tá doido? Só se tu *for*.”

Ex.: 7 “Oh aí, *mermão*, te *liga* aí. A *parada* aqui *num* é *mole*, não.”

Todos esses exemplos constituem tipos de linguagem informal livre. Todos eles incluem a fala, pois alguns provêm de pessoas com pouca oportunidade de estudo da linguagem formal. O ex. 1 se baseia em formação de palavras usando a pronúncia do “lh” pelo “ia”. No ex. 2, o verbo “viver” é reformulado para “vevi”. Mesmo assim, o falante entende a exigência da conjugação da 3ª pessoa do singular. Isso demonstra a capacidade de formulação da gramática gerativa conforme Chomsky (1998, p. 23) defendia: “o estudo de aquisição da língua leva à mesma conclusão. Um exame atento da interpretação das expressões logo revela que desde os primeiros estágios a criança conhece imensamente mais do que a experiência provê”. Isso significa que desde criança as frases e palavras são articuladas dentro de uma lógica gramatical.

O ex. 3 implica na concordância verbal. Para esses falantes o simples uso do pronome na 1ª pessoa do plural é o bastante para determinar as pessoas que falam. De qualquer forma, o falante entende que o uso da primeira pessoa não é adequado, pois eles jamais diriam “Nois vou” ou “nois fico”. No entanto, os verbos não são conjugados no rigor da primeira pessoa do plural. O pronome pessoal é usado como se a pessoa que fala está de fora observando e como se o falante intuitivamente quisesse dizer “o todo (eu, você e ele/nós) vai” ou “o todo fica”.

O ex. 4 é muito comum em várias ocasiões. Implica no uso da preposição “em” no lugar da preposição “a”. Isso acontece porque a preposição

“em” implica em lugar, mesmo fixo, e, na concepção dessas pessoas (mesmo inconsciente), quem vai, vai para algum lugar. Por exemplo: João está na cadeira, Maria está em São Paulo, O carro está na (em+a) garagem. Todas essas frases acompanham adjuntos adverbiais de lugar com a preposição “em”.

A preposição “a”, quando vem depois de verbos de movimento, implica “para algum lugar”, ou seja, a frase “Posso ir ao banheiro” demonstra que o falante quer se deslocar até o banheiro, pois o verbo “ir” pede uma ideia de deslocamento. No entanto, a ideia do falante de entender que a preposição “em” pode implicar em lugar se completa e soma-se com a ideia do verbo no sentido de deslocamento e isso acontece inconscientemente.

O falante do ex. 5 confunde a conjugação do significado e conteúdo com a forma. O falante entende que a expressão “a gente” corresponde a 1ª pessoa do plural (nós), por isso, ele conjuga o verbo na primeira pessoa do plural “vamos”. No entanto, na linguagem formal exige-se o verbo na 3ª pessoa do singular para concordar com a forma substantiva “gente”, mesmo que a palavra tenha a função do pronome “nós”. Depois, o falante compreende que exige uma locução verbal para substituir o futuro do presente do verbo “ganhar / ganharemos” mesmo de uma forma inconsciente.

No ex. 6, a conjugação do pronome da 2ª pessoa do singular “tu” é usada como se fosse a 3ª pessoa do singular. O falante trata o pronome “tu” como um pronome de tratamento no singular assim como você, que está na segunda pessoa e exige conjugação na 3ª pessoa do singular. No entanto, geralmente, na linguagem formal, o falante usa o pronome de tratamento “você/vocês” para se dirigir a pessoas.

Por fim, o ex. 7 demonstra o uso de gírias, ou seja, a mudança do significado de algumas palavras e termos para significar a um determinado grupo. Tanto as palavras “mermão, te liga, parada *num* é mole” têm significados próprios para determinados grupos. A palavra “mermão” é a junção de “meu” com “irmão”; a expressão “te liga” tem significado de “prestar atenção”, “estar atento”. Essa conotação verbal vem do sentido de

“ligar” alguma coisa para funcionar. Já as palavras “parada” e “mole” vêm com os significados respectivamente de “negócio” ou “assunto” e a palavra “mole” traz o significado de “fácil”, pois afirmar que “*num* é mole” significa dizer: “não é fácil”. Nessa frase, ainda, está a palavra “num” como advérbio de negação que é feita por causa da nasalização da palavra “não”.

Todas essas frases provêm de uma linguagem livre, ou seja, o falante não se preocupa em usar a linguagem dentro de alguma norma. No entanto, a linguagem livre não significa que o falante está livre de princípios gramaticais ou de normas gramaticais como foi demonstrado na análise das frases. Esse fenômeno é chamado por Chomsky (1980, p. 28) de Gramática Universal (GU). Segundo ele,

Gramática Universal é o sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas, não por mero acaso, mas por necessidade – quero dizer, é claro, necessidade biológica, e não lógica. Então, pode-se dizer que a GU expressa a essência da linguagem humana. [...] O que for aprendido, a estrutura cognitiva obtida, deve ter as propriedades da GU, embora tenha também outras propriedades, acidentais.

Para Chomsky, há “propriedades e princípios de todas as línguas humanas” e que esses princípios estão em todas as linguagens, embora que não seja mentalizado instantaneamente na fala.

2.2 Linguagem Abreviada

A linguagem abreviada é outro aspecto da linguagem informal. Ela se forma por causa da capacidade da língua de simplificar termos e pronúncias para facilitar e resumir a comunicação. Por exemplo:

Ex. 8 Está – tá – “Ele tá doente”

Ex. 9 Estou – tou – “Eu não tou com você.”

Ex. 10 Estamos – tamo – “tamo junto!”; “Parece que não tamo levando a sério!”

Ex. 11 Estava – tava – “Ele tava procurando você”

Ex. 12 Para – pra – pa – “Você vai pra onde?”; “Você vai pa rua?”

Ex. 13 Árvore – avre – “Aquela avre caiu ontem.”

Ex. 14 Ônibus – ônis – “O ônis furou o pneu na vinda.”

No ex. 8 ao ex. 11, demonstra-se que é muito comum, na linguagem informal, abreviar o verbo estar. A sílaba tônica é deixada e as demais são preteridas. “Está” para “tá”; “estou” para “tou”; “estamos” para “tamo”; “estava” para “tava”. Essas formas abreviadas se dão porque a sílaba “es” se perde com o desenvolvimento da fala, tendo a necessidade de enfatizar somente na sílaba tônica.

No ex. 12, a preposição “para” se abrevia de duas formas “pra” e “pa”. A primeira é usada mais na escrita que a segunda. Isso se dá devido à pronúncia do “r” que anula a vogal da sílaba anterior. Já a segunda, a pronúncia abrevia somente a primeira sílaba para facilitar a fala.

Nos ex. 13 e ex. 14, as palavras abreviadas seguem a mesma forma anterior. A palavra “árvore” fica “avre” devido a supressão da vogal da sílaba anterior. Já na palavra “ônibus”, a sílaba tônica suprimiu a última sílaba acrescentando somente o “s”.

Todos esses exemplos demonstram uma linguagem informal abreviada. É interessante perceber que, nesse tipo de linguagem, alguns falantes seguem as demais regras ficando somente as abreviações de verbos. Por exemplo:

Ex. 15: “Meus amados mestres, nós *tamos* aqui *pra* dizer o quanto nós gostamos de vocês” ou uma frase de uma jornalista que afirma:

Ex. 16: “O clima aqui, na cidade do Rio de Janeiro, *tá* muito seco. A previsão é de muita chuva.”

No ex. 15, os alunos estão tentando falar na linguagem formal, mas eles não deixaram de usar um aspecto da linguagem informal, algumas palavras abreviadas (“tamos” e “pra”). Isso demonstra que eles estavam usando a linguagem informal, embora de forma mais supervisionada.

No ex. 16, a repórter está consciente que está falando na linguagem formal e nem percebe que fala um verbo abreviado, típico de linguagem informal. Percebe-se, então, que a linguagem que a repórter está falando não é totalmente uma linguagem formal, mas passa a ser uma linguagem

informal usando a linguagem formal nas demais conexões morfossintáticas.

É necessário notar, também, que essas diferenças não estão caracterizadas pelo erro em si das normas gramaticais porque quando os falantes dizem: “nós tamos”, “pra dizer”, “o clima tá seco”, eles procuram fazer a concordância do verbo com os sujeitos e pronomes que eles estão conjugados. No entanto, os significantes passam a ser diferentes caracterizando-os por uma linguagem mesclada com a informal.

2.3 Linguagem com diferenças nos pronomes

A linguagem informal com diferenças nos pronomes se dá por causa da capacidade da linguagem de facilitar formas verbais e de simplificar a comunicação. Por exemplo:

Ex. 17: “*Me* dá uma carona até ali.”

Ex. 18: “*Te* amo muito”

Ex. 19: “Nós *se* vê amanhã”

Ex. 20: “Nós *se* abraçamos e ninguém disse nada.”

Ex. 21: “Falta dez dias para *mim* viajar.”

Ex. 22: “Ela viu *ele* e não disse nada.

Esses exemplos acontecem devido à facilidade da linguagem e sua simplificação. Cada pessoa traz a capacidade de expressar a linguagem da sua experiência com outros interlocutores os quais procurarão sempre a linguagem mais simples para a pronúncia e para a comunicação como afirmou Chomsky (1998, p. 19):

Evidentemente, cada língua é o resultado da atuação recíproca de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência. Podemos imaginar o estado inicial como um “dispositivo de aquisição da língua” que toma a experiência como “dado de entrada” e fornece a língua como um “dado de saída”.

Para Chomsky, além do que ele chamou de “estado inicial”, que é a capacidade inata de aprendizagem da língua e do que é genético, há o que

ele chamou de “o curso da experiência”. Essa experiência influencia no hábito da linguagem dos interlocutores para que eles a usem na interlocução.

No exemplo 17 e 18, o uso da próclise é usado com mais facilidade do que a ênclise. A regra gramatical exige o uso da ênclise no início de frase, mas na linguagem informal, a próclise é usada com mais facilidade.

O uso da próclise demonstra, de uma certa forma, um sujeito elíptico; por exemplo: quando alguém diz “te amo”, fica implícito o sujeito elíptico “eu”. Da mesma forma, “me dá uma carona”, fica subtendido o sujeito elíptico “você”. Então, de alguma forma, os interlocutores levam em conta o sujeito em uma forma pronominal de próclise.

Nos exemplos 19 e 20, os pronomes oblíquos não são colocados conforme as pessoas do sujeito. Isso porque o interlocutor procura simplificar a linguagem. Nos dois exemplos, os interlocutores percebem a necessidade dos desses pronomes, embora eles sejam usados indevidamente. No entanto, o exemplo 19 demonstra que o interlocutor procura concordar o pronome da 3ª pessoa com o verbo, dessa forma: “se vê”. Já o exemplo 20, o interlocutor procura concordar o verbo com o pronome pessoal/sujeito. Todos os dois usos procuram simplificar buscando o pronome “se” como se ele fosse um “curinga” nesse tipo de linguagem em vez de buscar uma concordância adequada. No entanto, na linguagem formal, todas essas formas são destacadas e bem perceptíveis como erro nesse tipo de linguagem.

No exemplo 21, o uso do pronome oblíquo tônico “mim” é usado no lugar do pronome pessoal “eu”. Esse uso acontece por causa da preposição “para” que chama o pronome “mim” no uso livre da linguagem. Por exemplo, “faça isso para mim”. Diante disso, quem usa essa linguagem não percebe o tempo verbal no infinitivo pessoal que exige um pronome pessoal “eu” como sujeito.

Já no exemplo 22, o pronome pessoal do caso reto é usado como um pronome pessoal oblíquo. Esse uso se explica por causa da percepção do objeto direto como a 3ª pessoa, tendo como maior destaque o pronome “ele”. Em alguns casos, o interlocutor o usa como sujeito de um verbo como se fosse infinitivo pessoal, mesmo sendo um infinitivo impessoal

como parte de uma locução verbal. Nesse caso, exige-se o uso de um pronome oblíquo. Exemplo: “Maria ouviu ele falar alto para o professor”. O interlocutor usa o pronome ele como sujeito do verbo “falar” como se houvesse um período composto com duas orações. Nesse caso, a 2ª oração fica como objeto do verbo “ouvir”.

2.4 Uso de verbos e substantivos típicos de linguagem informal

Esse caso se refere a termos que se usam, geralmente, em linguagem livre ou informal. Oliveira (2000, p. 9) explicou esse tipo de uso afirmando que:

O emprego de itens lexicais típicos do registro informal numa situação comunicativa que requer o formal ou vice-versa é impropriedade lexical em termos relativos. Os sinônimos *tapear*, *enganar* e *ludibriar*, por exemplo, têm valores diferentes, sob esse aspecto, sendo o primeiro típico do registro informal; o segundo, neutro quanto ao registro e o terceiro, típico do formal, logo o uso de *tapear* num texto formal, ou de *ludibriar* num informal seriam erros em termos relativos, ao passo que *enganar* pode ser empregado em princípio em qualquer texto.

Nesse caso, há alguns verbos que são usados somente em linguagem informal, recebendo a denominação pelo Dr. Helênio Oliveira de “erro relativo”. Segundo ele, os verbos *tapear* e *enganar* são usados em linguagem informal e o verbo *ludibriar* é usado especificamente para linguagem formal. Assim acontece com muitos outros verbos. Por exemplo: o uso do verbo “caçar”. É comum, na linguagem informal, os interlocutores usarem a frase “Eu vou caçar meu chinelo”. O verbo “caçar” significa “perseguir animais para aprisioná-los”; então, jamais poderia ser usado nessa frase na linguagem formal, cujo uso, porém, é bem comum.

No caso do substantivo, há a palavra “trem” que é muito usada com outras designações em algumas regiões do Brasil. Por exemplo: “Quanto custa esse trem?”. Nesse caso, o substantivo “trem” não tem o significado de meio de transporte, mas de um “objeto qualquer”. Portanto, essas

designações verbais e nominais são específicas para a linguagem informal e não devem ser usadas em linguagem formal.

2.5 Uso de expressões familiares e íntimas

Esse tipo de linguagem inclui expressões que somente se usam em uma linguagem íntima informal. Por exemplo:

Ex. 23: “pois bem, continuando o assunto...”

Ex. 24: “A corrupção no Brasil é quase um hábito, né!”

Ex. 25: “Meu Deus! Nunca houve tanto descaso com o dinheiro público!”

No exemplo 23, o interlocutor usa uma linguagem bem informal para demonstrar a continuação de um assunto. O uso dessa linguagem de forma verbal até que se aceita, mas essa linguagem na escrita formal vai desqualificar o tipo de texto.

Já no exemplo 24, a expressão “né” como uma abreviação de “não é” demonstra também uma certa informalidade na linguagem. Ela é bem usada na linguagem verbal mesmo que o falante esteja comprometido com a linguagem formal. No entanto, ela é bem rara em textos escritos.

Já no exemplo 25, a interjeição é usada em círculos de conversas mais íntimas, por isso, não é adequada em linguagem formal

3 Linguagem formal

A Linguagem Formal é conhecida pelos paradigmas gramaticais que implicam em vários fatores que implicam em regras e princípios morfosintáticos.

Essa linguagem é questionada em alguns aspectos por alguns linguistas por exigir a observância da Gramática Normativa. Eles defendem que a linguagem é tão dinâmica que, dificilmente, poder-se-ia reivindicar uma linguagem que siga regras gramaticais ou dizer “isso não está nas normas”. Por exemplo, Marcos Bagno (2007, p. 25) afirma: “A gramática

escolar, no entanto, desconhece essa transformação porque a língua está passando e insiste em considerar “erradas” construções como ‘Eu conheço ele’, ‘Você viu ela chegar’ etc”.

No entanto, ao contrário da linguagem informal, a linguagem formal exigirá sempre os paradigmas da gramática Normativa. Por isso, o citado autor escreveu seu livro nessa linguagem sem nenhum desvio gramatical. Depois, dificilmente se resolverá o problema da coesão textual sem o domínio desses paradigmas, pois a língua escrita, diferentemente da falada, exigirá sempre conexões morfossintáticas para que seja compreendida.

Outro aspecto da observância das normas gramaticais da linguagem formal é exatamente o que os interlocutores esperam. Todos que leem um texto de gênero que se exige uma linguagem formal esperam que esse texto esteja dentro das normas gramaticais. Por isso, o espanto, as observações e até o descrédito pelos pares desses profissionais. Também, nenhum estudante de ensino médio entende por preconceito linguístico ter tirado nota mínima em redação no Enem por não ter sabido escrever ou não ter uma boa escrita dentro das normas. Portanto, onde houver a linguagem formal, haverá normas e princípios característicos que envolvam essa linguagem porque o erro é levado em conta nessa linguagem.

3.1 Erro em Linguagem Formal

Precisa-se pensar como um acadêmico de Letras deve refletir sobre o erro de linguagem. Se a linguagem formal exige as normas da Gramática Normativa, logo, se essa linguagem não estiver dentro dessas normas estará errada. Mesmo que alguns chamem o erro de “inadequação” ou “uso indevido”, será sempre um erro porque, nessa linguagem, o erro sempre será considerado.

Na linguagem informal, o erro não é considerado e a observação ou a reivindicação de normas nessa linguagem se torna inaceitável. Por exemplo: esperar-se-á sempre de um professor de Língua portuguesa que dá uma palestra sobre a importância da linguagem que fale em uma

linguagem formal. Logo, seu público perceberá facilmente se ele não usar o plural devidamente ou os verbos adequados. De forma diferente, se esse professor estiver no intervalo de sua palestra tomando cafezinho com seus interlocutores, ele poderá falar de maneira totalmente informal que não será levado em conta algum erro nem se aceitará ser corrigido nessa situação.

Da mesma forma, se um agricultor sem muita escolaridade conversa com seus amigos, não se esperará nenhuma reivindicação de paradigmas gramaticais porque ele estará falando em linguagem informal livre. Mesmo que ele tenha a oportunidade de falar em público, ao perceberem que ele não domina a linguagem formal, mas usa a única que sabe que é a linguagem informal livre, seus erros não serão levados em conta por seus interlocutores. Porém, se um professor de universidade pretende dar uma palestra usando a linguagem formal, seus erros serão levados em conta e serão bem destacados caso aconteçam.

Em uma sala de aula de Língua Portuguesa onde há alunos de diversos níveis sociais e que divergem em regionalismo e expressões de linguagem livre como: “fessora”, “poblema”, “nois vai sair”, “num quero escrever” etc, a professora deve levar em conta que eles não precisarão aprender a linguagem que eles já falam, ou seja, a linguagem informal livre. No entanto, a professora de Língua Portuguesa precisa trabalhar a linguagem formal na sala de aula e demonstrar que existem as possibilidades das duas linguagens. A professora deve deixar claro que, em muitas oportunidades, eles precisarão usar a linguagem formal e que ali, na sala de aula, eles aprenderão a falar e a perceber as diferenças das duas linguagens, sendo que, em uma, erros não serão levados em conta, mas em outra, sim, pois exigirá paradigmas gramaticais.

O fato de ter algum erro ou ausência de alguma regra não desqualifica imediatamente a linguagem Formal, mas será percebido que o interlocutor está com a intenção de falar a linguagem formal ou mesclada com alguns aspectos da informal. Por exemplo: alguém que esteja dando uma palestra, mas em algum momento específico ele deixou de usar o plural em alguma

palavra; ou alguém que usa a expressão “a gente” no lugar do pronome pessoal “nós” e no restante da fala ou escrita tem o cuidado de ter como paradigma a gramática normativa.

3.2 Uso de concordância correta

Várias são as características da Linguagem Formal. No entanto, apenas algumas serão destacadas aqui, porque são essenciais para destacá-la. Também, é importante perceber que a linguagem formal difere da informal exatamente porque, na informal, alguns aspectos podem vir, outros, não, mas na formal todos precisam estar alinhados e usados corretamente.

O uso correto das concordâncias verbal e nominal é o principal marcador dessa linguagem devido à grande evidência na fala e na escrita que elas manifestam. Por exemplo:

Ex.: 26: Os problemas dessa empresa de transporte *são* a causa desse transtorno na cidade.

Ex.: 27: O vício nas drogas sintéticas nos países da América do Sul *causa* preocupação aos seus governantes.

Os dois exemplos 26 e 27 demonstram que as concordâncias verbal e nominal constroem um texto com linguagem formal e completo. No exemplo 26, o verbo está no plural para concordar com o núcleo do sujeito, “problemas”. Caso o interlocutor escrevesse no singular, poderia haver uma ambiguidade de sentido com outros substantivos como adjunto adnominal.

No exemplo 27, o verbo “causar” está no singular porque o núcleo do sujeito está no singular. Nesse caso a concordância verbal está bem aplicada. Da mesma forma, a concordância nominal está bem destacada pela coerência. Os artigos seguiram o gênero e o número dos substantivos como também os adjetivos concordaram com seus respectivos substantivos no exemplo 27.

Isso demonstra que esse texto está em uma linguagem formal e bem estruturado. Interessante perceber que, mesmo uma pessoa que use a

linguagem informal, ela procurará usar os artigos em concordância com verbo. Isso significa que o único que não irá para o plural será o substantivo. Por exemplo: “Os caderno tão na gaveta.” Então, mesmo o verbo abreviado, o interlocutor o pôs no plural.

3.3 Uso de texto sem ambiguidade

A ambiguidade é um sinal de um texto mal feito e com emprego errado das normas da linguagem. Por exemplo:

Ex.: 28: Andréia pediu a Fabiano que pegasse *sua* mochila na sala.

Ex.: 29: O pai de Joana que adoeceu foi ao hospital.

A linguagem formal é caracterizada pela clareza no entendimento do seu autor, então a ambiguidade caracteriza fortemente esse tipo de texto, pois somente um interlocutor com domínio das regras da linguagem poderia perceber essa ambiguidade, mesmo que haja confusão na interpretação. No exemplo 28, a ambiguidade está no pronome possessivo por não determinar de quem se trata o substantivo “mochila”. Nesse caso, a ambiguidade seria resolvida se mudasse os pronomes para “dele” ou “dela”.

Já no exemplo 29, há uma ambiguidade se a oração adjetiva, “que adoeceu”, refere-se ao pai ou à Joana. Nesse caso, o uso de “o qual” ou “a qual” resolveria a ambiguidade escrita.

Esses exemplos, apenas, demonstram a característica de uma linguagem formal. No entanto, há inúmeros exemplos que poderiam ser demonstrados como característica de uma linguagem formal, além da análise das características dos vários tipos de linguagem informal.

4 Conclusão

As diferenças na linguagem e as diferenças regionais trazem a necessidade do conhecimento no uso das linguagens formal e informal. O falante de sua língua materna precisa dominá-las para não ser limitado a apenas uma.

É necessário, portanto, conhecer como cada uma se manifesta para que nenhuma seja criticada fora de seu contexto. Toda linguagem se manifesta dentro de seu contexto cujo desconhecimento pode causar muitos problemas nas relações dos interlocutores. Por exemplo, nenhum livro de um linguista seria levado a sério, mesmo que defenda uma linguagem sem compromisso com a gramática normativa, se não vier escrito com uma linguagem formal. Isso se dá porque o contexto do livro será sempre de uma linguagem formal. Como também um ministro da Educação discursando a reitores de universidade exigiria um contexto de linguagem formal.

A linguagem informal tem os seus vários contextos de acordo com as suas várias manifestações que foram demonstradas nesse texto. O conhecimento desses usos em seus contextos demonstrará domínio da linguagem e os interlocutores terão maior compreensão das variedades linguísticas.

Os professores, linguistas e educadores precisam saber o devido valor do uso das linguagens formal e informal, visto que, na escola, essas linguagens precisam ser diferenciadas para que os discentes possam interagir e aprender o uso das várias linguagens. Os alunos vêm para a escola já sabendo a linguagem informal, portanto, o professor não precisa ensinar o que eles já sabem, e muito bem. No entanto, o professor e a escola precisam ensinar-lhes o uso da linguagem formal, pois eles precisarão na vida acadêmica, profissional e em outras ocasiões específicas usá-las e, às vezes, com perfeição.

Ensinar a linguagem formal não implica dizer em tratar com desdém aqueles que falam em linguagem informal livre. Por outro lado, corrigir

alunos em sala de aula para que criem hábitos de linguagem formal não pode ser “preconceito linguístico”.

Portanto, os educadores e professores precisam conhecer os aspectos das várias linguagens formal e informal para saber tratar isso com seus alunos, pois Isso demonstra o domínio da língua materna que exige estar apto para saber falar, escrever e entender as várias linguagens.

Referências

- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna: Letramento, Variação e Ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- CAMACHO, Roberto Gomes. **Norma Culta e Variedades Linguísticas**. São José do Rio Preto: Unesp, 2012.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- CHOMSKY, Noam. **Linguagem e Mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.
- _____. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. **Linguística e Ensino do Português**. Coimbra: Alameda Coimbra, 1974.
- LYONS, John. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 2009.
- _____. **As ideias de Chomsky**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. **Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

Saúde

A evolução da assistência à saúde dos povos indígenas no Brasil: uma revisão integrativa da literatura

*Andréa Borges Araruna de Galiza
Jessyca Rayanne Vieira Araújo Sousa*

1. Introdução

O processo saúde-doença sempre foi tratado de forma mística e envolto em crenças. (RIBEIRO, 1995 *apud* MENTA, 2002, p 69).A forma de organização desses povos, bem como suas crenças, valores, regras sociais e políticas são reconhecidas pela Lei Maior do Brasil, garantindo que no Artigo 31 onde são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988, p.37)

A Constituição de 1988 garante aos indígenas suas formas próprias de organizações socioculturais, e avança ainda mais quando reconhece que processos como escolarização e atendimento à saúde devem ser também garantidos desde que sejam respeitadas as suas formas particulares de organização social. (BRASIL, 1998).

Quanto à saúde, a partir dessa perspectiva de respeito aos povos indígenas, inspirada pela Constituição Federal de 1988, o Estado Brasileiro lança as Políticas Nacionais de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (BRASIL, 2002, p. 6):A implementação da Política Nacional de Atenção à

Saúde dos Povos Indígenas requer a adoção de um modelo complementar e diferenciado de organização dos serviços – voltados para a proteção, promoção e recuperação da saúde –, que garanta aos índios o exercício de sua cidadania nesse campo. Para sua efetivação, deverá ser criada uma rede de serviços nas terras indígenas, de forma a superar as deficiências de cobertura, acesso e aceitabilidade do Sistema Único de Saúde para essa população. É indispensável, portanto, a adoção de medidas que viabilizem o aperfeiçoamento do funcionamento e a adequação da capacidade do Sistema, tornando factível e eficaz a aplicação dos princípios e diretrizes da descentralização, universalidade, equidade, participação comunitária e controle social.

Dentro da perspectiva defendida nessas Políticas, a efetivação dos princípios defendidos necessita de uma atenção à saúde que se dê de forma diferenciada e considerando as especificidades culturais, epidemiológicas e operacionais desses povos. Devendo assim, desenvolver tecnologias apropriadas por meio da adequação das formas ocidentais convencionais de organização de serviços e fazer utilização das mesmas (BRASIL, 2002).

Dessa forma Coelho (2001 apud CRUZ, 2007) o atendimento à saúde indígena deve respeitar tal qual exposto, as especificidades culturais, epidemiológicas e operacionais desses povos, pois os mesmos têm como principal característica a diversidade cultural, e mesmo o intenso contato com a nossa sociedade não extirpou as principais características de suas culturas.

Os agravos referentes à saúde indígena são resultantes da convivência e/ou inserção da presença do homem branco em terras nativas, tornando a população indígena mais vulnerável as patologias e agravantes considerados da população branca. O que lhes resultou em problemas de saúde incomuns ao meio indígena, sendo necessária uma atuação dos serviços públicos de saúde para prestação de assistência ao mesmo. (DELFINO *et al* 2005, p. 73).

Ao longo de seu percurso, a assistência aos povos indígenas se estruturou com a criação de órgãos indigenistas como Serviço de Proteção ao

Índio - SPI e posteriormente FUNAI (com seu estatuto do índio, ainda em vigor). Mas é somente com a Constituição de 1988 que foi inaugurada uma nova forma de relacionamento entre Estado e indígenas, pautado no reconhecimento da diversidade cultural destes povos. (CRUZ, 2007, p. 35-36).

Nessa perspectiva, reconhecendo a diversidade sócio cultural dessa população, o seu direito a saúde, garantido na Constituição e respeitando suas crenças, valores, regras sociais e políticas próprias, o presente estudo voltou seu interesse para a evolução da assistência à saúde desses povos, com o objetivo Investigar a evolução da assistência à saúde dos povos indígenas no Brasil.

2. Metodologia

Utilizamos a revisão integrativa da literatura fundamentada na bibliografia de Mendes, Silveira e Galvão (2008), em que se constrói uma análise composta a partir de seis etapas, com o propósito de obter uma compreensão melhor sobre a temática utilizada em estudos anteriores.

Mendes, Silveira e Galvão (2008) ressaltam que devem-se seguir alguns passos para se construir um estudo do tipo revisão integrativa, onde a amostragem é construída através da coleta de dados das fontes literárias. Assim, as fontes que serão utilizadas neste artigo, contemplam a temática: a evolução da assistência à saúde dos povos indígenas no Brasil, sendo extraídas da busca em bases de dados com publicações nacionais.

Conforme Sousa; Silva; Carvalho (2010, p.104-105), as fases do processo de elaboração da revisão integrativa são seis: *1ª Fase – elaboração da pergunta norteadora; 2ª Fase – busca ou amostragem na literatura; 3ª Fase – coleta de dados; 4ª Fase – análise crítica dos estudos incluídos; 5ª Fase – discussão dos resultados e 6ª Fase – apresentação da revisão integrativa.*

De acordo com (GANONG 1987 *apud* MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008, p. 759) “Este método tem a finalidade de reunir e sistematizar resultados de pesquisas sobre um delimitado tema ou questão de maneira

sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado”.

2.1 Etapas da revisão integrativa da literatura

2.1.1 Primeira fase: Elaboração da pergunta norteadora

Desejando que o processo da produção da revisão integrativa neste trabalho fosse contundente e preciso, formulou-se o seguinte questionamento para nortear a pesquisa: “Como a atenção à saúde dos povos indígenas vem evoluindo em nosso país”?

A partir desse momento, toda a revisão foi conduzida pela pergunta norteadora, sendo ela a peça-chave da pesquisa para guiar as fases posteriores por meio da questão anteriormente citada.

2.1.2 Segunda fase: Busca ou amostragem na literatura

Para o levantamento dos artigos na literatura, tomando por base o interesse em publicações científicas brasileiras, realizou-se uma busca nas bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Para a busca, utilizaram-se os seguintes descritores: “Saúde de Populações Indígenas”, “Serviços de Saúde Indígena”, “Políticas Públicas” e suas combinações. Deste modo, os artigos foram procurados de forma que respondessem a pergunta norteadora e alguns critérios de inclusão e exclusão.

Os **critérios de inclusão** definidos para a seleção dos artigos foram: artigos nacionais, disponíveis eletronicamente na íntegra e em português, que abordem a assistência à saúde dos povos indígena no Brasil, publicados nas bases de dados escolhidas para o estudo, no período de 2010 a 2020, cujos resultados respondessem a questão de pesquisa desse estudo.

Critérios de exclusão: publicações que não fossem artigos, artigos relacionados a uma visão distante dos debates da Políticas Públicas

voltadas aos serviços de saúde para a população indígena e que não disponibilizassem seus resumos na íntegra.

2.1.3 Terceira fase: Coleta de dados

Para identificação dos estudos, fez-se uma leitura criteriosa dos artigos verificando a adequação com os critérios de inclusão, foi utilizada uma ficha para extrair os dados dos artigos, através da mesma foi possível checar a precisão e a relevância das informações obtidas nos artigos. Com o formulário elaborou-se um quadro com os artigos pré-selecionados, visto mais a frente no item 5, Resultados, quadro 1.

2.1.4 Quarta fase: Análise crítica dos estudos incluídos

Realizou-se uma avaliação dos artigos analisando as informações, sobre amostragem das pesquisas realizadas, as metodologias utilizadas, métodos de análises e conceitos. Para isso, foi categorizada a descrição da metodologia e a descrição dos resultados e considerações dos artigos selecionados para realizar a revisão (observada no item 5 Resultados e Discussão, quadro 2.)

2.1.5 Quinta fase: Discussão dos resultados

Nesta etapa a análise dos artigos selecionados se deu de acordo com os critérios definidos anteriormente e são apresentados no Quadro 2 destacado no item 5 Resultados e Discussão. A interpretação dos resultados dar-se-á no item 5 Resultados e Discussão, onde será tratado dos achados nos artigos que são a base literária para se alcançar aquilo que foi proposto nos objetivos deste estudo.

2.1.6 Sexta fase: Apresentação da revisão integrativa

Quanto à apresentação da revisão integrativa que é a etapa final do estudo, uma vez que se projetou um estudo bibliográfico com fontes literárias online, nos bancos de dados já citados. Nesta fase será concluída a síntese do conhecimento, culminando na criação de um documento que descreva com detalhes a revisão integrativa feita nesta pesquisa.

3 Resultados e discussão

Para incluir as literaturas selecionadas, fez-se uma leitura detalhada do resumo, título e texto de cada artigo para assegurar que houvesse concordância com a pergunta norteadora desta investigação. Concluída a busca nas bases de dados, foram encontrados 12 artigos no LILACS, sendo um com duplicidade no SCIELO, resultando em 11 artigos, dos quais 4 foram descartados por não abordarem o tema do estudo e não responderem a pergunta norteadora da investigação, resultando em 07 artigos selecionados na base de dados LILACS. No SCIELO foram encontradas 14 produções, sendo que 6 não eram artigos, 5 foram descartados por não responderem a pergunta norteadora e/ou não estarem dentro do período dos 5 últimos anos, resultando em 3 artigos selecionados no CIELO. No total geral foram 10 artigos selecionados e analisados e que se ajustaram aos critérios de inclusão desta pesquisa, os quais são referenciados no presente texto.

Tabela 1 - Seleção dos artigos de pesquisa nas bases de dados LILACS e CIELO, de acordo com os critérios de inclusão estabelecidos.

	LILACS	SCIELO	TOTAL
Produções encontradas	12	14	25
Achado duplicado	1	-	1
Não aborda a Temática/ Não responde a pergunta norteadora	4	5	9
Não é artigo	-	6	6
Total dos artigos selecionados	7	3	10

Fonte: Lilacs e Scielo.

Feita a busca dos artigos pôde-se perceber que há pouca literatura sobre a temática em questão, evidenciado pelo resultado da busca com 25 artigos encontrados no período de 2010 a 2015.

Para a identificação das informações de cada artigo selecionado e oportunizado foi produzido um formulário de coleta de dados para cada literatura da amostra final do estudo proposto.

Promovendo assim, a análise e síntese dos artigos que se enquadraram aos critérios de inclusão (observado no quadro 1), o formulário contemplou: a procedência do artigo; autores; a identificação do artigo; periódico; ano; descrição da metodologia e descrição dos resultados e considerações (observado no quadro 2).

As literaturas em estudo são: 1) A Saúde Indigenista e os Desafios da Participação Indígena; 2) Reflexões sobre questões morais na relação de indígenas com os serviços de saúde; 3) Saúde e povos indígenas no Brasil: o desafio da formação e educação permanente de trabalhadores para atuação em contextos interculturais; 4) A (des)articulação entre os níveis de atenção à saúde dos Bororo no Polo-Base Rondonópolis do Distrito Sanitário Especial Indígena de Cuiabá-MT; 5) Cooperação internacional e políticas de ação afirmativa: o papel da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS); 6) Cultura, interculturalidade e processo saúde-doença: (des)caminhos na atenção à saúde dos Guarani Mbyá de Aracruz, Espírito Santo; 7) Saúde indígena e políticas públicas: alteridade e estado de exceção; 8) A diferença tornada tradicional: formas de objetivação de populações indígenas; 9) Saúde indígena: a bioética como instrumento de respeito às diferenças; 10) A experiência de um serviço de saúde especializado no atendimento a pacientes indígenas.

Quadro 1 – Artigos selecionados segundo a base de dados, o título do artigo, o periódico onde foi publicado e os anos de publicação.

	PROCEDÊNCIA	AUTORES	TÍTULO DO ARTIGO	PERIÓDICO	ANO
Artigo 1	SCIELO	CRUZ, Katiane Ribeiro da; COELHO, Elizabeth Maria Beserra	A Saúde Indigenista e os Desafios da Participação Indígena	Saúde Soc. São Paulo, v.21, supl.1, p.185-198, 2012	2012
Artigo 2	SCIELO	PONTES, Ana Lucia de Moura; GARNELO, Luiza; REGO, Sergio.	Reflexões sobre questões morais na relação de indígenas com os serviços de saúde	Rev. bioét. (Impr.). 2014; 22 (2): 337-46	2014
Artigo 3	SCIELO	DIEHL, Eliana Elisabeth; PELLEGRINI, Marcos Antonio	Saúde e povos indígenas no Brasil: o desafio da formação e educação permanente de trabalhadores para atuação em contextos interculturais.	Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 30(4):867-874, abr, 2014	2014
Artigo 4	LILACS	VARGAS, Karen Dall'acqua et al	A (des)articulação entre os níveis de atenção à saúde dos Bororo no Polo-Base Rondonópolis do Distrito Sanitário Especial Indígena de Cuiabá-MT	Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 20 [4]: 1399-1418, 2010	2010
Artigo 5	LILACS	MAIO, Marcos Chor et al	Cooperação internacional e políticas de ação afirmativa: o papel da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS)	Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 26(7): 1273-1291, jul, 2010	2010
Artigo 6	LILACS	PELLON, Luiz Henrique C.; VARGAS, Lili-ana A.	Cultura, interculturalidade e processo saúde-doença: (des)caminhos na atenção à saúde dos Guarani Mbyá de Ara-cruz, Espírito Santo	Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 20 [4]: 1377-1397, 2010	2010
Artigo 7	LILACS	BERNARDES, Anita Guazzelli	Saúde indígena e políticas públicas: alteridade e estado de exceção	COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO v.15, n.36, p.153-64, jan./mar. 2011	2011
Artigo 8	LILACS	BERNARDES, Anita Guazzelli; MARQUES, Camilla Fernandes; MÁZARO, Laíza Piva.	A diferença tornada tradicional: formas de objetivação de populações indígenas	Estud. pesqui. psicol.vol.11no.3Rio de Janeirodez.2011	2011

Artigo 9	LILACS	CASTELLANI, Mario Roberto; MONTAGNER, Miguel Ângelo	Saúde indígena: a bioética como instrumento de respeito às diferenças.	Ver bioét (Impr.) 2012; 20 (2): 349-59	2012
Artigo 10	LILACS	PEREIRA, Érica Ribeiro et al	A experiência de um serviço de saúde especializado no atendimento a pacientes indígenas	Saúde Soc. São Paulo, v.23, n.3, p.1077-1090, 2014	2014

Fonte: Lilacs e Scielo.

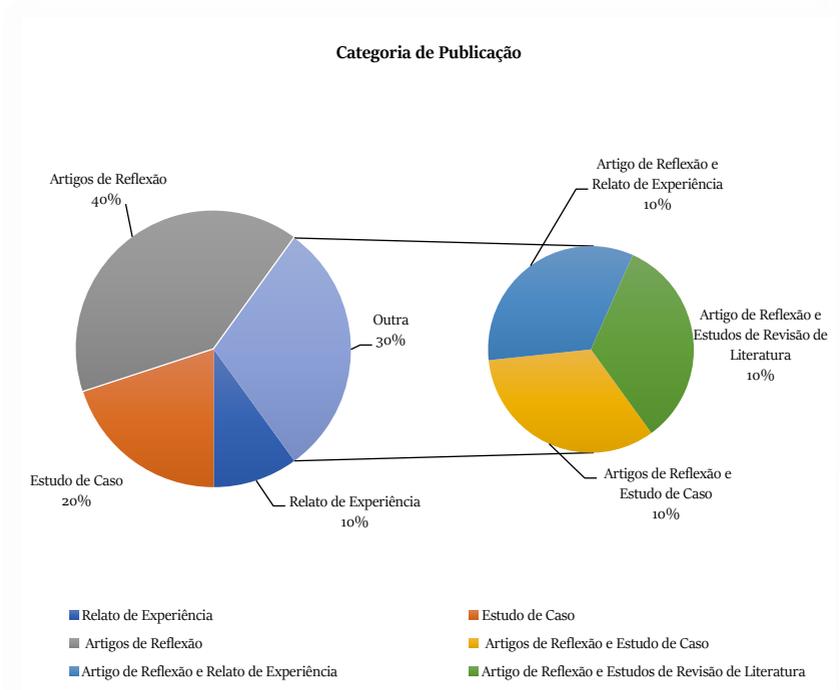
No entanto, os artigos selecionados respondem a pergunta norteadora da investigação na sua maioria tratam de assuntos relacionados com os serviços de saúde prestados à população indígena em diversos cenários históricos e políticos no país. No quadro 1 estão listados os artigos selecionados.

Quanto aos periódicos em que foram publicados, observa-se que há uma predominância por revistas específicas de saúde pública, saúde coletiva e bioética. Já no que diz respeito aos anos de publicações, percebe-se que são publicações recentes, considerando-se que a maioria dos artigos foi publicada em 2010 e 2014 (06 artigos). Porém, dos 10 artigos selecionados e analisados de acordo com o assunto da pesquisa, não houve publicação entre 2013 e 2015.

Nota-se ainda, que há unanimidade, no que diz respeito ao paradigma metodológico, pois todos os 10 artigos são estudos de abordagem qualitativa.

No que se refere à categoria de publicação dos artigos analisados de acordo com os periódicos dos mesmos, nota-se que há uma predominância de Artigos de Reflexão (07 artigos) sendo que dos 07, um (01) é ao mesmo tempo Artigo de Reflexão e Estudo de Revisão de Literatura, outro (01) é ao mesmo tempo Artigo de Reflexão e Relato de Experiência e outro (01) é ao mesmo tempo Artigo de Reflexão e Estudo de Caso; sua minoria (02 artigos) se classifica em Estudo de Caso e um (01) é classificado como Relato de Experiência. Como pode ser visto pelo Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Categoria de publicação dos artigos de acordo com os periódicos dos mesmos.



Fonte: Revisão integrativa.

Observa-se que dos 27 autores envolvidos nos artigos analisados, existe uma (01) autora, BERNARDES, Anita Guazzelli, que tem seu nome presente em dois artigos, em um autor produz um trabalho individual **“Saúde indígena e políticas públicas: alteridade e estado de exceção”** e em outro a autora é citada com outros dois autores: BERNARDES, Anita Guazzelli; MARQUES, Camilla Fernandes; MÁZARO, Laíza Piva: **“A diferença tornada tradicional: formas de objetivação de populações indígenas”**. O que demonstra que nesta revisão foi encontrada a autora Anita Guazzelli Bernardes como autora de referência na temática investigada.

Quanto ao contexto em que os estudos foram realizados podemos perceber duas categorias de contexto: a *análise da legislação, dos documentos e periódicos e investigação dos serviços destinados aos indígenas*

quanto à realização das práticas normativas e efetivas que subsidiam a atenção à saúde indígena, destacadas no quadro 2.

Quadro 2 – Categorização de contextos em que os artigos foram desenvolvidos.

CATEGORIZAÇÃO DE CONTEXTOS			
ARTIGO	ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO, DOS DOCUMENTOS E PERIÓDICOS.	ARTIGO	INVESTIGAÇÃO DOS SERVIÇOS DESTINADOS AOS INDÍGENAS
3	Análise da PNASPI	1	Atuação dos Tentehar-Guajajara (Amarante) na CASAI, Pólo-Base Guajajara e no DSEI/MA
5	Análise da política pública na OPAS	2	Realizado em duas comunidades do Baixo Rio Içana no DSEI do Alto Rio Negro
7	Análise das legislações do SPI	4	Realizado no Polo-Base Rondonópolis, que organiza a atenção básica à saúde dos Bororo nas aldeias
8	Análise de 10 periódicos	6	Realizado em três aldeias: Três Palmeiras, Piraquê-Açu Mirim e Boa Esperança, no município de Aracruz, Espírito Santo
9	Análise de documentos da FUNASA.	10	Realizado no Ambulatório do índio especializado no atendimento a saúde indígena da UNIFESP

Fonte: Revisão integrativa.

Como observado no que se refere ao contexto em que os artigos foram desenvolvidos, pôde-se observar que a *análise da legislação, dos documentos e periódicos* teve destaque ao concentrar 5 estudos: artigo 3 – análise da PNASPI (Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas); artigo 5 – análise da política pública na OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde); artigo 7 – análise das legislações do SPI (Serviço de Proteção ao Índio); artigo 8 – análise de 10 periódicos e artigo 9 – análise de documentos da FUNASA.

Em contrapartida, os outros 5 estudos se concentraram na *investigação dos serviços destinados aos indígenas quanto a realização das práticas normativas e efetivas que subsidiam a atenção a saúde indígena*, junto das comunidades indígenas e órgão de saúde indigenista: artigo 1 – atuação dos Tentehar-Guajajara (Amarante) na Casa de Apoio à Saúde do índio (CASAI)/Pólo-Base Guajajara e no Distrito Sanitário Especial Indígena no Maranhão (DSEI-MA); artigo 2 – realizado em duas comunidades do Baixo Rio Içana no Distrito Sanitário Especial Indígenas do Alto Rio Negro

(DSEI/RN); artigo 4 – realizado no Polo-Base Rondonópolis, que organiza a atenção básica à saúde dos Bororo nas aldeias; artigo 6 – realizado em três aldeias: Três Palmeiras, Piraquê-Açu Mirim e Boa Esperança, no município de Aracruz, Espírito Santo e artigo 10 – realizado no Ambulatório do índio especializado no atendimento a saúde indígena da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

O quadro 3 exibe a descrição dos artigos selecionados segundo metodologia, resultados e considerações dos artigos selecionados em relação à questão de estudo dessa revisão.

DESCRIÇÃO		
Nº	Descrição da Metodologia	Descrição dos Resultados/ Considerações
Artigo 1	A pesquisa foi realizada junto aos Tentehar-Guajajara, considerando o período de 2000 a 2007, sendo adotados os seguintes procedimentos: revisão bibliográfica, pesquisa documental e trabalho de campo nas aldeias e nas instituições que tratam direta e indiretamente da saúde indígena. Foram utilizadas como técnicas de coleta de dados: entrevistas, conversas informais e observação direta com registro em caderno de campo.	A pesquisa aponta que os Tentehar-Guajajara estão continuamente tentando participar de todas as questões relativas às políticas indigenistas, incluídas as de saúde. Além dos mecanismos oficiais de participação na saúde indígena, eles têm criado estratégias próprias para serem sujeitos nesse processo.
Artigo 2	Esta é uma pesquisa qualitativa, interessada no “ponto de vista do ator” como produtor de sentidos e aprovada na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram a observação participante, na modalidade participante como observador; o registro sistemático em caderno de campo; e revisão bibliográfica internacional.	A recusa dos indígenas no que diz respeito à transferência para os serviços de saúde em área urbana, identificada no Dseirn, revelou diversos elementos conflitivos da relação entre indígenas e profissionais de saúde. Em nossa análise, esses relatos não se referiam a recusa à atenção biomédica propriamente dita, mas às barreiras culturais inerentes à estrutura e proposta operacional dos serviços, bem como à desconsideração da perspectiva dos indígenas sobre o processo terapêutico.

<p>Artigo 3</p>	<p>Este artigo visa a refletir sobre a formação e educação permanente de trabalhadores da e para a saúde indígena, diretriz da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas que se apresenta atrasada e inconclusa na agenda oficial.</p>	<p>Partindo das proposições intersetoriais dos Ministérios da Saúde e da Educação direcionadas à formação em saúde, destacamos o caso da atenção à saúde indígena, apontando que as iniciativas oficiais na área ainda necessitam incorporar o conceito de educação permanente, que é um potente instrumento para o favorecimento do diálogo intercultural e orientação das práticas sanitárias.</p>
<p>Artigo 4</p>	<p>Este artigo se origina de uma pesquisa cujo objetivo foi avaliar as estratégias locorregionais de articulação entre os níveis de cuidado à saúde, considerando tanto a adequação às normas existentes, quanto os desenvolvimentos criativos realizados nos contextos locorregionais estudados.</p>	<p>Os resultados mostraram, com relação à articulação da atenção básica com os demais níveis de atenção à saúde dos Bororo no Polo-Base Rondópolis, o predomínio de um modelo de organização dos serviços voltado para ações especializadas e de alto custo, em detrimento da valorização dos conhecimentos populares e das práticas de saúde tradicionais.</p>
<p>Artigo 5</p>	<p>Este trabalho tem por objetivo analisar, no âmbito da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), a gênese de uma política de ação afirmativa no terreno da saúde da população negra.</p>	<p>Considera-se, ainda, de que maneira esse processo foi influenciado pela experiência anterior da OPAS no terreno da saúde das populações indígenas, e como a institucionalização desta experiência moldou ou constrangeu as possibilidades institucionais a nova agenda.</p>
<p>Artigo 6</p>	<p>Sua metodologia pode ser tipificada como descritiva, com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas junto a representantes das comunidades em análise, estando sua análise apoiada nas propostas normativas que subsidiam as práticas de atenção à saúde indígena.</p>	<p>Conclui-se que a atenção à saúde indígena costuma sofrer influências dos interesses políticos, econômicos e sociais locais, regionais e globais que em muitos aspectos se sobrepõem ou negligenciam aqueles aspectos indispensáveis à promoção e proteção da qualidade de vida dos Guarani Mbyá aldeados em Aracruz.</p>
<p>Artigo 7</p>	<p>A discussão ampara-se na análise das legislações do SPI no período entre 1910 a 1963. Utiliza-se, como linha principal de investigação, a perspectiva foucaultiana de relações de poder/saber, bem como o conceito de alteridade e estado de exceção.</p>	<p>A questão indígena é considerada como emergência no território das políticas públicas e discutida como uma linha histórico-política que conforma sujeitos e objetos.</p>

Artigo 8	A reflexão apoia-se nas ferramentas conceituais foucaultianas sobre verdade e política, para examinar práticas discursivas de atenção à saúde indígena a partir de ações em saúde voltadas para essas populações. A reflexão é feita com base na análise de periódicos científicos publicados posteriormente à PNASPI. Os periódicos foram selecionados na base de dados BVS.	As formas de objetivação das populações indígenas, neste estudo, ao partirem do indicador epistemológico "tradicional", estabelecem um campo de produção de diferença. A objetivação de populações indígenas como diferença retira dessas existências a própria condição de diferença, pois agora é visível e enunciável a diferença e se estabelece o "ser" dessa diferença: o tradicional.
Artigo 9	Do ponto de vista metodológico, esta é uma pesquisa do tipo qualitativa, particularmente apropriada para trabalhar com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações e opiniões, privilegiando também o ponto de vista dos próprios sujeitos envolvidos em determinado processo. O trabalho foi desenvolvido com base em técnica nomeada "estudo de caso".	Cabe reiterar, finalmente, a importância de se criar um comitê de bioética para acompanhar as políticas, no âmbito do Ministério da Saúde. Tal comitê poderia favorecer o pluralismo das políticas setoriais, especialmente a atenção diferenciada em saúde indígena.
Artigo 10	Estudo descritivo, de natureza qualitativa, na modalidade de relato de experiência. Trabalho desenvolvido em serviço de saúde especializado no atendimento a pacientes indígenas a partir de atividades de extensão universitária em acolhimento, promoção e educação em saúde.	Conclui-se que o Ambulatório do Índio é um espaço permanente de reflexão para o atendimento diferenciado ao paciente indígena nos campos da assistência, ensino, pesquisa e extensão.

Fonte: Bases de dados Lilacs e Scielo.

Com base no quadro 3, em que estão destacados a síntese dos artigos incluídos na pesquisa, apresentando dados e informações utilizadas para demonstrar os resultados e a discussão do presente estudo,

As autoras do artigo 01 por meio de uma revisão bibliográfica, pesquisa documental e trabalho de campo nas aldeias e nas instituições que tratam direta e indiretamente da saúde indigenista realizada junto aos Tentehar-Guajajara, considerando o período de 2000 a 2007, teve como objetivo compreender como se dá a participação indígena na organização dos serviços de saúde no modelo de Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI).

Segundo os achados das autoras da análise dos documentos, a pesquisa documental permitiu identificar o processo de construção do SUS e a importância referida à participação. Permitiu identificar, também, que a relação entre Estado e povos indígenas dá-se num contexto de *poder* vinculado à dimensão do direito e dos discursos de verdade. (CRUZ; COELHO, 2012).

Sabendo que a participação indígena é garantida na nona diretriz – Controle Social¹ da PNASPI, Coelho (2008, p. 27) corrobora que “as diretrizes para a Política Nacional de atenção à Saúde dos Povos Indígenas podem ser compreendidas como estratégias de subalternidade dos saberes”, Lander (2005 apud COELHO, 2008) acrescenta mais dizendo que são novas formas de poder e de controle, mais sutis e refinadas, numa dinâmica de *colonialidade do saber/poder*.

As autoras do artigo 01 afirmam ainda que as relações interinstitucionais referentes às políticas indigenistas no Brasil ocorrem em um campo de lutas para transformar ou conservar o campo de forças. O Estado não é entendido como um ser abstrato, mas como espaços institucionalizados no qual atuam agentes que disputam o poder e posições. Por exemplo, o Ministério Público, a FUNAI e a FUNASA em alguns momentos podem encontrar-se em campos opostos em função de posicionamentos relacionados à saúde indigenista. (CRUZ; COELHO, 2012).

As autoras ainda destacam que apesar do discurso enfático sobre a importância da participação indígena, através dos mecanismos oficiais, no DSEI-MA foi possível observar que o Conselho Local dos Tentehar-Guajajara (Amarante) foi marcado por irregularidade e descompasso, durante os anos de 2000 a 2007. Nesse período não houve reuniões sistemáticas e

¹ O controle social no processo de gestão do SUS foi regulamentado pela Lei 8142/90. No âmbito da saúde indigenista, a criação de instâncias políticas que viabilizassem a participação indígena nas decisões sobre a saúde foi definida nos moldes do SUS. A participação indígena foi regulamentada pela Lei 3156/99, que, por sua vez, foi elaborada de acordo com a Lei 8142/90. Tal como é regra nos demais Conselhos, foi definido que os conselheiros indígenas não seriam remunerados. A diferença está na definição de que deveriam ser criados dois Conselhos indígenas no âmbito do DSEI: Distrital e Local. O Conselho Distrital, tal como os Conselhos Municipais de Saúde, possui composição paritária - formado por 50% de representantes dos usuários indígenas e 50% de representantes das organizações governamentais envolvidas, prestadoras de serviços e trabalhadores do setor de saúde. A Lei 3156/99 também trata da participação dos índios nos Conselhos Municipais de Saúde, posto que são usuários do SUS.

regulares: ocorreram algumas reuniões apenas em 2000 e em 2006, após um intervalo de seis anos. Diante deste quadro para os índios, a efetivação da participação pode ocorrer tanto através dos mecanismos oficiais, “autorizados”, quanto das estratégias indígenas de participação, não “autorizadas” oficialmente, o que demonstra que a participação tornou-se um slogan politicamente atraente no discurso e ausente na prática, pois as instâncias oficiais de participação indígena não têm funcionado no DSEI-MA. (CRUZ; COELHO, 2012).

Coelho (2008, p. 27) comenta que a participação indígena na implementação dessas políticas vai se dando por caminhos não previstos, acionando estratégias mais ou menos radicais. Enfrentam o Estado seja buscando a efetivação do que está disposto nas políticas indigenistas, seja demandando ampliação desses serviços, ou, ainda, pondo em questão os princípios que regem as políticas.

Os autores do artigo 02 tiveram como objetivo discutir a perspectiva indígena a respeito de questões morais na relação com os serviços de saúde na região do Alto Rio Negro/Amazonas/Brasil.

As autoras observaram que durante o trabalho de campo foi identificado que a remoção para a cidade gerava conflitos entre as famílias indígenas e as equipes do Dseirn. De acordo com os AIS, frequentemente as pessoas desistiam da remoção ou se recusavam a ser deslocadas ou a permitir a transferência de familiares para a cidade. (PONTES; GARNELO; REGO, 2014).

Ainda é possível perceber no artigo 02 que as especificidades culturais quanto ao processo saúde-doença-cura dos Baniwa é desconhecidos ou não é levado em consideração pelas instituições e profissionais de saúde, por isso os constantes conflitos gerados entre os indígenas e os serviços de saúde prestados.

Para os autores do artigo 02 tais especificidades da compreensão do processo saúde-doença coexistem com a oferta de serviços governamentais baseados em APS, que são utilizados pelos indígenas no enfrentamento de seus problemas de saúde. Porém, na região do Rio

Negro os relatos dos indígenas revelaram o despreparo das instituições e dos profissionais de saúde para lidar com essas especificidades socioculturais do processo saúde-doença. Atualmente, a maioria dos profissionais de saúde que atuam nos distritos não recebeu nenhuma preparação para trabalhar no contexto indígena. (PONTES; GARNELO; REGO, 2014).

A PNASPI garante através da sua quarta diretriz: Articulação dos Sistemas Tradicionais Indígenas de Saúde, quando trata sobre o reconhecimento da diversidade social e cultural dos povos indígenas, a consideração e o respeito dos seus sistemas tradicionais de saúde são imprescindíveis para a execução de ações e projetos de saúde e para a elaboração de propostas de prevenção/promoção e educação para a saúde adequada ao contexto local. (BRASIL, 2002, p. 17).

Os autores destacam ainda que pelo relato dos usuários indígenas percebe-se que nos serviços de saúde eles são solicitados a tomar decisões com base em valores biomédicos. Para os indígenas, os parâmetros que orientam a tomada de decisão em situações clínicas não diferem daqueles aplicados nas demais situações da vida. As decisões éticas indígenas seriam frequentemente situacionais e altamente dependentes de valores e do contexto familiar e comunitário. Os profissionais de saúde deveriam ser capazes de reconhecer os diferentes modos de tomada de decisão, de noção de família e das formas de comunicação dos usuários indígenas. (PONTES; GARNELO; REGO, 2014).

O achado do estudo do artigo 02 é insatisfatório quanto ao que é preconizado pela POLÍTICA NACIONAL DE ATENÇÃO AOS POVOS INDÍGENAS, pois em sua segunda diretriz, garante a Preparação de Recursos Humanos para Atuação em Contexto Intercultural, que trata sobre a adequação das ações dos profissionais e dos serviços de saúde do SUS as especificidades na atenção a saúde da comunidade indígena e as mudanças trazendo novidades nas técnicas, políticas, legais e de organização dos serviços, deverá ser priorizada como instrumento fundamental, a capacitação dos recursos humanos para a saúde indígena. Assim serão promovidos aos gestores, profissionais de saúde e assessores técnicos -

indígenas ou não, das diversas instituições que atuam no sistema, cursos de atualização/aperfeiçoamento/especialização. (BRASIL, 2002).

No artigo 03 os autores têm como objetivo refletir sobre a formação e educação permanente de trabalhadores da e para a saúde indígena, diretriz da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas que se apresenta atrasada e inconclusa na agenda oficial. (DIEHL; PELLEGRINI, 2014).

Os autores do artigo 03 mencionam que ao longo dos 11 anos de gestão da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), as iniciativas de capacitação dos trabalhadores da saúde indígena foram descontínuas e de modo geral desconsideraram especificidades socioculturais, com o foco na biomedicina e pouca ou nenhuma ênfase nos estudos etnológicos e antropológicos na área da saúde. A Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), em seu pouco tempo de existência, ao que parece mantém a proposição de módulos que pré-definem os problemas de saúde e pautados pela agenda dos grandes programas elencados pelo Ministério da Saúde. (DIEHL; PELLEGRINI, 2014).

A 4ª Conferência propôs a criação da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI²) pelos agravos que a saúde indígena vinha sofrendo, má gestão, uso político, autoritarismo nas coordenações regionais e centrais da FUNASA. (BRASIL, 2007).

Mais recentemente, com a substituição da FUNASA pela SESAI, observa-se que esta última, além de não ter solucionado os problemas de gestão, especialmente de pessoas, tem evitado em seus documentos a alusão à “atenção diferenciada”, dando mais ênfase em termos de “atenção integral à saúde indígena”. Ainda é muito cedo para análises que indiquem o impacto de tal mudança, mas precisa-se atentar para o fato de que a PNASPI foi criada para contemplar a diversidade dos povos indígenas e

² No dia 19 de outubro de 2010 ocorreu a oficialização da criação da SESAI através do decreto de nº. 7.336/2010, onde formalizava a decisão do governo de repassar a gestão do Subsistema de Saúde Indígena para a Secretaria Especial de Saúde Indígena. No ano de 2010 foi publicado o decreto Nº 7.336/MS que formalizou a decisão governamental de repassar a gestão do subsistema de saúde indígena para a recém criada Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) que recebeu as atribuições anteriormente desenvolvidas pela FUNASA.

não para ser uma Política que homogeneíze a atenção à saúde. (DIEHL; PELLEGRINI, 2014).

A Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas constrói-se como parte da Política Nacional de Saúde, logo a PNASPI fundamenta-se nos mesmos princípios da PNS, a mesma, ressalva que: para que esses princípios possam ser efetivados, é necessário que atenção à saúde se dê de forma diferenciada, levando-se em consideração as especificidades culturais epidemiológicas e operacionais desses povos. (BRASIL, 2002, p. 156).

No artigo 04 é um relato de um dos casos do Mato Grosso: o do Polo-Base Rondonópolis, que organiza a atenção básica à saúde dos Bororo nas aldeias. (VARGAS et al., 2010).

Os autores do artigo 04 destacam que o fluxo planejado para os Bororo no Polo-Base Rondonópolis não considera a capacidade instalada da rede de serviços de saúde municipal e tampouco é coerente com o Plano Diretor Regionalizado e Programação Pactuada e Integrada para a região Sul Mato-Gossense. Esta situação evidencia a não-participação da Funasa na construção destes dois instrumentos de gestão. (VARGAS et al., 2010).

Esse achado compromete o que é formulado pela Organização do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, em corrobora Brasil (2002), o DSEI é uma unidade organizacional da FUNASA, que funciona como uma base territorial e populacional tendo a responsabilidade sanitária bem identificada, com conjuntos de ações a saúde na Atenção Básica articulada com a rede do SUS, funcionando a questão de referência e contra-referência, com equipes mínimas necessárias para execução de ações e com controle social através dos Conselhos Locais e Distritais de Saúde.

No artigo 05 os autores Maio (et al., 2010) tem como objetivo analisar, no âmbito da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), a gênese de uma política de ação afirmativa no terreno da saúde da população negra.

Há que considerar, ainda, que a OPAS possui uma história institucional própria no terreno específico das relações entre etnicidade e saúde,

especialmente no tocante à saúde das populações indígenas. A tradição da OPAS no campo da saúde da população indígena revela que a adoção de políticas com enfoque étnico não era uma novidade para a Organização. (MAIO et al., 2010).

No Plano Estratégico 2003-2007, a Organização priorizaria a promoção da saúde e a redução da mortalidade durante todo o ciclo de vida, sobretudo entre as populações indígenas. Na edição 2002 de *Health in the Americas*, publicação da OPAS dedicada à análise da situação da saúde na região, no tópico *Etnicidade e Saúde*, identificam-se dois atores fundamentais para a emergência de políticas públicas para populações específicas. Em primeiro lugar, as organizações não-governamentais indígenas. (MAIO et al., 2010).

Observa-se no artigo 05 a abrangência e relevância mundial do reconhecimento Políticas Públicas pela OPAS, a mesma importância é dada por Garnelo (2012) quando afirma que as Políticas de afirmação e promoção da multietnicidade dos Povos Indígenas devem ter um forte viés multissetorial e transversal para que as transformações na elaboração e gestão das políticas públicas sejam articuladas e compartilhadas entre os diversos órgãos do Estado brasileiro.

Os autores do artigo 06 tiveram como objetivos, identificar a noção de cultura dos Guarani Mbya e analisar as tensões interculturais que surgem a partir do atendimento aos membros dessa comunidade na rede de serviços de saúde local. (PELLON; VARGAS, 2010).

É importante destacar que os índios (Guarani Mbyá) relataram encontrar enorme dificuldade em se fazer entender pelos gestores dos serviços públicos de saúde para a inclusão dessas despesas no orçamento da atenção diferenciada, pois, destacaram que os mesmos costumam considerar esses líderes religiosos de forma genérica, sem compreender a especificidade de cada um na arte de promover, proteger e/ou recuperar a saúde, assim como compreendem as diferentes especialidades do modelo biomédico. (PELLON; VARGAS, 2010).

Para Coelho (2008, p. 15) as políticas públicas indigenistas, elaboradas com vistas a implementar o respeito à diversidade, continuam a se pautar em uma concepção genérica de índio, reduzindo diferentes povos a uma mesma categoria. Essas políticas têm sido construídas à revelia desses povos e desconsideram os conhecimentos sobre eles, já produzidos.

Esta situação, vivenciada no âmbito dos serviços de saúde, contrasta com a lógica dos tratamentos realizados no sistema autóctone Mbyá, no qual a valorização e a participação do indivíduo como sujeito do seu cuidado constituem parte fundamental das práticas de atenção à saúde. Acreditamos, portanto, que a transformação dos sistemas de saúde deve levar em conta a valorização dos segmentos organizacionais não constituídos no processo de institucionalização de novas formas de se produzir saúde, pois não se deve encarar a institucionalização em saúde com o objetivo de torná-la parte da norma, mas como um processo dinâmico de construção social que se enriquece e se transforma historicamente de acordo com a visão de mundo de seus idealizadores e dos determinantes do contexto no qual se inserem. (PELLON; VARGAS, 2010).

É necessário destacar, no entanto, que quaisquer que sejam as propostas existentes para a melhoria da qualidade assistencial da população indígena, elas devem levar em conta a ampla rede de influências que interferem na efetivação das políticas públicas nos âmbitos municipais, onde em muitos casos os interesses econômicos se sobrepõem ao comprometimento de gestores, técnicos e demais profissionais com a inversão do quadro histórico marcado por altos coeficientes de vulnerabilidade aos agravos à saúde desta população. (PELLON; VARGAS, 2010).

Nessa perspectiva Cruz (apud COELHO, p. 164-165) diz que para discutir o modelo indigenista de atenção à saúde, considera necessário apreender a política indigenista de saúde, visto que a mesma norteia as ações de saúde e, conseqüentemente, a criação dos DSEI. Percebendo que a relação entre Estado brasileiro e povos indígenas dá-se no controle de poder que, é entendido a partir da perspectiva de *Foucault (1981)*, como algo que circula que funciona em cadeia, sem nunca estar nas mãos de

alguns, mas sempre em posição de ser exercido pelas pessoas e de sofrer a sua ação.

No artigo 07 a autora tem como objetivo analisar as formas de objetivação das populações indígenas no Brasil no que tange às políticas públicas em saúde. (BERNARDES, 2011).

Em 1910 foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). A criação do SPI marcou uma mudança importante na política indigenista. Retirou-se da Igreja a responsabilidade total na relação com os índios. Formulou-se uma legislação que garantia aos índios respeito a sua cultura e o direito à terra. (COSTA, 1987).

O SPI³ foi à primeira política pública voltada para as populações indígenas em que se criou a possibilidade de ação estatizada para essas populações, tendo como práticas de significação a correlação entre trabalho, vida e linguagem. (BERNARDES, 2011).

Para Macena (apud COELHO, 2008, p. 35), o PSI foi embalado por todos os acontecimentos negativos para com os povos indígenas que antecederam a sua criação, o SPI buscou, na sua proposta de atuação, formas de garantir a manutenção dos costumes indígenas e o respeito aos seus modos de vida, bem como aos seus territórios.

O SPI era um instrumento de controle e regulação das populações indígenas. Nesse caso, o fazer viver ou deixar morrer entrava como parte desse processo. Quanto mais “civilizados”, maiores as possibilidades de fazer viver. Quanto mais distantes do que se estabelecia por “civilizados”, maior a possibilidade de deixar morrer. O fazer viver ou deixar morrer organizava-se como biopolítica mediante a lógica da tutela do Estado. (BERNARDES, 2011).

Para Costa (1987) apesar dos avanços da legislação em relação aos seus direitos, na prática os índios não deixaram de ser encarados como um "*entrave ao desenvolvimento nacional*".

³ O SPI foi criado através do Decreto nº 8.072, de 20 de Junho de 1910.

Em 1934, o SPI migra da superintendência da agricultura e trabalho para o Ministério da Guerra. É apenas em 1942, com o Decreto-Lei N° 10625, que a vida indígena se torna objeto de políticas públicas. Essa modificação ocorre quando o SPI migra novamente para o Ministério da Agricultura, engendrando a objetivação das populações indígenas mediante proteção, assistência e amparo à vida. Assim, a vida indígena entra no rol das atribuições da Nação brasileira, mas como vida articulada à terra, e não diretamente à saúde. A partir da década de 1950, o Ministério da Saúde inicia um plano de ações voltadas para as populações indígenas e rurais de difícil acesso. (BERNARDES, 2011).

O que chama a atenção na trajetória do SPI é que parece estar presente, em todos os mecanismos de intervenção estatal da questão indígena, a contradição entre a atuação de indivíduos profundamente motivados pela vontade de proteger as populações e a dinâmica estrutural que produz a miséria e a degradação física. Esse talvez tenha sido o dilema básico da trajetória e da ação de Noel Nutels⁴ e seus companheiros, que dedicaram grandes esforços na criação do primeiro serviço público de assistência à saúde das populações indígenas no país. (COSTA, 1987).

No artigo 08 faz uma análise de formas de objetivação das populações indígenas mediante a construção de políticas públicas voltadas para essas populações, através de um estudo de revisão literária. (BERNARDES; MARQUES; MÁZARO, 2011).

Um discurso sobre a saúde das populações indígenas conforma-se mediante um conjunto de regras que, entre outros acontecimentos e práticas, se encontra tanto em um plano agenciado pela reforma sanitária no Brasil, em uma política indigenista, quanto em um plano de movimentos sociais. A reforma sanitária no Brasil possibilita a articulação de diferentes domínios de saber na saúde. É mediante a composição das ciências biológicas com as ciências humanas que se torna possível operar não apenas

⁴ O trabalho de Noel Nutels junto aos índios se iniciou a partir de sua participação como médico na Expedição Roncador-Xingu. A expedição foi organizada no governo de Getúlio Vargas, durante a segunda guerra mundial, com o objetivo de desbravar terras ainda desconhecidas entre o Brasil Central e a Amazônia. Buscava-se criar campos de pouso intermediários na construção de uma rota aérea que ligasse o Sul e o Norte pelo interior do país.

com uma taxionomia, exclusiva do corpo humano, mas também com uma taxionomia cultural, tendo como um princípio operativo a equidade em saúde, ou seja, os indivíduos são iguais em termos de direitos, porém diferentes em termos de demandas. A reforma sanitária, ao equalizar saúde e cidadania, bem como universalizar o acesso à saúde, cria a relação entre população, comunidades/povos e direitos. (BERNARDES; MARQUES; MÁZARO, 2011).

Como o arcabouço jurídico-político instituído pela reforma sanitária enfatizava a ideia de um único sistema de saúde, vingou a proposta de criar um subsistema do SUS, garantindo assim uma vinculação hierárquica entre essas instâncias. Sob essa configuração o subsistema de saúde indígena foi criado em 1999 pela Lei 9.836, conhecida como Lei Arouca, em homenagem ao grande sanitarista e deputado Sérgio Arouca, que propôs e viabilizou a aprovação dessa lei no Congresso Nacional. (GARNELO, MACEDO E BRANDÃO, 2003; SANTOS et al., 2008 apud GARNELO, 2012, p. 24).

No artigo 09 os autores (CASTELLANI; MONTAGNER, 2012) trazem a trajetória da saúde indígena no país, a assistência passaria por transformações significativas com o advento da República, quando o Estado, agora com características laicas, assume esta responsabilidade. Assim, desde o antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Foram muitas as iniciativas estatais que lidaram com a assistência à saúde dos povos indígenas. Consolidaram na FUNAI, em julho de 1999 assumiu a FUNASA, logo depois a Lei Arouca (Lei 9.836/99) deu amparo legal à instituição do Sistema de Atenção a Saúde Indígena – SASI, em abril de 2011, o MS anunciou o adiantamento da transferência de responsabilidade da saúde indígena da FUNASA para a SESAI. O estudo conclui que a política de saúde indígena necessita defender e afirmar o sistema diferenciado de atenção.

No âmbito da gestão, o deslocamento das ações indigenistas para o contexto dos sistemas nacionais de [...] Saúde implica numa postura ambígua na medida em que o reconhecimento das diferenças fica submetido a princípios nacionais, desconhecendo-se os povos indígenas como nações

distintas. Trata-se de um discurso de respeito às diferenças submetido aos parâmetros da igualdade nacional, afirma Coelho (2008, p. 26).

No artigo 10 os autores mencionam que a diferenciação do atendimento no Ambulatório do Índio caracteriza-se por uma abordagem que valoriza os aspectos culturais envolvidos na determinação do processo saúde-doença, visando minimizar os conflitos entre o saber biomédico e o tradicional indígena. O Ambulatório do Índio prioriza a participação de alunos de graduação em suas atividades de assistência à saúde indígena cujo propósito é inserir, durante a graduação, vivências que sensibilizem e aproximem os alunos da realidade da saúde indígena no País. (PEREIRA et al., 2014).

Nos serviços de saúde de média e alta complexidade, é fundamental que as equipes multiprofissionais propiciem ambiente favorável para promoção do cuidado com diálogo envolvendo o paciente e sua família com intuito de identificar necessidades, compartilhar decisões e esclarecer dúvidas quanto ao diagnóstico e tratamento. (PEREIRA et al., 2014).

O achado do artigo 10 contempla as duas diretrizes: Preparação de recursos humanos para atuação em contexto Intercultural e Articulação dos sistemas tradicionais indígenas de saúde previstas pela PNASPI, e tem a preocupação da assistência diferenciada ao paciente indígena como garantido e ordenado pela Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos que Indígenas quando declara que deve ser respeitado às concepções, valores e práticas relativos ao processo saúde-doença próprios a cada sociedade indígena e a seus diversos especialistas. A articulação com esses saberes e práticas deve ser estimulada para a obtenção da melhoria do estado de saúde dos povos indígenas segundo o Manual de Atenção a Saúde Indígena (2008, p.15)

6 Conclusão

A pesquisa permitiu caracterizar a assistência aos povos indígena, os processos de construção do atendimento à saúde indígena e do

estabelecimento de políticas indigenistas no cenário nacional através dos artigos estudados e analisados através da revisão integrativa, além de proporcionar uma visão da gestão dos serviços de saúde indígena.

Pelos achados dos estudos, pôde-se observar que a prestação dos serviços da saúde indígena não alcançou o seu ponto máximo no que diz respeito à atenção à saúde de forma diferenciada para os povos indígenas, deixando a desejar nas ações indigenistas que não reconhecem a multiculturalidade indígena. No que se refere à implementação da Política de Atenção aos Povos Indígenas – PNASPI percebe-se que atualmente a efetivação na prática da Política sofre muitos conflitos para ser realizada como está previsto em lei para a população indígena.

A gestão dos serviços de saúde indígena como observado nos achados do estudo, está estagnada na colonialidade do poder, exercida pelo país desde o período do Brasil colônia, em que o Estado mantinha uma ligação de tutela sobre os indígenas, manifestando assim seu poderio sobre os mesmos. As instituições indigenistas demonstram essa característica no caráter integracionista que seguiu toda a trajetória das ações indigenistas em prol da saúde indígena.

É interessante ressaltar que do ponto de vista autóctone a evolução da assistência à saúde dos povos indígenas no Brasil, não teve tanto progresso assim, pois pela análise dos 10 artigos as falhas foram evidentes quanto à organização de serviços de saúde que garantam ao índio uma assistência complementar e diferenciada como configurada na legislação existente que fundamenta as políticas públicas indigenistas.

Referências

- BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. –FUNASA. Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas. 2ª ed. Brasília: Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde, 2002. BRASIL. Fundação Nacional de Saúde-FUNASA. 4º Conferência Nacional de Saúde Indígena, Rio Quente-GO, 27 a 31 de março de 2006: relatório final. Brasília: Funasa, 2007.

- BERNARDES, Anita Guazzelli. Saúde indígena e políticas públicas: alteridade e estado de exceção. COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO v.15, n.36, p.153-64, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://lilacs.bvsalud.org>>. Acesso em: 02/04/2016.
- BERNARDES, Anita Guazzelli; MARQUES, Camilla Fernandes; MÁZARO, Laíza Piva. A diferença tornada tradicional: formas de objetivação de populações indígenas. Estud. pesqui. psicol. vol.11 no.3 Rio de Janeiro dez.2011. Disponível em: <<http://lilacs.bvsalud.org>>. Acesso em: 02/04/2016.
- CASTELLANI, Mario Roberto; MONTAGNER, Miguel Ângelo. Saúde indígena: a bioética como instrumento de respeito às diferenças. Ver bioét (Impr.) 2012; 20 (2): 349-59. Disponível em: <<http://lilacs.bvsalud.org>>. Acesso em: 02/04/2016.
- COELHO, Elizabeth Maria Beserra. Estado Multicultural Políticas Indigenistas. São Luís: EDUFMA/CNPq, 2008.
- COSTA, Dina Czeresnia. Política Indigenista e assistência à saúde Noel Nutels e o Serviço de Unidades Sanitárias Aéreas. Cadernos de Saúde Pública Rio de Janeiro, p. 388-401, out/dez, 1987.
- CRUZ, Katiane Ribeiro da; COELHO, Elizabeth Maria Beserra. A Saúde Indigenista e os Desafios da Participação Indígena. Saúde Soc. São Paulo, v.21, supl.1, p.185-198, 2012. . Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 02/04/2016.
- DIEHL, Eliana Elisabeth; PELLEGRINI, Marcos Antonio. Saúde e povos indígenas no Brasil: o desafio da formação e educação permanente de trabalhadores para atuação em contextos interculturais. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 30(4):867-874, abr, 2014. . Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 02/04/2016.
- GARNELO, Ana Lúcia Pontes. Saúde Indígena: uma introdução ao tema. - Brasília: MEC-SECADI, 2012.
- MANUAL DE ATUAÇÃO SAÚDE INDÍGENA. Grupo de Trabalho Saúde Indígena. 6ª CCR/MPF. 2008.
- MAIO, Marcos Chor et al. Cooperação internacional e políticas de ação afirmativa: o papel da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 26(7): 1273-1291, jul, 2010. Disponível em: <<http://lilacs.bvsalud.org>>. Acesso em: 02/04/2016.

PELLON, Luiz Henrique C.; VARGAS, Lílíana A. "Cultura, interculturalidade e processo saúde-doença: (des)caminhos na atenção à saúde dos Guarani Mbyá de Aracruz, Espírito Santo". *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 20 [4]: 1377-1397, 2010. Disponível em: <<http://lilacs.bvsalud.org>>. Acesso em: 02/04/2016.

PEREIRA, Érica Ribeiro et al. A experiência de um serviço de saúde especializado no atendimento a pacientes indígenas. *Saúde Soc. São Paulo*, v.23, n.3, p.1077-1090, 2014. Disponível em: <<http://lilacs.bvsalud.org>>. Acesso em: 02/04/2016.

PONTES, Ana Lucia de Moura; GARNELO, Luiza; REGO, Sergio. Reflexões sobre questões morais na relação de indígenas com os serviços de saúde. *Rev. bioét. (Impr.)*. 2014; 22 (2): 337-46. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 02/04/2016.

VARGAS, Karem Dall'acqua et al. A (des)articulação entre os níveis de atenção à saúde dos Bororo no Polo-Base Rondonópolis do Distrito Sanitário Especial Indígena de Cuiabá-MT. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 20 [4]: 1399-1418, 2010. Disponível em: <<http://lilacs.bvsalud.org>>. Acesso em: 02/04/2016.

O preconceito e o estigma na vida dos portadores de hanseníase: uma revisão da literatura

Angela Nascimento da Silva

Paulo Ricardo Pereira Costa

1 Introdução

A hanseníase é uma doença considerada ainda por muitos órgãos de saúde, um grande problema de saúde pública, principalmente nos países em desenvolvimento. No ano 1991, a Organização Mundial de Saúde (OMS), determinou que a prevalência da doença em países endêmicos chegasse a menos de 1 caso para cada 10.000 habitantes até o ano de 2000. Entretanto, observou-se que os países como o Brasil, que a meta proposta não foi alcançada mesmo com os esforços de todas as esferas do governo (RIBEIRO; SILVA; OLIVEIRA, 2018).

Conforme o Ministério da Saúde (2018), no período de 2012 a 2016, foram diagnosticados 151.764 casos novos de hanseníase no Brasil, o que equivale a uma taxa média de detecção de 14,97 casos novos para cada 100 mil habitantes.

Apesar dos portadores do bacilo de Hansen serem notificados e iniciarem o tratamento, muitos o acabam fazendo de forma irregular ou o abandonam, tendo como consequência a resistência bacilos às medicações, podendo levar a dificuldades no tratamento da doença, aumentando o problema nacional da hanseníase. Tal quadro deve-se a deficiência nos

programas público-assistenciais, precariedade dos serviços de saúde, abandono do tratamento, baixo nível de esclarecimento da população, ao preconceito e estigma que recaem sobre a doença (MIRANZI; PEREIRA; NUNES, 2010).

Mesmo se tratando de uma doença bastante antiga e muito conhecida, uma simples menção de seu nome ou a possibilidade de estar acometida por ela, ainda causa medo por remeter a memória social da “lepra” (como ficou conhecida por muito tempo) e ao estigma milenar que acompanha a doença, lembrando o isolamento, a mutilação e a exclusão sofrida pelos seus portadores no passado (PALMEIRA; QUEIROZ; FERREIRA, 2013).

Além das incapacidades físicas e deformidades, para Fonseca et al. (2015), a qualidade de vida das pessoas acometida pela doença é interferida pelo preconceito, ocasionando problemas psicológicos.

Com o intuito de evitar o estigma social e o preconceito, as equipes de saúde ESF reconhecem a importância de atender as necessidades da pessoa acometida, seja qual for a sua incapacidade, na intenção de incluí-la de forma ativa dentro das atividades familiares e da sua comunidade, com igualdade de cidadania, eliminando toda e qualquer barreira de exclusão (BRASIL, 2017).

Diante disso, a temática nos leva ao seguinte questionamento: Como o preconceito e o estigma afetam a vida dos pacientes portadores de hanseníase?

Através deste questionamento, o estudo buscou identificar na literatura brasileira, os principais estudos que abordassem a influência do preconceito e do estigma na vida dos portadores de hanseníase, bem como analisar em especial a forma que eles afetam o gênero feminino e a vida de adultos com a doença.

2 Metodologia

2.1 Tipo de pesquisa

Trata-se de um estudo configurado como revisão integrativa da literatura a partir de artigos científicos com a temática voltada à hanseníase, o preconceito e o estigma vivenciados pelos seus portadores.

Para Prodanov e Freitas (2013., p. 128), uma revisão integrativa da literatura não tem por objetivo apenas fazer um relatório ou fazer uma descrição de fatos já levantados, mas desenvolver um caráter interpretativo referente aos dados obtidos. Além disso, demonstra que o pesquisador está atualizado nas últimas discussões no campo de conhecimento em investigação.

De acordo com Jesus et al. (2015), a revisão integrativa da literatura é um método válido para a enfermagem, pois através deste método é possível fazer uma compilação de estudos já publicados, levando o pesquisador a fazer conclusões gerais a respeito de uma determinada área de estudo. Para construir esse tipo de estudo, é necessário seguir as seguintes etapas: elaborar a questão de pesquisa; estabelecer critérios de inclusão e exclusão; fazer a busca on-line para de pesquisas relevantes; definir as informações a serem extraídas dos artigos selecionados; analisar os resultados; fazer a discussão e apresentação dos resultados.

2.2 Definição da questão norteadora

Utilizou-se como questão norteadora para a elaboração desta revisão da literatura, o seguinte questionamento: Como o preconceito e o estigma afetam a vida dos pacientes portadores de hanseníase?

2.3 Coleta de dados

Após a definição da questão norteadora, foi realizada entre o mês de abril e maio, uma busca por artigos científicos da área da saúde que

abordavam sobre o preconceito e o estigma na vida dos portadores de hanseníase publicados entre os anos de 2014 e 2018. Foram utilizados artigos publicados nas seguintes bases de dados: Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Base de Dados de Enfermagem (BDENF). Além disso, utilizou-se o buscador Google Acadêmico, utilizando os seguintes descritores: Hanseníase, Preconceito e Estigma Social.

O acesso online nas bases de dados com os descritores escolhidos, possibilitou encontrar 345 artigos, que após uma triagem, foi selecionado uma amostra de 08 artigos. A seleção obedeceu aos seguintes critérios de inclusão: artigos nacionais que abordassem o tema com descrições relativas a respeito da hanseníase, bem como, os artigos que apresentassem as repercussões sobre preconceito e estigma publicados a partir do período de 2014 a 2018.

Como critérios de exclusão, não foram utilizados os artigos publicados incompletos ou publicados sem resumos, revisões da literatura e aqueles que não apresentavam os descritores selecionados.

Para facilitar a extração de informações e análise dos dados, foi elaborado um instrumento para coleta de dados. Esse instrumento possui as variáveis: identificação (autores, título, periódico, ano de publicação), metodologia (objetivos, tipo de estudo, nível de evidência científica), resultados e conclusão.

A abordagem metodológica adotada para desenvolver um estudo, determina o seu nível de evidência científica. Existe uma hierarquia de evidências, que vai de acordo com o delineamento da pesquisa e pode ser classificado em valores de I a VI, como mostra o quadro 01 abaixo (SANTOS, 2017).

As práticas baseadas em evidências têm o poder de agregar ciência às ações de enfermagem, isso representa a confiabilidade em determinado conhecimento nos preceitos científicos (PEDROSA, et al., 2015).

3 Análise e interpretação dos estudos selecionados

A análise e interpretação dos estudos selecionados ocorreu em duas etapas: Descrição das bases de dados, número de artigos encontrados, pré-selecionados, analisados e excluídos; autores, títulos e periódicos; objetivos; metodologia e nível de evidências; resultados e conclusão

Após a leitura, a organização dos dados e análise dos artigos possibilitou compor os seguintes temas: “O preconceito e o estigma no gênero feminino” e “O preconceito no cotidiano de adultos portadores de hanseníase”.

3.1 O preconceito e o estigma no gênero feminino

No que se refere ao preconceito e o estigma no gênero feminino, os três artigos que abordam essa temática.

No estudo de Dias et al. (2017), as mulheres participantes da pesquisa relatam que o diagnóstico de hanseníase trouxe consigo a percepção de inferioridade e de rejeição por parte da sociedade. Foi destacado pela maioria das mulheres que as relações afetivas, as relações no trabalho e comprometimento no lazer, foram prejudicadas pelo preconceito diante da doença.

Vale ressaltar que nesse estudo, a atitude de isolamento e de ocultação do diagnóstico se fez presente nos relatos, sendo explicado pelos autores como uma atitude de defesa e de proteção contra o sofrimento psicológico e manutenção dos relacionamentos interpessoais.

Tais atitudes também são mencionadas no estudo Gonçalves et al. (2018), onde o medo e a vergonha de possuir a doença levavam as entrevistadas a esconderem a sua condição e evitar de comentar sobre ela no ambiente na qual estavam.

Dentre os padrões de estéticas imposto pelas sociedades e relacionando ao universo feminino, a hanseníase pelo fato da maioria das vezes provocar mudanças severas na aparência feminina, as participantes

relatam que se tornaram mais vulneráveis aos comentários maldosos e de caráter preconceituosos. Elas acabaram sendo prejudicadas também no mercado de trabalho e o estigma presente nos casos, acabou repercutindo na vida afetiva das participantes, culminando no abandono por parte dos companheiros, conforme mostrou no estudo de Santana et al. (2017).

A família em ambos os estudos é mencionada tanto como uma fonte de apoio no tratamento e no enfrentamento da doença, estimulando os doentes a seguirem o tratamento e trazendo-lhes mensagens positivas. Entretanto, o estudo de Santana et al. (2017), enfatizou a família como um pequeno berço de preconceito, devido ao fato de alguns familiares evitarem o mínimo de contato com as doentes, abandonarem seus companheiros e se divorciarem após tomarem conhecimento do diagnóstico da doença.

Os três estudos descritos acima mostram que a doença dentro do contexto feminino pode acarretar diversos problemas no meio social, principalmente relacionadas ao trabalho, vida afetiva e família.

Silva et al. (2016), destaca que dentro da equipe multidisciplinar da ESF, o enfermeiro desempenha um papel primordial na assistência aos portadores de hanseníase e que além das ações de enfermagem para diagnósticos precoce e controle de novos casos, as medidas de educação em saúde são formas de reduzir o número de portadores do bacilo, combater o estigma e restrição da participação social presente dentre os casos, para que eles tenham as suas relações interpessoais mantidas.

3.2 O preconceito no cotidiano de adultos portadores hanseníase

Acerca do preconceito no cotidiano de homens e mulheres com hanseníase, quatro artigos abordam essa temática.

Marinho et al. (2014) em seu estudo, investigou e analisou as percepções e os sentimentos vivenciados por pessoas com hanseníase, se após a descoberta do diagnóstico, sofreram algum tipo de preconceito e a restrição da participação social devido a doença.

De acordo com o estudo, a maioria dos entrevistados relatou ter vivenciado diversas situações de preconceito, discriminação e rejeição por parte dos amigos, vizinhos e conhecidos. Acreditou-se que essas situações vieram a surgir pela falta de conhecimento sobre a doença, demonstrando uma necessidade de ampliar a divulgação da hanseníase para a população, visando a desconstrução de estigmas e preconceito.

Em relação as mudanças no cotidiano, observou-se nas falas que o isolamento social foi a atitude mais comum por parte dos entrevistados. O isolamento social e sentimentos de medo e vergonha em socializar o diagnóstico foram o que os entrevistados relataram no estudo de Loures et al. (2017), pois temiam as manifestações de preconceito por parte das pessoas na qual conviviam diariamente.

Já estudo de Pelizzari et al. (2016), evidenciou-se a família como o suporte ou fonte de exclusão diante do diagnóstico de hanseníase. Para alguns entrevistados, o apoio por parte de alguns familiares, serviram de suporte no tratamento enfrentamento da doença. Entretanto, para outros entrevistados, configurou-se como exclusão, a divisão de cômodos e de utensílios de cozinha.

Outro tipo de mudança no cotidiano na vida de uma pessoa é a situação de encarceramento. No que diz respeito a saúde das pessoas que estão privadas de liberdade, Silva et al. (2014) em seu estudo, buscou conhecer a percepção dos portadores de hanseníase acerca do estigma e preconceito que vivenciam em unidades prisionais.

O estudo mostrou que os entrevistados já tiveram experiências como críticas, discriminação, abandono e isolamento bem antes de estarem encarcerados. No dia a dia, era comum as pessoas se afastarem por medo de contrair a doença, bem como no ambiente familiar, além da separação de móveis.

Já na unidade prisional, houve depoimentos de situações preconceituosas por parte dos companheiros de celas. Alguns optavam por esconder o diagnóstico, entretanto, os outros internos sadios ou doentes de Vírus da Imunodeficiência Adquirida (HIV) acabam visualizando o uso das

medicações e evitando manter contato. Assim, favorecendo o aparecimento de sentimentos de angústia, depressão e desamparo para aqueles que estão no processo de ressocialização.

Observa-se que, nesses estudos o cotidiano de homens e mulheres com a doença mostrou-se prejudicado no âmbito social, sendo associado ao preconceito e ao estigma que ainda cercam a hanseníase. Coêlho et al. (2015), ressalta que o enfermeiro vivencia constantemente durante as consultas, relatos de preconceito sofrido pelos pacientes, sendo necessário criar estratégias para trabalhar com essa problemática. Além disso, destaca que a capacitação dos profissionais voltada ao acolhimento psicológico e o manejo da hanseníase por parte dos órgãos de saúde ainda é bastante escassa, levando o profissional na maioria das vezes a busca de conhecimento sem necessariamente esperar da iniciativa de gestores.

4 Considerações finais

Através do presente estudo, foi possível identificar e analisar a forma que o preconceito e o estigma afetam o cotidiano de portadores de hanseníase. Observou-se nas publicações selecionadas, que as situações preconceituosas podem ocorrer em diferentes etapas da vida de uma pessoa com a doença, estando elas em situações de privação da liberdade ou não.

Percebeu-se que os relacionamentos interpessoais, familiares e afetivos dos participantes nos estudos analisados, foram comprometidos após o diagnóstico da doença. Como forma de evitar prejuízos nesses campos e manutenção das relações, muitos participantes optaram por esconder o diagnóstico, caracterizando assim, uma atitude de defesa.

Os estudos apontaram que as pessoas próximas aos doentes quando tomaram conhecimento sobre a existência da doença, manifestaram atitudes consideradas preconceituosa, através de mudanças no comportamento e a percepção de olhares dúbios, de afastamento e rejeição, abandono por companheiros, divórcios, divisão de cômodos e

utensílios de cozinha. Em função disso, o isolamento, medo e vergonha, surgiu como consequência.

A família em certos casos, configurou-se como suporte no enfrentamento da doença, onde os familiares desenvolvem atitudes de ajuda e incentivo aos doentes e desta maneira contribuindo diretamente no tratamento dos doentes. Em outros casos, a família foi apontada como o berço do preconceito envolvendo a doença, ocasionando prejuízos nas relações familiares afetivas.

Desta maneira, conclui-se que nesses casos, o diagnóstico da hanseníase trouxe consigo, o afastamento, a discriminação e os comentários maldosos por pessoas próximas aos doentes. Diante disso, nota-se a necessidade de intensificar as campanhas de educação em saúde voltadas para a hanseníase, bem como ações de enfermagem para desmistificar conceitos e incentivar aqueles com o diagnóstico a perpassarem o conhecimento para quebrar os conceitos arcaicos sobre a doença.

Referências

- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis. Guia prático sobre a hanseníase [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis. – Brasília : Ministério da Saúde, 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Boletim epidemiológico / Hanseníase. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Volume 49, Nº 4 - 2018.
- COÊLHO, L. S.; ALBUQUERQUE, K. R.; MAIA, N. M. F. S.; CARVALHO, L. R. B.; ALMEIDA, C. A. P. L.; SILVA, M. P. Vivência do enfermeiro da atenção básica nas ações de controle da hanseníase. **Rev enferm UFPE on line.**, Recife, 9(Supl. 10):1411-7, dez., 2015.
- DIAS, A. C. N.; ALMEIDA, R. A. A. S.; COUTINHO, N. P. S.; CORRÊA, R. G. C. F.; AQUINO, D. M. C.; NASCIMENTO, M. D. S. B. Vivência e sentimentos de mulheres portadoras de hanseníase. **Rev enferm UFPE on line.**, Recife, 11(Supl. 9):3551-7, set., 2017.

- FONSECA, I. F.; RAMOS, J. L. S.; DA SILVA, S. E. T.; GARCIA, C. L.; DE OLIVEIRA, M. L. B.; CAVALCANTE, E. G. R.; DE SANTANA, W. J. Importância do enfermeiro no controle do tratamento da hanseníase: revisão integrativa. **Rev. E-Ciênc.** v.3, n.2, 2015, p.97-106.
- GONÇALVES, M.; PRADO, M. A. R.; SILVA, S. S.; SANTOS, K. S.; ARAÚJO, P. N.; FORTUNA, C. M. Trabalho e hanseníase: as mulheres em suas dores, lutas e labutas. **Rev Bras Enferm [Internet]**. 2018;71(supl1):706-14.
- JESUS, P. B. R.; BRANDÃO, E. S.; SILVA, C. L. R. Cuidados de enfermagem aos clientes com úlceras venosas uma revisão integrativa da literatura. **J. res.: fundam. care. online** 2015. abr./jun. 7(2):2639-2648.
- LOURE, L. F., MÁRMORA, C. H. C. Suporte e participação social em hanseníase. **O Mundo da Saúde**, São Paulo - 2017;41(2):244-252.
- MARINHO, F. D.; MACEDO, D. C. F.; SIME, M. M.; PASCHOAL, V. D.; NARDI, S. M. T. Percepções e sentimentos diante do diagnóstico, preconceito e participação social de pessoas acometidas pela hanseníase. **Arq. Ciênc. Saúde**. 2014jul-Set; 21(3) 46- 52.
- MIRANZI, S. S. C.; PEREIRA, L. H. M.; NUNES, A. P. Perfil epidemiológico da hanseníase em um município brasileiro, no período de 2000 a 2006. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**. 43(1):62-67, jan-fev, 2010.
- PALMEIRA, I. P.; QUEIROZ, A. B. A.; FERREIRA, M. A. Marcas em si: vivenciando a dor do (auto) preconceito. **Rev Bras Enferm**. 2013 nov-dez; 66(6): 893-900.
- PEDROSA, K. K. A.; OLIVEIRA, I. C. M.; FEIJÃO, A. R.; MACHADO, R. C. Enfermagem baseada em evidência: caracterização dos estudos no brasil. **Cogitare Enferm**. 2015 Out/dez; 20(4): 733-741.
- PELLIZZARI, V. D. Z. V.; ARRUDA, G. O.; MARCON, S. S.; FERNANDES, C. A. M. Percepções de pessoas com hanseníase acerca da doença e tratamento. **Rev Rene**. 2016 jul-ago; 17(4):466-74.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. - Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

- RIBEIRO, M. D. A.; SILVA, J. C. A.; OLIVEIRA, S. B. Estudo epidemiológico da hanseníase no Brasil: reflexão sobre as metas de eliminação. **Rev Panam Salud Publica**. 2018; 42 e 42. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2018.42>.
- SANTANA, L. D.; SILVA, S. P. C.; LIRA, M. O. S. C.; VIEIRA, M. A. C.; SANTOS, N. T. N.; SILVA, T. I. M. Significado da doença para mulheres com hanseníase. **Rev Enferm UFSM**. 2017 Jan/Fev.;7(1): 111-122.
- SANTOS, Polyana Almeida. Fatores relacionados às incapacidades físicas da hanseníase: uma revisão integrativa / Polyana Almeida Santos. – São Luís, 2017. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Maranhão, Curso de Enfermagem, 2017.
- SILVA, R. C. C.; VIEIRA, M. C. A.; MISTURA, C.; LIRA, M. O. S. C.; SARMENTO, S. S. Estigma e preconceito: realidade de portadores de hanseníase em unidades prisionais. **J. RES.: FUNDAM. CARE. ONLINE** 2014. abr./jun. 6(2):493-506.
- SILVA, L. S. R.; SILVA, T. M.; ROCHA, J. T.; ANDRADE, W. G.; LESSA, E. C.; CORREIA, N. S. A assistência de enfermagem aos portadores de hanseníase assistidos pelo programa saúde da família. **Rev enferm UFPE on line**., Recife, 10(11):4111-7, nov., 2016.

Perfil epidemiológico dos pacientes com HIV atendidos no CTA do município de Santa Inês - MA

Angela Nascimento da Silva

Thalia Ferreira Campos

Perfil epidemiológico segundo registro nos prontuários dos pacientes

O perfil dos pacientes analisados nos prontuários constou em, 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino. A aproximação quantitativa equivale ao estudo de Jung et al. (2012) em seu estudo retrospectivo em que obteve o quantitativo dos 121 prontuários analisados em 57,85% do sexo masculino e 42,14% do feminino. Em um estudo de Carvalho et al. (2009), sua pesquisa evidenciou as características sócio-demográficas por sexo dos indivíduos HIV positivo em São Luís (MA). Sendo que de 287 indivíduos HIV positivo quanto ao sexo, observou-se que 46,3% eram mulheres e 53,7% homens. Nota-se pouca divergência em relação ao acometimento da sorologia do HIV em regiões de limítrofe estadual e em estudos similares.

Quanto à raça, os parâmetros foram em considerados brancos, amarelos, pretos, pardos ou ainda indígenas. Prevalendo a maioria dos pacientes são pardos (80%), seguidos pelos brancos (12%), e em caso de empate negros (4%) e não informado (4%) quando não foi possível identificar uma raça por ausência de resposta e amarelos e indígenas não obteve resultados. Carvalho (2016) em seu estudo foi concomitante o destaque quanto a frequência de usuários considerados na cor parda (56,1%).

Em relação à escolaridade notou-se que o percentil incidente foi ensino fundamental (64%), conseguinte analfabetismo (18%) e de ensino médio (12%) em menor número quantificou nível superior (4%) e (2%) não houve informação descrita. Confrontando com dados do Boletim Epidemiológico de HIV, pesquisa realizada de 2007 a junho de 2018 em que verificou-se 25,6% casos ignorados e quanto aos casos com escolaridade informada, sobressai os números das PVHV que possuía ensino médio completo, representando 27,5% do total. Em seguida, visto 16,8% de casos com escolaridade entre a 5ª e a 8ª série incompleta. (Boletim Epidemiológico-M.S, 2018)

Um dos dados sóciodemográficos encontrados é o índice de alfabetização na população, que mostra uma prevalência de níveis de escolaridade em ensino fundamental. Coincidente aos dados referentes a baixa escolaridade com os achados do MS do Brasil que reportaram 62,4% das pessoas que vivem com HIV/Aids tem escolaridade até o ensino médio, sendo considerado como um indicador de uma condição socioeconômica entre baixa e média renda. (SILVA,2017).

De acordo com Silva (2010) é relevante a observação no que se refere a escolaridade pois essa tem sido notada como razão da situação socioeconômica, ao aumento na proporção de casos de HIV/Aids em indivíduos com menor escolaridade. Esse resultado torna-se relevante, pois pode interferir no processo de aprendizagem quanto métodos preventivos e de promoção de saúde.

A variável do estado civil que se destacou foi o índice em união estável (34%), seguido de instrumentos de dados em que não houve informações (32%), após estes, a equivalência entre casados (16%) e solteiros (16%) e por fim os que se encontravam viúvos (2%). É possível evidenciar implicações da ausência de informações em 32% dos resultados, sugere-se que casos como estes, os usuários não especificam sua condição por possuírem um estado de relacionamento aberto, isto é, relacionam-se com vários indivíduos.

A partir destes dados, observa-se elevado índices de casais vivendo com o HIV, nisto nota-se a necessidade da garantia das informações sobre as novas adaptações para situações que na união estável não sejam ambos soropositivos e também aos casais soropositivos, Reis; Gir (2010) destaca em seu estudo Convivendo com a diferença: o impacto da sorodiscordância¹ na vida afetivo-sexual de portadores do HIV/AIDS, a implicância da rotina dos casais diante a sexualidade, revelando as mudanças e adaptações que a sorodiscordância gera ao relacionamento entre casais e o impacto no relacionamento que essas mudanças no comportamento afetivo-sexual do casal, ocasionando desde a abstinência sexual, até negação sexual devido ao risco de transmissão do HIV/aids.

Uma das estratégias criadas pelo Ministério da Saúde recentemente Profilaxia Pré-Exposição ao HIV, a PreEP. Essa é uma das estratégias de prevenção da transmissão do HIV destinada tanto para casais sorodiscordantes e para pessoas que vivem em vulnerabilidade à exposição do HIV/Aids. A PreEP age impedindo que o vírus causador da Aids infecte o organismo na tomada diária de um comprimido antes de a pessoa ter contato com o vírus. Todavia, vale ressaltar que PreEP não previne outras infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e que deve ser combinada com o uso do preservativo de barreira (BRASIL, 2018).

Tem-se também as estratégias combinadas são um método que visa a redução de risco de transmissão sexual do HIV para casais sorodiscordantes através do uso de antirretrovirais (ARV) que ampliam possibilidades de intervenção. Visto que esses relacionamentos são cada vez mais frequentes e assim tornar oportuno a qualidade e expectativa de vida das pessoas que vivem com HIV (HALLAL et al, 2015)

Com isso, evidencia-se que após o diagnóstico de soropositividade ao HIV, deve ser trabalhado estratégias de enfrentamento a tensão entre a preocupação com uma possível contaminação, dirimindo dúvidas sobre a doença e favorecendo a PVHV o desejo além de sexual, emocional e social

¹ **Sorodiscordância** - São aqueles que, independentemente da orientação sexual, um dos membros é infectado pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV) e o outro é saudável, ou seja, não tem a infecção.

de continuarem ativos. Fatores determinantes como nível de escolaridade e estado civil são importantes para averiguar o aspecto educativo e emocional e a vida social que influenciam diretamente nos indicadores de saúde (SILVA, 2016)

Em relação à procedência da população atendida do CTA/SAE de Santa Inês (referência da regional de saúde) foi colocado em evidência 13 municípios atendidos que fazem parte da Regional de Saúde. Os dados referentes ao município mostraram que a procedência maior foram das cidades de Santa Inês (22%) e pessoas vindas de Pio XII (20%) seguido de Santa Luzia (12%), Zé Doca (12%), Bela Vista (8%), Bom Jardim (6%), Pindaré Mirim (6%), Monção (4%), Centro Novo (2%), Governador Nunes Freire (2%), Igarapé do Meio (2%), Maranhãozinho (2%) e de Tufilândia (2%).

As populações desses municípios segundo dados do IBGE (2010) se englobam de 5.167 habitantes em Bela Vista, 16.439 em Bom Jardim, Centro Novo, não obteve-se os dados, de 6.203 habitantes em Igarapé do Meio, 12.459 em Pio XII, 25.862 em Santa Luzia, 15.945 em Governador Nunes Freire, 2.746 em Tufilândia, 9.020 em Maranhãozinho, 11.753 em Monção, 32.348 Pindaré Mirim e de 30.856 habitantes em Zé Doca.

O Maranhão está no vigésimo sexto lugar comparando a outros Estados relativo ao IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) relevando assim que estes municípios apresentarem baixa economia, e que devido a isso, utilizam-se atendimentos regionais para assistências sociais e de saúde. (IBGE, 2010)

No que diz respeito a ocupação, a maioria eram lavradores (44%), e de domésticas (30%), seguido de autônomos (4%), auxiliares de serviços gerais (4%), estudantes (4%), pescadores (4%), (2%) caminhoneiro, (2%) professor e (2%) psicólogo, apontando que o HIV/Aids afeta em maior parte indivíduos em posições desvantajosas em relação ao mercado.

Esse perfil culmina aos dados de Moura (2017) mostrou destaque para aqueles declararam ser trabalhadores rurais e do lar, ou seja, eram trabalhadores informais e não registrados. E ao de Lima (2015) em “perfil

epidemiológico da infecção por HIV/Aids relacionado a atividade ocupacional” desenvolvido em Recife/PE, utilizou-se “do lar” para pessoas que declararam que fazem atividades domésticas como ocupação, sendo observadas em 29,31%; agricultor em 11,21%; autônomo em 6,90% e estudante com 5,17% declarados.

Contudo, sobre as relações de emprego, um indivíduo se encontra vulnerável a se expor à infecção conforme suas condições de vida, tal como situação cultural ocupacional, nível da sua categoria profissional ou pela resposta à epidemia de HIV/Aids por parte da empresa à qual está vinculado. (FRANCO et al, 2013)

Os hábitos de consumo de álcool e do tabagismo está intimamente relacionado a adesão do TARV no que diz respeito a efetividade do tratamento. Pois pesquisadores revelam que entre os veteranos soropositivos, o consumo de álcool de forma excessiva ou rotineira está associado ao desenvolvimento de comorbidades hepáticas e anemia, decorrentes da infecção pelo HIV, havendo predisposição a existência de toxicidade dos medicamentos (CISA, 2018). O consumo de álcool e tabagismo é um comportamento modificável. Mesmo não nocivo ou dependente, desencadeia uma predisposição da pessoa que faz o uso da TARV a uma falha no tratamento, pois pode interferir no correto uso e ação da medicação (REGO, 2010).

Para verificar o estilo de vida dos usuários, foi analisado os hábitos de etilismo e tabagismo dos pacientes. Obteve dos resultados, 22% dos pacientes que faziam o uso de bebida alcoólica frequente, 78% negaram o consumo e 2% sem informação. Quanto ao tabagismo apenas 18% fazem o consumo frequente, 78% negaram uso e 2% sem informação colhida. Cabe ainda ressaltar a difícil fidedignidade, por haver uma certa resistência da confiança das pessoas com os profissionais de saúde para garantir de forma sincera sua condição, visto que afeta o tratamento.

Correlações variáveis do histórico clínico

Nessa subseção está identificada a distribuição de frequência das variáveis clínicas. Por ano de descoberta da soropositividade identificou 6 casos (12%) em 2013, 4 (8%) em 2014, 7 (14%) em 2015, 11 (22%) em 2016, seguido 2017 com 16 (32%) e 6 (12%) até junho de 2018. Não se pode evidenciar as causas para os números de casos crescentes nos últimos anos uma vez que não houve consulta direta com os indivíduos.

Para o alcance da redução da prevalência da infecção, pesquisadores acreditam que na inserção de programas de orientação permanentemente às pessoas que realizam o TARV durante o acompanhamento do tratamento, esclarecer que o uso da TARV promove a queda da carga viral, mas isso não impede a transmissão do vírus, sendo imprescindível aparato preventivo em todas as relações sexuais (SOARES et al, 2017).

A forma clínica prevaleceu a totalidade sendo HIV não específico nos 50 casos e quanto ao tipo de transmissão e observou-se 34 (68%) incidências por transmissão sexual e 16 (32%) sem informação. Segundo Moura (2017) a relação sexual é a principal forma de transmissão do HIV, justificando estes tipos de dados à alta incidência não frequente à utilização ou uso eventual do preservativo antes da descoberta da doença.

A tendência de pessoas que fazem sexo de forma desprotegidas, sugere cada vez mais a necessidade de educação em saúde à sociedade. Por isso, cabe ao profissional de saúde a prática do aconselhamento, conhecimento estratégico e sobre a prevenção, a fim de levar orientação quanto a vulnerabilidade da sociedade atual aos índices observados tanto para o HIV/Aids, quanto para prevenção de outras IST (Infecções Sexualmente Transmissíveis) (GRANGEIRO, 2011)

Os resultados da carga viral em cada pacientes são comparados ao longo do tempo para obter uma tendência. Assim sendo, a carga viral é o método mais útil para avaliar a progressão da doença e definir a eficácia da terapia antirretroviral (CDC, 2014). No tocante ao uso de TARV, a série de etapas vivenciadas por pessoas que vivem com HIV/Aids, desde o diagnóstico é o objetivo final do tratamento sendo considerado cuidado contínuo da infecção até a supressão viral (MIRANDA, 2018).

A contagem de carga viral (CV) é o principal biomarcador² de prognóstico em pacientes infectados pelo HIV. Nisto, buscou-se evidências quanto aos dados da carga viral mais recente verificada nos exames dos usuários. Quanto à carga viral inicial foram informados o número em cópias/mL. Em menos de 100 contabilizados, obteve-se 20% cp/ml, entre 100-299 cp/ml em 22%, entre 300-499 cp/ml com 4%, entre 500-999 com 10%, >999 cp/ml visto em 16%, não detectável em 16% e não realizada em 12% dos casos.

Os parâmetros utilizados quanto a carga viral atual foram designados pelos números que foram encontrados variáveis em maior frequência. Foram encontrados 52% em que a CV apresentou-se não detectáveis, em 32% não foram repetidos o exame, 8% visto com 40 cp/ml, 2% com 382 cp/ml, 20856 em 2%, 161.192 cp/ml em 2% das variáveis. Em contrapartida à carga viral inicial, a carga atual apresenta mais da metade (52%) não detectável, levando a análise, pode-se admitir a viabilidade de eficácia ao tratamento, sendo evidente o índice de supressão viral pelos pacientes.

Considera-se como não detectável os níveis de cópias/ml chegam em um nível muito baixo. A regra geral para carga viral “indetectável” é designada aos casos que uma pessoa tem menos de 50 partículas do HIV em cada mililitro de sangue (ALCORN et al, 2013). Em casos em que há elevados índices na CV acredita-se em que a PVHV não está tendo o resultado esperado ao tratamento, necessitando de uma busca causal e métodos que sancionem a progressão viral (PCDT-M.S., 2018).

Sabendo que o HIV apresenta imunossupressão ao organismo da pessoa que vivem com a infecção, explorar as comorbidades das PVHV em uso de TARV é imprescindível para avaliar a precisão de tratamento e fornecer orientações adequadas, principalmente sobre as doenças metabólicas coexistentes a soropositividade (CASTRO, 2013).

As manifestações clínicas simultâneas ao HIV foram identificadas em apenas 1 (2%) casos de Sífilis e os outros 49 (98%) estiveram sem

² **Biomarcador** - é um indicador mensurável da severidade ou da presença de algum estado de doença.

informações. A relação entre o HIV e a Sífilis são geralmente semelhantes em suas manifestações clínicas. Cerca de um terço das infecções por sífilis em PVHV são assintomáticas (PCDT-M.S., 2018).

Nisto, não se erradica a presença de outras manifestações coexistentes na população observada mas possível omissão em relação as manifestações clínicas em registros. Inclusive a coinfeção de tuberculose (TB) que é a principal causa de óbito entre pessoas soropositivas, recomendando-se avaliação sobre qualquer suspeita e até mesmo em assintomáticos para TB em todas as consultas (PCDT-M.S, 2018).

A Lei Nº 9.313, de 13 de novembro de 1996 dispõe sobre a distribuição gratuita de medicamentos aos portadores do HIV e doentes de AIDS. Em que torna-se obrigatória a dispensação gratuitamente de toda medicação necessária ao tratamento para pessoas vivendo com HIV/Aids pelo Sistema Único de Saúde.

A análise dos dados coletados mostra-se que há uma prevalência na efetividade comportamental dos pacientes à adesão e continuidade do tratamento, contudo o abandono é notório em quase um terço dos casos.

Em 2009, o Ministério da Saúde sugeriu como critérios de ‘abandono de tratamento’ os casos em que pacientes deixassem de comparecer ao local de atendimento por três meses após a retirada da medicação ou ainda para pacientes que não comparecessem às consultas por tempo maior do que seis meses. Vale ressaltar que a descontinuidade do uso da TARV é uma preocupação para a saúde pública, pois ocasiona a ineficácia terapêutica e gera a replicação do HIV (RODRIGUES et al, 2017). Ao analisar os casos existente de evasão, o tratamento mesmo que de forma gratuita, as razões que levam ao abandono são complexas. Dentre elas a não aceitação ao diagnóstico, a falta de cumplicidade entre paciente e profissional, além disso, os efeitos no início da medicação sintomática à TARV, são causas justificadas por muitos pacientes que abandonam o tratamento (PCDT-M.S.,2018).

Embora a atenção assistencial seja mais voltada aos benefícios da terapia, a falha no tratamento ocasiona uma emergência de cepas

resistentes, o que eleva a carga viral, isso acaba por gerar um problema tanto para o paciente quanto para a Saúde Pública. Levando em consideração que essas cepas podem ocasionar a cadeia de transmissão para outras pessoas e ainda limitar as alternativas de tratamento (CHESNEY et al, 2000 apud BONOLO, 2007).

Referências

ALCORN et al. **Medicamentos antirretrovirais**. 2013/Segunda edição. Disponível em: <http://www.aidsmap.com/v634746748190000000/file/1004326/Anti_HIV_drugs_%20Portuguese.pdf> Visto em 01 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Diretrizes para organização do CTA no âmbito da Prevenção Combinada e nas Redes de Atenção à Saúde**/Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais. – Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

_____. **Portal da Saúde – Ministério da Saúde**. 2017 Disponível em <<http://portal-saude.saude.gov.br/index.php/links-de-interesse/286-aids/9053-oque-e-hiv>> Visto em 23 de novembro de 2018.

_____. **Protocolo clínico e diretrizes terapêuticas para manejo da infecção pelo HIV em adultos**. Brasília – 2013. Atualizado em 2015.

_____. **Profilaxia Pré-Exposição (PrEP)**. Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais. Disponível em: <<<http://www.aids.gov.br/ptbr/publico-geral/prevencao-combinada/profilaxia-pre-exposicao-prep>> Visto em 01 de dezembro de 2018.

BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO - M.S. **Boletim Epidemiológico HIV/AIDS**. 2018 (DIAHV/SVS/MS). Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pt-br/pub/2018/boletim-epidemiologico-hivaids-2018>> Visto em 01 de dezembro de 2018

BONOLO et al. **Adesão à terapia anti-retroviral (HIV/aids): fatores associados e medidas da adesão**. Epidemiol. Serv. Saúde v.16 n.4 Brasília dez. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742007000400005>> Visto em 06 de dezembro de 2018

- CARVALHO FL et al., **Perfil epidemiológico dos indivíduos HIV positivo e coinfeção HIV-Leishmania em um serviço de referência em São Luís, MA, Brasil.** 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/314544492_Perfil_epidemiologico_dos_individuos_HIV_positivo_e_coinfeccao_HIV> Visto em 17 de novembro de 2018.
- CARVALHO, Carolina Abreu. **Epidemiologia: conceitos e aplicabilidade no Sistema Único de Saúde/Regimarina Soares Reis (Org.).** 2017 - São Luís: EDUFMA, 2017. Disponível em: < http://www.unasus.ufma.br/site/files/livros_isbn/isbn_epidemiolo01.pdf> Visto em 29 de outubro de 2018.
- CDC. **Uso de Carga Viral para a Avaliação de Pacientes HIV+ em Moçambique. Manual do Facilitador.** 2014. Disponível em: < https://aidsfree.usaid.gov/sites/default/files/mz_manual_facilitador.pdf> Visto em 06 de dezembro de 2018
- CISA, 2018. Centro de Informações sobre Saúde e Álcool (CISA). **O consumo de bebidas alcoólicas é prejudicial para pacientes HIV.** Disponível em: < <http://www.cisa.org.br/artigo/42/-consumo-bebidasalcoolicas-prejudicial-para-pacientes.php>> Visto em 01 de dezembro de 2018.
- FRANCO, A. C. et al. 2013 **Vulnerabilidades presentes no percurso vivenciado pelos pacientes com HIV/AIDS em falha terapêutica.** Disponível em: <<https://www.re-dalyc.org/html/2670/267028666008/>> Visto em 01 de dezembro de 2018.
- GRANGEIRO, Alexandre. Diretor do Programa Nacional de DST e Aids. **Aconselhamento em DST/HIV/Aids para a Atenção Básica.** 2011. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_simplificado.pdf> Visto em 11 de dezembro de 2018.
- HALLAL et al, 2015. **Estratégias de prevenção da transmissão do HIV para casais sorodiscordantes.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v18s1/pt_1415-790X-rbepid-18-s100169.pdf>. Visto em 11 de dezembro de 2018.
- IBGE. 2010. **Habitantes por zona rural e urbana em cada município: Maranhão.** Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/censo-2010/populacaourbana-e-rural/ma/>> Visto em 01 de dezembro de 2018.

JUNG, Nairana Regina et al. **Perfil epidemiológico de pacientes portadores do HIV do serviço de estomatologia do hospital são lucas da pucrs: estudo retrospectivo.**

Periódicos PUCRS_v. 5, n. 1 (2012). Porto Alegre, 2011. Disponível em <<http://revistas-eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/11424/7776>> Visto em 25 de outubro de 2018.

Lei Nº 9.313, de 13 de novembro de 1996. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9313.htm> Visto em 11 de outubro de 2018.

LIMA, Renata Regina de. **Perfil epidemiológico da infecção por HIV/Aids relacionado a atividade ocupacional.** 2015. Disponível em <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/10554>> Visto em 01 de dezembro de 2018.

MIRANDA, Wenislayne de Araújo et al., **Modelo preditivo de retenção no cuidado especializado em HIV/Aids.** Cad. Saúde Pública 34 (10) 22 Out 2018 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102311X00209416>> Visto em 01 de dezembro de 2018.

PCDT-M.S. 2018. **Protocolo clínico e diretrizes terapêuticas para manejo da infecção pelo HIV em adultos. Ministério da Saúde.** Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pt-br/pub/2013/protocoloclinico-e-diretrizes-terapeuticas-para-manejo-da-infeccao-pelo-hiv-emadultos>> Visto em 20 de novembro de 2018

PEREIRA, Beatriz Pereira Mourão. **Estudo epidemiológico de pacientes com infecção pelo vírus da imunodeficiência humana/ Síndrome da Imunodeficiência adquirida (HIV/AIDS), CAXIAS-MA.** Revista Interdisciplinar. UNINOVAFAPI_v. 9, n. 4 (2016).

REGO, Samuel Robson Moreira; REGO, Daianny Macedo de Sousa. **Associação entre uso de álcool em indivíduos com AIDS e adesão ao tratamento antirretroviral: uma revisão da literatura.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v59n1/v59n1a11.pdf>>. Visto em 07 de dezembro de 2018

REIS, Renata Karina; GIR, Elucir. **Convivendo com a diferença: o impacto da sorodiscordância na vida afetivo-sexual de portadores do HIV/AIDS.** Rev Esc Enferm USP 2010; 44(3):759-65. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/re USP/v44n3/30.pdf>> Visto em 01 de dezembro de 2018

RODRIGUES, M.; MAKSUD, I. **Abandono de tratamento: itinerários terapêuticos de pacientes com HIV/Aids**. Saúde Debate | Rio De Janeiro, V. 41, N. 113, P. 526-538, ABR-JUN 2017. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/sdeb/v41n113/0103-1104-sdeb-41-113-0526.pdf> Visto em 01 de dezembro de 2018

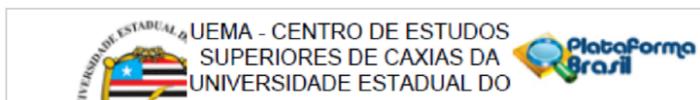
SMS - SANTA INÊS. **Secretaria de Saúde**. Disponível em: <<http://santaines.ma.gov.br/secretaria-de-saude/>> Visto em 29 de novembro 2018

SILVA, Claudinei Mesquita da et al. **Perfil epidemiológico dos pacientes com HIV em um centro de referência no sul do Brasil. Características de dez anos**. Revista de Epidemiologia e Controle de Infecção, Santa Cruz do Sul, v. 7, n. 4, out. 2017. ISSN 2238-3360. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/epidemiologia/article/view/9150>>. Acesso em: 14 maio 2018

SILVA, Jaqueline Miranda Barros. **O cuidado da equipe multiprofissional ao portador de HIV/AIDS**. Revista Baiana de Enfermagem, Salvador, v. 25, n. 2, p. 195-202, maio/ago. 2011

SILVA, Richardson Augusto Rosendo et al., **Características Epidemiológicas e clínicas de portadores de HIV/Aids atendidos em um hospital de referência - natal/RN/Brasil**. FIEP BULLETIN - Volume 80 - Special Edition - ARTICLE II - 2010 <<http://www.fiepbulletin.net>> Visto em 27 de novembro 2018

SOARES, Juliana Pontes. **Prevalência e fatores de risco para o HIV/aids em populações vulneráveis: uma revisão Integrativa de literatura**. Arq. Catarin Med. 2017 out-dez; 46(4):182-194. Disponível em <<http://www.acm.org.br/acm/seer/index.php/arquivos/article/view/126>> Visto em 01 de dezembro de 2018.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERFIL EPIDEMIOLÓGICO DOS PACIENTES COM HIV ATENDIDOS NO CTA DO MUNICÍPIO DE SANTA INÊS - MA

Pesquisador: ANGELA NASCIMENTO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 95218318.0.0000.5554

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.897.420

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título é PERFIL EPIDEMIOLÓGICO DOS PACIENTES COM HIV ATENDIDOS NO CTA DO MUNICÍPIO DE SANTA INÊS - MA, nº de CAAE 95218318.0.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável ANGELA NASCIMENTO DA SILVA. Trata-se de um estudo que visa traçar o perfil epidemiológico dos pacientes soro tipos documentados no Centro de Testagem e Aconselhamento de Santa Inês – MA no período de cinco anos, contando de 2013 a 2018. A Pesquisa é de natureza quanti-qualitativa, descritiva e de levantamento de dados por amostra documental e longitudinal.

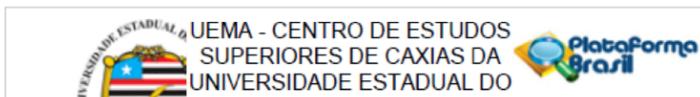
O cenário da realização desse estudo é dados do Centro de Testagem e Aconselhamento do município de Santa Inês – MA.

Os participantes desta pesquisa serão coletados através de amostra documental, pelos critérios do perfil socioeconômico, como, escolaridade, renda, estado civil, e aspecto clínico-epidemiológico do histórico da doença.

Os critérios de inclusão da pesquisa são: perfil socioeconômico, como, escolaridade, renda, estado civil, e aspecto clínico-epidemiológico do histórico da doença.

Serão excluídos do estudo: toda população que não se incluir no perfil socioeconômico citado

Endereço: Rua Quinhina Pires, 743
Bairro: Centro CEP: 70.255-010
UF: MA Município: CAXIAS
Telefone: (99)3251-3938 Fax: (99)3251-3938 E-mail: cep@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 2.897.420

acima e no aspecto clínico-epidemiológico do histórico da doença.

Para tanto, as informações desta pesquisa serão obtidas por meio de questionários e a Análise de Dados será feita pelo IBM SPSS Statistics 20 (2011). Inicialmente serão feitos os gráficos e as tabelas de frequências das variáveis analisadas. Posteriormente, para avaliar a associação das variáveis socioeconômicas com o resultado do teste rápido de HIV será feito pelo teste não paramétrico do Qui-quadrado de independência. Em todos os testes o nível de significância será de 5%, ou seja, será considerado significativo quando $p < 0,05$.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral

Identificar o perfil clínico-epidemiológico dos pacientes acometidos pelo HIV da Centro de Testagem e Aconselhamento de Santa Inês – MA nos últimos cinco anos.

Objetivo específico

- Quantificar os casos notificados de HIV no município de Santa Inês;
- Verificar a relação das variáveis entre idades, gênero, grau de instrução, profissão, estado civil, comorbidades, e incidência por faixa etária;
- Identificar a letalidade e a evasão do atendimento.

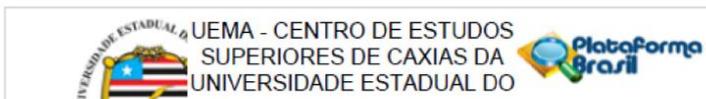
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora solicitou a dispensa do uso de TCLE em virtude, segundo a mesma, das seguintes razões: i) por ser um estudo descritivo retrospectivo, que empregará apenas informações de prontuários médicos, sistemas de informação institucionais e/ou demais fontes de dados e informações clínicas disponíveis na instituição sem previsão de utilização de material biológico; ii) porque todos os dados serão manejados e analisados de forma anônima, sem identificação nominal dos participantes de pesquisa; iii) porque os resultados decorrentes do estudo serão apresentados de forma agregada, não permitindo a identificação individual dos participantes, e iv) porque se trata de um estudo não intervencionista (sem intervenções clínicas) e sem alterações/influências na rotina/tratamento do participante de pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Ao nosso ver, trata-se de um estudo de grande relevância acadêmica e social que muito poderá

Endereço:	Rua Quinhina Pires, 743	CEP:	70.255-010
Bairro:	Centro		
UF:	MA	Município:	CAXIAS
Telefone:	(99)3251-3038	Fax:	(99)3251-3038
		E-mail:	oepe@oesc.uema.br



Continuação do Parecer: 2.897.420

contribuir para o campo de conhecimento abordado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende ao requerido. No que concerne à solicitação de isenção do TCLE, somos pelo deferimento do pleito, haja vista as razões apresentadas.

Recomendações:

Não há observações a fazer.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e todas as demais etapas subsequentes.

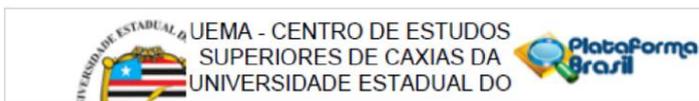
Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e todas as demais etapas subsequentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1191033.pdf	31/07/2018 21:31:15		Aceito
Outros	Questionario_PERFIL_EPIDEMIO_CTA_SANTAINES.docx	31/07/2018 21:30:37	ANGELA NASCIMENTO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PERFIL_EPIDEMIO_CTA_SANTAINES.docx	31/07/2018 21:29:36	ANGELA NASCIMENTO DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_anuencia_Cta.pdf	31/07/2018 21:29:10	ANGELA NASCIMENTO DA SILVA	Aceito
Orçamento	orcamento_PERFIL_EPIDEMIO_CTA_SANTAINES.docx	31/07/2018 21:26:52	ANGELA NASCIMENTO DA SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma_PERFIL_EPIDEMIO_CTA_SANTAINES.docx	31/07/2018 21:25:14	ANGELA NASCIMENTO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_dispenza_tcle.docx	31/07/2018 21:17:35	ANGELA NASCIMENTO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	31/07/2018 21:14:15	ANGELA NASCIMENTO DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Quinhina Pires, 743
 Bairro: Centro CEP: 70.255-010
 UF: MA Município: CAXIAS
 Telefone: (99)3251-3038 Fax: (99)3251-3038 E-mail: cepe@oesc.uema.br



Continuação do Parecer: 2.897.420

Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	31/07/2018 21:14:15	SILVA	Aceito
----------------	------------------	------------------------	-------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 16 de Setembro de 2018

Assinado por:
JOSENEIDE TEIXEIRA CAMARA
(Coordenador)

Endereço: Rua Quinhina Fries, 743
Bairro: Centro CEP: 70.255-010
UF: MA Município: CAXIAS
Telefone: (99)3251-3038 Fax: (99)3251-3038 E-mail: cepe@oesc.uema.br

A assistência de enfermagem às mulheres mastectomizadas: uma revisão integrativa da literatura, de 2009 a 2013

*Anna Kardinelle Silva Araújo*¹

*Márcio Lee de Meneses Bezerra*²

*Lorena Lauren Chaves Queiroz Bezerra*³

Introdução

De acordo com o Instituto Nacional do Câncer (INCA), câncer é o nome dado a um conjunto de mais de cem doenças que têm em comum o crescimento desordenado de células que invadem os tecidos e órgãos, podendo espalhar-se para outras regiões do corpo (INCA, 2011). O câncer de mama (CM) é, provavelmente, o mais temido pelas mulheres devido à alta frequência, apresentando-se como a segunda neoplasia maligna mais incidente, e devido à associação com a mutilação física e as alterações que ocorrem no estilo de vida da mulher (KUCHARSK, 2003).

Representa uma importante causa de doença e morte no Brasil tornando-se com isso, um problema de saúde pública, constitui, desde 2003, a segunda causa de morte na população, o que representa quase 17% dos óbitos de causa conhecida (INCA, 2010). As taxas de mortalidade por CM continuam elevadas, muito provavelmente porque a doença ainda é diagnosticada em estágios avançados. A sobrevida média, após cinco anos, é de

¹ Enfermeira. Graduada pela UEMA- Campus Santa Inês

² Médico.UFMA

³ Enfermeira. Doutora em Ciências da Saúde. Docente da UEMA- Campus Santa Inês

61%. De acordo com o INCA, estima-se que, por ano, ocorram mais de 52.680 casos novos deste tipo em todo o Brasil, com um risco estimado de 52 casos a cada 100 mil mulheres (INCA, 2012).

Os principais fatores de risco estão relacionados à vida reprodutiva da mulher tais como, menarca precoce, nuliparidade, primeira gestação após os 30 anos, uso de anticoncepcionais orais, menopausa tardia e terapia de reposição hormonal (INCA, 2008).

O CM não é doloroso em sua etapa inicial. À medida que evolui, os sintomas podem incluir nódulos ou rigidez na região mamária ou das axilas, alteração no tamanho ou forma das mamas, secreção ou sensibilidade dos mamilos, mamilo invertido, reentrâncias ou fundamento na pele da mama, aspecto similar à casca da laranja, alterações na pele da mama, na aréola ou no mamilo, zona mais quente, com vermelhidão e escamação da pele (SBM, 2008; INCA, 2006; SMELTEZ E BARE, 2002).

Segundo Camargo e Marx (2000), a importância do diagnóstico precoce do câncer está em tentar evitar a disseminação das células malignas pelo corpo. Por isso, quando CM é detectado e tratado precocemente, a mulher tem mais opções de tratamento e boas chances de recuperação completa.

O tratamento é um processo de múltiplas etapas, cujas modalidades terapêuticas envolvem a cirurgia, radioterapia, tratamento sistêmico com quimioterapia e hormonioterapia, mastectomia e reabilitação. Geralmente o tratamento requer a combinação de um método terapêutico, o que aumenta a possibilidade de cura, diminui as perdas anatômicas, preserva a estética e a função dos órgãos comprometidos (BRASIL, 2002).

A associação do câncer, com sentimentos negativos é, provavelmente, fator encontrado na maioria dos casos. Quando a mulher realiza um auto-exame e detecta algum nódulo ou alguma alteração, provavelmente o sentimento de medo torna-se presente (CORBELINI, 2001), em especial por saber que o tratamento de primeira escolha, geralmente, é a mastectomia (LAHOZ, et al 2010).

A mastectomia é responsável por uma série de alterações vivenciadas pelas pacientes que a enfrentam, pois surge como um processo cirúrgico agressivo, acompanhado de consequências traumáticas para a vida e a saúde da mulher, justamente por ser uma experiência emocionalmente difícil, que necessita de uma preparação adequada e de qualidade durante o seu pré-operatório (BARBOSA et al, 2008).

De acordo com Oliveira (2004), a mastectomia invade a mulher no seu todo, como ser biopsicosócio-cultural e espiritual. Porém, há um aspecto crucial que está na base da maior parte dos problemas inerentes à intervenção cirúrgica, que é a alteração da imagem corporal. A ameaça ou a perda da mama comprometem não só a integridade física, mas também a relação que a mulher estabelece com o seu corpo e a sua mente, pois a mama é símbolo de feminilidade, beleza, atrativo sexual, zona erógena e a de amamentação.

A mulher mastectomizada enfrenta a difícil realidade de conviver com a amputação da mama. Embora o tratamento possa ser determinante para sua sobrevivência, gera muitos temores, sendo o mais frequente o de não ser mais atraente sexualmente, já que a mama, simbolicamente, se associa à identidade feminina, e a sua ausência representa uma limitação estética e psíquica muito significativa (BERGAMASCO, ÂNGELO, 2001).

Neste contexto a equipe de enfermagem é presença indispensável na equipe multiprofissional, sendo responsável por identificar as necessidades das mulheres mastectomizadas, compreender o significado do câncer em sua vida e o convívio constante com o temor da recorrência, conscientizá-las e proporcionam meios de interação para que aumentem, assim, as suas perspectivas diante da cura e da confiança na realização correta do tratamento (ARAUJO et al, 2010).

Após a mastectomia, a equipe de enfermagem deve atentar para as complicações pós-cirúrgicas que poderão surgir, como a hemorragias, se-roma, infecção, necrose da pele, diminuição do movimento dos braços devido a algumas lesões de nervo ou até mesmo linfodema (MINEO et al, 2013).

O mesmo autor afirma que as principais estratégias utilizadas pela enfermagem na hora de aplicar os cuidados na recuperação da mulher em pós-operatório visam à prevenção de complicações relacionadas à incisão cirúrgica, dreno, reabilitação física e, em especial, a questões relacionadas aos sentimentos e medo. Há, então, uma valorização do autocuidado, considerando, de fundamental relevância, a participação da própria mulher mastectomizada no processo de enfrentamento, prevenção de complicações, recuperação e reabilitação após a cirurgia.

A equipe de enfermagem deve propor-se a prestar uma assistência que congreue técnica, ciência e humanização, tendo sempre em mente o respeito às necessidades dessa paciente, ao atuar de forma humanizada (TREVISAN et al , 2013). Além disso, estes profissionais não devem se esquecer de enfatizar a família como parte de cuidado, pois a mastectomia não afeta somente a integridade da paciente, mas de toda a sua família. É de suma importância que o enfermeiro desenvolva estratégias de atenção na forma singular (MARTINS et al, 2010; GODOY et al, 2009).

A responsabilidade do profissional enfermeiro abrange sempre a promoção, prevenção e recuperação da saúde. Segundo o INCA, o plano de cuidado da enfermagem deve considerar o acolhimento como uma postura ética que integre o paciente como protagonista em seu processo terapêutico, considerando suas culturas, seus saberes (INCA, 2006).

Por ser o profissional de enfermagem parte desse processo de tratamento, torna-se importante conhecer a assistência de enfermagem, entender e identificar os principais aspectos que influenciam no seu prognóstico, para que possa inserir intervenções que minimizem os danos ocasionados por essa doença. Diante do exposto, este estudo objetiva identificar a assistência de enfermagem às mulheres mastectomizadas, através da análise bibliográfica.

Metodologia

Trata-se de um estudo exploratório do tipo bibliográfico com abordagem qualitativa e quantitativa.

A coleta de dados foi realizada em bases de dados indexadas, tais como SCIELO, BIREME e LILACS. Buscou-se investigar artigos em português, publicados no período de 2009 a 2013, sendo identificadas nessas bases de dados pelas palavras-chaves: assistência de enfermagem, mastectomizada e câncer de mama.

Foram identificados 47 artigos, no entanto, apenas 12 foram selecionados e analisados, por corresponderem à temática do estudo. O estudo foi realizado em junho e julho de 2013, e os dados foram coletados de forma sistemática através da ordenação, classificação, organização e análise final dos artigos. Foram organizados em tabelas e quadros do programa Word 2010.

Foi utilizado um formulário conciso que permitiu compreender os objetivos propostos. Esse formulário contém questões referentes aos estudos analisados quanto ao autor principal, título, ano de publicação, objetivo, palavras-chave ou descritores, classificação do estudo e conclusões alcançadas pelos autores.

Após o levantamento, procedeu-se uma leitura exploratória do material. Realizou-se, ainda, uma pré-análise, através de leitura exaustiva e globalizada seguida da exploração e organização do material. Por último, foi realizada a etapa de tratamento dos resultados obtidos e suas interpretações.

Resultados

A Tabela 1 apresenta característica das produções científicas quanto ao título e o ano de publicação. Observa-se que 58,3% das produções científicas se referem ao termo “assistência de enfermagem”, no título, e que 50% dos trabalhos foram publicados no ano de 2010, seguido por 2012 e 2013, com 16.7%.

TABELA 1 – Características das produções científicas quanto ao título e ano de publicação. Santa Inês, 2013.

Título com o termo relacionado à assistência de enfermagem	Nº	%
Sim	07	58,3
Não	05	41,7
TOTAL	12	100%
Ano de publicação	Nº	%
2009	01	8,3
2010	06	50
2011	01	8,3
2012	02	16,7
2013	02	16,7
TOTAL	12	100%

Fonte: SCIELO, 2013

O Quadro 1 refere-se às características das produções científicas quanto aos objetivos. Observa-se que sete produções objetivavam analisar a assistência, intervenções ou os cuidados de enfermagem às mulheres com CM e/ou mastectomizadas. Dois trabalhos buscavam analisar as representações sociais de mulheres mastectomizadas e as implicações dessas representações sociais no autocuidado, seguido pelo objetivo de avaliar a importância da comunicação terapêutica da enfermagem e a qualidade de vida.

QUADRO 1 - Características dos artigos científicos quanto aos seus respectivos objetivos. Santa Inês, 2013.

N nº	AUTOR PRINCIPAL	OBJETIVO
01	GODOY et al,(2009)	Estudar as dificuldades apresentadas por mulheres mastectomizadas e elaborar um plano de cuidado de enfermagem no apoio a essas mulheres.
02	ALVES et al,(2010)	Revisar a produção científica referente aos cuidados de enfermagem no período pré-operatório e de reabilitação de mastectomia.
03	SANTOS et al, (2010)	Refletir sobre o desenvolvimento da comunicação terapêutica da enfermagem na unidade de internação de mulheres mastectomizadas.
04	SILVA, (2010)	Identificar as representações sociais de mulheres mastectomizadas e analisar as implicações dessas no autocuidado.
05	MOURAA et al, (2010)	Descrever os sentimentos das mulheres sobre o câncer de mama e discutir as mudanças ocorridas na vida da mulher após o diagnóstico.
06	MARTINSet al, (2010)	Descrever as ações desenvolvidas pelos Enfermeiros no cuidado à cliente portadora de câncer de mama.

07	ARAUJO et al, (2010)	Compreender o processo de comunicação entre a enfermagem e a paciente.
08	MAJEWSKI et al, (2011)	Revisar sobre a qualidade de vida de mulheres submetidas à mastectomia comparadas àquelas que realizaram cirurgia conservadora.
09	CARVALHO,(2012)	Avaliar de que forma a mastectomia afeta e altera a qualidade de vida da mulher e identificar que intervenções de enfermagem devem ser orientadas para essas mulheres.
10	SILVA et al, (2012)	Caracterizar as representações sociais de mulheres mastectomizadas sobre o câncer de mama.
111	TREVISAN et al, (2013)	Conhecer os benefícios que as mulheres mastectomizadas possuem quando acompanhada pela enfermagem, demonstrando a assistência a fim de amenizar os efeitos psicológicos.
12	MINEO et al, (2013)	Descrever a assistência de enfermagem no tratamento do câncer de mama, visando à assistência básica antes, durante e após a detecção do câncer.

Fonte: SCIELO, 2013

A Tabela 2 apresenta característica das produções científicas quanto à classificação do estudo. Observou-se que 50 % das produções analisadas utilizaram análise bibliográfica e 50% realizaram pesquisa de campo. Destas, 41,7% corresponde ao trabalho de abordagem qualitativa.

TABELA 2 - Características dos artigos científicos, quando à classificação do estudo. Santa Inês, 2013.

Classificação do estudo	Nº	%
Revisão na Literatura	06	50
Estudo Transversal	06	50
✓ Qualitativo	05	41,7
✓ Descritivo	01	8,3
TOTAL	12	100%

Fonte: SCIELO, 2013.

O Quadro 2 apresenta características das produções científicas, quanto às conclusões. De modo geral, percebe-se que a maioria das produções científicas considera que é de grande importância a presença assistencial da enfermagem às mulheres mastectomizadas, e que devem atuar nas dificuldades dessas mulheres, quantos aos aspectos físico, psicológico e social que possam surgir nessa etapa do tratamento.

QUADRO 2 - Características dos artigos segundo a conclusão alcançada pelos autores dos artigos analisados. Santa Inês, 2013.

Nnº	Autor Principal	Conclusão
01	GODOY et al, (2009)	Enfrentam dificuldades emocionais e físicas decorrentes da cirurgia. Assim, percebeu-se que é importante a presença do enfermeiro para minimizar essas dificuldades.
02	ALVES et al, (2010)	Deve-se orientar a mulher mastectomizada no seu pré-operatório e reabilitada após a cirurgia tanto nos aspectos físico como emocional pela equipe de enfermagem.
03	SANTOS, (2010)	A equipe de enfermagem exerce papel fundamental no processo de recuperação da mulher mastectomizada, promovendo suporte emocional e cuidados na reabilitação.
04	SILVA et al,(2010)	Evidenciaram-se as representações sociais de mulheres mastectomizadas e suas implicações entendendo-se que a enfermagem pode contribuir para a prevenção e a promoção da saúde, prestando um cuidado de forma holística.
05	MOURA et al, (2010)	Observou-se que o câncer de mama gera mudanças e dificuldades para a mulher sendo a assistência de enfermagem voltada para melhoria da qualidade de vida. É fundamental o acompanhamento do profissional.
06	MARTINS et al, (2010)	Torna-se necessário que a assistência de enfermagem inclua medidas para prevenir ou minimizar as dificuldades físicas e emocionais referidas pela mulher. Cabe à equipe de enfermagem, trabalhar de forma humanizada e holística.
07	ARAÚJO, et al (2010)	É imprescindível a comunicação entre a equipe de enfermagem e a cliente. No entanto, evidenciaram-se limitações diante do processo comunicativo.
08	MAJEWS et al (2011)	Constatou-se que existe influência das modalidades de intervenções cirúrgicas ao câncer de mama sobre a qualidade de vida.
09	CARVALHO, (2012)	Os enfermeiros devem desenvolver intervenções direcionadas para as necessidades físicas, sociais e psicológicas, bem como o desenvolvimento de uma escuta ativa e ações comportamentais, preventiva e terapêutica.
110	SILVA et al.(2012)	Observa-se quanto é necessário compreender as representações sociais das mulheres sobre o câncer de mama visando proporcionar a elaboração de estratégias educativas que as sensibilizem à importância do cuidado.
111	TREVISAN et al, (2013)	Destaca-se a importância do papel do enfermeiro na assistência a pacientes pós-mastectomia total, bem como a necessidade da qualificação da equipe de enfermagem para assistir a essa cliente/mulher pós-mastectomia.
112	MINEO et al, (2013)	A assistência de enfermagem está voltada para o apoio psicológico. Deve-se ter uma comunicação terapêutica com o cliente e sua família, sem esquecer-se da essência do ser enfermeiro, do cuidado assistencial, de estarem atentos às complicações que surgirem.

Fonte: SCIELO, 2013

Discussões

Observa-se que os estudos têm grande enfoque na assistência de enfermagem. Afirmam que esse comportamento deve estar associado a procedimentos que possam prevenir ou minimizar os efeitos deletérios manifestados desde o diagnóstico de CM até a reabilitação, após o tratamento (MARTINS et al 2010).

A assistência deve ser voltada para o apoio psicológico, mas que não se deve esquecer a essência da enfermagem nos cuidados assistenciais. Por isso há necessidade de se qualificarem os enfermeiros para prestarem esses cuidados cada vez de forma mais efetiva. A qualidade de vida das pacientes mastectomizadas deve ser preservada, logo, a enfermagem deve contribuir na prevenção e promoção da saúde da paciente assistida (MINEO et al 2013).

Afirmam ainda que é necessário conhecer as representações sociais que as mulheres mastectomizadas vivenciam, com implicações para o autocuidado, que há necessidade de uma comunicação entre enfermeiro/cliente. Destacam ainda que as mulheres mastectomizadas enfrentam dificuldades emocionais e físicas, o que leva a enfermagem buscar intervenções que minimizem essas situações, trabalhando de uma forma humanizada e holística, além de elaborar estratégias educativas voltadas para o autocuidado (SILVA et al, 2012; GODOY et al, 2009; MARTINS et al, 2010).

Mineo et al (2012) afirma que a assistência de enfermagem tem um papel fundamental no cuidado com a paciente que se submeteu-se à mastectomia, pois requer conhecimentos, habilidades e responsabilidades. As metas dessa assistência devem ser claras e direcionadas às pacientes, contemplando os aspectos físico, emocional e social, pois o enfermeiro deve estabelecer um planejamento de assistência, para reduzir todas as dificuldades enfrentadas por essas pacientes, o que permite avaliar a mulher e assistir a ela de forma integral (GODOY et al, 2012).

Muitos estudos enfatizaram a assistência de enfermagem quanto aos aspectos psicológicos, na tentativa de minimizarem ou eliminarem as consequências negativas que surgem em decorrência do desequilíbrio emocional. No entanto, as necessidades físicas também causam consequências drásticas e foram pouco referenciadas e abordadas nas pesquisas (CARVALHO, 2012).

Acredita-se que isso esteja relacionado às mudanças que ocorreram no modelo assistencial, pois evidenciou que anteriormente a preocupação

da equipe de saúde voltava-se apenas para a sobrevivência das pacientes. Hoje, a atenção está direcionada, também, para a qualidade de vida que elas terão ao longo do tratamento, na sua recuperação e na reabilitação (FERNANDES; FREITAS, 2003).

Observa-se, ainda, que é importante conhecer as representações sociais que as mulheres mastectomizadas têm sobre a mama, uma vez que possibilitará a reformulação de pré- concepções e a elaboração de conceitos sobre esse agravo (SILVA, 2010). As representações são necessárias para que os preceitos possam ser realizados de acordo com os princípios de cada paciente, visto que cada ser responde diferente, ao tratamento adotado.

Silva (2010) afirma que a representação social expressa um sentimento de desvalorização social, pois a doença não é apenas uma alteração biológica, mas também interfere no meio social em que vive essa pessoa. Ela se vê como um ser desvalorizado pelas limitações e mutilações impostas pela doença.

Outro aspecto muito debatido refere-se à comunicação terapêutica, Santos et al (2010) afirma que essa comunicação terapêutica é a utilização da competência interpessoal, com vistas a atender às necessidades do paciente em todas as suas dimensões, considerando a sua cultura, o ambiente e o seu ser. É a habilidade do profissional em usar a seu conhecimento sobre comunicação, estabelecendo uma relação efetiva e consciente com o paciente, de modo a ajudá-lo a enfrentar a tensão temporária.

Nesse mesmo fenômeno, compreende-se que a enfermagem busca na comunicação, uma maneira de conhecer melhor as mulheres às quais presta cuidados. Ao se utilizar desse instrumento para aperfeiçoar o trabalho, os conceitos emergiram do fato de que ela atrelava a comunicação aos instrumentos básicos da profissão, reforçando o conceito em torno do qual a mastectomia é vista como fator gerador de diversas mudanças na vida da mulher. Portanto, o conhecer, para melhor cuidar é o caminho para a assistência de qualidade e humanizada (ARAUJO et al 2010).

No entanto, estudo evidencia que muitos profissionais desconhecem técnicas de comunicação terapêutica, por isso evitam o contato verbal com os pacientes, afastando-se deles, por não saberem trabalhar os sentimentos que a situação lhes desperta. Estes fatos tornam-se preocupantes, ao lembrar-se que o enfermeiro e sua equipe são os profissionais da área da saúde que interagem mais direta e constantemente com o paciente durante sua estada em uma instituição hospitalar (VARGAS; MAIA; DANTAS, 2006).

É importante ressaltar que é necessário compreender as dificuldades físicas e emocionais vivenciadas pelas mulheres mastectomizadas para que possa ser inserida no plano de cuidado uma assistência humanizada que minimize os aspectos negativos que surgirem no decorrer do tratamento (MOURA et al, 2010).

Desta forma, Silva et al (2012) afirma que esse cuidado de enfermagem objetiva, em sua essência, assistir ao ser humano em sua totalidade e, deste modo, a cliente deve ser vista como um todo, observando a relação mente e corpo. Quanto a isso, o enfermeiro tem que tratar a paciente holisticamente, sem diferenciação, prestando assistência que congregue técnicas, ciências e humanização, ressaltando no respeito às necessidade de qualquer paciente.

É de grande importância que o enfermeiro, no período depois da mastectomia, identifique os problemas vivenciados por essas pacientes, com o propósito de minimizar as alterações psicológicas que elas apresentam, observando a relação entre mente e corpo, para que, dessa forma, possa perceber que cada indivíduo é singular e tem valores próprios (GODOY et al 2009).

É evidenciado que o tratamento mais indicado para CM é a mastectomia. Esta traz consigo efeitos traumáticos, pois interfere em vários aspectos a que a mulher está inserida, tais como os aspectos sociais, religiosos e até mesmo os que envolvem a sexualidade. Comprova-se que essas dificuldades desencadeiam diversos tipos de emoções que as deixam fragilizadas e debilitadas (REGIS & SIMÕES, 2005).

Carvalho (2012) defende que a avaliação da qualidade de vida na doença crônica tornou-se imprescindível na atualidade, considerando a sua importância para a seleção de estratégias de intervenção em saúde e análise da sua eficácia.

Corroborando com o mesmo autor, Míceli (2006) afirma que a qualidade de vida relacionada à saúde é um conceito centrado na avaliação subjetiva do paciente, porém ligado ao impacto da saúde sobre a capacidade de o indivíduo viver plenamente. Dessa forma, dependem de percepções, crenças, sentimentos e expectativas individuais, variando ao longo do tempo, de acordo com as mudanças ocorridas com a pessoa e com o que está à sua volta, envolvendo as dimensões física, social e psicológica, interligadas entre si.

Desta forma, entende-se que o cuidar vai além de executar técnicas. É necessário se colocar no lugar do outro e perceber, mesmo na linguagem não-verbal, as necessidades, tanto fisiológicas como emocionais, possibilitando um conforto e segurança, para que conviva com os momentos difíceis de forma mais tranquila. Escutar e olhar atentamente torna-se um instrumento importante para que o enfermeiro compreenda os doentes com câncer, em sua singularidade. Para tanto, é fundamental entrar em seu mundo e ver as coisas através de seus olhos e escutar com envolvimento suas experiências (MOLINA; SALES, 2004).

Considerações finais

Fazer uma abordagem sobre a assistência de enfermagem às mulheres mastectomizadas e encontrar materiais que pudessem ser utilizados na pesquisa não foi um trabalho fácil, no entanto, em todas as produções científicas que foram selecionadas, a importância do acompanhamento do enfermeiro estava inserido, principalmente, na detecção precoce do câncer de mama e nas etapas do tratamento.

Destaca-se, ainda, que a equipe de enfermagem deve prestar cuidados de uma forma humanizada, devendo desenvolver em suas atribuições

maneiras que possam amenizar os efeitos negativos não só nos aspectos físicos, mas também nos emocionais, através de um tratamento humanizado, caracterizado pela compreensão de tais aspectos e através de uma assistência que não seja meramente técnica e sim holística, no intuito de obter um prognóstico positivo e que proporcione melhorias na qualidade de vida da paciente.

Referências

ARAUJO, M.A.; Silva, R.M; Bonfim, I.M; Fernandes, A.F.C. **A comunicação da enfermeira na assistência de enfermagem à mulher mastectomizada: um estudo de Grounded Theory**, Rev. Latino-Am. Enfermagem, 2010.

ALVES, P.C.; Barbosa, I.C.F.J.B.; Caetano, J.A.; Fernandes A.F.C.; **Cuidados de enfermagem no pré-operatório e reabilitação de mastectomia: revisão narrativa da literatura**. Rev. Bras. Enfermagem Brasília 2010.

AZEVEDO, R. F.; Lopes, R. L. M. **Revisando as contribuições da reconstrução mamaria**. Rev. Enfermagem. UERJ, pág. 298-303, 2010.

BARBOSA, R.C.M.; Ximenes, L. B.; Pinheiro, A.K.B. **Mulher mastectomizada: desempenho de papéis e redes sociais de apoio**. Acta Paul enfermagem. São Paulo, v17, n1, p.18-24, 2008.

BERVIAN, P.I. & Girardon Perlini, N.M.O. **A família (com)vivendo com a mulher/mãe após a mastectomia**. Revista Brasileira de Cancerologia, pág. 121-128, 2006.

BRASIL; Ministério da Saúde; Instituto Nacional de Câncer. **Uma proposta de integração ensino-serviço: ações de enfermagem para o controle do câncer**. 2. ed. Rio de Janeiro: INCA, 2002.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Assistência à Saúde. Instituto Nacional do Câncer. Coordenadoria de Programas de Controle do Câncer – Pro-Onco. **Ações de enfermagem para o controle do câncer**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Pro-Onco, 2004.

_____. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer. **Estimativa da incidência e mortalidade por câncer no Brasil 2008**, 2006.

_____. Ministério da Saúde. **Ações de enfermagem para o controle do câncer:** uma proposta de integração ensino-serviço. 3^aed. pg.256-271. Brasil, 2011.

_____. Ministério da Saúde. **Normas e recomendações:** Controle do Câncer de Mama. Documento de Consenso. Ver. Bras. Cancerologia; pág. 77- 90, 2012.

BERGAMASCO RB, Ângelo M. **O sofrimento de descobrir-se com câncer de mama:** como o diagnóstico é experienciado pela mulher. Ver. Bras. Cancerologia. pág.277-82, 2001.

CORBELLINI, V.L. **Câncer de mama:** encontro solitário com o temor do desconhecido. Rev. Gaúcha Enfermagem., v. 22, n. 1, p. 42-68. 2001.

CAMARGO, T. C.; Marx I. E. O. **Atenção à mulher mastectomizada:** discutindo os aspectos onticos e a dimensão ontológica da atuação da enfermeira no hospital do câncer. Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 11, n. 05, 2000.

CARVALHO, Paula Cristina Camarinho; **Qualidade de vida de mulheres mastectomizadas.** [monografia TCC], 20012, Porto.

FERNANDES FP, Freitas REJ. **Atuação fisioterapêutica em pacientes oncológicos** [monografia TCC]. Goiânia (GO); Universidade Católica de Goiás; 2003.

FERREIRA, M. L. S. M.; Mamede, M. V. **Representação do corpo na relação consigo mesma após mastectomia.** Revista Latino-americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 11, n. 3, pág.301, 2004.

FREITAS Júnior, Ruffo de; Ribeiro, Luiz Fernando J.; Taia, Lúcia; Kajita, Dáissuke; Fernandes, Marcus Vinícius & Queiroz, Geraldo S. **Linfedema em pacientes submetidas à mastectomia radical modificada.** Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia, v. 23, n. 4, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social.** 5^o Ed – São Paulo: Atlas – 1999.

GUTIERREZ, M. G. R.; Bravo, M. M.; Chanes, D. C.; M. C. R.; Souza, G. O. **Adesão de mulheres mastectomizadas ao início precoce de um programa de reabilitação.** Acta Paul. Enfermagem.pág.249-254, 2007.

GODOY, A.B.M.; Pereira, C.S.; Moreira, L.S.; Mazzaia, M.C.; **Assistência do enfermeiro diante das dificuldades apresentadas por mulheres mastectomizadas**, Revista Brasileira de Ciências da Saúde, ano VII, nº 20,2009.

INCA. Instituto Nacional de Câncer; Ministério da Saúde. **Estimativas de incidência e mortalidade por câncer de mama no Brasil**, 2004.

_____. Instituto Nacional do Câncer, Ministério da Saúde. **Estimativas de incidência e mortalidade por câncer no Brasil**, 2006.

_____. Instituto Nacional do Câncer. Ministério da Saúde. **Câncer no Brasil: dados dos registros de base populacional**. Rio de Janeiro (RJ): INCA; 2008.

_____. Instituto Nacional do Câncer. **Estimativas 2010: Incidência do câncer no Brasil**, Rio de Janeiro, 2009.

_____. Instituto Nacional do Câncer. **Estimativas de incidência e mortalidade por câncer no Brasil**. Brasil, 2010.

_____. Instituto Nacional do Câncer. **Estimativa 2012: incidência de câncer no Brasil**. Rio de Janeiro; 2011.

_____. Instituto Nacional do Câncer. Secretaria Nacional de Assistência à Saúde. **Falando sobre o câncer de mama**. Rio de Janeiro, 2012, 204.

LAHOZ, M. A.; Nyssen, S. M.; Correia, G. N.; Garcia, A. P. U.; Driusso, P. **Capacidade funcional e qualidade de vida em mulheres pós-mastectomizadas**. Revista Brasileira de Cancerologia, pág. 423-430, 2 ago. 2010.

MARTINS, C.S.;Moura, D.C.;Ferreira,M.M.;Barbosa,R.M. **Assistência de enfermagem a cliente portadora do câncer de mama**. Monografia, Rio de Janeiro, 2010.

MAKLUF, A. S. D.; Dias, R. C.; Barra, A. A. **Avaliação da qualidade de vida em mulheres com câncer de mama**. Revista Brasileira de Cancerologia, pág. 49-58, 2006.

MERCK SHARP E DOHME. **Manual merck de informações médica: saúde para família**. Ed. Manole Ltda., 1º ed. 2002.

- MINEO, F.L. V; Matos, L.F. B; Lima, S.S.; Deluque, A. L.; Ferrari, B.; **Assistência de enfermagem no tratamento do câncer de mama**, Revista Eletrônica Gestão & Saúde, MT, 2013.
- MICELI, A.V.P. In E.L.R. Mello & C.E.R. Santos **Aspectos psicológicos do paciente com câncer..** (2006). Manual de cirurgia oncológica. São Paulo: Tecmedd Editora.
- MOURA, F.M.J.S.P.; Silva, M.G.S.; Oliveira, S.C.; Moura, L.J.P.; **Os sentimentos das mulheres pós-mastectomizadas**, Escola Anna Nery, 2010.
- MOLINA, M. A. S.; Sales, C. A. **O significado do câncer no cotidiano de mulheres em tratamento quimioterápico**. Rev. Brasileira de Enfermagem, Brasília, vol.57, n.6, p.720-3, 2004.
- OLIVEIRA, M. E Cunha, A. **Mulheres mastectomizadas**: ressignificação da existência, Rev. Latino-Am. Enfermagem, 2004.
- OTTO, Shirley E. **Oncologia**. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso, pág. 526, 2002.
- PRADO, J.A.F.A. **Supervivência**: novos sentidos na vida após a mastectomia. Tese de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.
- PEREIRA SG, Rosenhein DP, Bulhosa MS, Lunardi VL, Filho WDL. **Vivências de cuidados da mulher mastectomizada**: uma pesquisa bibliográfica. Rev. Bras. enfermagem. 2006; 59 (6): 791-795.
- PINHO LS. **Câncer de mama**: da descoberta à recorrência da doença. Rev. Eletrônica de Enfermagem 2007; pág. 154-165.
- REGIS, M.F. S. & Simões. **Diagnóstico de câncer de mama**: sentimentos, comportamentos e expectativas de mulheres. Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 7, n. 1, p. 81-86, 2005.
- SMELTZER, S. C.; BARE, B. G. Brunner & Suddarth: **Tratado de Enfermagem Médico-Cirúrgica**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 2002.
- _____, S. C.; Bare, B. G. Brunner & Suddarth: **Tratado de Enfermagem Médico-Cirúrgica**. 10. ed. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 2009.

SMELTZER, S. C.; Bare, B. G.; Hinkle, J. L. **Enfermagem – saúde do adulto**: tratado de enfermagem médico cirúrgica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

SANTOS, M.C.L.; Sousa, F.S.; Alves, P.C.; Bonfim, I.M.; Fernandes, A.F.C.; **Comunicação terapêutica no cuidado pré-operatório de mastectomia**, Revista Brasileira de Enfermagem, Fortaleza, CE, 2010.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE MASTOLOGIA. **Câncer de mama, esperança e vida**, 2008.

SILVA, S.É.D.; **Representações sociais de mulheres mastectomizadas e suas implicações para o autocuidado**, Revista Brasileira Enfermagem, Brasília 2010.

SILVA, S.E.D.; Vasconcelos, E.V.; Santana, M.E.; Araújo, J.S.; **Câncer de mama uma doença temida: representações sociais de mulheres mastectomizadas**, Revista Eletrônica Gestão & Saúde • Vol.03, N°. 02, Ano 2012.

TREVISAN, M.; Anjos, J.N.S.; Rodrigues, H.M.; Pires, J.O.; Mendonça, M.J.; **O papel do enfermeiro na assistência a paciente pós-mastectomia total**, Revista Eletrônica Gestão & Saúde, Vol.04, N°. 02, Ano 2013.

KUCHARSK FA. **Perfil de mulheres na detecção precoce do câncer de mama**. Fortaleza (CE): Universidade Federal do Ceara; 2003.

VARGAS T.V.P.; Maia E.M.; Dantas R.A.S.; **Sentimentos de pacientes no pré-operatório de cirurgia cardíaca**. Rev. Lat.Am. Enfermagem. pág.:383-8, 2006.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org