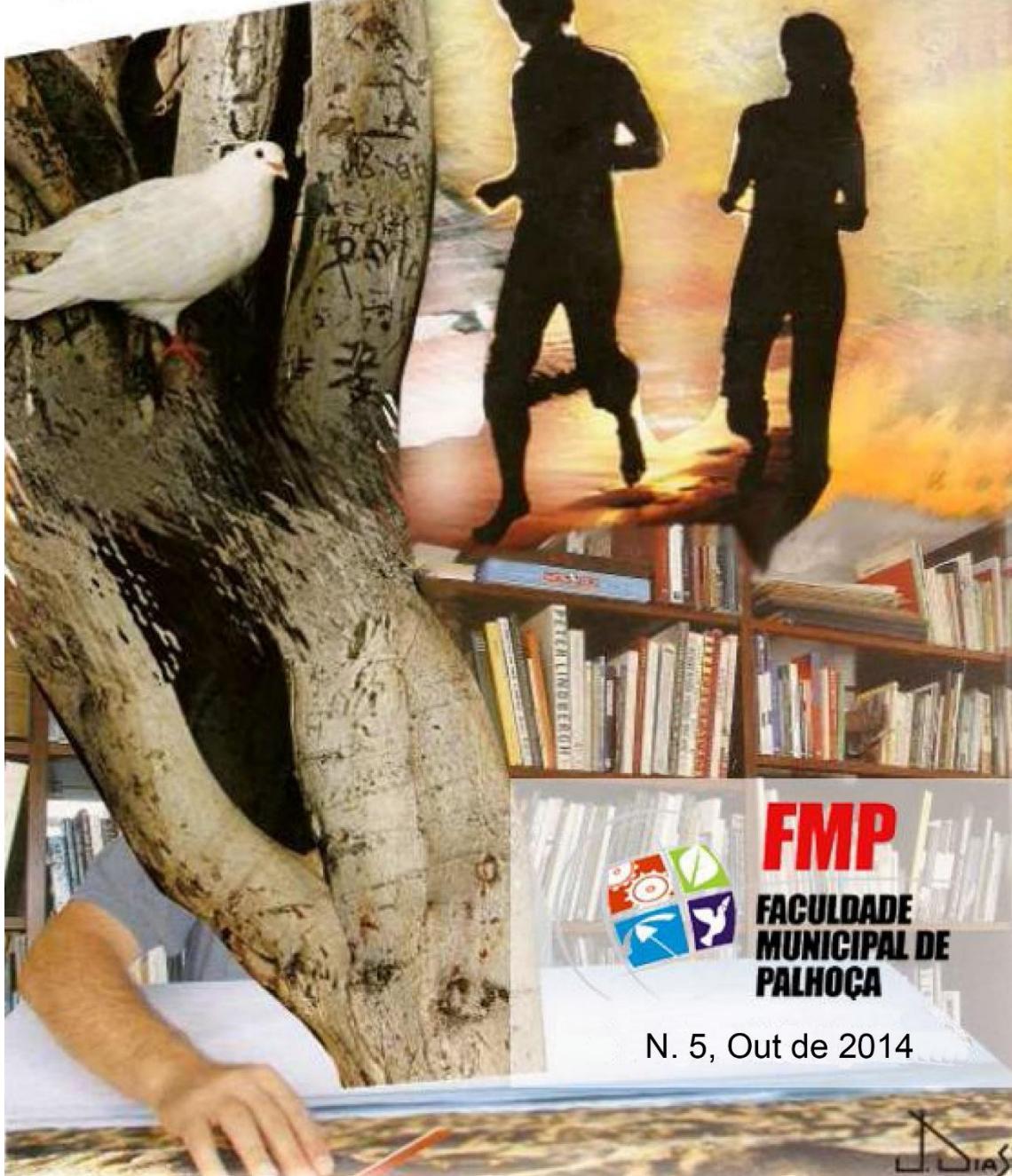


Vias Reflexivas



N. 5, Out de 2014

**REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE
MUNICIPAL DE PALHOÇA**



VIAS REFLEXIVAS

N. 05, out. de 2014

FICHA CATALOGRÁFICA

DIAGRAMAÇÃO

Luzinete Carpin Niedzieluk

PERIÓDICO DIGITAL

www.fmpsc.edu.br

ISSN 2176-641X

Rua José Pereira dos Santos, 305

Bairro: Ponte do Imaruim

CEP: 88130-475



VIAS REFLEXIVAS

N. 05, out. 2014

DIRETOR EXECUTIVO DA FMP

Perci de Freitas

DIRETORA ACADÊMICA

Fernanda de Matos Sanchez

DIRETOR ADMINISTRATIVO

Denis Liberato Delfino

CAPA

João Dias (Dão)

EDITORIA-CHEFE

Dr^a. Luzinete Carpin Niedzieluk

CONSELHO EDITORIAL

Fábio Pereira (Prof. Ms. FMP)

Juliane Di Paula Queiroz Odinino (Prof^a Dr^a FMP/UDESC)

Luzinete Carpin Niedzieluk (Prof^a Dr^a FMP/UFSC)

Perci de Freitas (Prof. Dr. FMP)

Rangel de Oliveira (Prof. Dr. FMP)

Rosana Silveira (Prof^a Dr^a FMP)

PARECERISTAS AD HOC para este número

Kátia Hillesheim (Prof^a Ms. FMP)

Rafael Dall'Agnol (Prof. Dr. FMP)

SUMÁRIO	
n. 5 (2014)	05
APRESENTAÇÃO	06
Luzinete Carpin Niedzieluk	
ARTIGOS	
Definição de novos parâmetros no método de hierarquização do patrimônio turístico: uma aplicação ao Centro Histórico da Enseada de Brito.	08
Giancarlo Philippi Zacchi	
Indígenas em Santa Catarina: Discursos e ações (1850-1870)	22
Jackson Alexsandro Peres	
Entre o Oriente e o Ocidente: Representações sociais de lideranças da Uni-Yôga em Santa Catarina	34
Helio Alves da Cruz	
Introdução aos elementos da ética	54
Fernando Maurício da Silva	
O uso do ensino à distância para portadores de fobia social	70
Horácio Dutra Mello, Silvio Araújo da Silva Oliveira	
Os conceitos de alfabetização e letramento para as cursitas do PNAIC na Rede Municipal de Ensino de Palhoça (SC)	85
Jair Joaquim Pereira	
O poder de polícia da Defesa Civil e a Responsabilidade Civil do Estado pelos danos causados por seus agentes	101
Alissane Lia Tasca da Silveira, Mariana Flores, Rodrigo Luiz Alves	
O uso do grupo focal para análise da relação professor-aluno	115
Maria Fernanda Diogo, Patrícia Coelho Monteiro	
Benefícios da Contação de História no Processo de Alfabetização por meio de Projetos de Letramento Literário	131
Jair Joaquim Pereira, Micheli da Silva	
ENSAIO/RESENHA	
“A história da Loucura na Idade Clássica” escrito por Michel Foucault Resenhado por Luzinete Carpin Niedzieluk	144

APRESENTAÇÃO

A Revista **Vias Reflexivas**, atualmente, é uma publicação eletrônica, com periodicidade anual da Faculdade Municipal de Palhoça. Publica, em fluxo contínuo, artigos, resenhas e entrevistas de áreas diversas. O número 1 foi publicado em meio impresso, em agosto de 2008 sob o ISSN 1983-5515 e, a partir do número 2, a publicação do periódico passou a ser on-line, sob o ISSN 2176-641X, sendo que este número foi publicado em agosto de 2009, o seguinte, o número 3 em junho de 2012 e o próximo, o número 4 em agosto de 2013.

Lembramos que os textos podem ser produzidos por pesquisadores/docentes da FMP, assim como por professores juntamente com discentes e por docentes de outras Instituições de ensino e/ou pesquisa, visando a estreitar os laços entre a extensão, a pesquisa e o ensino. Estes textos são avaliados anonimamente por dois pareceristas do Conselho Editorial. Apenas os trabalhos aprovados pelos dois pareceristas serão encaminhados para publicação, desde que as modificações sugeridas, se houver, forem atendidas pelo(s) autor(es), além de a revisão ser de responsabilidade do autor ou autores dos textos. Assim, ao enviar o material para publicação, o(s) autor(es) está(ão) automaticamente concordando com as diretrizes editoriais da Revista e, além disso, cedendo os direitos autorais relativos aos trabalhos publicados.

Com muito entusiasmo, mais uma vez, conseguimos dar continuidade ao projeto de Extensão da FMP - Revista **Vias Reflexivas** e publicar o número 5 (cinco) que traz artigos que versam a respeito de temáticas diversas e correntes teóricas diversificadas, como psicologia, administração, pedagogia, direito etc., assim como uma resenha. Os trabalhos publicados contribuem com a promoção da interdisciplinaridade. Este número conta com nove artigos e uma resenha, como se pode observar a seguir.

O artigo que abre a edição é do professor Giancarlo Philippi Zacchi intitulado “Definição de novos parâmetros no método de hierarquização do patrimônio turístico: uma aplicação ao Centro Histórico da Enseada de Brito” cujo objetivo é definir os componentes do critério valor intrínseco do atrativo e aplicar a metodologia no centro histórico da Enseada de Brito.

O segundo artigo “Indígenas em Santa Catarina: Discursos e ações (1850-1870)” de Jackson Alessandro Peres analisa os discursos relativos aos indígenas, a partir da segunda metade do século XIX na então Província de Santa Catarina, estes discursos mostram que os Xokleng que viviam nas regiões de maior concentração de imigrantes, eram apresentados como selvagens, assassinos e às vezes como ladrões.

Em “Entre o Oriente e o Ocidente: Representações sociais de lideranças da Uni-Yôga em Santa Catarina”, Helio Alves da Cruz investiga as representações sociais de lideranças da Uni-Yôga em Santa Catarina (SC), as dualidades valorativas e práticas que perpassam a cultura da organização e o estilo de vida que ela promove.

O quarto artigo “Introdução aos Elementos da Ética” de Fernando Maurício da Silva, explora os conceitos elementares da história da ciência, ética, tais como virtude, valores, princípios, dever, direito, felicidade e bem, e também expõe os princípios fundamentais das correntes clássicas de ética, o princípio de utilidade, de autonomia, de comunicação e de preferência.

“O uso do ensino à distância para portadores de fobia social” escrito por Horácio Dutra Mello e Silvio Araújo da Silva Oliveira apresenta um panorama sobre a percepção dos portadores de fobia social por meio da tecnologia de ensino a distância. A pesquisa foi realizada com 82 portadores de fobia social, os quais responderam um questionário *on-line* composto por 10 questões fechadas, desenvolvido pelos

pesquisadores que mostraram que o ensino a distância pode ajudar e muito os portadores de fobia social.

O sexto artigo “Os conceitos de alfabetização e letramento para as cursistas do PNAIC na Rede Municipal de Ensino de Palhoça (SC)” escrito por Jair Joaquim Pereira expõe e analisa os conceitos de alfabetização e letramento elaborados por professoras alfabetizadoras. Participaram da pesquisa professoras cursistas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na rede municipal de ensino de Palhoça (SC) cujos resultados revelaram uma compreensão confusa das participantes da pesquisa em relação aos processos de alfabetização e letramento.

O artigo “O poder de polícia da Defesa Civil e a Responsabilidade Civil do Estado pelos danos causados por seus agentes” de autoria de Alissane Lia Tasca da Silveira, Mariana Flores e Rodrigo Luiz Alves subdivide-se em três momentos. No primeiro é apresentado um panorama analítico acerca da Defesa Civil, contextualizando-a no âmbito social, no segundo há um estudo sobre o Poder de Polícia, sua conceituação e seus limites na prática administrativa e no terceiro, discorre-se sobre a Responsabilidade Civil do Estado frente os atos perpetrados pelos agentes administrativos.

Maria Fernanda Diogo e Patrícia Coelho Monteiro em “O uso do grupo focal para análise da relação professor-aluno” analisam a influência da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem utilizando-se da técnica do grupo focal para a coleta de informação, portanto é uma pesquisa qualitativa. Os resultados apontam que as práticas pedagógicas contemporâneas foram re-significadas, sendo o educando entendido como sujeito do seu processo sócio-histórico, ativo e investigador.

Em “Benefícios da Contação de História no Processo de Alfabetização”, os autores Jair Joaquim Pereira e Micheli da Silva objetivam apontar benefícios da contação de história, por meio de projetos de letramento literário, no processo de alfabetização. A pesquisa foi realizada com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

O último texto é uma resenha da obra “A História da Loucura na Idade Clássica” escrita por Michel Foucault em que a resenhadora (Luzinete Carpin Niedzieluk) pontua algumas aproximações do autor com o marxismo vigente a época, além de trazer uma síntese detalhada de cada capítulo do livro buscando contribuir com o debate acadêmico. Considerando a densidade da obra publicamos aqui este texto.

Profa. Dra. Luzinete Carpin Niedzieluk
Editora-chefe

DEFINIÇÃO DE NOVOS PARÂMETROS NO MÉTODO DE HIERARQUIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO TURÍSTICO: UMA APLICAÇÃO AO CENTRO HISTÓRICO DA ENSEADA DE BRITO

Giancarlo Philippi Zacchi¹(FMP)

RESUMO: O turismo urbano tem trazido contribuição para a preservação do patrimônio cultural. No Brasil, utiliza-se a hierarquização do patrimônio, proposto pelo Centro Interamericano de Capacitação Turística da OEA. O critério valor intrínseco do atrativo não estabelece indicadores de análise, o que provavelmente resulta em problemas. A originalidade do trabalho e sua relevância apontam para o fato do modelo proposto incluir um conjunto de indicadores que facilita a construção de um olhar técnico sobre o patrimônio, outrora inexistente. O objetivo deste artigo é definir os componentes do critério valor intrínseco do atrativo e aplicar a metodologia no centro histórico da Enseada de Brito. Utilizou-se o método pesquisa aplicada de natureza qualitativa e quantitativa através de observação direta. Os resultados da pesquisa indicam que a definição de variantes de análise no valor intrínseco do atrativo contribuem para a padronização de uma análise do status quo; que a aplicação do modelo é viável, pois detalha minuciosamente o patrimônio; que torna-se prudente a aplicação de um novo locus e com uma equipe multidisciplinar para cruzamento de dados; que o modelo proposto desmistifica a ideia de que somente o antigo torna-se autêntico e original, pois o conceito de autenticidade natural é um signo baseado na história e definido por um discurso técnico.

PALAVRAS CHAVE: Turismo; Patrimônio cultural; Avaliação.

1. INTRODUÇÃO

O turismo urbano tem trazido, nos últimos tempos, contribuição para a preservação do patrimônio cultural material das cidades, tais como Ouro Preto, em Minas Gerais (BARRETO, 2000), os afrescos de Rafael, da Roma iluminista (JOKILEHTO, 1985), a enseada de Victoria & Alfred, na cidade do Cabo, na ponta meridional da África (DODSON E KILIAN, 2001) e nas cidades de Aleppo e Damasco, na Síria (SHACKLEY, 2001), entre outras. A manutenção de um patrimônio turístico cultural autêntico e preservado, cuja qualidade estética e histórica agregue valor ao nível da experiência dos visitantes, permite difundir a identidade e, por consequência, transforma-se numa ferramenta que estimula uma demanda qualificada e apta para consumir este produto, aumentando a composição do PIB municipal.

Para a identificação de um patrimônio que possibilite reconhecer a qualidade estética e histórica e definir sua importância no contexto da demanda turística, é

¹ Graduado em Turismo pela Escola Superior de Turismo e Hotelaria de Florianópolis, Mestre em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina e docente do Curso de Turismo da Faculdade Municipal de Palhoça.

necessário o uso do modelo de hierarquização do patrimônio turístico, proposto pelo Centro Interamericano de Capacitação Turística da OEA – CICATUR (1977).

Trata-se de uma unidade operacional, criada no âmbito da Organização dos Estados Americanos, cujo objetivo é realizar atividades destinadas a promover o desenvolvimento econômico e social dos Estados Membros (EXECUTIVE ORDER, Nº 76-6). No contexto de atuação interno, o CICATUR criou diversas metodologias para planejamento turístico, destacando-se a de hierarquização do patrimônio turístico, objeto de estudo deste artigo.

O modelo de hierarquização, no entanto, prevê a classificação do patrimônio visando à seleção de algumas variantes, que possibilitam definir um sistema de hierarquização do patrimônio, atribuindo fluxos de visitantes em escala geográfica.

Este modelo não só tem sido difundido no âmbito do governo brasileiro para definir a importância dos atrativos, como sua aplicação prática tem sido usual.

No entanto, o critério valor intrínseco do atrativo, cujos parâmetros de análise giram em torno das características relevantes do conjunto, tendo pontuação de 0 a 4 e peso 15, não estabelecem, em sua estrutura, os componentes de análise para aplicação dos valores que variam de 0 a 4. Provavelmente resulta em uma análise disforme, pois se não há componentes de análise, seu observador poderá no instante da avaliação, estabelecer padrões que variam de observador para observador, a partir de um contexto e estado de espírito, decorrendo em erro.

Dessa forma, este artigo contribui para o aprimoramento e refinamento do modelo proposto pela OEA (1977), sobretudo para o processo decisório, posto que o maior peso na metodologia está justamente no critério valor intrínseco do atrativo. Contribui, também, para que as análises sejam muito mais pormenorizadas e menos genéricas, dada a amplitude e complexidade do sistema turístico com seus desdobramentos.

Portanto, o desenvolvimento investigativo deste artigo tem o objetivo fundamental de definir os componentes do critério valor intrínseco do atrativo e, especificamente, aplicar a perspectiva metodológica no centro histórico da Enseada de Brito.

2. VARIÁVEIS ANALÍTICAS PARA DEFINIÇÃO DOS COMPONENTES DO CRITÉRIO VALOR INTRÍNSECO DO ATRATIVO

A apropriação do patrimônio cultural material e imaterial com suas respectivas divisões pelo turismo nas cidades, é via de regra, marco divisor entre a conveniência de se derrubar os prédios velhos para expansão verticalizada das edificações e a necessidade da identificação, conservação e usufruto dos monumentos.

Em grande medida, este comportamento se deve ao fato das cidades expandirem-se do centro para suas bordas e via de regra, estabelecerem um padrão de espacialização, uso e ocupação do solo inadequado. A primordialidade não é do amor do seu povo pelas cidades e pelos seus bens culturais (LE GOFF, 1988). É antes de tudo uma corrida desenfreada de rupturas, construções, destruições e reconstruções, redefinindo fronteiras e massa subalterna.

A cidade desvitalizada torna-se uma cadeia sucessiva de descontinuidade, do descaso, mas seu uso indiscriminado, com ausência de critérios que possam analiticamente responder a questões de natureza econômica, histórica, social e ecológica, reverte ainda na consagração de uma memória diluída, ainda que se pretenda o contrário, aumentando a formação de poderes e interesses paralelos.

O processo de planejamento turístico e a análise e hierarquização dos recursos e atrativos, apresentam papel importante para o desenvolvimento de programas de intervenção turística nestes monumentos. A análise orienta o planejador, a partir da desagregação dos elementos constitutivos do modelo, a identificar os conceitos que se destacam através das características físicas e espaciais que compõem a cena da pesquisa, e que pode afetar o sentimento estético das pessoas, através de um processo de interatividade da percepção (BARTTLEY, 1978) estética entre o sujeito que capta o mundo ao seu redor.

Assim, a estratégia torna-se um meio definido para o gerenciamento do patrimônio turístico e seu consequente desenvolvimento sustentável, transformando-se em um “mecanismo regenerador de áreas urbanas, por intermédio da criação de ambientes desejáveis [...] e responsáveis pelos planos de redesenvolvimento de determinada região” (HALL, 2001, p.27).

A experiência de análise e hierarquização estabelecida e desenvolvida pelo Cicatur (1977) procura fornecer subsídios para a diferenciação objetiva das características e dos graus de importância entre os atrativos. Seus resultados constituem importante informação para a tomada de decisão estratégica para determinada

destinação, que, dependendo da categoria em que está inserida, terá um conjunto de ações mercadológicas que poderão ser utilizadas com maior ou menor intensidade, como apresenta a Tabela 1.

FATORES DE ANÁLISE	PARÂMETROS	PONTUAÇÃO
A- Acesso rodoviário.	Bom	3
	Regular	2
	Ruim	1
B- Acesso aéreo, marítimo, fluvial, ferroviário.	Existência	3
	Não-existência	1
C- Transporte rodoviário, aéreo, marítimo, fluvial, ferroviário.	Existência	3
	Não-existência	1
D- Equipamentos e serviços turísticos.	Bom	3
	Ruim	1
E- Valor intrínseco do atrativo.	Características relevantes do conjunto	0 a 4

Tabela 1: parâmetros de avaliação e hierarquização dos atrativos

Fonte: (IGNARRA, 1999, pg. 53)

A hierarquia do atrativo será estabelecida pela ponderação dos valores obtidos através dos parâmetros de avaliação de hierarquização, e seu resultado promove a absorção de elementos necessários para a utilização dos atrativos a serem oferecidos inicialmente, conforme é estabelecido na Tabela 2.

HIERARQUIA	VALORAÇÃO	SISTEMA DE INFORMAÇÃO
3	3,21 a 3,79	São atrativos turísticos de excepcional valor e de grande significado para o mercado turístico internacional, capaz, por si só, de motivar importantes fluxos de visitantes, atuais ou potenciais, internacionais ou nacionais.
2	2,42 a 3,00	Atrativo turístico muito importante, em nível nacional, capaz de motivar um fluxo, atual e potencial, de visitantes nacionais ou internacionais, por si só ou em conjunto com outros atrativos contíguos.
1	1,63 a 2,21	Atrativo com algum interesse, capaz de estimular fluxos turísticos regionais e locais, atuais e potenciais e de interessar visitantes nacionais e internacionais que afluíram por outras motivações turísticas.

0	0,84 a 1,42	Atrativos sem méritos suficientes para incluí-los nas hierarquias superiores, mas que formam parte do patrimônio turístico, como elementos que podem complementar outro de maior hierarquia, no desenvolvimento e funcionamento de qualquer das unidades do espaço turístico que, em geral, podem motivar correntes turísticas locais, em particular a demanda de recreação popular.
---	-------------	--

**Tabela 2: esquema geral de classificação e hierarquização de atrativos turísticos
(Fonte: BENI, 1998, p. 360.)**

Como o modelo atual não contempla os componentes para atribuição de indicadores de análise dos valores intrínsecos ao atrativo, que garantam uma sólida interpretação física estética do ensaio, propõe-se a verificação dos indicadores que possivelmente poderão contribuir para o refinamento da pesquisa e tomada de decisão mais acertada, conforme expressa a Tabela 3.

Os componentes e seus enquadramentos vão promover um equilíbrio que o modelo inicial não oferece, posto que a equipe avaliadora poderá, a partir das orientações propostas, conduzir uma análise e estabelecer um conjunto de juízo que permite entender os fatores que podem determinar a hierarquização do monumento e o plano de ação e ou conjunto de políticas públicas necessárias para a consecução positiva em um sentido de continuidade da memória e identidade local.

FATOR DE ANÁLISE	COMPONENTE	OCORRÊNCIA	Valoração	
			+	-
Valor intrínseco do atrativo	Autenticidade do Patrimônio	O uso atual descaracteriza a essência passada do objeto?		
		Existe compatibilidade estética com as características do local?		
		O objeto analisado existe somente neste ambiente?		
		Sua composição atual remete ao passado?		
		É possível identificar seu significado histórico, estético e ou científico passado?		
	Estado de conservação	Há ataque de cupins?		
		Existe proliferação de agentes biológicos diversos?		

		Há infiltração aparente no revestimento?		
		A pintura é recente?		
		Há sujidade aparente que empobrece o monumento?		
Padrões de qualidade		A ação do tempo degrada o objeto de análise?		
		A taxa de utilização compromete a estrutura física?		
		Seus traços testemunham a passagem do tempo?		
		O uso, as mudanças estruturais, estéticas e funcionais de sua arquitetura, o envelhecimento natural são provas materiais de sua antiguidade?		
		O entorno do patrimônio agrega valor ao objeto?		

Tabela 3: Componentes de análise do critério valor intrínseco do atrativo

Fonte: Elaborado pelo autor, 2013.

Como se observa a disposição e combinação dos elementos componentes da Tabela 3 proporcionam ao avaliador um conjunto de informações com os seguintes indicadores:

- a) **Autenticidade:** Diz respeito a sua ocorrência e originalidade. O patrimônio cultural em sua acepção maior torna-se vulnerável. A necessidade de se desenvolver ações para sua salvaguarda deve ser compreendida em decorrência da possibilidade de se utilizar concomitantemente os seus recursos como instrumentos do progresso (NORMAS DE QUITO, 1967). Este processo de evolução por que passa o conceito de patrimônio, em síntese, como elemento representativo da identidade local, deve se opor ao conceito de identidade nacional, posto que discutir autenticidade sem observar as características da localidade, é antes de tudo, desenvolver formas não auráticas de autenticidade (GONÇALVES, 1988), até porque, para se discutir o conceito de patrimônio, torna-se necessário entender o modo de viver de um grupo (BOSI, 1992). Na perspectiva da sustentabilidade, o patrimônio cultural, bem material e imaterial de um povo, transformado de geração em geração, deverá ser repassado para as gerações futuras, como algo vivo, capaz de interagir e de registrar o modus vivendi de um grupo social no passado, mas, sobretudo no presente, como continuidade do passado adquirindo nova determinação temporal (CHOAY,

2001), posto que o principal depositário do bem em si mesmo é o saber que os produz (SANT'ANNA, 2003). A autenticidade perpassa, portanto, pelo conceito de significação cultural (CARTA DE BURRA, 1980), traduzido nos valores estético, histórico e científico, não como padrão absoluto, porque senão, enquadrar-se-íá em uma realidade despótica. A idéia de que somente o antigo se torna autêntico e original, é um conceito natural, um signo estabelecido em uma coisa baseada na história e definida por um discurso técnico, muito embora ainda sejam palco e testemunhas vivas de um passado, mesmo que remoto.

- b) **Estado de conservação:** Expressa o grau de uso e significado cultural que a localidade atribui ao patrimônio. A diminuição desses efeitos decorrentes do processo de transformação pode ser materializada a partir do conceito de educação patrimonial (IPHAN, 2011) em que pese efetivamente a necessidade de se discutir e dialogar, com as partes interessadas, a transformação e a realidade que nos cerca, para a preservação do conjunto das realizações humanas em suas diversas expressões (NOR, 2010). Muito embora, o estado de conservação não altera o significado cultural em seu enquadramento estético, científico, histórico e social, em seus estudos, Nassar (1988) identificou que o observador percebe o monumento de forma positiva e ou negativa, isto é, bonito ou feio, importante ou sem importância, a partir do estado de conservação do patrimônio. Esta dedução se materializa pela relativa relação que seu observador estabelece entre as ações de conservação e preservação do patrimônio definidas pelos gestores locais. Ou seja, se o gestor não se preocupa, é porque o monumento não tem valor, ou talvez também, porque esta não seja a prioridade do momento, ou, em última análise, por falta de pauta para o desenvolvimento de políticas públicas. Dessa forma, mesmo a Carta de Nara (1994), afirmando não ser possível basear os julgamentos de valor e autenticidade em critérios fixos, a tentativa neste estudo justifica-se pela necessidade de se definir os indicadores propostos na Tabela 3, para que as análises do modelo de hierarquização possam resultar em uma verificação justa e finalmente contribuir para que o turista possa conhecer a forma de viver daquele grupo, através da criação de roteiros hierarquizados, temáticos e ou específicos (PICAZZO, 1996), que auxiliem o visitante a usufruir todo de seu tempo livre (DUMAZEDIER, 1979), com qualidade.

c) **Padrões de qualidade:** É a propriedade intrínseca do patrimônio. Dá-se em grande parte, pela própria faculdade do indivíduo identificar-se com o lugar à medida que reconhece sua importância. Torna-se, de certa forma, no impacto exercido pela gente local no sentido de preservar o aqui e agora. No campo perceptivo, o ritmo frenético das transformações ambientais do espaço urbano pode ser emocionalmente afetado (LINCH, 1960) e este fenômeno, decorrente dos grandes centros, acaba repercutindo no conceito de qualidade. Este cenário, de certa forma, se constrói em decorrência da necessidade humana de ter sensações agradáveis, a partir de padrões, convicções e estratégias elaboradas, tornando-se o embrião dos encontros e reencontros e da convivialidade civilizatória (FREITAG, 2006).

A construção do olhar sobre o patrimônio através dos indicadores autenticidade, estado de conservação e padrões de qualidade proposto, possibilita uma aproximação do valor real que o patrimônio apresenta.

Observa-se, acima de tudo, que, hoje os interessados em sair de seu domicílio atual e empreender uma viagem, por qualquer que seja a motivação, desejo ou necessidade de evasão, buscam informações previamente a respeito do possível destino que lhe é aprazível.

É na localidade, ou seja, no destino principal, que esta necessidade básica se intensifica, até porque que a compreensão da cidade para o turista não é total e instantânea quando a cidade ultrapassa a 20.000 habitantes (BOULLÓN, 2002). Ela é estabelecida pelo transcurso do tempo, pela soma das imagens que o espaço transmite e que o turista registra efetivamente. O turista, portanto, deve ser ajudado, ensinado a descobrir e a ler o que deve ser visto, a fim de que sua experiência se transforme em uma sala de aula aberta.

É a partir dos elementos sensoriais, que o sujeito percebe seu meio e daí cria imagens referenciais, possibilitando identificar e reter em sua memória a construção dessas mesmas imagens, porque reconhece os lugares que transita e se orienta, pois o desenvolvimento do turismo cultural em sua vertente econômica requer a preservação dos patrimônios para suscitar o conceito do belo à bem da verdadeira beleza, não como condição despótica e autoritária, mas como senso comum nos sentidos que despertam individualmente os valores estéticos das pessoas.

3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A fim de colocar em prática a proposição da inclusão da Tabela 3, como um subitem do fator de análise no critério valor intrínseco do atrativo apresentado na Tabela 1, utilizou-se da abordagem binária, para a primeira parte da análise, isto é, o avaliador deverá apreciar os atributos do objeto foco e responder as questões, todas de natureza fechada, chamadas de enquadramento. A possibilidade de resposta fica restritivamente ambientada em uma possibilidade binária, sendo atribuído o valor 1 as respostas cujo contexto tornam-se positivas, e 0 para aquelas cuja externalidade se apresenta de forma negativa ou detratora.

Com base no resultado do enquadramento, nesta primeira fase, utiliza-se a regra de três simples, igualmente para cada componente. De posse do resultado de cada indicador, obtém-se o valor atribuído, e, através de uma operação de adição com as parciais, aplica-se a equação da média aritmética simples, obtendo o resultado de 0 a 4, proposto inicialmente pelo CICATUR (1977).

A fim de validar essa proposição, buscou-se no Distrito da Enseada de Brito, no município de Palhoça, o ambiente propício para a aplicação prática do modelo proposto, posto que sua história e arquitetura representam um mosaico de marcos que nos remetem aos seus fundadores. Trata-se do único Distrito do município onde predomina a cultura de base açoriana. Foi fundada em 1750 pelo navegador português Domingos de Brito Peixoto, na mesma época em que surgiram as freguesias de Nossa Senhora da Conceição da Lagoa e São Miguel da Terra Firme, como pode ser visto na Figura 1.



Figura 1: Localização da área de estudo.
Fonte: Elaborado pelo autor, 2013.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se o método qualitativo e quantitativo, através de observação direta, a fim de responder ao enquadramento proposto na Tabela 3. A percepção do olhar contou com os estudos de Benjamin (1972), Declaração de Sofia (1989), Connor (1994), Hobsbawm (1983) e Oliveira (2003).

O *locus* escolhido para a aplicação prática foi a Igreja Nossa Senhora do Rosário, localizada no vão central e centro histórico da Enseada de Brito, tombada pela Lei nº 5.846, de 22 de dezembro de 1980, com alterações da Lei nº 9.342, de 14 de dezembro de 1993, que incorporou a proteção das paisagens. Desta forma, o lançamento dos dados coletados foram reunidos no Esquema 1.



Categoria: Museus e manifestações culturais	Tipo: Lugares históricos	Subtipo: Igrejas		
A=1	B=3	C=3	D=1	E=3,53
Valoração hierárquica = 3,31	Hierarquia= 3	IP=52		Classe = B
Autenticidade do patrimônio	Conservação 1-1-1-0-1		Padrões de qualidade	

1-1-0-1-1		1-1-1-1-1
Critérios de hierarquização = 7		Critérios de priorização = 7

Esquema 1: Análise dos componentes para hierarquização do patrimônio
Fonte: Elaborado pelo autor, 2013.

Desta forma, analisando os resultados consignados no Esquema 1, e com base no sistema orientador da Tabela 2, esquema geral de classificação e hierarquização de atrativos turísticos, o grau de valoração da Igreja Nossa Senhora do Rosário, enquadra-se como um atrativo turístico de excepcional valor e de grande significado para o mercado turístico internacional, capaz, por si só, de motivar importantes fluxos de visitantes, atuais ou potenciais, internacionais ou nacionais, posto que a análise apontou uma valoração hierárquica de 3,31, e este valor está contido no intervalo de hierarquia 3. Provavelmente, isto se deve ao fato de suas características físicas e paisagísticas serem de relevante valor paisagístico e ecológico.

Seu rico caleidoscópio cultural eleva sua taxa de atratividade e, por apresentar um índice de implantação alto, permite inferir a necessidade urgente de se melhorar a qualidade na prestação dos serviços e criar equipamentos que possam oferecer sustentação ao turista.

Muito embora, segundo a Tabela 2, a Igreja Nossa Senhora do Rosário tenha apresentado uma demanda naturalmente internacional (hierarquia 3), ainda sofre interferência das redes de infra-estrutura urbana que, de certo modo detraem a qualidade visual da paisagem, especificamente os fios de alta tensão, que, somados à localização das edificações à direita e à esquerda, não só descharacterizam o conjunto, como exercem influência intrusora e detratória da paisagem (PIRES, 1995).

O não enquadramento da Igreja Nossa Senhora do Rozário na hierarquia 4, se dá pela detração e intrusão das edificações identificadas à sua esquerda e à sua direita, além da exposição dos fios da rede elétrica, somados ainda à baixa qualidade na prestação dos serviços prestados e inexistência de apoio ao turista, ainda que seja considerada uma estrutura paisagística com razoável desenvolvimento, acesso, utilização e promoção, mas que requer intervenção imediata.

Dessa forma, a Prefeitura Municipal de Palhoça e o IPHAN, em parceria, devem desenvolver instrumentos que canalizem, por um lado, a formação de uma oferta sustentável para o visitante e morador, e por outro lado, garantam a preservação do conjunto patrimonial.

Observa-se ainda que a dinâmica urbana da localidade é pacata, talvez em decorrência do bucolismo que permeia o Distrito e, sobretudo, o vão central, e que, junto ao seu rico patrimônio imaterial através de seus traços, história, tecnologia, culinária, crenças, rituais, folclore, mandingas, crenças religiosas, música, dança, artesanato, instrumentos e ofícios, que lá existem, apresentam potencial de atratividade.

Dessa forma, a proposição da Tabela 3 adiciona valor ao modelo proposto pelo Cicatur contribuindo para o refinamento da análise e tomada de decisão da real situação objeto de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O patrimônio cultural material e imaterial, natural e histórico das cidades, são elementos fundamentais para a prática turística. A metodologia de avaliação do patrimônio possibilita identificar os impactos positivos e negativos sobre ele e verificar se o processo de antropização e apropriação contemporânea do patrimônio contribui ou não para a manutenção do seu valor. Entende-se que a idéia de incluir no item E da Tabela 1 os componentes de análise, propostos na Tabela 3, e construir uma sequência binária, contribuem para a padronização de uma análise do *status quo*, que outrora era realizada sem um parâmetro orientador, deixando o próprio critério a mercê de seu avaliador.

Ainda que seja possível gerar conclusões com base nos resultados obtidos, a presente análise deve ser condicionada e relativizada em decorrência de somente o autor ter desenvolvido a avaliação, cuja gênese do modelo recomenda ser elaborada por uma equipe multidisciplinar. Torna-se prudente a aplicação da proposta em um novo *locus* e com uma equipe multidisciplinar para cruzamento de dados. Isto é, sua validação fica condicionada a novos estudos comprobatórios.

Constatou-se que a metodologia desenvolvida proporciona certa facilidade para avaliar o valor intrínseco do atrativo, posto que as variáveis com seus enquadramentos possibilitem a depuração crítica e analítica da coisa observada.

Recomenda-se que o próximo estudo seja uma aplicação comparativa usando o modelo vigente com esta proposta metodológica, a fim de que se possam realizar inferências mais detalhadas no que toca a construção do olhar no critério valor

intrínseco do atrativo e possibilite um esforço da aproximação do real valor que o patrimônio exerce para a história e para o desenvolvimento do turismo.

DEFINITION OF NEW PARAMETERS IN RANKING METHOD OF HERITAGE TOURISM: AN APPLICATION TO THE HISTORICAL CENTRE OF ENSEADA DE BRITO.

ABSTRACT: The urban tourism has brought contribution regarding the cultural heritage preservation. In Brazil, the hierarchy of cultural heritage has been used, it's proposed by Centro Interamericano de Capacitação Turística of OEA. Under the intrinsic value of the attraction, analysis indicators are not provided, which this probably leads to trouble. The originality of the work and its relevance point out to the fact that the proposed model includes a set of indicators which makes it easier for the construction of a technical view over the heritage, once nonexistent. This article aims to define the components under the intrinsic value of the attraction and to apply the methodology to the historical center of Enseada de Brito. The research method used applies qualitative quantitative nature through direct observation. The survey results indicate that the definition of variance analysis on the intrinsic value of the attraction contribute to the standardization of status quo analysis, which the model application is possible because the heritage is thoroughly detailed, it becomes cautious in order to apply a new locus and a multidisciplinary team to data cross-checking, the proposed model demystifies the idea which only the old becomes authentic and original, because the concept of natural authenticity is an established sign based on history and defined by a technical discourse, although they are still the stage and living witnesses of a past, even if remote.

KEYWORDS: Tourism; Cultural heritage; Evaluation.

REFERÊNCIAS

- BARRETTO, Margarita. **Turismo e legado cultural.** Campinas: Papirus, 2000.
- BARTLEY, Howards. **Principios de la percepción.** México: Trillas, 1978.
- BENI, Mário Carlos. **Análise estrutural do turismo.** São Paulo: Senac, 1998.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da sua reproduzibilidade técnica.** Lisboa: Faculdade de Belas Artes, 2006.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** São Paulo: Cia. Das Letras, 1992.
- BOULLÓN, Roberto. **Planejamento do espaço turístico.** São Paulo: Edusc, 2002.
- CICATUR. **Análise e hierarquização do atrativo turístico.** Doc. 5/005, México: OEA, 1977.
- CONNOR, S. **Teoria e valor cultural.** São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio.** São Paulo: UNESP, 2001.

- DODSON, Belinda, KILIAN, Darryll. De porto a playground: a revitalização da enseada de Victória e Alfred, cidade do Cabo. In: TYLER, Duncan, GUERRIER, Yvonne, ROBERTSON, Martin. **Gestão do turismo municipal:** teoria e prática do planejamento nos centros urbanos. São Paulo: Futura, 2001. Cap 8, p. 193-222.
- DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer.** São Paulo: Perspectiva, 1979.
- FRAITAG, Bárbara. **Teorias da cidade.** Campinas: Papirus, 2006.
- HOBSBAWM, Eric. **The invention of tradition.** Cambridge University Press, 1983.
- GONÇALVES, José Reinaldo. **Autenticidade, memória e ideologias nacionais:** o problema dos patrimônios culturais. Estudos históricos: Rio de Janeiro, vol. I, n. 2, 1988, p. 264-275.
- HALL, C. Michael. **Planejamento turístico:** políticas, processos e relacionamentos. São Paulo: Contexto, 2001.
- IPHAN. Normas de Quito. **IPHAN.** Brasília, 2011. Disponível em:<<http://www.portal.iphan.gov.br>>. Acesso em: 18 nov. 2013.
- ICOMOS. A carta de Burra. **IPHAN.** Brasília, 2011. Disponível em <<http://www.portal.iphan.gov.br>>. Acesso em: 18 nov. de 2013.
- IPHAN. Educação patrimonial. **IPHAN.** Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br>.>. Acesso em: 18 nov. de 2013.
- IGNARRA, Luiz Renato. **Fundamentos do turismo.** São Paulo: Pioneira, 1999.
- ICOMOS. A carta de Nara. **IPHAN.** Brasília, 2011. Disponível em: <www.icomos.org.br/cartas/Carta_de_Nara_1994.> Acesso em: 18 de Nov. de 2013.
- ICOMOS. Declaração de Sofia. **IPHAN.** Disponível em <http://www.icomos.org.br/cartas/Declaracao_de_Sofia_1996>. Acesso em 18: de nov. de 2013.
- JOKILEHTO, Jukka. Authenticity in restoration principles and practices. In: **Bulletin of the Association for Preservation Technology** (APT Bulletin), Vol. 17, No. 3/4, Principles in Practice. (1985), p. 5-11.
- LE GOFF, Jacques. **Por amor às cidades.** São Paulo: UNESP, 1988.
- LYNCH, Kevin. **The image of the city.** Cambridge: The M.I.T. Press, 1960.
- NASAR, J.L. **Environmental aesthetics:** theory, research, and applications. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988.
- NÓR, S. **Paisagem e lugar como referências culturais:** Ribeirão da Ilha – Florianópolis, 2010. 231 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina,

Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis.

OLIVEIRA. Fernando Vicente. **Capacidade de carga nas cidades históricas.** São Paulo: Papirus, 2003.

OEA. **Executive order nº 76-6:** organizational structure of the executive secretariat for economic and social affairs. OEA: USA, (1976). Disponível em: <<http://www.oas.org/legal/english/gensec/EX-OR-76-6.htm>>. Acesso em: 18 nov. de 2013.

PICAZZO,C.**Assistência y guia a grupos turísticos.** Madrid:Sínteses,1996.

PIRES. Paulo Santos. A análise de indicadores da qualidade visual como etapa da caracterização de paisagens turísticas: uma aplicação no distrito-sede de Porto Belo-SC.

Turismo: visão e ação. Balneário Camburiú, n. 3, v. 7, 2005. p. 417-426.

SANT'ANNA, Márcia. A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização. In: ABREU, Regina, CHAGAS, Mário (Org.).

Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 56-76.

SANTA CATARINA, **LEI N° 5.846, de 22 de dezembro de 1980.** Dispõe sobre a proteção do patrimônio cultural do Estado e dá outras providências. Florianópolis, 1980. Disponível em <http://server03.pge.sc.gov.br/legislacaoestadual/1980/005846-011-0-1980-000.htm>. Acesso em: 05 jun. de 2013.

SHACKLEY, Myra. Visitantes nas cidades mais antigas do mundo: Aleppo e Damasco, Síria. In.: TYLER, Duncan, GUERRIER, Yvonne, ROBERTSON, Martin. **Gestão do turismo municipal:** teoria e prática do planejamento nos centros urbanos. São Paulo: Futura, 2001. Cap. 6, p. 154-172.

INDÍGENAS EM SANTA CATARINA: DISCURSOS OFICIAIS E AÇÕES (1850-1870)

Msc. Jackson Aleksandro Peres (FMP/UFSC)

RESUMO: Este artigo analisa os discursos relativos aos indígenas a partir da segunda metade do século XIX na então Província de Santa Catarina. Esses discursos foram pesquisados nos documentos oficiais relacionados à ordem pública e foram lidos a partir da perspectiva da Análise de Discurso. O recorte temporal se deu por conta da política imperial de incentivo a imigração, que com a Lei de Terras de 1850 intensificou o

estabelecimento de imigrantes europeus na região do Estado de Santa Catarina. Blumenau, uma das mais importantes no Vale do Itajaí, foi fundada já em 1850. O artigo foi calçado em três bases. A primeira procura dar conta da apresentação do indígena como sujeito histórico através de publicações científicas que abordam o tema. A segunda base constitui a pesquisa e análise dos documentos relacionados à ordem pública. Por fim, a teoria utilizada para o estudo desses documentos, que iremos tratar como discursos, representa a terceira base do artigo e constitui-se na Análise do Discurso. Nesses discursos os indígenas da Província, principalmente os Xokleng que viviam nas regiões de maior concentração de imigrantes, eram apresentados como selvagens, assassinos, ladrões. Percebemos que estes discursos aumentavam o medo dos imigrantes em relação aos Xokleng e legitimava as ações tomadas.

PALAVRAS-CHAVE: Indígenas; Análise do Discurso; Santa Catarina

1 INTRODUÇÃO

Este artigo analisa o sujeito histórico indígena no século XIX na Província de Santa Catarina por meio dos documentos oficiais referentes à ordem pública, ou seja, documentos ligados a acontecimentos policiais. Selecionamos as Correspondências dos Presidentes da Província para os Chefes de Polícia, Relatórios de Delegados e Subdelegados de Polícia ao Presidente da Província e Ofícios do Chefe de Polícia para o Presidente da Província. No total foram lidos 63 dessas correspondências, trocadas entre 1850 e 1870 e que em grande número apresentam informações sobre os indígenas. Porém, por ser tratar de um artigo, demos ênfase a relatos sobre o Vale do Itajaí e norte do Estado no ano de 1866, pelo teor que melhor representa esses discursos. Esses documentos se encontram no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina e como a linguagem do século XIX apresenta variações gráficas e pontuais, os textos serão citados de acordo com a grafia atual das palavras, para facilitar o seu entendimento.

O recorte temporal estudado se deu pelo fato de que a partir de 1850, com a política de incentivo à imigração baseada nas ideias positivistas de ordem e progresso, é editada a Lei Imperial N. 601 que dispõe sobre as terras devolutas do Império, lei que ficou conhecida como Lei de Terras. A partir daí se intensifica a imigração europeia em toda a província, principalmente no Vale do Itajaí e região próxima, onde foi fundada já em 1850 a Colônia Blumenau. Os documentos analisados representam as duas primeiras décadas da prática da referida Lei.

Os indígenas constituíam um povo ágrafo, ou seja, não possuíam o domínio da escrita. Consequentemente, não existem documentos nos quais o indígena tenha deixado

suas impressões ou mesmo sua versão dos acontecimentos decorrentes do contato entre eles (os indígenas) e os outros (os imigrantes). Sendo assim, toda a documentação que trabalhamos aqui trata do indígena sob o ponto de vista do colono. Esta documentação está inserida dentro de um contexto histórico que necessariamente precisa ser abordado para que a análise da documentação adquira sentido.

Para que possamos desenvolver um trabalho consistente, o artigo foi estruturado em três bases. A primeira procura dar conta da apresentação do indígena como sujeito histórico. Nesta parte optou-se por utilizar publicações científicas que abordam o tema. A segunda base é a pesquisa empírica e análise das fontes históricas selecionadas. Os documentos manuseados nesta pesquisa têm por característica estarem relacionados à ordem pública e serem oficiais. Por fim, a teoria utilizada para o estudo desses documentos, que iremos tratar de agora em diante como *discursos* representa a terceira base do artigo e constitui-se na Análise do Discurso que, “em vez de proceder a uma análise linguística do texto em si ou a uma análise sociológica ou psicológica de seu contexto, visa a articular sua enunciação sobre um certo lugar social” (MAINGUENEAU, 1998, p.13).

2 OS INDÍGENAS COMO SUJEITOS HISTÓRICOS

Assim como em todo o território nacional, Santa Catarina à época da colonização era habitada, e ainda o é, por povos indígenas de pelo menos três etnias: Botocudo, Coroados e Guarani², que perambulavam pelo território onde hoje se encontra o Estado e de onde retiravam aquilo que necessitavam para sua sobrevivência. Os indígenas de Santa Catarina serem caçadores-coletores, movendo-se sazonalmente, de acordo com as estações. Neste artigo concentraremos nossos estudos nos Xokleng, que mais fortemente aparecem nos discursos analisados e que devido ao seu território histórico, tiveram um maior contato com os imigrantes no período estudado.

Os Xokleng moviam-se por um território relativamente amplo e diversificado, que abrange o Bioma Mata Atlântica, desde a Floresta Ombrófila Densa no litoral e os contrafortes do planalto sul - brasileiro até áreas da Floresta Ombrófila Mista no Planalto,

² Hoje chamados de Xokleng, Kaingáng e Guarani, respectivamente. O termo Botocudo origina-se pelo enfeite labial colocado nos meninos e que identificavam o povo. Os Kaingáng eram chamados de Coroados devido ao corte de cabelo realizado nos homens, no formato de uma coroa.

caracterizada pela presença de Araucárias. A área está mais ou menos limitada entre o Rio Iguaçu, no Paraná, ao Norte, e a Mata Atlântica nas proximidades de Torres, no Rio Grande do Sul, ao Sul. A Leste pela vegetação costeira e a Oeste pelos campos, próximos de Lages. O território tem como característica a diversidade ambiental, influindo na grande quantidade de fauna e flora, além de possuir bacias hidrográficas de pequeno porte.

Integram o grupo linguístico Jê, mas é importante lembrar que assim como os demais indígenas do Brasil, os Xokleng constituíam um povo ágrafo, ou seja, não utilizavam a escrita. Sendo sua cultura transmitida através da tradição oral, o tratamento histórico se dá através do auxílio da Arqueologia, da Antropologia e da Etno-história, “disciplina que está recentemente se constituindo no Brasil. Aborda a história indígena a partir da documentação escrita bem como a partir de tradições orais, procurando reconstituir a visão de mundo indígena na sua diversidade, servindo-se da história oral, documental, mitológica e linguística.” (NÖTZOLD, 2004, p. 02).

O nomadismo era uma característica essencial dos Xokleng. Perambulavam pelo território descrito de maneira estacional, ou seja, se locomoviam conforme a estação do ano na busca de melhores frutos e caças. A caça era atividade essencialmente masculina, ficando a coleta ao encargo das mulheres do grupo. Os grupos eram constituídos de poucos indivíduos. A divisão do trabalho garantia o sustento do grupo, entretanto, durante a coleta do pinhão, tanto homens quanto mulheres faziam a coleta, já que o pinhão era o alimento principal dos Xokleng, sendo em muitos casos armazenado em cestas enceradas.

Quando a região fornecia alimentação suficiente para o grupo, construíam um acampamento. Durante a coleta do pinhão os acampamentos se mantinham por mais tempo, “podendo permanecer instalados em um mesmo local por até três meses” (CANAL, 2001, p. 29).

Três são os principais momentos na vida de um indivíduo Xokleng: o nascimento, a perfuração dos lábios e a morte. Momentos estes repletos de significação e rituais de passagens.

O ritual do nascimento conferia à criança Xokleng uma inserção no grupo em que vivia. Nesse ritual, o tio por parte de mãe é a figura mais importante. Já no ritual da perfuração dos lábios para implementação dos *tembetás* as mulheres mais velhas ocupavam esse papel (CANAL, 2001, p. 32).

O ritual da perfuração era o mais importante dentro da tradição Xokleng. Em sua pesquisa, Canal encontrou divergência quanto a época em que se realizava esse ritual: o arqueólogo Lavina, coloca que ele ocorria ainda quando os indígenas eram crianças. Por sua vez, o antropólogo Sílvio Coelho dos Santos afirma que os *tembetás* eram colocados em um ritual de passagem para a vida adulta (Idem, p. 33). O ritual se processava assim:

Esse ato tinha início com a separação de todos os participantes da festa por sexo, em dois grupos. No meio da clareira, contido num círculo maior, havia um outro menor, separado do primeiro por um espaço livre. Neste círculo pequeno, se postava o cacique e adiante dele, à direita colocava os homens, e as mulheres à esquerda. As moças eram as primeiras a ser requisitadas e assim logo “esgotaram”, pois guerreiros mais velhos, evidentemente, trocaram-nas por mulheres mais velhas, ou tomavam uma jovem por segunda esposa, porém conservando a outra, pois três esposas era privilégio exclusivo do cacique. Depois que todos os velhos guerreiros “reconstruíam suas famílias”, o restante das mulheres foi distribuído aos jovens guerreiros que tinham recebido os “botoques”, e cada um deles só podia ter uma mulher. (DEEKE, 1995, apud CANAL, p. 34).

Devido esse ornamento, também chamado de *botoque*, os Xokleng são conhecidos como Botocudo. O ritual da perfuração constituía a cerimônia mais elaborada dentro da cultura Xokleng. Além de adornarem seus corpos, ingeriam uma bebida especialmente preparada para o ritual, o *Móng-ma*³.

O ritual de sepultamento ocorria com a colaboração dos parentes do membro que falecera. Eles quebravam os arcos e as flechas do que pertenciam ao morto e colocavam ao seu lado. Logo, cobriam o corpo com madeira até a pilha alcançar a altura de um homem. Em seguida ateavam fogo, recolhendo o resto dos ossos para enterrá-los em cestas forradas com folhas de xaxim.

Todo esse ritual era acompanhado pelo som dos chocalhos. Estes eram balançados pelas mulheres durante o ritual da morte e da perfuração dos lábios.

Ainda dentro das tradições culturais dos Xokleng, está a utilização de artefatos para carregar ou para preparar os alimentos. Estes artefatos constituem-se de cestas de palha, de cerâmicas e instrumentos de madeira e pedra polida.

³ Bebida fermentada produzida a partir de mel, água, seiva de xaxim e palmáceas. (VIEIRA, 2003, p. 42).

3 O CONTATO DOS DIFERENTES: DISCURSOS E AÇÕES

No século XIX, mais intensamente a partir da segunda metade, os imigrantes europeus começam a chegar e a tomar posse de terras em territórios da Província de Santa Catarina. Estavam inseridos em uma política que pretendia europeizar e branquear a população. Além disso contavam com o amparo da Lei de Terras, que lhes dava direitos sobre as terras mediante a compra das mesmas. O governo estava preocupado em povoar as áreas até então “desocupadas” do Império, e isso consistia em mais um fator em prol da imigração.

Com o aumento da população estrangeira, os contatos entre indígenas e não indígenas também se intensificaram, iniciando um longo período de hostilização entre os diferentes sujeitos. Em muitos casos essa hostilização resultou em confrontamentos.

Nos confrontamentos os imigrantes em vantagem, utilizavam armas de fogo e ferro, além do poder de pulverizar entre a população através de seus discursos, uma imagem de um indígena selvagem, incivilizado. Nos discursos, utilizava-se o poder das palavras para se ensinar a população a temê-los. Para Foucault, ensinar “é um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra (...); senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?” (FOUCAULT, 1996, p. 44-45). Ou seja, pregava-se por meio do poder do discurso uma imagem do indígena a qual era necessária e apropriada naquele momento.

Em vista da preocupação e do medo que os imigrantes estavam sentindo, procuraram-se mecanismos para defender os colonos dos indígenas. Sendo assim “preocupado com a colonização das terras localizadas entre o litoral e o planalto e pressionado pelos reclamos dos civilizados que estavam interessados em penetrar no sertão, o governo criou em 1836 a Companhia de Pedestres, através da Lei n.º 28, de 25 de abril” (SANTOS, 1973, p. 67-68).

Em 1856 a Companhia de Pedestres contava com 70 homens, que tinham como função proteger os moradores dos assaltos⁴ dos indígenas. Porém, como os assaltos continuaram ocorrendo e como a Cia de Pedestres não estava obtendo os resultados

⁴ Assalto: esse termo foi utilizado genericamente pelos colonos para nomear o contato com indígenas no qual estes buscavam alimentos onde os colonos estavam estabelecidos. Esses assaltos muitas vezes resultavam em atitudes hostis entre colonos e indígenas, narrados pelos colonos de forma a tornar os indígenas muito perigosos.

esperados, o governo decide dissolvê-la em agosto de 1879, alegando ser por medida de economia.

Um pouco antes de se dissolver a Companhia de Pedestres, porém, tentou-se de uma forma pacífica, em 1868, catequizar os indígenas com os Padres Capuchinhos, Virgílio Amplar e Estevam de Vicenza. A catequese era também “sinônima” de civilidade e com isso o Governo Provincial queria abrandar a repercussão negativa com que a violência contra os Xokleng começava a ser vista. Essa repercussão, no entanto, era mínima. O indígena continuava representando, oficialmente, um obstáculo para o desenvolvimento da Província e das colônias. Os resultados dessa tentativa de catequização também não foram satisfatórios, “a medida que as frentes de colonização avançavam, aumentavam os embates entre indígenas e colonos” (NÖTZOLD, 1999, p. 24). Assim, só se voltou a falar de catequização quando já em 1910 o Brasil entra em discussão sobre a questão indígena, antecedendo a criação do órgão governamental de proteção ao indígena.

Sendo que os confrontamentos continuavam, e como a Companhia de Pedestres mostrou-se insuficiente para pôr um fim aos assaltos dos indígenas, as administrações das colônias montaram um novo esquema de proteção. Eles estavam apoiados nos relatórios dos Chefes e Delegados de Polícia que enfatizavam o medo dos moradores das colônias, como por exemplo, neste ofício de um Delegado de Polícia do Termo de São Francisco (do Sul) para o Chefe de Polícia da Província, em fevereiro de 1866:

Soube por cartas particulares e pelo ofício do subdelegado de vinte e quatro, que os bugres estão não só destemidos como que avançaram para as imediações das casas dos moradores, que se vêm na necessidade de à noite recolherem umas poucas de famílias em uma só casa por não se contarem seguros, querendo alguns mudarem de lugar, abandonando as casa e lavouras.⁵

Esse novo esquema de proteção contou com os auspícios do Governo Provincial e constituía da organização de um grupo, denominado Batedores de Mato, destinado a tomar as medidas necessárias a pacificar os silvícolas ou, pelo menos, mantê-los afastados dos locais onde os colonos estavam assentados. Na verdade tratava-se de um grupo ligado à Companhia de Pedestres e que segui mesmo depois desta ser dissolvida, mas contava com

⁵ **Ofício do Delegado de Polícia dos Termos de São Francisco para o Chefe de Polícia da Província em 26 de fevereiro de 1866.** Livro: Ofícios do Chefe de Polícia e Juízes de Direito para o Presidente da Província, 1866 V1 s/p.

uma organização mais dinâmica (SANTOS, 1973, p.70). Quanto ao medo dos colonos, podemos refletir um pouco. Este é legítimo pelo fato de faltar-lhes conhecimento sobre os indígenas, sobre seus hábitos, sua língua. No entanto, pouco ou quase nada se fez, como já vimos, para se tentar compreender melhor a cultura dos indígenas. Assim o medo do desconhecido aumentava na medida em que se intensificavam os contatos e confrontos. Os colonos sentiam medo pelos fatos vivenciados. Os fatos eram então divulgados nos meios oficiais de maneira a torná-los ainda mais violentos, procurando sempre nos discursos silenciar o indígena, já que “(...) todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer” (ORLANDI, 1997, p.11). Ou seja, não se questiona em nenhum momento o porquê dos indígenas agirem deste modo, apenas dizia, ou melhor, escreviam aquilo que no contexto⁶ parecia apropriado. No mesmo ofício já apresentado, podemos ter uma ideia de como eram relatados os fatos protagonizados pelos indígenas.

No dia vinte deste mês, teve notícia com a chegada a esta cidade do juiz de direito interino da Comarca Doutor Joaquim Antonio da Silva Barata, que no antecedente ao amanhecer, os bugres fizeram cinco mortes e feriram gravemente a uma mulher, que alguns moradores armaram-se e entraram no mato em perseguição dos gentios que tinham também roubado o que puderam.⁷

O medo então aumenta como uma bola de neve. Primeiro pelo fato ocorrido, depois o modo de como é relatado. Daí as notícias se espalham e aumentam a apreensão dos moradores das colônias. O que causa mais medo? O fato de saber da presença de indígenas ou o conhecimento dos discursos referidos a esta presença? As pessoas em geral não tinham acesso aos documentos oficiais que apresentamos acima, porém, as notícias sobre o aparecimento de indígenas nas colônias também fazia parte das notícias de jornais, e a selvageria nos (dos) discursos seguia os mesmos padrões. Sobre os assaltos praticados pelos indígenas, e para exemplificar a apropriação do *discurso*, na imprensa, segue algumas notícias publicadas no *Blumenauer Zeitung*, periódico que circulou em Blumenau no séc. XIX. Estas notícias foram publicadas em artigo na revista Blumenau em Cadernos:

⁶ A análise do discurso relaciona seus enunciados com seus contextos, ou seja, no que diz respeito aos participantes faz-se uma distinção entre os indivíduos sociais e o papel que representam: escritor, vendedor, aluno; leva também em consideração o quadro espaço-temporal, além do mais importante que é o objetivo do discurso (Maingueneau, 1998, p. 33-35).

⁷ **Ofício do Delegado de Polícia dos Termos de São Francisco para o Chefe de Polícia da Província em 26 de fevereiro de 1866.** Livro: Ofícios do Chefe de Polícia e Juizes de Direito para o Presidente da Província, 1866 VI s/p.

Semana passada a população local foi surpreendida com a notícia de que os bugres assaltaram no Ribeirão das Lontras as propriedades de 2 italianos, matando-os. (N.º 40, 3 de outubro de 1885).

Na última semana os bugres foram vistos novamente em diversas localidades de nossa colônia (...). Recomendamos aos colonos a máxima vigilância e precaução, como também terem sempre suas armas em ordem e a mão, para, em caso de necessidade, poderem defender suas vidas e bens contra os assaltos dos bugres. (N.º 45, 7 de novembro de 1885).

Novamente apareceram os bugres e justamente no mesmo local onde mataram, há pouco tempo, o colono Junge, que estava ocupado com a derrubada de madeira no mato. (N.º 16, 17 de abril de 1886). (S|A. **Blumenau em Cadernos**. Tomo XVIII – Nº 3. Blumenau, março de 1977.

Vadios, assassinos, ladrões são exemplos dos estereótipos utilizados nos discursos oficiais para dar maior legitimidade aos Batedores de Mato. Note-se que em nenhum momento o periódico abriu espaço para informar os motivos pelos quais os indígenas se comportavam daquela maneira. É incontestável o fato de que com a expansão das frentes colonizadoras, ficava cada vez mais difícil para o indígena conseguir alimentos, seja caça ou coleta. Note que neste ofício à seguir, que está relacionado com o fato descrito no ofício anterior, o Subdelegado de Polícia idealiza as precauções a serem tomadas na região:

(...) Sobre as providências que V. S^a pergunta, é preciso para no socorro deste Distrito, é muita necessidade criar-se aqui um destacamento de pessoas escolhidas desta Freguesia, para vigiar constantemente os matos e socorrer quando preciso for, providenciando V. S^a para que eles tenham armamento próprio e munição e etape (...).⁸

A principal figura entre os Batedores de Matos, também chamados bugreiros, segundo as fontes consultadas, foi Martinho Marcelino de Jesus, conhecido por Martinho Bugreiro. “Martinho foi responsável por grande parte do extermínio de grande parte da população indígena” (NÖTZOLD, 1999, p. 26).

Esse foram os fatos e os discursos proferidos pelos órgãos oficiais no período que estamos estudando. As fontes nos mostram que a hostilização entre colonos e indígenas e a apropriação do discurso para defender e legitimar a ação dos bugreiros

⁸ **Ofício do Subdelegado de Polícia da Freguesia de Barra Velha para o Delegado do termo de São Francisco em 24 de Fevereiro de 1866.** Livro: Ofícios do Chefe de Polícia e Juizes de Direito para o Presidente da Província, 1866 V1 s/p.

atravessa o século. Essas ações começam a diminuir somente na década de 1910, quando em 1914 Eduardo de Lima e Silva Hoerhann realiza a atração e a pacificação dos indígenas, e posteriormente o aldeamento no Posto Indígena Duque de Caxias. Esse aldeamento mais tarde foi designado Terra Indígena Ibirama. A Terra Indígena Ibirama, apesar de demarcada, ainda sofre com muitos problemas, como a invasão de suas terras por não indígenas. Em 1998, a FUNAI realizou um estudo histórico e antropológico e constatou que pelo menos 23 mil hectares de terras haviam sido roubados dos Xokleng. Essa reivindicação se encontra julgamento pelo Supremo Tribunal Federal.

Atualmente os Xokleng aguardam com ansiedade a decisão do STF. Hoje, a comunidade tem em sua posse 14 mil hectares de terra e se o STF julgar favorável aos Xokleng, eles terão de volta mais de 23.100 hectares, perfazendo um total de 37.100 hectares (NOTZOLD; ROSA. 2011, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se teria a escrever sobre a “pacificação” dos Xokleng e também um pouco de sua história no século XX. Porém, o objetivo era apresentar as primeiras duas décadas do contato entre indígenas e os imigrantes a partir da promulgação da Lei de Terras de 1850. Por isso concentrarmos as fontes e o texto apenas na Análise dos discursos e no período que nos propomos a estudar. As fontes apresentadas representam uma porcentagem mínima daquelas que tivemos acesso. No entanto, elas trazem no seu teor aquilo que pretendíamos: uma discussão ambígua entre a selvageria nos ou a selvageria dos discursos oficiais. Pudemos também por meio do contexto entender como funciona a apropriação do discurso e pudemos observar como a palavra e a escrita podem ser poderosas quando utilizadas com objetivos específicos.

Percebemos que as fontes utilizadas foram suficientes para dar a legitimidade às nossas conclusões. A utilização de mais fontes deixaria o leitor com a sensação de estar lendo sempre o mesmo relatório, apenas com variações no número de mortos, no número de assaltados ou no número de indígenas que atacaram as fazendas. Por conta do silêncio em relação aos indígenas nos documentos, podemos imaginar que se estes fizessem uso da escrita, teríamos outras versões dos acontecimentos, o que possibilitaria

a análise dos fatos sobre outras perspectivas. Infelizmente isso não é possível, e sua história, pelo menos a do século XIX, terá de ser contata com o auxílio das ferramentas apresentadas na introdução.

É importante lembrar que não podemos imaginar que somente esses acontecimentos decorridos pelo encontro entre colonos e os indígenas possam, por si só, caracterizar o processo de colonização do Estado. Também não podemos caracterizar os colonos apenas como assassinos de indígenas, já que o processo de colonização envolve muitos outros fatores, sendo alguns deles não favoráveis aos colonos.

Apesar de termos consciência das situações vividas pelos colonos nos primeiras décadas da colonização do Estado, concluímos que os discursos que narraram os acontecimentos entre indígenas e colonos foram responsáveis por aumentar o medo da população e por dar maior legitimidade aos atos contra os indígenas. Além disso, acabaram por promover o silenciamento do ser indígena já que “[...] a política do silêncio se define pelo fato que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 1997, p. 75). Deixamos para os leitores esses subsídios para que reflitam e tirem as suas próprias conclusões.

INDIGENOUS IN SANTA CATARINA: OFFICIAL DISCOURSES AND ACTIONS (1850-1870)

ABSTRACT: This article examines the discourses relating to indigenous from the second half of the nineteenth century in the Province of Santa Catarina. These discourses were searched in official documents related to public order and were read from the perspective of discourse analysis. The time frame was given on behalf of the imperial policy of encouraging immigration, with the Land Act of 1850 intensified the establishment of European immigrants in the state of Santa Catarina. Blumenau, one of the most important in the Itajai Valley, was founded already in 1850. The article was written on three bases. The first attempts to account for the presentation of indigenous and historical subject through scientific publications that address. The second base is the research and analysis of documents related to public policy. Finally, the theory used to study these documents, we will treat as speeches, is the third base article and constitutes the Discourse Analysis. These discourses of indigenous Province, mainly Xokleng living in regions of higher concentration of immigrants, were presented as savages, murderers, thieves. We realize that these discourses increased fear of immigrants in relation to Xokleng and legitimized the actions taken.

KEYWORDS: Indigenous; Discourse Analysis; Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

- CANAL, Érico C. **As Fainas do Contato. Trajetórias do Contato entre os Xokleng e seus oponentes (Província de Santa Catarina 1850-1900)**. Trabalho de Conclusão de Curso. UFSC: Florianópolis, 2001.
- FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- MAINIGUENEAU, Dominique. **Termos Chaves da análise do discurso**. Tradução Márcio Venício Barbosa, Maria Emilia Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- NÖTZOLD, Ana Lúcia V. (Org.). **O ciclo de vida Kaingáng**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.
- NÖTZOLD, Ana Lúcia. V; VIEIRA, Edna E. *A ocupação do espaço*. In: KLUG, J; DIRKSEN, V (orgs). **Rio do Sul, uma história**. Rio do Sul: Ed. Da UFSC, 1999.
- NÖTZOLD, Ana Lúcia V; ROSA, Helena A. (orgs). **História e cultura Xokleng: Escola Indígena de Educação Básica Laklāno: livro 3**. Florianópolis: Pandion, 2011.
- Ofício do Delegado de Polícia do Termo de São Francisco para o Chefe de Polícia da Província em 26 de fevereiro de 1866*. Livro: **Ofícios do Chefe de Polícia e Juízes de Direito para o Presidente da Província, 1866** V1 s/p.
- Ofício do Subdelegado de Polícia da Freguesia de Barra Velha para o Delegado do termo de São Francisco em 24 de Fevereiro de 1866*. Livro: **Ofícios do Chefe de Polícia e Juízes de Direito para o Presidente da Província, 1866** V1 s/p.
- ORLANDI, Eni P. **As Formas do Silêncio. No Movimento dos Sentidos**. São Paulo, UNICAMP, 4. Ed., 1997.
- S|A. **Blumenau em Cadernos**. Tomo XVIII – N. 3. Blumenau, março de 1977.
- SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Índios e Brancos no Sul do Brasil – a dramática experiência dos Xokleng**. Porto Alegre: Movimento; Brasília: Minc/Pró-Memória/INL, 1973.
- VIEIRA, Edna E. **Simbolismo e reelaboração na cultura material Xokleng**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

ENTRE O ORIENTE E O OCIDENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LIDERANÇAS DA UNI-YÔGA EM SANTA CATARINA

Helio Alves da Cruz (UDESC, FADESC/UNIASSELVI)

RESUMO: O objetivo deste trabalho é investigar as representações sociais (RS) de lideranças da Uni-Yôga em Santa Catarina (SC) sobre as dualidades valorativas e práticas que perpassam a cultura da organização e o estilo de vida que ela promove. A pesquisa partiu de uma introdução geral, um referencial teórico-epistemológico (paradigma da complexidade e teoria das representações sociais), além de aspectos da bibliografia sobre estilo e qualidade de vida. Dos procedimentos metodológicos, podem ser destacadas as seguintes características: a) pesquisa qualitativa; b) estudo de caso; c) entrevistas em profundidade e observação direta. Foram entrevistadas as lideranças das seis unidades da rede Uni-Yôga situadas em SC, nos municípios de Florianópolis, São José e Joinville. Os resultados encontrados na pesquisa apontam no sentido de que os indivíduos integrantes desta rede organizacional têm um estilo peculiar de vida e de administrar a organização que viabiliza a cultura organizacional multicivilizacional. As RS identificadas e desritas indicam que o Swásthya-Yôga, característico da Uni-Yôga, favorece a combinação complexa de aspectos da cultura antiga e moderna, oriental e ocidental.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais; Estilo de Vida; Complexidade.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os chamados estudos organizacionais (EO) distinguem-se por sua complexidade e abrangência, quando comparados aos estudos sobre administração das organizações, que enfatizam técnicas ou metodologias gerenciais ou áreas funcionais. Enquanto estes últimos são estudados com base na racionalidade instrumental e no paradigma funcionalista (FRANÇA FILHO, 2004), os EO contemplam aspectos culturais, ideológicos, políticos, éticos, representações sociais que, com muita frequência, são minimizados nos enfoques funcionalistas. Este trabalho não se identifica com o paradigma funcionalista, mas com o paradigma fenomenológico e com o emergente paradigma da complexidade, sob os quais é destacada a contribuição da teoria das representações sociais (TRS). Esta última é apropriada à abordagem dos estudos críticos que, ao lado das abordagens comportamentalista e estruturalista, compõe o conjunto das principais abordagens em EO, segundo uma classificação ampla proposta por França Filho (2004). Portanto, trata-se de uma abordagem que enfatiza ou recupera aspectos minimizados ou esquecidos nos estudos sob o enfoque funcionalista. Para isso, valoriza o diálogo interdisciplinar, os cruzamentos transdisciplinares, com uma concepção de ciência e de razão abertas, aproximativas sem a pretensão de obter resultados quantificáveis ou demonstrações lógicas inequívocas. Enfim, esta pesquisa pode ser

caracterizada de acordo com a visão de Chanlat (2000), procura compreender algumas dimensões fundamentais ou esquecidas nas pesquisas sobre organizações.

O que pretendemos com esta aproximação é justamente ressaltar algumas destas dimensões, tomando-se como ponto de apoio para a investigação as Representações Sociais (RS) de lideranças de unidades catarinenses de uma organização – a Uni-Yôga – que mescla, na sua história, valores e práticas tanto da civilização ocidental quanto da civilização oriental (mais especificamente brasileira e india). Então, esta pesquisa trata de aspectos culturais, RS de lideranças de uma organização que mescla valores orientais com valores ocidentais.

Nesse sentido, este trabalho buscará compreender uma organização por meio das RS das lideranças de seis unidades de uma rede organizacional, que tem como uma de suas características fundamentais o diálogo entre as culturas do Oriente e do Ocidente. A Uni-Yôga constitui-se como uma instituição que objetiva a formação de instrutores de yôga. Essa instituição brasileira caracteriza-se como mediadora de uma filosofia de vida tipicamente oriental e antiga, num ambiente ocidental e contemporâneo. Está em crescimento, situando-se em diversos países ocidentais, pois houve um avanço da rede e da formação de instrutores (MUDREY, 2006). A adaptação e o desenvolvimento de métodos de trabalho para a acomodação da tradição oriental no Ocidente despertam interesses de investigação quanto aos estilos de vida e comportamento dos indivíduos envolvidos no processo organizacional. Portanto, estudar uma filosofia típica e originalmente oriental e antiga, que se difunde num ambiente contemporâneo e ocidental implica em enfrentar uma temática controvérsia, contraditória, com lógicas, crenças e valores que aparentemente não podem ser harmonizados, organizados. No entanto, é justamente isso o que faz a organização escolhida como objeto deste estudo.

Há, além disso, uma lacuna de pesquisas sobre organizações que envolvem práticas de yôga. Em levantamento feito no domínio público, www.dominiopublico.gov.br, realizado em 28 de julho de 2009 e atualizado em 04 de maio de 2010, constatou-se a existência de quatro trabalhos científicos: as dissertações de Mudrey (2006), Nunes (2008) e Achôa (2009) e a tese de Gonçalves (2008). Alguns fatores justificam a pesquisa, como as peculiaridades e a complexidade da cultura organizacional, a falta de pesquisas sobre a Uni-Yôga e o Swasthya Yôga. Por isso, optamos por um estudo proveniente de uma combinação da TRS com o paradigma da complexidade (PC). Pois, parece-nos que este tipo de investigação tem forte

convergência com temas emergentes ou dimensões fundamentais nos estudos das organizações do século XXI (CHANLAT, 2000).

Diante do exposto, a problemática do estudo pode ser resumida na questão pesquisa. Quais as representações sociais de lideranças da Uni-Yôga em Santa Catarina sobre as dualidades valorativas e práticas que perpassam a cultura da organização? Portanto, o objetivo deste trabalho pode ser assim definido: Investigar as representações sociais de lideranças da Uni-Yôga em Santa Catarina sobre as dualidades valorativas e práticas (orientais-ocidentais) que perpassam a cultura da organização.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-PARADIGMÁTICO

2.1 PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Há na história da ciência uma disputa constante entre autores sobre o significado do que seja científico. Na antiguidade, a ciência não era autônoma em relação à filosofia. No início da chamada era moderna a ciência se desvincula da filosofia. Surgem várias ciências independentes (MORIN, 1998). Num primeiro momento, as ciências sociais tendem a imitar o método experimental, característico das ciências naturais. Assim, procura-se encontrar as leis de funcionamento da sociedade da mesma forma que os cientistas naturais buscam fórmulas e leis sobre o funcionamento da natureza.

O método complexo precisa manter-se aberto e plural, portanto. Não pretende substituir o paradigma disjuntor-redutor (da especialização), mas articulá-lo filosoficamente com outras formas especializadas de saber, com a filosofia e a própria cidadania. Não se trata de separar ciência e senso comum (especialista e leigo), mas de promover um diálogo aberto entre ciência e política, entre ciência e técnica, entre ciência e ética (MORIN, 1998). É nesse amplo contexto de diálogo entre as ciências e retomada do diálogo entre a filosofia e as ciências que se pode compreender a contribuição da teoria das representações sociais. Também esta teoria articula o senso comum ao saber especializado. Considera que o processo cognitivo está inevitavelmente vinculado a uma representação social familiar ou comum sobre o que é novo.

Morin (2007) diz que o propósito do PC é sensibilizar as enormes carências de nosso pensamento, e compreender que um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes. E que a doença da teoria está no doutrinário e no

dogmatismo, que fecham à teoria nela mesma e a enrijecem. Para este autor, a realidade é feita de laços e interações, nosso conhecimento é incapaz de perceber o complexus – o que é tecido junto. O PC procurar articular sem fundir, distinguindo sem separar três dimensões da realidade: a da sociedade, a do indivíduo e a da espécie. Recusa o fechamento teórico sobre qualquer destas dimensões e concebe a relação entre ordem, desordem e reorganização permanente desde a física quântica até a reflexão sobre ética. Trata-se de um macroparadigma, no qual são possíveis teorias complexas como a teoria das representações sociais.

2.2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A teoria das representações sociais (TRS) ou o fenômeno das RS atualmente localiza-se no centro de um debate interdisciplinar sobre o relacionamento das construções simbólicas com a realidade social. Ela se propõe a pesquisar como os indivíduos se apropriam dessa realidade social, como percebem e por que se definem pela sua transformação (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2008).

Moscovici (2008) destaca os aspectos relacionados à teoria das RS: crença coletiva e sua significância, saberes populares, senso comum, conflito entre o individual e o coletivo na realidade social, coexistência entre os indivíduos e o sistema, transformações cognitivas, compreensão e dinamismo da sociedade, complexidade e elasticidade, resolução de problemas, dicotomias entre o indivíduo e o coletivo.

Os fenômenos sociais que nos permitem perceber de maneira completa, as representações e de pesquisar sobre elas, nós o sabemos, as conversações, dentro das quais se elaboram os saberes populares e o senso comum (MOSCOVICI, 2008). Entretanto, Guareschi e Jovchelovitch (2008) consideram um erro grosseiro centralizar apenas no indivíduo os estudos de processos psicossociais, já que isso impede a percepção entre o todo e suas partes. Parece plausível que, para compreender-se a TRS aborde tanto questões da sociedade (todo) como dos indivíduos (partes). Essa percepção propõe não reduzir uma dimensão à outra, mas compreendê-las de forma ampla.

Para Farr (2008) somente vale a pena pesquisar uma representação social se ela estiver relativamente espalhada dentro da cultura no contexto do estudo, pois as análises implicam tanto semelhanças como diferenças. A constatação da existência das RS em uma organização pode ser feita com o intuito de se conhecer as semelhanças e as

diferenças dos valores compartilhados. Além das RS valorizarem os pensamentos dos indivíduos em seu contexto social, pode-se compreender que é uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mudança de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente (JOVCHELOVITCH, 2008). A percepção de que o todo supera o individual, incentiva e enaltece o poder da sociedade em detrimento do individualismo. Nessa visão, as representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e comportamentos e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser investigadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais (MINAYO, 2008). A manifestação das RS no comportamento social dos indivíduos caracteriza o compartilhamento de valores construídos a partir da visão de mundo dos próprios agentes. Portanto, podem ser utilizadas como base para investigações sobre a realidade social.

Minayo (2008) diz que há representações sociais que são mais abrangentes em termos da sociedade como um todo e revelam a visão de mundo de uma determinada época. Esta observação é especialmente relevante para o estudo das representações da Uni-Yôga. Mas a autora argumenta que as RS não são obrigatoriamente conscientes e se reproduzem por meio de estruturas coletivas. Elas podem ser um conglomerado de ideias das elites e das massas, também de correntes contemporâneas, que exprimem as contradições das relações sociais. Em outra observação de Jovchelovitch (2008), destaca-se que as representações sociais não são um agregado de representações individuais, da mesma forma que o contexto social é mais que apenas um agregado de indivíduos. Assim, a análise das representações sociais deve concentrar-se naqueles processos de comunicação e vida que não somente as engendram, mas que também lhe conferem uma estrutura peculiar. Esses processos, eu acredito, são processos de mediação social.

Jodelet (2001) diz que as representações sociais se caracterizam como fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Estes fenômenos podem ser estudados separadamente, em alguns elementos: informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc. É um tipo de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. A sua importância está relacionada à vida social e ao esclarecimento dos processos cognitivos e das interações sociais. Já o núcleo central da representação é determinado, por um

lado, pela natureza do objeto apresentado; por outro, pela relação que o sujeito mantém com esse objeto. Pois é um subconjunto da representação, composto de um ou de alguns elementos, cuja ausência desestruturaria ou daria uma significação radicalmente diferente à representação em seu conjunto. O núcleo central se caracteriza como o elemento mais estável da representação e mais resistente à mudança (ABRIC, 2001). Então, torna-se essencial ressaltar que pelas características das RS, muitas vezes, interessadas em fenômenos macrossociais, que são de natureza duradoura e tais fenômenos são difíceis de estudar em laboratório (MARKOVÁ, 2007). Porém, está interessada, por um lado, com questões de vínculos sociais e da ação e, por outro lado, com o conhecimento social, comunicação e linguagem (MOSCOVICI, 2007). A Teoria das Representações Sociais se refere tanto a uma teoria como a um fenômeno. Ela pode ser considerada uma teoria que oferece um conjunto de conceitos articulados que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processo de comunicação e interação social. Ela também se caracteriza como um fenômeno que se refere a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais comunicativos que os produzem e reproduzem (JOVCHELOVITCH, 2008).

O aparecimento e a propagação da teoria das RS possibilitaram a reflexão sobre novas questões, como a visão de mundo, as ideias e o conhecimento sobre a realidade social. As RS podem ser compreendidas como fenômeno (objeto de pesquisa), como teoria (resposta científica do estudo) e como metateoria (discussão da teoria) (VIANA, 2008). Porém, as RS podem ser consideradas como sinônimos de outras palavras. Há inúmeras outras palavras podem ser consideradas equivalentes, tais como: ideias, visões de mundo, consciência, conhecimento vulgar, saber popular, consciência coletiva, conhecimento comum, cultura popular, ideologia (além dos próprios termos senso comum, representações e representações coletivas, dependendo de como se concebe este último termo), etc. (VIANA, 2008).

Enfim, através da visão de mundo das lideranças da organização, consiste a investigação sobre a construção da realidade social e seus significados sobre a filosofia de vida prática, transmitida por ela, o yôga. A TRS possibilita a adaptação e o desenvolvimento de métodos de trabalho para a acomodação da tradição oriental no Ocidente (SÁ, 2001). Despertam interesses de investigação quanto aos estilos de vida e

comportamento dos indivíduos envolvidos no processo organizacional. Pois compreender a dinâmica social e seu reflexo nas organizações é compreender o próprio homem enquanto protagonista da evolução coletiva (PIMENTEL, 2009). As RS se caracterizam pelo processo de apropriação de um conhecimento por um determinado grupo (CHAMON, 2009). A representação é uma forma de elaboração de saber reconhecidamente importante, pois considera o repertório individual, a troca social e a subjetividade, na construção do conhecimento. A representação é um saber prático que reduz as aflições e medos do indivíduo em relação ao ambiente ao qual pertence e confere aos agentes um código de conduta que os reposiciona frente às emergências do cotidiano (FONSECA; MORAES; CHAMON, 2009).

2.3 ESTILO DE VIDA E QUALIDADE DE VIDA

A caracterização de um estilo de vida pode advir de uma mudança social e de hábitos. Essa mudança social como objetivo de um movimento pode significar tanto meta positiva, como a introdução de algo não existente até então, bem como negativa, como obstáculo a mudança. Pode ser decorrente de processo não-relacionado a movimentos sociais ou de movimentos concorrentes. Os movimentos sociais podem produzir mudanças advindas de mudanças nos próprios movimentos e na sociedade, bem como a influência nos indivíduos por meio da transformação de seu ambiente de atuação e suas características (SZTOMPKA, 1998).

Chor (1998) cita que diferentes estudos têm demonstrado que educação, informação e acesso a produtos e serviços não são suficientes para provocar e manter mudanças de hábitos e atitudes relacionadas à saúde. Portanto, depende do indivíduo a ação de modificar seus hábitos, em prol da melhoria da qualidade de vida e mudança de seu comportamento. É necessário compreender o aparecimento de redes e grupos específicos na sociedade de massa. E o individualismo é substituído pela necessidade de identificação com um grupo (MAFFESOLI, 1998). Chor (1999) afirma que os conceitos de normalidade e comportamentos socialmente desejáveis influenciam escolhas aparentemente individuais, fortemente relacionadas aos hábitos coletivos.

A qualidade de vida se relaciona com diversas áreas do conhecimento: uma filosofia de vida alternativa, formas emergentes de atividades físicas e exercícios mentais, sempre com o objetivo de melhorar a vida dos cidadãos. O prolongamento da

vida seja um valor biológico desejado, colocado como um valor cultural (MOREIRA, 2001). A qualidade de vida se expressa na cultura. E a civilização ocidental aparece como uma entre a imensidão de configurações culturais contemporâneas. Na busca de um autoconhecimento o Ocidente olha-se nesse espelho (DAWSEY, 2001). Fela Moscovici (2003) diz que a qualidade de vida num ambiente organizacional contemporâneo que adotou um modelo burocrático de gestão está em meio a uma contradição. De um lado, o papel controlador e deliberado e de outro, a pressão pela criatividade, mudanças e soluções. Essa compreensão da complexidade conflituosa na vida organizacional causa dúvidas aos indivíduos quanto a sua trajetória profissional e pessoal. A qualidade de vida não acompanhou a velocidade dos avanços tecnológicos, definhando gradativamente (MOSCOVICI, 2003). E o autor, Serge Moscovici, expõe que o indivíduo busca algo mais, profissionalmente, para completar e dar sentido à vida. O algo mais está relacionado com o autoconhecimento e sua individualidade.

A qualidade de vida depende dos hábitos, das formas de dividir e utilizar o tempo diário, da orientação de cada um (MOSCOVICI, 2003). Esse equilíbrio necessário para se conquistar um estilo de vida em que o indivíduo tenha condições de prosperar tanto em aspectos profissionais e pessoais.

O avanço da ciência aponta na direção de um horizonte luminoso que recupera e revitaliza a visão de filósofos orientais e de antigas culturas ocidentais, integrando experiências místicas, intuição, racionalidade, método científico, modernidade (MOSCOVICI, 2003). Talvez devido a essas dificuldades enfrentadas pelos indivíduos na atualidade, cada vez mais filosofias orientais estão inseridas no ocidente. Como suporte na solução da carência humana na forma de viver. Tanto para correção em casos de doenças, como a prevenção de problemas futuros.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa mostrou-se adequada neste trabalho em razão da complexidade e multiplicidade de valores, crenças, hábitos, percepções e principalmente em função das características peculiares do objeto de pesquisa. Este tipo de pesquisa tem sido desenvolvido por autores que trabalham com a TRS, embora esta teoria também seja utilizada com metodologia de pesquisa quantitativa (ABRIC, 2001; LANE, 2004; SPINK, 2004; SOUZA FILHO, 2004; DUVEEN, 2007; MOSCOVICI, 2007). As

informações foram coletadas por meio de entrevistas em profundidade e observação direta. Portanto, a pesquisa foi direcionada pelo estudo de caso (MERRIAM, 1998; STAKE, 2000; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000; ALVES-MAZZOTTI, 2006; GODOY, 2007), que trata de fenômenos socioculturais. Os estudos qualitativos constituem instrumentos indispensáveis e frequentemente mais ricos em informações – inclusive teóricas – para o conhecimento e a análise das representações sociais (ABRIC, 2001).

As pesquisas sobre RS desenvolvidas na América Latina, principalmente no Brasil, em sua maioria, tratam de investigar grupos sociais relacionados a diversos aspectos e as estratégias metodológicas utilizadas para abordar a TRS variam consideravelmente, desde entrevistas abertas, com roteiro semi-estruturado, questionários abertos e fechados, até escalas, desenhos e representações gráficas (LANE, 2004). Spink (2004) afirma que a fonte e coleta de dados para uma pesquisa sobre RS poderão ser realizadas através de entrevistas, de livros, documentos, memórias, jornais ou revistas. A partir de três técnicas normalmente utilizadas: verbais, não-verbais e observação. Todavia, a forma verbal se caracteriza como a mais usada, por meio de entrevistas abertas e consideradas como uma rica fonte de informações. Os estudos que são realizados a partir das RS podem se caracterizar de pequenas amostras e comprometem-se com situações sociais naturais e complexas, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa (SPINK, 2004). A tarefa básica de um estudo de RS é explicitar elementos de sentido isolados ou combinados em construtos representacionais; produzidos, mantidos e extintos em função de condições sociais específicas vividas por indivíduos e grupos (SOUZA FILHO, 2004).

Em estudos qualitativos o pesquisador se caracteriza como instrumento essencial de investigação (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004). Os autores recomendam sejam utilizados para a coleta de dados as entrevistas em profundidade, a observação e a análise de documentos e que as experiências do pesquisador no processo investigativo sejam relatados. E um estudo de caso possibilita a investigação dos fenômenos humanos e sociais, com destaque para o estudo de caso qualitativo e a sua utilização na área de organizações (GODOY, 2007). O estudo de caso deve focar em uma situação peculiar e adota um enfoque indutivo no processo de coleta e análise dos dados. E concluir que a versatilidade do estudo de caso tem contribuído para a sua disseminação em estudos organizacionais. Pode-se destacar que a entrevista se

caracteriza como uma prática de pesquisa que apresenta claramente a crise metodológica desenvolvida nas ciências humanas e sociais a partir de seu afastamento do paradigma moderno do empirismo e do subjetivismo moderno (GODOI; MATTOS, 2007). O estudo de caso constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada. O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um Caso, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Pode-se destacar que a entrevista se caracteriza como uma prática de pesquisa que mostra claramente a crise metodológica desenvolvida nas ciências humanas e sociais a partir de seu afastamento do paradigma moderno do empirismo e do subjetivismo moderno (GODOI; MATTOS, 2007). Na entrevista, o entrevistado e o entrevistador ocupam papéis diferentes, um de expor suas experiências e o outro apenas de escutar para posteriormente analisar. Eles argumentam que o direcionamento do entrevistado para alguns caminhos previamente planejados não garantirá uma previsibilidade da conversação. Entretanto, o embasamento da entrevista em um tema específico poderá não ser incompatível com a profundidade das experiências de vida, atitudes e valores dos pesquisados. Pois nos estudos organizacionais a tematização e profundidade precisam caminhar juntas. A utilização dessa prática permite obter uma grande quantidade de informações, oferecendo ao investigador a oportunidade do aprofundamento de pontos relevantes e inserir-se num processo de perguntas e respostas que proporcionam uma conversação franca, aberta, direta e flexível.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas abertas com roteiro estruturado. As entrevistas foram realizadas com oito lideranças das seis unidades da rede Uni-Yôga sediadas em SC. Foram planejadas, realizadas, gravadas, transcritas e interpretadas à luz da TRS. Tivemos a experiência de um mês em uma das na Unidade da Uni-Yôga, no Kobrasol em São José/SC. Na qual pudemos acompanhar todos os processos administrativos, didáticos e comportamental. E também fazer parte do grupo de alunos da instituição, como experimento.

A apresentação das informações colhida em campo ocorre de forma indireta neste trabalho. Pois utilizamos as transcrições literais, ou seja, fiel ao que cada entrevistado falou. Apenas fizemos alguns ajustes na transcrição, de modo que excluísssemos partes sem importância e buscássemos uma maior clareza e economia de espaço no trabalho original. De qualquer modo, mantemos inalteradas as expressões dos entrevistados. Portanto, neste artigo apresentaremos apenas as RS que resultaram das entrevistas com as lideranças da organização.

4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LIDERANÇAS DA UNI-YÔGA EM SC

Nesta seção, apresentamos e analisamos as informações colhidas nas entrevistas e nos documentos pesquisados à luz da TRS. Entrevistamos oito líderes da Uni-Yôga, sendo seis por meio de entrevistas individuais e dois entrevistados simultaneamente. As temáticas apresentadas nesta seção do trabalho são provenientes ou surgiram a partir da pesquisa bibliográficas realizada tanto para o referencial teórico-paradigmático como para a análise documental. Especialmente, as obras relacionadas direta ou indiretamente ao objeto de estudo. Os resultados encontrados na pesquisa de campo junto às lideranças da Uni-Yôga em SC, por meio das RS predominantes no conjunto de entrevistados podem ser sintetizados e apontados a seguir:

Tabela 1: Representações Sociais de Lideranças da Uni-Yôga em SC

- | |
|--|
| <p><i>a) Mudança de visão de mundo ocidental para uma visão de mundo também oriental:</i> apesar da diversidade de motivos iniciais que provocaram uma mudança de visão de mundo ocidental para uma visão também oriental, pode-se notar que os entrevistados adaptaram-se a essa filosofia oriental, o yôga, de forma que seguiram carreira profissional na Rede Uni-Yôga.</p> <p><i>b) Valores orientais concretizados em hábitos pelas lideranças da Uni-Yôga:</i> valorização das relações sociais, o compartilhamento de valores pelo exemplo e pela adesão à filosofia e não pelo convencimento nem por imposição. Como exemplos, têm-se: a mudança de comportamento na alimentação sem carnes – vegetariana, abster-se do consumo de álcool e drogas, a busca de uma evolução no modo de agir e de relacionar-se.</p> |
|--|

- c) *Prática do yôga e as mudanças advindas:* as mudanças podem ser percebidas principalmente pela visão de mundo, decisões diferenciadas em escolhas na vida, mudança do estilo de vida e hábitos, aumento da vitalidade e dinamismo, sensações mais apuradas, valorização do físico, respiração e postura, regulação mental, emocional e psicológico, cumplicidade no grupo social, menor resistência a mudanças, compartilhamento de um mesmo ideal e filosofia, a forma de administrar a própria vida e a organização.
- d) *Liderança, clima organizacional e conflitos:* a prática de yôga permite uma percepção mais apurada das causas dos conflitos. As RS sobre as lideranças são denominadas como liberal, saudável, agradável, cooperativa, informativa, empreendedora e filosófica; os entrevistados afirmam que devem proporcionar o desenvolvimento pessoal, coletivo, familiar, profissional e provocar uma mudança saudável de hábitos. Eles sinalizam que a prática do yôga também pode contribuir para a melhoria do clima organizacional, dos relacionamentos interpessoais, na solução de conflitos, no desenvolvimento humano, no aumento de produtividade e na prevenção de doenças. Possibilita também, dizem eles, o desenvolvimento do autoconhecimento na equipe e que na equipe há um esforço de conciliação, pois o yôga tende a reeducar as emoções, a gerar coesão na equipe e favorecer um clima organizacional convergente. Os conflitos organizacionais tendem a atenuar-se devido ao fato de que os instrutores percebem o seu trabalho como parte de uma filosofia de vida.
- e) *Liderança do DeRose:* é percebida pelos os entrevistados como proativa, simpática, carismática, serena, educadora, experiente, essencial, exemplar e que promove um desenvolvimento profissional, pessoal, familiar e afetivo nos indivíduos inseridos na rede. Tem a admiração de outros líderes da Rede Uni-Yôga, tanto por características de sua liderança organizacional como por sua personalidade (idealista, visionário, filósofo, humano).
- f) *Administração de cada unidade:* foi definida pelos entrevistados como gestão participativa. Os instrutores são autônomos, empreendedores, tomam decisões em conjunto sobre questões relacionadas ao marketing, à pedagogia, às finanças e à qualidade. Eles dividem os custos, despesas, tarefas e responsabilidades. Portanto, estimulam a competitividade e consideram uma forma de selecionar pessoas, mas atentam que isso precisa ser gerenciado de forma que não gere insatisfações nos membros da equipe. Cada unidade é considerada uma associação aberta a novas ideias,

com reuniões periódicas para reflexão sobre as áreas financeiras e pedagógicas. Valorizam a experiência de lideranças nacionais da rede na prospecção e organização mercadológica.

g) *Trajetória de líderes na Uni-Yôga, suas metas e desafios*: aqui citaremos algumas características gerais das trajetórias de lideranças, como: de reconhecimento e realização profissional, de prosperidade, de excelência técnica, de atuação efetiva na difusão do yôga antigo, de desenvolvimento pessoal e de prazer ao trabalho realizado. E suas metas e desafios são de buscar a instrução formal, de acender na escala evolutiva, de aumentar a quantidade de alunos na escola, de escrever livros, de realizar viagens de estudos, de ter uma equipe auto-suficiente, de formar novos instrutores, de oferecer treinamentos em organizações e de compartilhar os valores com empresários e políticos. É evidente que este tópico se refere a características individuais e particulares.

h) *Planejamento nas unidades*: foi considerada importante a realização de reuniões estratégicas e a definição de metas como de quantidade de alunos, de arrecadação por instrutor, de formação de instrutores, de trabalho social, de fidelização e satisfação de alunos, de evasão máxima e de ações pedagógicas. As principais dificuldades apontadas foram: sazonalidade da demanda, a gestão administrativa e o gerenciamento operacional.

i) *Sistema de avaliação de desempenho*: foi descrito pelos líderes pesquisados por duas formas – das escolas e dos instrutores. Nas escolas são realizadas reuniões periódicas em âmbito regional, estadual, nacional e internacional; existe um controle por meio de indicadores comparativos de unidades e federações; procuram identificar o desempenho das escolas, mas cada unidade tem suas próprias metas das áreas de marketing, financeira e pedagógica. Nos últimos cinco anos houve uma tentativa de implantar um planejamento estratégico e metas de desempenho. Antes disso as escolas eram administradas de forma amadoras. Tinham ótimos professores, mas não sabiam administrar. Atualmente trabalham com metas, existe um ranking comparativo e indicadores básicos. Dentro das escolas existem indicadores de desempenho, como número de alunos de cada escola, número de alunos por instrutor, número de visitas, perfis interessantes de alunos e a sua efetividade em matrículas, tem-se índice de evasão da escola e por instrutor, tempo médio de permanência dos alunos, vendas de livros, faturamento, telemarketing, comunicação via e-mail, taxa de retorno e lucratividade. Em relação aos instrutores, apontaram que o aluno praticante que desejar fazer carreira

profissional na Uni-Yôga ou se manter atuando dentro da rede, precisará fazer um curso preparatório. Nesse curso, o primeiro passo é a realização de um módulo pedagógico, para conhecer as técnicas e saber executá-las. E, um segundo módulo, com lições de como ministrar aulas, conhecer a escola e saber trabalhar com o yôga. Após, segue-se para uma bateria de exames de prova na Federação. Em seguida, vem à parte prática, corporal, auditiva, com identificação e execução das coreografias da forma mais antiga e original de praticar yôga. A próxima fase é uma avaliação comportamental do indivíduo, que é tão importante quanto à parte teórica ou prática do yôga. Enfim, após todo esse processo, o profissional poderá atuar na rede. Finalmente e consequentemente, todos os anos há uma revalidação do certificado. E quanto mais experiente o instrutor, maior o grau de exigência. Pois objetivam a busca pelo aprimoramento teórico, técnico, didático e pedagógico.

j) *Crescimento da Uni-Yôga em Santa Catarina, no Brasil e no exterior:* os entrevistados analisam que em Florianópolis há uma das maiores concentrações per capita de instrutores; em Santa Catarina percebem que existe uma dificuldade em expandir, essencialmente no interior, pois há um crescimento tímido e necessita de um trabalho específico; no Brasil avaliam que existem cidades com potenciais para a abertura de novas escolas; segundo eles, no exterior há um público mais receptivo. E recentemente foram abertas escolas em vários países como Itália, Bélgica, Austrália e Estados Unidos. Enfim, o mundo está conhecendo o Swásthya Yôga.

l) *Contribuição social, humana e ambiental da Uni-Yôga, desafios e benefícios:* a contribuição (social, humana e ambiental) da Uni-Yôga é vista pelos entrevistados como a almejar a construção de cidadãos ecologicamente corretos, por meio de uma ecologia corporal e ambiental. Portanto, eles citaram o aspecto oficial e institucional, como o hábito de participar em campanhas de agasalho, de brinquedos, de alimentação e de livros, por exemplos. Salientam também que é importante expandir alguns hábitos saudáveis à sociedade, pois a consciência ecológica faz parte da própria filosofia do yôga. Segundo eles, essa riqueza e herança (Swásthya Yôga) objetiva o desenvolvimento pessoal, a qualidade de vida, a conscientização ecológica e o trabalho cooperativo. Mas acima de tudo, promover o desenvolvimento sustentável e aprimorar as pessoas como seres humanos; o desafio da Uni-Yôga, segundo os entrevistados, se caracteriza em realizar um trabalho profissional, técnico, sério, agradável e não místico. Portanto, por meio de valores sensoriais, cooperativos, culturais, estilo de vida e

relacionamentos humanos saudáveis; outro desafio seria de continuar a disseminação do Método DeRose. Talvez o principal desafio, seja de continuar formando instrutores com o objetivo de perpetuar o yôga sem deturpação; os benefícios às presentes e futuras gerações foram consideradas como a formação de cidadãos ecológicos e com uma visão de mundo angular, que ao passar pelo yôga sejam reeducadas em seu corpo, valores e crenças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfoque deste estudo pode ser caracterizado como uma abordagem que enfatiza ou recupera aspectos minimizados ou esquecidos pelos estudos funcionalistas. Para isso, valorizamos o diálogo interdisciplinar e os estudos transdisciplinares, com uma concepção de ciência e de razão abertas, aproximativas, sem a pretensão de obter resultados quantificáveis ou demonstrações lógicas inequívocas. O que pretendemos com esta aproximação é justamente ressaltar algumas destas dimensões, tomando-se como ponto de apoio para a investigação das RS de lideranças das unidades catarinenses de uma organização – a Uni-Yôga – que mescla valores e práticas tanto da civilização ocidental quanto da civilização oriental, especialmente brasileira e india.

Os aspectos amplos de nossa sociedade contemporânea e precedentes a esta pretensão de fazermos um estudo multidisciplinar à luz da TRS, do PC, do estilo e da qualidade de vida, em uma organização que mescla valores orientais e ocidentais, podemos definir da seguinte forma: a) atualmente percebe-se uma crise que mescla aspectos econômicos, ecológicos, sociais, culturais, políticos, epidemiológicos, etc; b) mudança climática global e a desigualdade social, ainda que as organizações mercadológicas se envolvam em diversos projetos de responsabilidade social; c) dominação cultural-religiosa, o tecnicismo, o economicismo, o cientificismo, o colonialismo, o imperialismo, o racismo, etc; d) contradições e ambivalências da cultura ocidental; d) filosofia ocidental, que ao longo dos séculos tem marginalizado e mesmo ignorado as contribuições de indianos, chineses, japoneses e de povos de outras regiões do mundo fora da Europa Ocidental e da América do Norte.

A resistência de indivíduos no que se refere a mudar valores vinculados a estilos de vida dominantes e desequilibrados. Os hábitos saudáveis de vida se caracterizam como determinantes essenciais para evitar o aparecimento nos indivíduos das chamadas

doenças da civilização. Enfim, este estudo partiu do pressuposto de que a investigação e a discussão sobre a crise de valores e os estilos de vida podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida, tanto no ocidente quanto no oriente. Isto faz sentido numa abordagem aproximativa e não conclusiva, pois a adoção de práticas de yôga pode influenciar positivamente o comportamento dos indivíduos e refletir na forma de administrar uma organização.

Esta pesquisa situa-se no campo de estudos organizacionais, que são em parte teóricos e em parte empíricos. Partiu-se do pressuposto de que a TRS pode ser relevante para tais estudos, especialmente por conjugar aspectos sociológicos e psicológicos da visão de mundo dos indivíduos envolvidos numa determinada organização e contexto. Nesse sentido, este trabalho buscou compreender uma organização e as RS das lideranças de seis unidades de uma rede organizacional, que tem como uma de suas características fundamentais o diálogo entre as culturas do Oriente e do Ocidente. A Uni-Yôga constitui-se como uma organização que objetiva a formação de instrutores de yôga. Essa organização brasileira caracteriza-se como mediadora de uma filosofia de vida tipicamente oriental e antiga, num ambiente ocidental e contemporâneo.

O objetivo desse estudo, portanto, de investigar as RS de lideranças da Uni-Yôga em SC sobre as dualidades valorativas e práticas (orientais-ocidentais) que perpassam a cultura da organização. Pois de um lado, as RS podem ser indicadas para compreender os valores dos indivíduos e dos grupos sociais, as visões de mundo das pessoas, o compartilhamento de valores sociais e a construção de uma realidade social. E por outro lado, a incapacidade de pensar o complexo faz da complexidade um desafio, muito mais do que uma solução. O chamado PC não se apresenta como solução, mas como crítica e aposta na articulação do que tem sido desarticulado.

As RS das lideranças encontradas demonstram a preocupação desses líderes em diversas frentes de trabalho. Tanto em questões técnicas e pedagógicas, da filosofia de vida que cultivam, quanto na participação em assuntos relacionados à gestão do empreendimento, no aperfeiçoamento instrumental e na busca por uma excelência mercadológica. Mas também têm preocupação social, humana e ambiental, visando a formação de instrutores e a continuidade do Swásthya Yôga, que envolve, conforme já vimos, aspectos comportamentais e técnicos. Existe uma preocupação recorrente dessas lideranças em viabilizar o empreendimento da organização com base em valores humanos e administrativos: ética, responsabilidade social e ambiental, amizade,

lealdade, gestão participativa, planejamento estratégico, entre outros. A Uni-Yôga, portanto, não está baseada apenas valores filosóficos. Portanto, pode-se concluir que os pilares organizacionais da Uni-Yôga estão baseados na hierarquia, administração participação, práticas e valores. Esses pilares expressam a combinação complexa de valores, práticas e princípios administrativos característicos tanto do Oriente como do Ocidente. Nesse sentido, as investigações sobre valores e práticas poderiam contribuir com a meta central dos estudos críticos em administração, qual seja, compreender algumas dimensões fundamentais ou esquecidas nas pesquisas sobre organizações (CHANLAT, 2000).

BETWEEN THE EAST AND THE WEST: SOCIAL REPRESENTATIONS OF LEADERSHIP OF UNI-YÔGA IN SANTA CATARINA

ABSTRACT: The objective of this study is to investigate the social representations (RS) leadership of the Uni-Yoga in Santa Catarina (SC) on dualities and evaluative practices that permeate the organizational culture and the lifestyle it promotes. The research began with a general introduction, a theoretical-epistemological framework (paradigm of complexity and theory of social representations), and aspects of literature on lifestyle and quality of life. Methodological procedures, can be highlighted the following characteristics: a) qualitative research; b) case study; c) in-depth interviews and direct observation. The leaders of the six units of the Uni-Yôga network located in SC, in the cities of Florianópolis, Joinville and São José were interviewed. The findings of the study point towards individuals organizational members of this network have a peculiar lifestyle and to manage the organization that enables multicivilizational organizational culture. The RS identified and described indicate that Swásthya-Yoga, characteristic of Uni-Yoga, favors complex combination of aspects of ancient and modern, Eastern and Western culture.

KEYWORDS: Social Representations; Lifestyle; Complexity.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Ed.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. 19-38.
- ACHÔA, L. **Repensando os limites da comunicação e da consciência corporal:** uma análise da prática do Yoga à luz da teoria do corpomídia. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa.** v. 36, n. 129, set./dez. 2006, p. 637-651.

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJADER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2^a ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- AMATO, M. C. M.; AMATO, S. J. T. A. **Estilo de vida.** 5^a ed. São Paulo: Roca, 2004.
- CAPPELLE, M. C. A.; CRAMER, L. PAULA NETTO, A. Relações de gênero na polícia: a construção das representações sociais do masculino e feminino em uma organização militar. In: XXV Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD). Rio de Janeiro/RJ, 2001. **Anais...** Rio de Janeiro/RJ, 2001, CD Room.
- CASTRO, M. E.; ROLIM, M. O.; MAURICIO, T. F. Prevenção da hipertensão e sua relação com o estilo de vida de trabalhadores. **Acta Paulista de Enfermagem.** São Paulo, v. 18, n. 2, 2005, p. 184-189.
- CEIRANO, V. **Las representaciones sociales de la pobreza.** Cinta de Moebio – Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de Chile. Chile, n. 9, nov./2000.
- CHAMON, E. M. Q. O. Representação social e práticas organizacionais. In: CHAMON, E. M. Q. O. (Ed.). **Representação social e práticas organizacionais.** Rio de Janeiro: Brasport, 2009. p. 1-12
- CHANLAT, J. F. **Ciências sociais e management:** reconciliando o econômico e o social. São Paulo: Atlas, 2000.
- CHOR, D. Hipertensão arterial entre funcionários de banco estatal no Rio de Janeiro. Hábitos de vida e tratamento. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia.** v. 71, n. 5, p. 653-660, 1998.
- CHOR, D. Saúde pública e mudança de comportamento: uma questão contemporânea. **Cadernos de Saúde Pública.** Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, abr./jun. 1999, p. 423-425.
- DAWSEY, J. C. Coisa de Macunaíma; cultura e dialética da qualidade vida. In: **Qualidade de vida:** complexidade e educação. MOREIRA, W. W. (Ed.). Campinas/SP: Papirus, 2001. p. 68-81.
- DUVEEN, G. Introdução – o poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 5^a ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007. p. 7-28.
- FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e a história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Ed.). **Textos em representações sociais.** 10^a ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 31-62
- FONSECA, R; MORAES, P. M.; CHAMON, E. M. Q. O. Liderança e representação social. In: CHAMON, E. M. Q. O. (Ed.). **Representação social e práticas organizacionais.** Rio de Janeiro: Brasport, 2009. p. 40-72.
- FRANÇA FILHO, G. C. Para um olhar epistemológico da administração: problematizando o seu objeto. In: SANTOS, R. S. **Administração política como campo do conhecimento.** São

Paulo-Salvador: Edições Mandacaru-Fundação Escola de Administração Universidade Federal da Bahia, 2004. p. 12-23.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B.; **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais:** paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2007. p. 115-146.

GONÇALVES, M. **O imaginário coletivo de professores de ioga brasileiros:** um estudo sobre campos psicológicos. 2008. 120 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação na área de Psicologia como Profissão e Ciência, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2008.

GONZÁLES, V. L.; WATERLAND, A. D. Efectos del Hatha-Yoga sobre la salud – parte I. **Revista Cubana Medicina General Integral.** Havana – Cuba, v. 14, n. 4, ago./1998. p. 35-59.

GONZÁLES, V. L.; WATERLAND, A. D. Efectos del Hatha-Yoga sobre la salud – parte II. **Revista Cubana Medicina General Integral.** Havana – Cuba, v. 14, n. 5, 1998, p. 499-503.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. Introdução. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Ed.). **Textos em representações sociais.** 10^a ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 17-26.

JODELET, D. **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber:** representações, comunidade e cultura. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

LANE, S. T. M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. J. P. (Ed.). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 58-72.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos:** o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education.** San Francisco/CA: Jossey-Bass Publishers, 1998.

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Ed.). **Textos em representações sociais.** 10^a ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 89-112.

MOREIRA, W. W. Qualidade de vida: como enfrentar esse desafio. In: **Qualidade de vida:** complexidade e educação. MOREIRA, W. W. (Ed.). Campinas/SP: Papirus, 2001. p. 185-212.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** 2^a edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** 3^a ed. Porto Alegre: 2007.

MORIN, E. **O método 6:** ética. 3^a ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOSCOVICI, F. **Renascença organizacional.** 10^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

- MOSCOVICI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Ed.). **Textos em representações sociais**. 10. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 7-16.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 5^a ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.
- MUDREY, D. **Racionalidades e valores:** um estudo em duas unidades da rede Uni-Yôga. 2006, 138 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração e Turismo, Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu/SC, 2006.
- MUDREY, D.; BOEIRA, S. L. Um estudo sobre rationalidades e valores em duas unidades da Uni-Yôga. XXXII ENANPAD. **Anais...** Rio de Janeiro/RJ, set./2008.
- NUNES, T. C. L. **Yoga:** do corpo, a consciência; do corpo à consciência – o significado da experiência corporal em praticantes de yoga. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.
- PIMENTEL, C. Sociedade e organização: um ponto de vista. In: CHAMON, E. M. Q. O. (Ed.). **Representação social e práticas organizacionais**. Rio de Janeiro: Brasport, 2009. p. 162-184.
- REED, M. Teoria organizacional: um campo historicamente contestado. In: CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISCHER, T. (Ed.) **Handbook de estudos organizacionais**. Vol. 1. Modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais. São Paulo: Atlas, 1999. p. 61-97.
- SÁ, C. P. Prefácio à edição brasileira. In: JODELET, D. (Ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 5-12.
- SOUZA FILHO, E. A. Análise de representações sociais. In: SPINK, M. J. P. (Ed.). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 109-148.
- SPINK, M. J. P. **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 24-41.
- SZTOMPKA, P. **A sociologia da mudança social**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- VIANA, N. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas**. Bauru/SP: Edusc, 2008.

INTRODUÇÃO AOS ELEMENTOS DA ÉTICA

Fernando Maurício da Silva (FMP)

RESUMO: Este artigo investiga os conceitos elementares da história da ciência ética, tais como virtude, valores, princípios, dever, direito, felicidade e bem, e também expõe os princípios fundamentais das correntes clássicas de ética, o princípio de utilidade, de autonomia, de comunicação e de preferência. Nosso objetivo é expor os tipos de juízos morais e seus fundamentos, tecendo uma introdução aos fundamentos da ética. Assim sendo, faremos uma introdução aos conceitos elementares de eticistas clássicos tais como Kant, Hume, Mill, Cícero, Aristóteles, entre outros, através de um método analítico-dedutivo. Pretendemos concluir esta análise estruturando as principais descobertas em uma proposta de classificação formal.

PALAVRAS CHAVES: Ética; Moral; Princípios.

1 INTRODUÇÃO

O que é Ética? O primeiro passo para uma introdução à ética é afastar a opinião comum. Há uma opinião comum otimista e outra pessimista sobre a natureza da ética, ambas igualmente ingênuas. A pessimista afirma que a ética é da ordem do relativo e conclui que ética não se discute porque cada um tem a sua. A otimista afirma que a ética está no bom senso ou senso íntimo de cada um, que ‘nascemos com senso ético’. Estas duas concepções são ingênuas e perigosas. Ingênuas porque ignoram a existência dos códigos de ética, juris, assembleias, comitês, conselhos, em suma, as várias instâncias que só são possíveis mediante a discussão e o direito de participar livremente em debates de interesses. Perigosa porque a negação da discussão pública em ética dá margem às influências de poder, assédio moral, ações estratégicas selvagens, etc. Assim, contra a opinião comum, devemos dizer que há ética quando todos tem o direito de expressar o próprio interesse tanto quanto cada um deve flexibilizar o próprio interesse. De modo semelhante, o filósofo Jürgen Habermas (1929 nasc.), afirmou que a ética começa pelo respeito ao Princípio do Discurso (D): “só possuem validade as normas que encontrarem ou podem encontrar assentimento de todos os concernidos enquanto participantes de um discurso prático” (HABERMAS, 1999, p. 123). Devemos entender que (D) somente é possível através da observação da terceira lei de Alexy: é lícito a todo sujeito capaz de falar e agir, participar de discursos; problematizar qualquer asserção; introduzir qualquer asserção no discurso; manifestar suas atitudes, desejos e necessidades; e não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos acima. A partir de (D), poderemos construir normas éticas válidas para todos, desde que passemos para o

Princípio de Universalização (U): “uma norma de ação só tem validade se todos os que podem ver-se afetados por ela (e pelos efeitos de sua aplicação) chegarem, como participantes de um discurso prático, a um acordo (racionalmente motivado), acerca de se a norma há de entrar (ou seguir) em vigor” (HABERMAS, 1999, p. 250). Portanto, uma norma é ética quando produzida pela passagem de (D) para (U), isto é, quando produzida pelo consenso livremente comunicativo de todos os interessados. Segue-se que “as consequências e efeitos colaterais previsíveis que resultam da satisfação dos interesses de cada indivíduo podem ser aceitos por todos os concernidos e preferíveis a todas as outras consequências das possibilidades alternativas conhecidas” (HABERMAS, 1999, p. 255).

2 O QUE É MORAL?

Outro engano é confundir ética e moral, o engano mais comum e o mais problemático. A palavra “moral” vem do latim *moralis*, que significa o modo como alguém mora ou se comporta em sociedade. Isto ocorre porque o termo latino “*mos*” significa costume, maneira de agir. Observemos que em nossa língua a palavra “morar” e “moradia” possuem a mesma raiz de “moral”, tal como “amor” e “capitão-mor” possuem o sentido valorativo de “melhor” ou “excelente”. Diferente é o caso do termo “ética”, do grego *éthos* (“hábito”, “caráter moral”) ou *éthos* (“costume, uso, modo de agir”). Assim, enquanto *moralis* enfatiza o aspecto social, os costumes, *éthos* refere-se à ordem pessoal, o hábito. Notemos que a palavra “habitar” possui a mesma raiz de “hábito”, assim como “moral” tem a mesma raiz de “moradia”, sendo moradia um tipo de habitat. Observemos ainda que a palavra “Etnia” (raça, cultura ou povo) vem de *Ethnos*, termo comum a *éthos*, o que aproxima ética e costumes. Enfim, o termo “étimo” (palavra, termo, signo) vem de *Etymon*, o que mostra que os costumes e hábitos incluem a discussão e comunicação. Hábito, moral, etnia e étimo são os objetos da ciência ética. Assim, a ética é a ciência que investiga os meios e fins dos discursos (comunicações e normas) na formação dos costumes (cultura, sociedade, valores) e hábitos (caráter, motivos, virtudes, condutas). A ética não é a moral porque é o estudo da moral. Podem existir diversas morais, mas cada teoria ética pretenderá ser uma só para todas as morais. A ética também não é antropologia dos costumes: por mais que avance o estudo dos costumes nos diversos povos, não justificaremos com base nesse

estudo o que é o certo ou errado a fazer, os bens que devemos buscar e males que devemos evitar, os valores preferíveis e depreciáveis ou as condutas elogiáveis e censuráveis. A ética não é sociologia da moral: por mais que a ciência descreva as causas da moral, permanecerá sendo tarefa da ética *prescrever* e *debater* quais são as normas a serem adotadas em cada setor prático. A ética não é psicologia da moral: esta ciência explica muito bem como nossas ideias morais surgem ao longo do desenvolvimento infantil, mas continua sendo necessário discutir códigos, normas e leis que regularizem os conflitos de interesses pessoais e impessoais. Enfim, a ética não é religião nem sistema de crenças: certamente cada religião possui a sua moral, mas existem várias religiões e existem várias morais não religiosas, de maneira que a ética não pode se tornar cega para a diversidade moral. A ética é uma ciência de método filosófico, isto é, não pode limitar-se nem reduzir-se a nenhuma ciência específica ou doutrina. Por isso, é feita de maneira reflexiva e crítica, através de debates e análises de situações complexas que nos exigem decisões, julgamentos e justificações. Enquanto a Ética é a filosofia da moral que estuda a *decisão*, o *julgamento* e a *justificativa* moral, a moral é o conjunto dos meios e dos fins de decisão, julgamento e justificativa sobre os costumes e hábitos. Em sentido teórico usamos o termo “ciência” em casos como “as ciências da natureza” ou “a ciência biológica”, mas em sentido prático usamos o mesmo termo em casos como “João era ciente do que fez” ou “Pedro possui ciência para esta tarefa”. Portanto, a ética é a ciência teórica das ciências práticas (consciência e senciência são as formas mais estudadas).

Os filósofos romanos afirmaram que a ética se desenrola em função de três elementos: *Hedoné* (prazer), *Enkratéia* (domínio de si) e *Eironéia* (Ironia). Chamamos de ‘bom’ o que nos proporciona prazer, pois preferimos certas coisas e depreciamos outras cujo valor (*axis*) é não indiferente. Contudo, diante do prazer as consequências podem nos exigir duas condutas: indiferença ou ironia diante dos objetos de prazer relativos a nós ou aos outros e domínio de si ou autocontrole diante dos mesmos. Por isso filósofos como Zenão e Cícero dividiram a Ética nos seguintes estudos: acerca dos impulsos (instintos e paixões), dos bens e males, dos humores (sentimentos), da virtude, dos meios e fins, dos valores, das ações, dos deveres persuasivos e dissuasivos (proibitivos). Neste momento histórico a grande inovação é o conceito de “dever”, do grego *tò kathenon*, “o que chega de cima para baixo”. Uma coisa é o dever de obedecer à regra imposta pela Cidade, outra é o dever de obedecer a lei imposta pela natureza. As

coisas morais dividem-se em duas: as alheias (*allotrión*) e as próprias (*oikeion*). O termo grego *oíkos* significa “casa”, de onde o termo *oikeion*, “próprio”, que tem o sentido de “de casa”, “íntimo”. Somente a natureza possui as coisas íntimas de si mesma. Sentimos esta intimidade natural em nós através dos impulsos, comuns aos animais e homens, alheio ou estranho às plantas. A primeira coisa íntima de cada ser é “a sua própria constituição”. Chama-se *syneídesis* a “consciência” desta constituição. Tudo o que é contrário a esta consciência nos repele e tudo o que é próprio a ela, buscamos. O prazer é o florescimento daquilo que buscamos. Deste modo, um dever será persuasivo quando nos sentimos convencidos a fazer algo por natureza, e será proibitivo quando somos coagidos a agir por forças externas a nossa constituição própria. O Bem está na natureza e esta regula os seguintes seres: as plantas, que não tendo nem impulsos nem sensações vivem em economia (“lei do ambiente”); os animais, que possuindo impulsos buscam a conservação do que lhes é próprio; os animais racionais, que possuem impulso e razão, produzindo na arte também aquilo que buscam. Deste modo, o homem é o único ser que busca coisas não naturais e, por isso, ele será o único que precisará frear seus impulsos. Então, o *éthos* (morar junto) define-se como seguir o *lógos* da natureza que também é presente em nós. O primeiro impulso de todo ser vivo é velar ou cuidar de si mesmo. A natureza fez cada coisa íntima de si própria e capaz de consciência de sua constituição. Logo, o bem está no íntimo de cada ser e todo mal vem de fora. Seguir a natureza em nós mesmos é o único bem, que se chama virtude. Para isso precisamos de conhecimento tanto de lógica quanto de física, para sabermos o que pertence e o que não pertence à natureza. Esta sabedoria chama-se doutrina, em grego *Kathékesis*, de forma que esta catequese é o que nos permite conhecer o bem em nós mesmos. Assim os romanos fundaram a ética sistemática. Na modernidade chamar-se-á consciência a capacidade de decisão autônoma, típica do homem adulto, e senciência a capacidade de experimentar dor e prazer, a incluir crianças e animais.

3 O QUE É UM PROBLEMA ÉTICO?

Outro engano comum é afirmar que a ética lida com polêmicas e, deste modo, com problemas insolúveis. O problemático é diferente do polêmico. A ética lida com conflitos de interesses, com decisões entre possibilidades ou alternativas e com o ato de

julgar a si e os outros. Mas os conflitos, decisões e juízos são *alternativas discutíveis* e não *polêmicas irreconciliáveis*. A ética lida com conflitos, oposições e dilemas, mas não com polêmicas em sentido comum. As oposições conceituais da ética são: *valores e fatos, princípios e virtudes, normas e ações, ser e dever-ser* e, enfim, *antinomias morais*. Nicolai Hartmann (1882-1950) e Jean-Paul Sartre (1905-1980) descreveram os conflitos morais na forma de *Antinomias e Dilemas*. O termo *antinomia* significa a contradição entre o uso absoluto de termos, levando ao raciocínio insolúvel e conversível entre seus opostos, também chamados de dilema. Hartmann afirmou a existência de antinomias entre moral e religião, insolúveis e no máximo atenuáveis, dispostas em cinco problemas: o para-além religioso, revelação, mandamentos divinos, providência e culpa. David Hume (1711-1776) e Gottfried Leibniz (1646-1716) descreveram a *Oposição entre Valores e Fatos*: por exemplo, devemos punir um criminoso em função dos fatos que se sucederam ou devemos julgá-lo segundo o valor dos seus atos? Hume mostrou que esta oposição não pode ser compreendida como dilema, pois os juízos morais são sempre de valores e nunca de fatos. Disto se segue a conhecida lei moral de Hume: não podemos derivar os juízos de valor (morais) dos juízos de fato (empíricos). Conforme Hume, todos os fenômenos da mente podem ser chamados de percepção. Como os juízos sobre o bem e o mal são operações da mente, então também serão percepções. Mas as percepções se decompõem em dois tipos: impressões e ideias. A opinião comum afirmará que os juízos sobre virtude e vício, agradável e desagradável, etc., são ideias. Contudo, também reconhecem que a moral excita as paixões e afetos e impulsiona às ações. Para resolver esta aparente contradição, Hume mostrou a diferença entre um *juízo racional* e um *juízo prático*. A razão é a descoberta entre a verdade e a falsidade, sendo estas a concordância das ideias com as coisas reais. Nossas paixões, ações e volições não são suscetíveis a avaliações deste tipo. Logo, o mérito e demérito das ações elogiadas ou censuradas não se devem ao acordo dos fatos com as ideias. Fatos são verdadeiros e falsos, ações humanas são louváveis ou condenáveis. Por exemplo, quando um criminoso mata para roubar e um médico mata para livrar o paciente do sofrimento insolúvel, temos o mesmo fato, “matar”, mas o primeiro é chamado assassinato e o segundo eutanásia devido aos sentimentos de condenação ou louvor que ocorrem na maioria dos homens. Quando um fato é objeto das ideias, temos a razão; quando um fato é objeto dos sentimentos, temos a moral. Ambos os casos são percepções mentais, mas o tipo de juízo é diferente. Nos

juízos de fato temos sempre a forma “é” ou “não é”, mas nos juízos de valor temos “deve” ou “não deve”. Immanuel Kant (1724-1804) descreveu a *Oposição entre Princípio e Virtudes*: uma pessoa deve ser respeitada porque não possui vícios e carrega as virtudes que a maioria considera boa ou podemos respeitar alguém que, mesmo não possuindo as virtudes que gostaríamos, age sempre segundo princípios corretos, como o respeito à Lei? Kant nos mostrou que não se trata de oposição, mas da subsunção das virtudes aos princípios, pois uma pessoa virtuosa (saudável, inteligente, forte, etc) poderá fazer mau uso de suas qualidades se não for capaz de respeitar normas. Wilhelm Windelband (1848-1915) e Heinrich Rickert (1863-1936) explicitaram a *Oposição entre Normas e Ações*. Norma é um critério de julgamento. Pode ser uma regra, um caso concreto, um modelo ou um exemplo. A norma distingue-se da máxima e da lei. A máxima é uma regra de conduta e a lei uma regra de coerção. A norma é contraposta aos fatos empíricos (o domínio do ser), pois enquanto estes se explicam por uma necessidade natural, a norma supõe a necessidade racional ou ideal (domínio do dever-ser). Assim, a norma deriva do fato de ser ou não ser aceita racionalmente, em distinção aos fatos físicos que são necessários quer se aceite ou não. Devemos punir um motorista que desrespeita a sinalização de trânsito apenas porque a Lei escrita obriga (norma) ou devemos puni-lo apenas se seus atos produzirem danos? Platão foi o primeiro a discutir a Oposição entre *Ser e Dever-ser*. Segundo Diógenes Laércio (VII, 107-09), o Dever-ser é toda escolha racionalmente justificada, isto é, aquela que a razão manda cumprir. Platão (*Fedon*, 99c) explicou que Dever-ser é o possível normativo, ou seja, o bem que se deve buscar ou prever segundo uma norma. Por exemplo, a ciência pode fazer pesquisas com animais ou humanos porque é e precisa ser uma investigação deste tipo ou a ciência deve ser apenas aquilo que consideramos bom ou certo, limitando suas investigações?

4 BEM E MAL

O significado dos termos “bem” e “bom” é um dos problemas meta-éticos mais relevantes. O termo “bem” possui sentido amplo: aquilo que possui valor, dignidade, preço, etc. Por exemplo, dizemos que a casa de Fulano é seu bem material, já que esta tem valor e preço. Mas também dizemos que Fulano é boa pessoa, isto é, possui dignidade. E também dizemos que as pinturas de Picasso são bens da humanidade, ou

seja, que possuem valor estimável por si mesmo. Estes são os três sentidos mais consagrados de “bem”. Além destes três usos, é preciso distinguir dois conceitos: *Bem Formal* e *Bem Material*. Por um lado, o bem será formal ou ideal quando significar a realidade de algo para o nosso conhecimento. Por exemplo, a liberdade, a verdade, a virtude são bens, mas nenhuma destas coisas são físicas, observáveis, experimentáveis ou encontradas na natureza e na sociedade. Neste caso, “bem” significa “valor” ou “a realidade de algo”. É neste sentido que a teologia cristã afirma que “Deus é o Bem”, o que significa que nele o mais alto valor é sua própria realidade. Por outro lado, o bem será material quando diz respeito às qualidades e valores que uma coisa possui como uma de suas propriedades inerentes. Por exemplo, a riqueza, a fama, a saúde, são bens materiais. Neste caso, “bem” significa “propriedade”, por exemplo, quando dizemos que o corpo, a casa, as crenças, são bens invioláveis ou direitos fundamentais de cada pessoa. Enfim, dois são os sentidos morais de bem: como ideal orientador da conduta (*bem ideal*) e como objeto de interesse (*bem prático*). O bem em sentido ideal foi descoberto na antiguidade e desenvolvido na Idade Média. O primeiro a tratar disso foi Platão: explicou pela primeira vez a diferença entre bem material e formal, defendendo a superioridade do segundo como valor e realidade das coisas através do conhecimento. Quando algo é bom para algo, isto é, bom em relação a alguma coisa – por exemplo, quando dizemos que “a caneta é boa para escrever” –, então o Bem é dependente não da própria realidade da coisa, mas das suas relações que sempre poderão mudar. Por isto o bem relativo a algo é sempre incompleto e mutável. Porém, quando o bem é em si mesmo, isto é, a coisa é boa por si mesma e independentemente de qualquer relação, então teremos o bem absoluto, por exemplo, a verdade, o belo, a liberdade, que são bens que valem por si mesmos. Assim, o bem pode ser de três tipos: bem estimado por si mesmo e independentemente de suas consequências; bem estimado por si e por suas consequências; bem estimado somente por suas consequências. Isto ocorre porque nossa alma possui quatro faculdades ou competências: irascível, desiderativa, concupiscente e racional. A partir desta relação, Platão pode subdividir os tipos de bens, resultando nos tipos de virtudes: (1) Bens exteriores: a riqueza, o bom nascimento, a honra, a fama; (2) Bens relativos ao corpo: saúde, disposição física, vigor ou força, etc; (3) Bens da alma: temperança, justiça, coragem, sabedoria. Assim, chegamos a um teorema do **bem como critério de conhecimento**: aquilo cuja identidade coincide com sua realidade. Com isso, virtude significa “excelência”.

5 A FELICIDADE

Se o que faz uma teoria do bem ser ideal é o ato de pensá-lo como a perfeição ou valor superior de algo, uma teoria do bem será prática quando pensa o bem como objeto de nosso interesse segundo a utilidade que faz algo bom e praticável. Aristóteles foi o primeiro filósofo a defender que o bem é o que desejamos em função de sua utilidade. O bem é neste caso valor, mas o valor é aquilo que nos apetece, é o objeto preferível por sua utilidade. Aristóteles explicitou isto na *Ética a Nicômaco* (I, 1094 a3): curar-se é preferível ao adoecer, buscar a verdade e bens superiores são preferíveis em relação à falsidade e inferioridade, a justiça é preferível em relação à tirania, etc. Por isso afirma Aristóteles que ser “mais desejável” é a qualidade que faz um objeto ser mais preferível que outro, de modo que aquilo que pertence a Deus é preferível que o humano, o pertencente à alma é preferível que o relativo ao corpo, etc. Podemos dizer que as leis de trânsito são incômodas, mas é preferível tê-las que não tê-las. Assim, para praticar o bem é preciso começar por investigar quais os fins dos diversos tipos de vida. Não há consenso, mas heterodoxia entre os três tipos de *bios*, com suas respectivas *doxai* (opiniões): (i) os homens do povo e escravos, (ii) os homens de vida prática e (iii) os homens de vida intelectual. As Formas superiores de vida, segundo a natureza de cada um são: (a) vida de prazeres (*eirímenos*): gozo material e fruição sensível, opção de vida animal; (b) vida política ou prática (*politikós*): voltada à ação, busca honra, mérito e reconhecimento pela autoridade; (c) vida contemplativa (*theoréтикós*). As Formas inferiores de vida (excluídas das anteriores) são: labor (escravos) e trabalho (artesãos). Porém, trata-se de buscar fins que correspondam à felicidade (*eudaimonía*) do homem enquanto ser racional. As formas de *bios eirímenos*, *activa* e *contemplativa* são todas desejáveis por si e em si e são eleitas porque representam alguma separação da natureza animal do homem.

O próximo passo é explicitar os diversos sentidos de bem, classificados pelas categorias e segundo cada atributo de ser, tendo cada qual uma ciência específica (1096 a, 15/30): (a) bem como substância: *theós*, razão; (b) qualidade: virtudes (honra, riqueza e fama, prudência, coragem, etc.); (c) quantidade: justa-medida; (d) relação: o que é útil; (e) tempo: hábito; (f) espaço: ocasião, oportunidade apropriada. Apesar da virtude ser própria da alma do homem, não é inata nem congênita, já que depende da prática. Por

isso, o hábito (*éthos*) é a essência das virtudes éticas: (a) a *prática* e reiteração da conduta é o que permite adquirir a excelência (*ethiké*); (b) a *instrução* (que se soma à experiência) dirige as virtudes intelectuais (“a prática leva a perfeição”). Agora que sabemos a importância das virtudes, devemos considerar quais são os móveis das virtudes, isto é, suas motivações. Dor é repulsão e prazer é atração. O prazer é algo naturalmente desejado pelo homem e sua fruição pode implicar em atos reiterados. Logo, a ética baseia-se no estudo dos Móveis da ação (dor e prazer) e da eleição da ação (meios e fins). Os Elementos da atração e repulsão (direção dos interesses) são: (a) os fatores de atração: útil, belo e prazeroso; (b) os fatores da repulsão: inútil, feio e doloroso. Na medida em que os animais participam da sensibilidade, então sentem atração/repulsão segundo prazer/dor, elegem meios e fins segundo critérios dicotômicos (preferível-repulsivo) e parecem seguir estes critérios para medir ações já realizadas. Mas somente o homem pode decidir buscar virtudes. O fundamento das virtudes são os fins que buscamos por meio delas. Os fins podem ser de três tipos: *fins por causa de outra coisa* (por exemplo, por meio do trabalho buscamos o dinheiro como seu fim, mas este é buscado por causa de outra coisa, como o poder de compra); *fim por causa de si mesmo e por causa de outra coisa* (a educação é buscada por ser estimada em si mesma e também por produzir felicidade); *fim por causa de si mesmo* (de todos os fins buscados, somente a felicidade é plenamente buscada por si mesma e em último lugar, pois quando elegemos a felicidade como meio para buscar outro fim, este será sempre mais felicidade). Chama-se *Eudaimonia* a ética que se fundamenta no princípio de felicidade. As virtudes dividem-se em virtudes teóricas e não-teóricas (saúde, força física, etc). Esta diferença mostra que riqueza e saúde são virtudes, mas podem ser más: a riqueza em um insensato leva ao vício, a saúde em um tirano leva a malevolência. Somente as virtudes teóricas (lógicas) são bens constantes. As virtudes teóricas dividem-se em: formas primárias (coragem, sabedoria, prudência e justiça) e formas secundárias (domínio de si, perspicácia, magnanimidade, continência). Assim, a coragem é um bem, mas se o corajoso não possui perspicácia não saberá aplicar a coragem nas circunstâncias convenientes. Por isso as virtudes primárias são os *bens*, as virtudes secundárias são segundo a *conveniência*, e as virtudes ateóricas são *indiferentes*. Virtude, conveniência e indiferença formam os princípios da vida virtuosa. Vejamos o significado das virtudes teóricas. O termo “prudência” vem do grego *phónesis*, cujo verbo é *phátto* (barreira), que levará ao surgimento do termo latino

mentis (a “mente” é a construção da barreira de proteção). O termo grego *Andréia* é traduzido por coragem ou fortaleza e significa a ciência das coisas dignas de serem escolhidas e das que se deve recusar. Moderação corresponde ao termo *Sophrosine*, que significa literalmente “salvar a *phronesis*”, isto é, levar uma vida sem excessos. Entre as virtudes teoréticas secundárias temos a magnanimidade: colocar-se acima de todas as coisas. Isto significa que o sábio não armazena virtudes, mas as distribui, e é isto que lhe trás liberdade. Por isso mesmo uma pessoa que leve uma vida pobre pode ser magnânimo, mas uma pessoa repleta de virtudes secundárias, como saúde, boa memória, sagacidade, nem por isso é sábio e livre. Assim, magnanimidade define-se como a ciência de se colocar por cima de todos os acontecimentos da mesma maneira. O termo *Enkratéia* significa Continência, o hábito de não se deixar levar pelos prazeres. A *Agxínoia* é o hábito de descobrir o dever em cada situação, a *Eubolia* é a ciência de vislumbrar quais e quantas são as ações que devemos realizar convenientemente e a *Karteria* (perseverança) é a ciência do que deve ser mantido e do que não deve ser mantido, ou seja, a capacidade de manter-se onde está. Portanto, o vício (*kakía*) é sempre uma deficiência ou ignorância das coisas, e a virtude é sempre uma *episteme* (ciência). O homem mal é aquele que acredita que conhece o bem quando, na verdade, está na ignorância. Para poder produzir o hábito da virtude necessita-se aplicar na experiência do *Bios* de cada um a regra geométrica do justo-meio (aritmética apenas no caso da justiça).

Cícero posteriormente também contribuirá para a investigação da felicidade. A finalidade da vida é a felicidade. Mas o que é a felicidade (*eudaimonia*)? É adquirir o gênio (*daimon*), cujo contrário é *kakodaímonos* (mal-gênio). O *daimon* leva a *eudaimonia* e ocorre quando todas as coisas são realizadas segundo a sinfonia (acordo) do *daimon* que acompanha cada ser vivo. O que leva à felicidade é a virtude (gr. *Areté*; lat. *virtus*). O termo latino *virtus* advém de *viris*, de onde o português viril (força). A *areté* é uma disposição (*diáthesis*), um humor ou sentimento ativo, em distinção ao *páthos* (sofrer sentimento passivamente). Virtude é estar disposto. O homem sem vida virtuosa é aquele que está dormindo, mesmo quando acordado. Na medida em que a virtude é íntima e nunca nos advém de fora, ela é “esperança” (*elpída*), cujo contrário é o medo (*phóbon*). Desejamos a virtude por si mesma e nunca por suas consequências. Por isso a felicidade não é simplesmente o fim útil a ser buscado através da virtude, ou

seja, a virtude não é o meio para chegar à felicidade, mas ter virtude já é o mesmo que ser feliz.

6 A UTILIDADE

A eudaimonia será retomada na modernidade por Thomas Hobbes (1588-1679). Como foi comum entre os filósofos modernos, o bem estará associado aos motivos que nos levam a agir. Neste sentido, bom é o objeto de nosso apetite ou desejo, enquanto mau é o objeto de nossa aversão ou depreciação. Aquilo que amamos se chamará Bem e aquilo que depreciamos se chamará vil. Esta concepção do *bem como motivação* da ação em sentido subjetivo será defendida por outros filósofos modernos, como Espinoza e Locke. Baruch Espinoza (1632-1677) afirma em sua *Ética* (III, 9, *Escólio*) que o homem nunca deseja algo porque o julgou bom, mas julga algo como bom porque já o deseja: é o desejar, ansiar, querer, que leva a tratar algo como bom. Por isso concluirá que o bem e o mal não são propriedades das coisas, nem nelas mesmas (valor em si) nem como preferíveis entre si (valor relativo), mas são propriedades dos nossos pensamentos em relação elas (*Ética*, IV). Isso explica porque uma coisa pode ser boa, má ou indiferente conforme as pessoas. Um dos passos mais importantes na teoria subjetivista do bem foi dado por John Locke (1632-1704), ao demonstrar que tudo o que chamamos de “bom” está ligado à sensação de prazer, e tudo o que chamamos de “mau” refere-se à sensação de dor. O bem é aquilo que produz prazer em nós e o mal é aquilo que produz sofrimento, explica Locke em *Ensaio sobre o Entendimento Humano* (II, 21-43). Mesmo Deus é considerado o Bem neste sentido, pois uma religião somente é aceita quando defende Deus como promessa absoluta de felicidade ou prazer. Quando uma ética funda-se no princípio do prazer chama-se *hedonismo*, em distinção à *eudaimonia* (felicidade). Esta concepção do Bem como prazer foi posteriormente reformulada e deu origem a grande corrente da ética inglesa, o *Utilitarismo* (o princípio de felicidade reinterpretado como princípio de utilidade). Os formuladores clássicos do utilitarismo são David Hume, Jeremy Benthan (1748-1832) e Stuart Mill (1806-1873). O princípio de utilidade afirma os interesses de uma comunidade moral segundo o fato de que todo homem busca sempre o maior prazer possível, isto é, a maximização da felicidade. Se “designamos utilidade à tendência de alguma coisa em alcançar bem-estar”, segue-se o princípio: “toda ação deve ser aprovada ou rejeitada em função de sua

tendência em aumentar ou diminuir o bem-estar ou felicidade das partes afetadas”. Assim, não basta buscar felicidade, mas antes maximizá-la. Este princípio leva ao princípio de identidade dos interesses, isto é, o fim da ação humana é a maior felicidade de todos aqueles cujos interesses estão em jogo. Isto significa que o utilitarismo é a forma mais perfeita de combater o egoísmo, pois ninguém é capaz de adquirir sozinho a maior felicidade. Assim, o utilitarismo consiste no respeito por esta regra: busque sempre maximizar a felicidade do maior número de pessoas. Disto se segue o princípio de comiseração, que o sofrimento é sempre um mal e apenas aceitável para evitar sofrimento maior. Mas isto exige levar em consideração o princípio de assimetria: o prazer sempre corresponde ao bem e o sofrimento ao mal de forma assimétrica, pois a eliminação de um não garante a produção do outro. Conforme Beauchamp e Childress, chama-se *Princípio de Beneficência* o ato de garantir os benefícios produtores de felicidade e chama-se *Princípio de Não-Maleficência* as regras que mandam não produzir dano aos outros, bem como prestar auxílio, socorro, etc., na eliminação ou redução do sofrimento.

7 A AUTONOMIA E O DEVER

Já na antiguidade, Marco Túlio Cícero (106-43 a.C.) esclareceu que o bem é aquilo que é obrigatório (dever) ou preferível (valor). Cícero explicou que o bem em sentido absoluto só existe para a razão, mas o bem prático é aquilo relativo aos juízos de preferência, como é o caso das virtudes, talentos, honras, saúde, beleza, etc. Mas Cícero observou que estes valores são sempre valores preferíveis devido a sua perfeição. Neste sentido, os bens podem ser medidos e distribuídos em uma “tábua de valores”, indo dos graus inferiores de perfeição (menos preferíveis) aos de maior perfeição (mais preferíveis). Temos assim o surgimento do sentido de *bem como grau de valor*. O bem (*agatós*) é sempre *óphelos* (útil). A utilidade (*ophéleia*) pode ser: a funcionalidade de algo ou o que é benéfico em si mesmo. Se o bem é tudo o que traz utilidade e benefício, então o bem não está apenas nas *qualidades* virtuosas, mas em todos os *atos* virtuosos, *pessoas* virtuosas e *sentimentos acessórios* (alegria, júbilo, etc). Estes bens se dividem em dois: os da alma (*perí psiké*) e os exteriores (*éktós*). As virtudes em suas diversas formas são os bens psíquicos e os atos virtuosos são os bens exteriores (ter uma prática digna, um amigo digno, etc). Os exteriores se dividem em finais (*teliká*) e absolutos

(*pointiká*). Os finais são: bravura, liberdade, deleite, alegria, ausência de dor, grandeza de espírito e todas as ações e amigos dignos. Neste sentido todos os sábios são amigos entre si, são uma e mesma alma na medida em que comungam da mesma verdade. Os bens da alma dividem-se em: hábitos, disposições e nem um nem outro. E divide-se ainda em bens sempre presentes (virtudes) e bens nem sempre presentes (por exemplo, passear). Entre as coisas do mundo, temos: as que são virtude (*benéficas*), as que são vícios (*prejudiciais*) e as que nem ajudam nem prejudicam (*indiferentes, adiaphoría*). São exemplos de coisas indiferentes ao bem e mal: vida, saúde, morte, riqueza, etc. Contudo, existem aquelas que merecem ser buscadas e aqueles que merecer ser evitadas. Tudo o que tem Valor (*Áxis*) merece ser buscado. Valor é tudo o que contribui para uma vida equilibrada: saúde, memória, força, fama, riqueza, nobreza, etc. Os valores da alma e do corpo são os que merecem ser buscados por si mesmos, pois mesmo quando são indiferentes, ao menos são segundo a natureza (*katáphysis*). Para isto ser possível é necessário seguir o Dever. Dever significa agir como se estivéssemos a escrever uma ética universal, ou seja, agir racionalmente e não guiados por um interesse particular, de maneira que este ato possa ser imitado por qualquer outro homem em situação similar.

Devido a isto, o filosofo alemão G. W. Leibniz (1646-1716) observou, em seu *Novos Ensaios sobre o entendimento humano* (II, 20-2), que usamos o termo “bem” para significar três coisas: o honesto (dever), o agradável (valor) e o útil (prático), mas que, em todos estes casos, o bem sempre está ligado ao sentimento de prazer, pois o agradável, útil e honesto são sempre formas ou fontes de prazer intelectual. Devemos observar que esta concepção entende o bem em relação ao sentimento de agrado, mas não em função do prazer físico e natural como pensaram Locke e Hobbes, mas em relação ao prazer intelectual. Trata-se do *bem em sentido racional*. Quem melhor desenvolveu esta teoria foi Kant, ao mostrar que há sentimento de prazer ou sentimento de agrado quando o Conceito de Bem agrada nossa razão. Assim, Kant entende que o Bem possui dois sentidos: ser “*bom para*” é ser útil e ocorre quando algo agrada como meio para alguma finalidade (a maçã é boa *para* saciar a fome); ser “*bom em si mesmo*” é agradar por si mesmo, o que somente ocorre quando algo agrada a razão unicamente através do seu conceito. Em ambos os casos temos o interesse. Um interesse é uma vontade ligada a uma razão. Assim, o interesse é o desejo de buscar uma finalidade. No primeiro caso (bem-para) temos o interesse prático pelo fato de considerarmos algo bom

como meio para finalidade de que é útil. No segundo caso (bem-em-si), a finalidade de agradar a razão ocorre não pela utilidade da coisa, mas pelo seu puro conceito. O bem é o objeto da vontade, mas a vontade pode ocorrer de três modos: (a) *inclinação* (depende do desejo, vontade na forma do querer); (b) *necessidade* (vontade dirigida ao objeto de inclinação); (c) *interesse* (quanto se interessa pelo agradável, temos o interesse psicológico; quando o interesse dirige-se à ação, temos o interesse racional). Portanto, a vontade pode estar interessada nos fins práticos (uteis ou agradáveis) ou nos fins racionais (conceitos). Isto significa que temos desejos não só sensíveis, mas também racionais (interesse). A vontade moral ou racional é a faculdade de desejar mediante a razão. Como o bem somente existe para a vontade interessada à fins, então o bem apenas ocorre nos seres racionais. Foi assim que Kant mostrou que o bem está ligado ao sentimento de prazer ou agrado e nem por isso é subjetivo. O bem é aquilo que possui “valor objetivo” devido a sua apreciação ou preferência racional. Foi assim que nasceu a concepção mais aceita nos dias atuais, o *bem como valor*. A partir disto, Kant pode distinguir três modos de relação entre ação e dever: (a) *ação conforme ao dever* (quando o interesse coincide com uma norma, mas não tem a intenção de respeitar o dever); (b) *ação contrária ao dever* (quando o interesse não se sente obrigado a respeitar o dever); (c) *ação por dever* (quando o interesse sente-se obrigado pelo próprio conceito de dever independentemente de coerção e das consequências). Bastará entender como a vontade se relaciona com o dever e teremos o princípio fundamental da moral. A moral consiste na vontade de agir regulada por *julgamentos* racionais segundo fins e estes juízos sempre dizem respeito ao interesse de mandar na própria vontade. Um juízo que ordena a vontade é chamado Juízo Imperativo: “tu deves x” ou “tu não deves x”. Um Imperativo pode ser de dois tipos: *Hipotético* (quando ordena segundo fins tendo em vista a Eficácia ou a Felicidade nas consequências da ação) e *Categórico* (quando ordena de maneira indubitável baseado unicamente na razão). Deste modo, os Imperativos Hipotéticos sempre serão insuficientes em ética, já que lidam com possibilidades não certas absolutamente, enquanto o Imperativo Categórico ordena uma obrigação para a vontade que não pode ser negada, sob pena de contradição para a razão ordenadora. O Princípio Fundamental da Ética enuncia-se na forma do Imperativo Categórico: “*age como se a máxima da tua ação devesse se tornar, pela tua vontade, lei universal*” (KANT, 2007, p. 78). Isto significa que quando alguém pretende agir, deve primeiro transformar a sua vontade em uma máxima, em seguida se perguntar se esta

máxima pode ser a de qualquer um sem que isto impeça o seu cumprimento. Por exemplo, a máxima “tu deves matar” poderia estar exprimindo uma vontade assassina em certa situação, mas se todos pudessem cometer assassinato como lei, então contraditoriamente eu mesmo poderia ser assassinado antes mesmo de poder cumprir este desejo. Para a melhor compreensão desta lei moral, Kant a reformula de três maneiras: (1) *Formulação da Natureza*: “age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza”; (2) *Fórmula da Autonomia*: “age de tal maneira que a tua vontade pela sua máxima se possa considerar a si mesma ao mesmo tempo legisladora universal”; (3) *Fórmula da Humanidade*: “age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa quanto na de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio”. A segunda formulação se tornou importante na atualidade na forma de respeito à capacidade de decisão ou direito de participação ou Autonomia (Habermas), enquanto a terceira levou as teorias da dignidade da pessoa (Ernest Tugendhat).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos conceitos elementares da ética investigados, podemos concluir uma tipologia que inclua tanto a forma quanto o conteúdo dos mesmos. Existem diversos tipos de problemas morais e cada um deles pode ser distinguido conforme o grau de justificabilidade e pragmaticidade que possuem: práticos, normativos e meta-éticos. Estes três campos de discussão estão descritos sobre uma linha que vai do grau mais prático e menos abstrato até o grau mais abstrato e menos prático. Em primeiro lugar, se um problema moral for urgente na vida prática e pouco favorável para ser justificado através de regras e abstrações, então teremos uma **Ética Prática**: aquela forma de decisão diretamente dependente das situações concretas e dos interesses dos envolvidos, com menor participação das escolhas racionais e absolutas. Por exemplo, “a legítima defesa” é um direito concedido em função do “bem da vida” em relação a uma situação cuja discussão entre o agressor e a vítima é impossível. Os direitos dos animais não podem ser discutidos com os próprios animais, exigindo a praticidade de certas ações sociais. Os campos mais comuns de ética prática são: Ecoética, zooética, Bioética, Ética Econômica, Ética profissional, etc. Em segundo lugar, muitas vezes as situações podem ser ordenadas através de normas ou códigos de

ética, caso em que falamos de *Ética Normativa*. Por exemplo, a “direção defensiva” é um conceito de prudência presente no código de transito e está prevista como regra a ser obedecida. Chama-se *Ética Deontológica* a ética normativa baseada no dever, autonomia ou direito dos indivíduos morais; chama-se *Ética Teleológica* aquela baseada na felicidade, virtudes, beneficência das consequências das ações morais; e chama-se *Ética Axiológica* aquelas baseadas nas antinomias, hierarquias ou ordens de valores. Enfim, em terceiro lugar, teremos uma *Meta-Ética* quando as decisões e julgamentos admitem um grande grau de justificação independente das situações concretas. É a parte da ética que se ocupa da justificação e fundamentação das ações e normas morais. Trata-se da reflexão sobre a forma e a natureza das éticas práticas e normativas.

INTRODUCTION TO THE ELEMENTS OF ETHICS

ABSTRACT: This paper investigates the basic concepts of the history of science ethics, such as virtue, values, principles, duty, happiness and well, and also exposes the fundamental principles of classical theory of ethics, the principle of utility, autonomy, communication and preference. Our goal is to expose the kinds of moral judgments and their foundations, weaving an introduction to the foundations of ethics. Therefore, we will introduce the basic concepts of classical ethicists such as Kant, Hume, Mill, Cicero, Aristotle, among others, through an analytical-deductive method. We will conclude this analysis by structuring the key findings in a formal proposal for classification.

KEYWORDS: Ethics; Morals; Principles.

REFERÊNCIAS

- MOORE, G.E. **Principia Ethica**. Cambridge: Cambridge University Press, 1903
- ARISTÓTELIS. **Ethica Nichomachea**. Oxford: Oxford Classical Texts, 1979.
- HUME, D. **A treatise of human nature**. Oxford: Oxford at the Clarendon Press, 1888.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1984.
- KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- MILL, J. S. **Utilitarismo**. Lisboa: Gradiva, 2005.
- BENTHAM, J. **Uma Introdução aos Princípios da Moral e da Legislação**. São Paulo, SP: Nova Cultural, 1989.
- ZINGANO, M. **Sobre a Etica Nicomacheia de Aristóteles**. São Paulo, SP: Odysseus, 2010.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. Madri: Taurus Humanidades, 1999.

O USO DO ENSINO A DISTÂNCIA PARA PORTADORES DE FOBIA SOCIAL

Silvio Araujo da Silva Oliveira (UNISUL)⁹

Horácio Dutra Mello (UNISUL/FMP)¹⁰

RESUMO: A fobia social é um transtorno mental que afeta homens e mulheres na mesma proporção e está ligada a atos de suicídio. O presente artigo busca investigar a percepção dos portadores de fobia social sobre a tecnologia de ensino a distância. A pesquisa foi realizada com 82 portadores de fobia social. A coleta de dados foi feita por meio de um questionário *online* composto por 10 questões fechadas, desenvolvido pelo pesquisador. Dos 82 portadores de fobia social que responderam, todos se adequaram aos critérios de inclusão. A amostra afirmou ter nervosismo ao falar em público, já deixou de frequentar ambientes acadêmicos por causa da fobia social (83%), concordam plenamente que: se sentem mais confortáveis estudando a distância, pois não precisam se relacionar pessoalmente com outras pessoas; não precisam falar em público e não precisam sair de casa. Os respondentes acreditam que o ensino a distância pode ajudar os portadores de fobia social, pois esta é uma tecnologia que substitui a interação pessoal entre professor e aluno por recursos tecnológicos que possibilitam o encontro destes em tempos e lugares diversos.

PALAVRAS CHAVE: Ensino a Distância; Ansiedade Social; Tecnologia.

1 INTRODUÇÃO

Com o avanço das telecomunicações e aumento da flexibilidade dos processos informacionais, as ferramentas relacionadas à educação foram evoluindo e ganharam mais adeptos. Graças ao crescimento da internet em 1995, o ensino a distância (EaD) ganhou um recurso que iria marcar a sua terceira geração, tornando-o mais acessível: a interação virtual da educação (TAFNER; TOMELIN; SIEGEL, 2009).

Além da facilidade, o ensino a distância deu oportunidade para as pessoas que moram em cidades que não possuem faculdades, permitindo que estas pudessem continuar seus estudos.

Por outro lado, existem pessoas que possuem problemas de relacionamento interpessoal, afetando o seu desempenho escolar e isto faz com que elas percam a motivação pelo estudo (FLAHERTY; DAVIS; JANICAK, 1995; ANGÉLICO; CRIPPA; LOUREIRO, 2006).

⁹ Tecnólogo em Gestão de Tecnologia da Informação, silvioaraujosilva1989@gmail.com

¹⁰ Mestre em Educação, professor da UNISUL e da Faculdade Municipal de Palhoça - FMP, horaciomello@gmail.com

Estas pessoas sofrem de uma doença psicológica chamada fobia social. Este distúrbio é classificado como grave e está associado à ideação suicida (STEIN; CHAVIRA, 1998).

Por definição, o ensino a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que substitui a interação pessoal, em sala de aula, entre professor e aluno como meio preferencial de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos (GUAREZI; MATOS, 2009).

Este estudo visa investigar se a tecnologia de ensino a distância pode melhorar a qualidade de vida destas pessoas, para que elas consigam continuar seus estudos ou ingressar no ensino superior sem que as interações sociais sejam uma barreira para estas.

2 ENTENDENDO A FOBIA SOCIAL

A fobia social é um transtorno de ansiedade negligenciado. Pesquisas de Wancata, Fridl e Friedrich (2009) mostram que a doença pode durar mais de 10 anos, com apresentação média de 16,3 anos. Estudos de Fehm *et al.* (2005) mostram que a presença de comorbidades pode variar entre 69% e 92% dos casos onde a fobia social é apresentada sem estar associada a outros distúrbios e pesquisas de Alonso *et al.* (2004) mostram que cerca de 50% dos pacientes que sofrem de fobia social apresentam também diagnóstico para outro transtorno psiquiátrico, sendo as principais associações com agorafobia, transtorno de ansiedade generalizada e transtorno de pânico. Trata-se de um dos transtornos mais prevalentes na população em geral. (LIEBOWITZ *et al.*, 1985; NARDI; QUEVEDO; SILVA, 2014; MAGEE *et al.*, 1996).

Segundo a descrição de Burton (2012) em seu *Anatomy of Melancholy*, Hipócrates foi o primeiro a relatar o transtorno de ansiedade social, citando o caso de um indivíduo que, devido a seu comportamento muito recolhido e isolado, não era visto ou reconhecido por suas qualidades filosóficas, que por sinal eram grandes. Esse indivíduo acreditava que todas as pessoas o observavam e não caminhava ou convivia com elas por medo de ser mal-interpretado ou julgado erroneamente pelos cidadãos de Atenas (NARDI; QUEVEDO; SILVA, 2014).

As pessoas portadoras dessa doença possuem dificuldade de: relacionamento com outras pessoas; falar em público; comer, beber e escrever diante das pessoas; ir a

festas ou reuniões; ambientes que estejam outras pessoas como ônibus, clubes, escolas, lojas, entre outros e estar em situações de paqueras ou de encontros. Por consequência disto, esta doença traz perda de oportunidades e sofrimento para seus portadores (FLAHERTY; DAVIS; JANICAK, 1995; D'EL REY, 2001; WITTCHEN; BELOCH, 1996).

Chama atenção nos fóbicos sociais a excessiva preocupação com seu próprio desempenho e conduta. É notável em todos eles o medo de cometer erros, como se cometê-los significasse por tudo a perder e se o erro não fosse fundamental para o próprio aprendizado (ITO, 1998).

Nas crianças, entre os sintomas típicos estão o choro, imobilidade, inibição das interações a ponto de apresentar mutismo e recusa escolar. Quando o início da doença é na adolescência, é comum haver decréscimo no desempenho social, além do decréscimo do desempenho acadêmico (APA, 1994; WESTERNBERG; BOER, 1999).

Os níveis altos de fobia social podem exercer seus efeitos de forma indireta sobre a permanência e o desempenho acadêmico dos portadores, incluindo manifestações como: ansiedade para ler em voz alta ou escrever no quadro negro, e algumas vezes, recusa para realizar tais tarefas (ANGÉLICO; CRIPPA; LOUREIRO, 2006; BEIDEL, 1991).

Os portadores desta doença acabam por isolarem-se do mundo e deixam as salas de aula. Vemos que a modalidade de educação a distância passa a ser uma possibilidade para o retorno aos bancos escolares, porém desta vez, de forma virtual.

3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação a distância teve o seu início no século XIX, onde se combinaram vários fatores: a melhoria das técnicas de impressão, o desenvolvimento dos meios de transporte e os mecanismos de comunicação. Isto permitiu a primeira experiência com o ensino por correspondência que contava com materiais impressos e atividades que eram enviadas pelo correio. Nesta primeira geração da EaD, os materiais eram autoinstrutivos e permitiam um bom aproveitamento do cursista que fazia sua própria “jornada” (TAFNER; TOMELIN; SIEGEL, 2009).

Ainda para estes autores, a segunda geração da EaD foi marcada pelo desenvolvimento de novas mídias, como a televisão, o rádio e o telefone.

Um momento importante desta segunda geração foi a criação das universidades abertas de ensino a distância, influenciadas pelo modelo da *Open University*¹¹ britânica, fundada em 1969, que utilizaram de forma intensa o rádio, a televisão, vídeos, fitas cassetes e centros de estudo, em que se realizaram diversas experiências pedagógicas. Com base nessas experiências, teria crescido o interesse pela EaD (MAIA; MATTAR, 2007).

A terceira geração da EaD surgiu graças ao avanço das telecomunicações e ao ganho de flexibilidade dos processos informacionais e comunicativos. A EaD passou a contar com um novo recurso tecnológico: computadores ligados em rede. Isto se deu principalmente a partir de 1995, com o grande crescimento da internet, onde se configurou um novo espaço de interação virtual para a educação (TAFNER; TOMELIN; SIEGEL, 2009).

No Brasil, a EaD teve sua evolução marcada por avanços e retrocessos, e ainda, alguns momentos de estagnação, provocado principalmente pela ausência de políticas públicas para o setor. Existem registros que colocam o Brasil entre os principais do mundo no que se referia à EaD até os anos de 1970. Depois dessa época, o Brasil estagnou e outras nações avançaram e, somente no fim do milênio é que as ações positivas voltaram gerando desenvolvimento considerável nesta modalidade educacional (LITTO; FORMIGA, 2009).

No tocante a legislação da EaD no Brasil, as bases legais para a modalidade foram estabelecidas pela lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que foi regulamentada pelo decreto nº 5.622, de dezembro de 2005, publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 20/12/2005. Este revogou ao decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, com normatização definida na portaria ministerial nº 4.361, de 2004 (que revogou a portaria ministerial nº 301, de 07 de abril de 1998) (FARIA; SALVADORI, 2010).

Logo, o decreto nº 5.622, de dezembro de 2005 regulamenta a EaD. A caracterização desta modalidade de ensino é apresentada como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em

¹¹ Visite <http://www.open.ac.uk/>, Um dos autores deste artigo possui um curso publicado na *Open University*, visite: <http://labspace.open.ac.uk/course/view.php?id=6286>

lugares ou tempos diversos. É um sistema onde a tecnologia substitui a interação pessoal, entre professor e aluno como meio preferencial de ensino (GUAREZI; MATOS, 2009).

4 MÉTODO

A pesquisa foi realizada através de uma análise descritiva onde os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados. Isto significa que os fenômenos expressos do mundo físico e humano podem ser tratados como objeto de estudo, mas não podem ser manipulados pelo pesquisador. Uma das características da pesquisa descritiva é a técnica padronizada da coleta de dados, realizada principalmente através de questionários e da observação sistemática. (ANDRADE, 2010).

O presente estudo objetivou investigar qual é a opinião dos portadores de fobia social sobre o ensino a distância. A coleta dos dados foi por meio de um questionário *online* desenvolvido pelo pesquisador, composto por 10 questões fechadas, com preenchimento espontâneo via *online* de acordo com a opinião dos portadores.

O mesmo foi publicado no SURVIO¹² de pesquisas gratuitas, disponibilizado para acesso inicial em 17/04/2014 e finalizando em 28/05/2014.

O critério de inclusão da pesquisa atende a condição do respondente ser portador de fobia social e o critério de exclusão atende a condição do respondente não possuir esta doença. No período disponibilizado, 82 portadores de fobia social responderam. Destes, 82 atenderam aos critérios da pesquisa, sendo esta a amostra, não foi possível determinar o universo, tendo em vista a falta de números oficiais sobre a fobia social. Foi possível registrar, analisar, classificar e interpretar os dados sem a interferência do pesquisador.

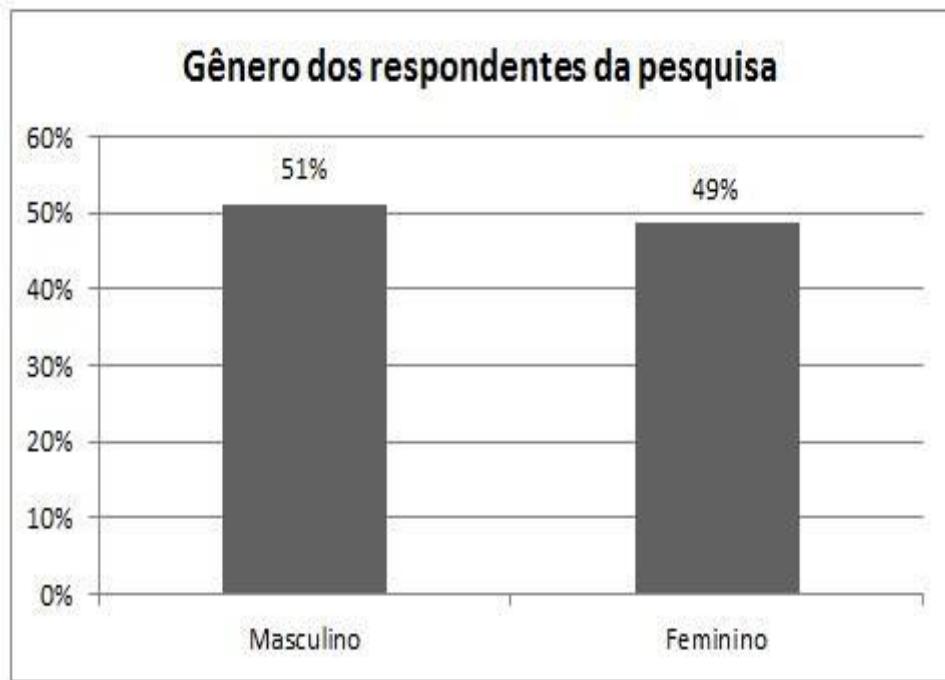
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Passaremos a discussão e análise dos resultados encontrado, assim, o gráfico 1 corresponde ao sexo dos respondentes, configurando 51% de respondentes homens e 49% de mulheres. Corroborando com Flaherty, Davis e Janicak (1995), a fobia social

¹² Através do site: <http://www.survio.com>

tende a afetar homens e mulheres na mesma proporção, ou seja, esta doença não é predominante em apenas um dos sexos.

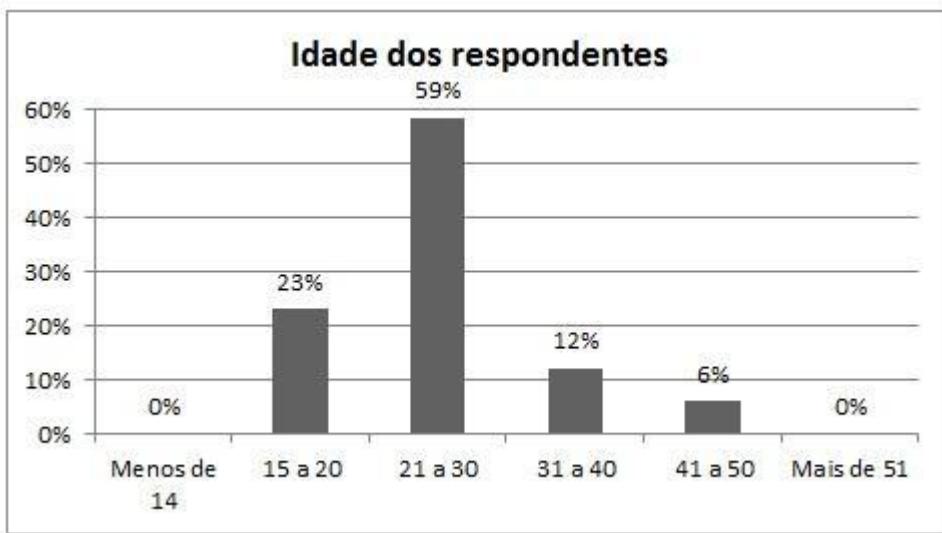
Gráfico 1 - Gênero dos respondentes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores. 2014

O gráfico 2 representa a idade dos respondentes. Foi predominante um percentual expressivo de 59% da faixa etária de 21 a 30 anos, seguido de 23% da faixa etária de 15 a 20 anos. Segundo o IBGE (2014), no último censo de 2010, a população brasileira na faixa etária de 21 a 30 anos, correspondem a 9% da população brasileira, assim a nossa amostra é muito mais expressiva do que a média nacional para esta faixa etária.

Gráfico 2 - Faixa etária dos respondentes da pesquisa

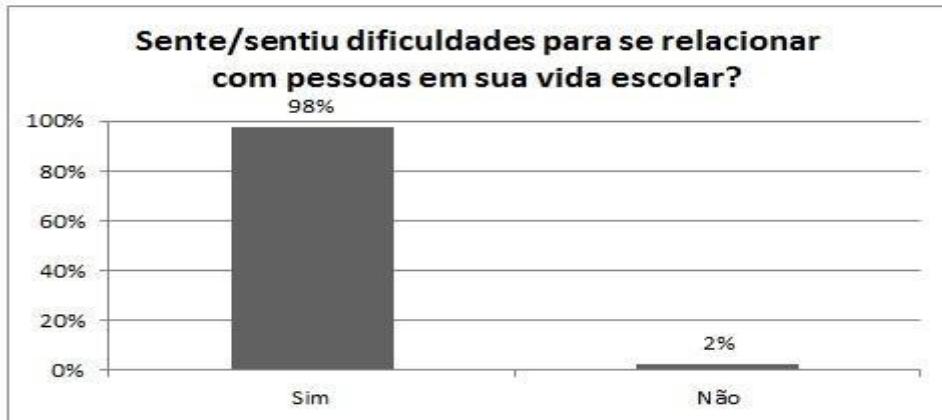


Fonte: Elaborado pelos autores. 2014

O gráfico 3 refere-se a pergunta que questionava se o respondente sente ou já sentiu dificuldades para se relacionar com pessoas em sua vida escolar. Do total da amostra, 98% dos respondentes afirmaram que sim, contra 2% que afirmaram que não.

Corroborando com Flaherty, Davis e Janicak (1995), algumas situações que desencadeiam ansiedade nos fóbicos sociais são: conversar com as pessoas; permanecer em ambientes que estejam outros indivíduos, entre outros. Portanto, existe a dificuldade dos portadores de frequentar ambientes acadêmicos por conta destas situações que são vistas como barreiras pelos fóbicos sociais.

Gráfico 3 - Dificuldades para relacionamentos interpessoais no âmbito acadêmico

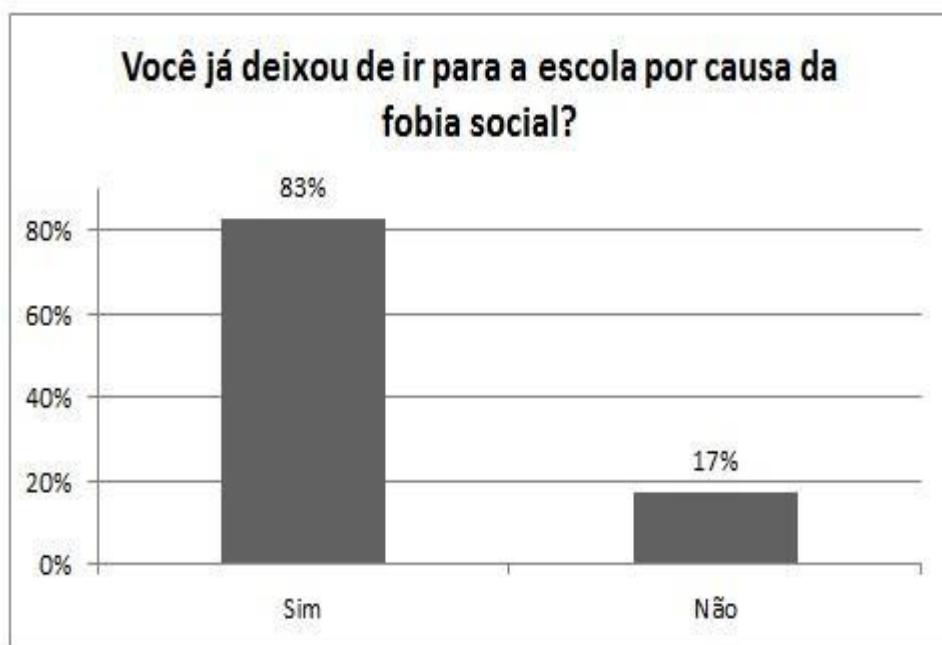


Fonte: Elaborado pelos autores. 2014

O gráfico 4 refere-se a pergunta se o respondente já deixou de ir para a escola por causa da fobia social. Um percentual de 83% respondeu sim, contra 17% dos respondentes disseram que não deixaram de ir para escola por conta da fobia social.

Corroborando com Angélico, Crippa e Loureiro (2006), é possível que níveis altos de fobia social exerçam seus efeitos sobre a permanência e o desempenho acadêmico indiretamente.

Gráfico 4 - Influência da fobia social na vida acadêmica dos portadores

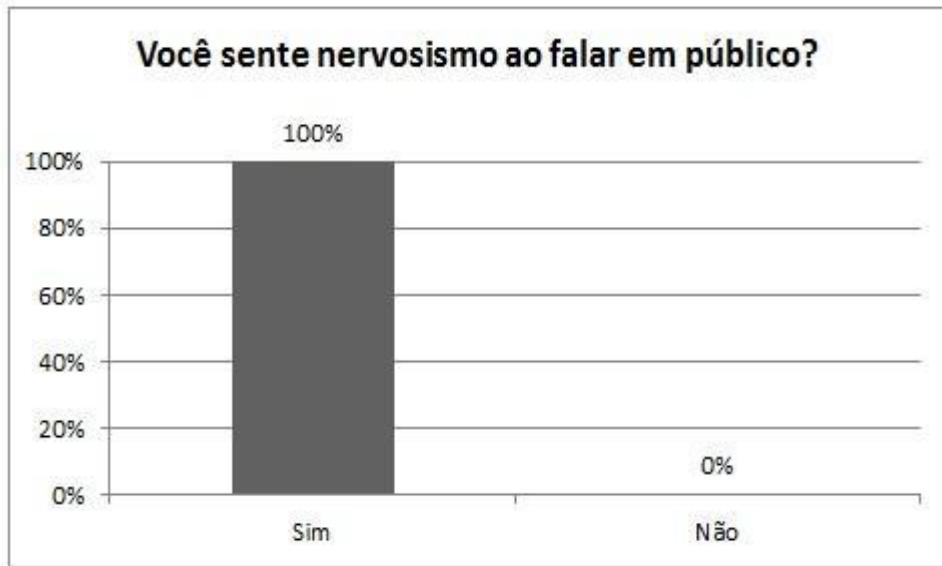


Fonte: Elaborado pelos autores. 2014

A questão 5 realizava o questionamento se o portador de fobia social sente nervosismo ao falar em público. Dos 82 respondentes, 100% afirmaram sentir nervosismo ao falar em público.

Corroborando com Flaherty, Davis e Janicak (1995), dentre as principais situações que desencadeiam ansiedade nos fóbicos sociais, está presente o ato de falar em público.

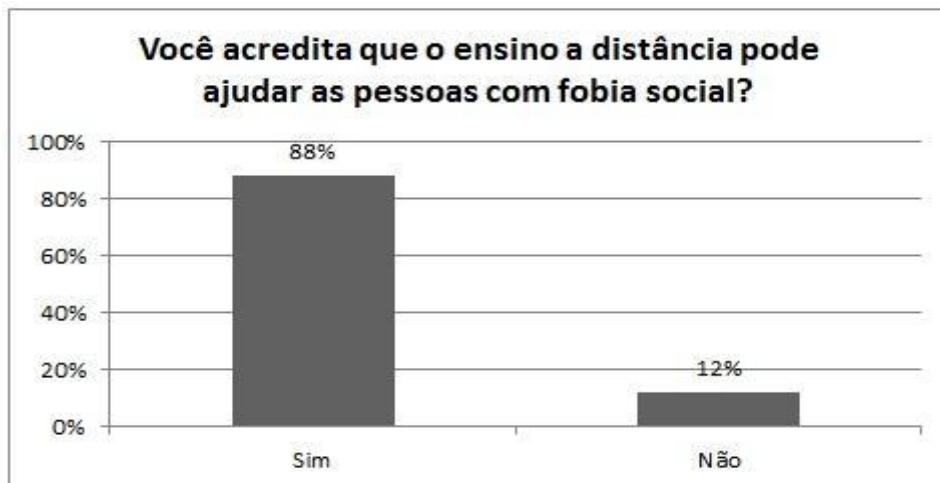
Gráfico 5 - Opinião dos respondentes sobre situação de exposição em público



Fonte: Elaborado pelos autores. 2014

O gráfico a seguir visa alcançar o objetivo proposto neste artigo. O gráfico 6 é referente a opinião dos portadores de fobia social sobre o ensino a distância. Foi constatado que 88% dos respondentes acreditam que o ensino a distância pode ajudar as pessoas portadoras de fobia social, contra 12% dos respondentes que tiveram opinião contrária.

Gráfico 6 - Opinião dos respondentes sobre os benefícios do ensino a distância



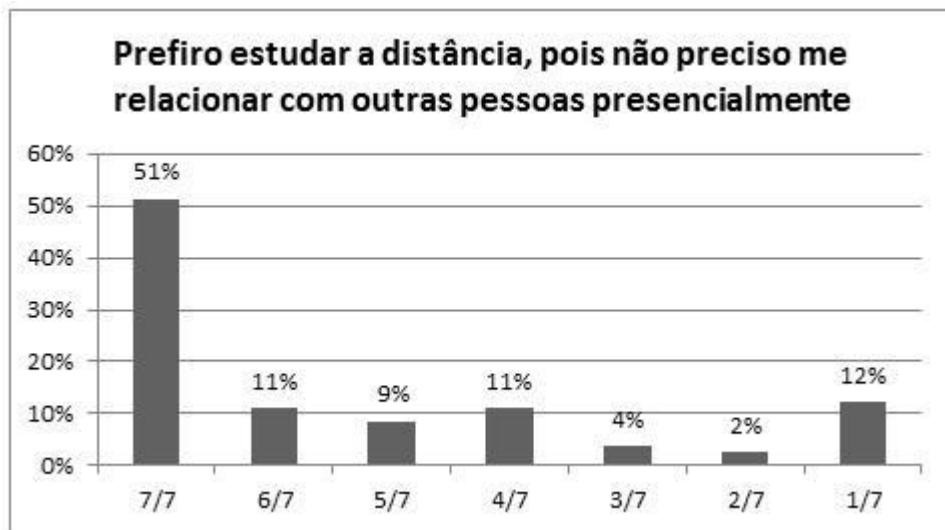
Fonte: Elaborado pelos autores. 2014

Para responder as questões de 7 a 9, foi utilizada a escala tipo Likert, para que os portadores de fobia social pudessem indicar um grau de acordo ou desacordo com a sua satisfação em relação a uma série de afirmações que constam no questionário.

De acordo com Malhotra (2006), a escala Likert é amplamente utilizada, pois exige que os entrevistados indiquem um grau de concordância ou discordância. Esta escala possui muitas vantagens, sendo fácil a sua construção e aplicação, pois os entrevistados entendem rapidamente como utilizá-la, o que a torna adequada para entrevistas postais, telefônicas ou pessoais.

O gráfico 7 é referente a indicação de um grau de concordância ou discordância com a afirmação “Prefiro estudar a distância, pois não preciso me relacionar com outras pessoas presencialmente”. Em uma escala de 1 a 7, onde o grau 1 corresponde a “Discordo Plenamente” e o grau 7 corresponde a “Concordo Plenamente”, a média obtida foi de 5,39. A moda de valor igual a 7 reforça a média, confirmando o resultado está mais perto de “Concordo Plenamente”.

Gráfico 7 - Opinião dos respondentes sobre os benefícios do estudo a distância



Fonte: Elaborado pelos autores. 2014

O gráfico 8 refere-se a indicação de um grau de concordância ou discordância com a afirmação “Sinto-me mais confortável estudando a distância, pois não preciso falar em público”. Em uma escala de 1 a 7, onde o grau 1 corresponde a “Discordo Plenamente” e o grau 7 corresponde a “Concordo Plenamente”, a média obtida foi de 6,11. A moda de valor igual a 7 reforça a média, confirmando o resultado está mais perto de “Concordo Plenamente”.

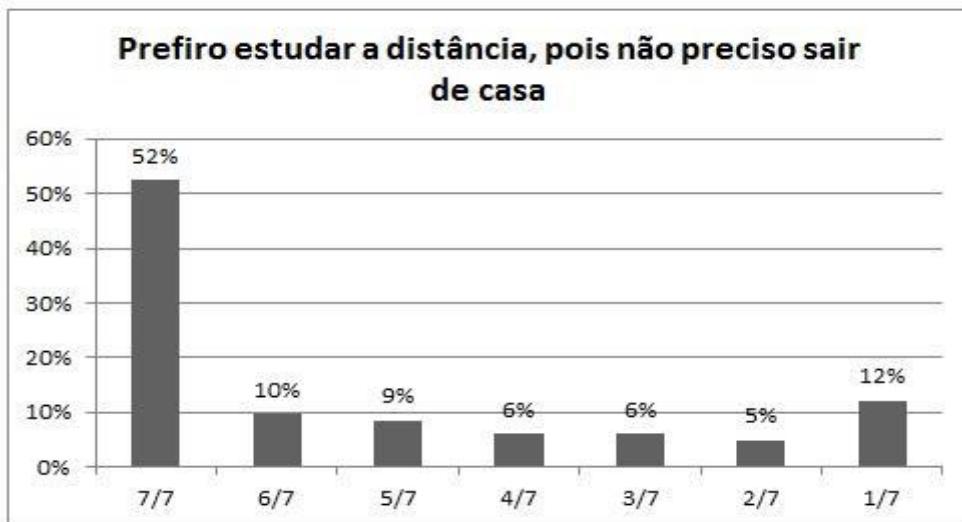
Gráfico 8 - Opinião dos respondentes sobre os benefícios do ensino a distância



Fonte: Elaborado pelos autores. 2014

O gráfico 9 é referente a indicação de um grau de concordância ou discordância com a afirmação “Prefiro estudar a distância, pois não preciso sair de casa”. Em uma escala de 1 a 7, onde o grau 1 corresponde a “Discordo Plenamente” e o grau 7 corresponde a “Concordo Plenamente”, a média obtida foi de 5,33. A moda de valor igual a 7 reforça a média, confirmando o resultado está mais perto de “Concordo Plenamente”.

Gráfico 9 - Opinião dos respondentes sobre os benefícios do ensino a distância



Fonte: Elaborado pelos autores. 2014

Foi solicitado ao portador de fobia social que fizesse um breve relato de forma voluntária de algum momento em que a fobia social havia lhe prejudicado em sua vida acadêmica. Dos 82 respondentes, 52 usuários relataram situações onde tiveram problemas na vida acadêmica por causa da fobia social.

Corroborando com Wittchen e Beloch (1996) e D'el Rey (2001), em alguns depoimentos foi possível constatar o fato da fobia social gerar perdas na vida profissional e pessoal do portador. Muitas vezes, quando o indivíduo consegue, começa projetos de vida mais tarde, e mesmo assim, com um enorme custo, por exemplo:

[...] entrei na primeira faculdade com 17 anos mas abandonei por causa da fobia. No ano seguinte passei no vestibular novamente mas entrei em crise depressiva pois me sentia muito mal e não conseguia me relacionar com os colegas, abandonei o curso novamente. Dois anos depois iniciei outro curso no qual me formei mas foi muito sofrido, diversas vezes fui reprovada por faltas e também recebi notas ruins de professores aos quais eu não era visível ou simpática por sentar lá no fundo da sala e ser tímida. Me formei com um péssimo CR do qual me envergonho, e por isso me privei de tentar um mestrado. Hoje faço o 1º período de um curso em uma faculdade a distância e estou me saindo bem. Sinto que se a primeira também tivesse sido assim o meu desempenho teria sido muito melhor. Um fator importante desta universidade é que é pública e com foco em pessoas que moram distante dos grandes centros e querem estudar, daí o público é de pessoas mais simples e para o fóbico social é mais fácil lidar com pessoas simples e que também passam por algum tipo de dificuldade ainda que não necessariamente do mesmo gênero que as suas.

[...] estou há oito anos na mesma graduação, entre trancamentos, abandonos, reprovações por faltas e outro vestibular feito para o mesmo curso em 2009. O fato também de estudar com semanas de antecedência para uma avaliação, estar preparado, mas simplesmente não aparecer no dia: um sentimento de total impotência.

[...] senti dificuldades no 1º grau do ensino médio, desde então comecei a faltar, eu ia até o meio do caminho e voltava para minha casa e questionado pela minha mãe porque eu havia voltado eu respondia que não iria ter aula, eu sempre tinha uma desculpa. Repeti o 2º ano, fiquei de dependência no 2º ano, fiquei retido no 2º ano e 3º ano do ensino médio, e ainda não me matriculei em nenhuma escola, até o momento...

[...] não consegui apresentar trabalhos importantes da faculdade, entrei em pânico e me prejudiquei muito por isso.

[...] concluí o ensino fundamental e parei um tempo de estudar por causa da fobia social. Após doze anos que fui concluir o ensino médio, e ainda pelo supletivo. Conclusão: atrasou tudo.

[...] sempre tenho muita dificuldade de falar em público, apresentações e seminários!! Acredito que com o ensino a distância posso progredir em minha vida profissional!!

Os depoimentos acima ressaltam os aspectos relacionados com as dificuldades já levantados antes e reforça a importância do ensino a distância na vida dessas pessoas que possuem fobia social.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Este estudo tem em seus resultados informações expressivas quando se referem às dificuldades que os portadores de fobia social sentem ao se relacionarem com outras pessoas e de estarem fisicamente em um ambiente acadêmico.

Porém, ressaltamos que por ser um assunto muito novo, para que tenhamos uma evidência mais contundente da efetiva relação entre EaD e fobia social, será necessário ampliar o universo desta pesquisa, visando atingir uma parcela expressiva da população em atividade acadêmica em um curso superior, tanto na modalidade EaD, quanto no presencial e assim, verificar a relação que no presente estudo se mostrou evidente.

Assim, a pesquisa confirmou que podem existir benefícios do ensino a distância na vida dos portadores de fobia social. Infere-se que os pesquisados afirmam preferir estudar a distância, pois na EaD não existe a interação pessoal entre professor e aluno nem entre os próprios alunos, com exceção nos raros momentos de encontro presencial, tais como aulas no pólo e realização de provas, sendo que estas últimas são de caráter obrigatório para a aprovação nas disciplinas, uma vez que, por determinação do MEC, o peso da avaliação a distância, ou a realizada em caráter coletivo no pólo nunca poderá ser suficiente para aprovação do aluno, necessitando este, realizar a prova presencial.

Ao terminar este estudo nos foi possível perceber que o ensino a distância pode ser a solução para dar suporte e alcançar de forma eficiente os portadores de fobia social.

USE OF LEARNING DISTANCE FOR HOLDERS OF SOCIAL PHOBIA

ABSTRACT: Social phobia is a mental disorder that affects men and women equally and is linked to acts of suicide. This paper investigates the perception of people with social phobia on the technology of distance learning. The survey was conducted with 82 carriers of social phobia. Data collection was done by means of an online questionnaire

consisting of 10 closed questions, developed by the researcher. Of the 82 patients who responded to social phobia, all are suited to the inclusion criteria. The sample claimed to have nervousness when speaking in public, has ceased to attend academic environments because of social phobia (83%) strongly agree that: feel more comfortable studying the distance, do need to relate personally with others; do not need to speak in public and need not leave the house. Respondents believe that distance learning can help people with social phobia, because this is a technology that replaces the personal interaction between teacher and student by technological resources that enable the meeting of these in different times and places.

KEYWORDS: Learning Distance; Social Phobia; Education.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, J. et al. Disability and quality of life impact of mental disorders in europe: results from the european study of epidemiology of mental disorders. **Acta Psychiatrica Scandinavica Supplementum**. Dinamarca, n. 420, p. 38-46, 2004.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- ANGÉLICO, Antonio Paulo; CRIPPA, José Alexandre de Souza; LOUREIRO, Sonia Regina. Fobia social e habilidades sociais: uma revisão de literatura. **Revista Interação em Psicologia**. Curitiba, v. 10, n. 1, p. 113-125, 2006.
- APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.
- BEIDEL, Deborah C. Social phobia and overanxious disorder in school-age children. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**. Estados Unidos, v. 30, n. 4, p. 545-552, 1991.
- BRASIL. Decreto nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2014.
- _____. Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005. Regulamenta o uso do ensino a distância pelas instituições de ensino e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 20 jun. 2014.
- _____. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o uso do ensino a distância pelas instituições de ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998. Delega competência ao Ministro do Estado da Educação para o credenciamento de instituições de ensino superior e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Portaria Ministerial nº 4.361, de 29 de Dezembro de 2004. Normatiza o credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Portaria Ministerial nº 301, de 07 de abril de 1998. Regulamenta o credenciamento das instituições de ensino superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BURTON, Robert. **The Anatomy of Melancholy**. Whitefish: Tebbo, 2012. CD-ROM.
D'EL REY, Gustavo J. Fonseca. Fobia social: mais do que uma simples timidez. **Arquivos de Ciências da Saúde da Unipar**. Umuarama, v. 5, n. 1, p. 273-276, 2001.
FARIA, Adriano Antonio; SALVADORI, Angela. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**. Curitiba, v. 8, n. 1, p. 15-22, 2010.

FEHM, L. et al. Size and burden of social phobia in europe. **Euro Neuropsychopharmacol**. Alemanha, v. 15, n. 4, p. 453-462, 2005.

FLAHERTY, Joseph A.; DAVIS, John M.; JANICAK, Philip G. **Psiquiatria: Diagnóstico e Tratamento**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz; MATOS, Márcia Maria de. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba, PR: Ibpex, 2009.

IBGE. **Pirâmide Etária do Censo 2010**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_piramide.php>. Acesso em: 25 jun. 2014.

ITO, Lígia Montenegro. **Terapia Cognitivo-Comportamental para Transtornos Psiquiátricos**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

LIEBOWITZ, Michael R.; GORMAN, Jack M.; FYER, Abby J.; KLEIN, Donald F. Social phobia: a review of a neglected anxiety disorder. **Archives of General Psychiatry**. Estados Unidos, v. 42, n. 7, p. 729-736, 1985.

- LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância:** o Estado da Arte. São Paulo, SP: Pearson Education, 2009.
- MAGEE, William. J. et al. Agoraphobia, simple phobia, and social phobia in the National Comorbidity Survey. **Archives of General Psychiatry**. Estados Unidos, v. 53, n. 2, p. 159-168, 1996.
- MAIA, Carmen; MATTAR, João. **ABC da EAD**. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall, 2007.
- MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing:** uma orientação aplicada. Porto Alegre, RS: Bookman, 2006.
- NARDI, Antonio Egidio; QUEVEDO, João; SILVA, Antonio Geraldo da. **Transtorno de ansiedade social:** teoria e clínica. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2014.
- STEIN, Murray B.; CHAVIRA, Denise A. Subtypes of social phobia and comorbidity with depression and other anxiety disorders. **Journal of Affective Disorders**. Londres, v. 50, n. 1, p. 11-16, 1998.
- TAFNER, Elisabeth Penzlien; TOMELIN, Janes Fidélis; SIEGEL, Norberto. **Educação a distância e métodos de autoaprendizado**. Indaiá, SC: Editora Grupo Uniasselvi, 2009.
- WANCATA, Johannes; FRIDL, Marion; FRIEDRICH, Fabian. Social phobia: epidemiology and health care. **Psychiatria Danubina**. Croácia, v. 21, n. 4, p. 520-524, 2009.
- WESTERNBERG, H. G. M.; BOER, J. A. **Focus on psychiatry social anxiety disorder**. Amsterdam, Netherlands: Syn-Thesis Publishers, 1999.
- WITTCHEN, H. U.; BELOCH, E. The impact of social phobia on quality of life. **International Clinical Psychopharmacology**. Londres, v. 11, n. 3, p. 15-23, 1996.

OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA AS CURSITAS DO PNAIC NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PALHOÇA (SC)

Jair Joaquim Pereira (FMP)

RESUMO: O objetivo principal deste trabalho foi expor e analisar os conceitos de alfabetização e letramento elaborados por professoras alfabetizadoras. Participaram da pesquisa professoras cursistas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na rede municipal de ensino de Palhoça (SC). A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário, com a intenção de traçar o perfil do professor alfabetizador, cursista do PNAIC. Para fundamentação desta análise recorremos, especialmente, aos estudos teóricos de Soares (2010) que considera alfabetização e letramento dois processos distintos, mas interdependentes. As respostas apresentadas às questões revelaram uma compreensão confusa dos professores alfabetizadores em relação aos processos de alfabetização e letramento. ora consideraram alfabetização e letramento sinônimos, ora apontaram diferenças importantes entre ambos, ora confundiram um processo com o outro. Portanto, essa incerteza teórica revelada pelos sujeitos da pesquisa sugere uma discussão aprofundada sobre os modelos atuais de formação continuada docente.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Professores; Formação.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste artigo é expor e analisar conceitos de alfabetização e letramento elaborados por professoras alfabetizadoras, cursistas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹³ (doravante PNAIC), na rede municipal de ensino de Palhoça (SC), no ano de 2013.

A pesquisa inicia-se por um estudo bibliográfico, com a intenção de apontar aproximações e distanciamentos entre os conceitos de alfabetização e letramento. Na sequência, apresentam-se dados referentes aos sujeitos que colaboraram na pesquisa, como: situação funcional, carga-horária, formação acadêmica e experiência docente. Posteriormente, são apresentadas e analisadas as concepções de alfabetização e letramento das professoras informantes. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

Para subsidiar teoricamente tal análise recorremos, especialmente, aos estudos de Soares (2010), acerca dos processos de alfabetização e letramento. Assim, adotamos a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Isso significa que o processo de alfabetização deve priorizar o domínio dos princípios do sistema alfabetico, mas que esse mesmo domínio carece ser desenvolvido em contextos de sentido, ou seja, a partir dos usos da escrita na sociedade.

Pode-se dizer que este estudo origina-se a partir das dificuldades apresentadas pelas professoras cursistas do PNAIC, em Palhoça (SC), para atribuir conceitos à alfabetização e ao letramento e para justificar, teórica e metodologicamente, as práticas de alfabetização e letramento por elas desenvolvidas em sala de aula.

¹³ Em 2013, surge o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que representa um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. O PNAIC foi instituído pelo MEC com o objetivo de aprimorar o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática desenvolvido pelos alfabetizadores que lecionam nas classes de alfabetização do Ensino Fundamental. A dinâmica dos encontros no PNAIC organiza-se a partir do seguinte planejamento: a formação dos orientadores de estudo acontece por meio de encontros presenciais nos diversos estados do país, organizados pelas Instituições de Ensino Superior. Na sequência, ocorre a formação com o professor alfabetizador, conduzida pelos orientadores de estudo. (BRASIL, 2012a)

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: aproximações e distanciamentos

No Brasil, professores e estudiosos da alfabetização convivem com uma tendência historicamente construída que toma o processo de alfabetização a partir de duas matrizes metodológicas distintas: os métodos sintéticos e os métodos analíticos. Os sintéticos divididos em fônico, silábico ou abecedário, focam a língua escrita a partir das partes menores às maiores; já os analíticos partem de unidades maiores às menores. Porém, ambos os métodos focam no processo de ensino-aprendizagem do sistema alfabetético de escrita.

É a partir da década de 1980, quando se discutia exaustivamente as causas da evasão escolar e da repetência, nas primeiras séries do ensino fundamental, busca-se apontar diferenças entre os conceitos de alfabetização e letramento que surgiu para subsidiar demandas que a alfabetização não abarcava já que se tratava de um processo muito ligado ao domínio do sistema alfabetico. No entanto, principalmente, as pesquisas sobre alfabetização desenvolvidas pelas universidades contribuíram para a aproximação, e em determinados casos, para a fusão de tais conceitos. Além disso, a organização do tempo escolar em ciclos, a implantação da progressão automática e a chegada da perspectiva construtivista, baseada nas pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e colaboradores, também colaboraram para a mudança conceitual a respeito da alfabetização.

Não se pode negar a importância da teoria construtivista para a compreensão do processo de alfabetização. Entretanto, como afirma Soares (2004), a difusão de tal perspectiva, entre os mais importantes sistemas públicos de ensino, no Brasil, acarretou em equívocos que contribuíram para a perda da especificidade do processo de alfabetização, tais como: acreditar que o convívio permanente com os materiais escritos seja suficiente para alfabetizar a criança e ignorar a necessidade de um método para alfabetizar. Nesse direcionamento, a alfabetização, como apropriação do sistema de escrita, foi encoberta pelo letramento, ou seja, privilegiou-se o processo de letramento em detrimento do de alfabetização, que acabou ofuscado. Soares (2004) relaciona a

perda de especificidade da alfabetização a um processo denominado por ela de “desinvenção da alfabetização¹⁴”.

A alfabetização, hoje, não pode mais ser reduzida ao ensino-aprendizado do sistema de escrita alfabético. “Quando o ensino das primeiras letras é muito dissociado dos usos da escrita na vida social, muitas vezes o aluno conclui que se aprende a escrever e a ler para passar de ano e para copiar os exercícios dados pela professora”. (CARVALHO, 2010, p. 14). Por isso, as práticas alfabetizadoras em sala de aula devem privilegiar a alfabetização na perspectiva do letramento.

Pode-se considerar a alfabetização um processo ligado à escolarização e identificado ao ensino-aprendizado do sistema alfabético de escrita, enquanto o letramento é um fenômeno maior que compreende os usos da escrita nos mais diferentes contextos sociais. Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2010, p. 72). Ainda convém ressaltar que alfabetização é um processo que, embora possa se desenvolver fora do ambiente escolar, como por exemplo, há famílias que alfabetizam seus filhos, ainda tem a escola como seu principal ambiente, ou seja, a alfabetização está bastante circunscrita ao espaço da escola. Porém, muitos professores ainda acreditam que somente após o processo de alfabetização é que deve ser iniciado o processo de letramento, ou seja, que para se tornar letrado, é necessário, primeiramente, adquirir a tecnologia da escrita.

O que se defende quanto aos dois conceitos, é a consciência de que não há necessidade de primeiro aprender a técnica, para só depois dar início ao processo de letramento, bastando para tanto que, na alfabetização, sejam utilizados textos veiculados socialmente, reais, e não textos artificiais, como os da cartilha, que tinham como único objetivo a fixação de sílabas trabalhadas por meio de palavra-chave. (MENDONÇA, 2008, p. 57).

Os estudos do letramento focalizam, por exemplo, os diferentes usos da modalidade escrita da língua na sociedade, aqui se inclui também o uso da escrita pelos analfabetos. Em sociedades como a nossa intensamente marcada pela cultura escrita, analfabetos fazem uso dessa modalidade da língua mesmo sem dominá-la, como por exemplo, “ler” uma placa para identificar o ônibus ou “ler” a marca de um produto no

¹⁴ O processo de desinvenção da alfabetização foi causado, principalmente, pela mudança conceitual a respeito da aprendizagem da escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados de 1980, com a divulgação dos trabalhos da psicogênese da escrita. (SOARES, 2004)

supermercado. É conveniente ressaltar que a leitura empreendida pelo analfabeto não se trata de uma leitura com sentido estrito, mas de uma leitura generalizante, como se a palavra representasse uma única imagem. Nesse aspecto, letramento distingue-se significativamente de alfabetização, porque está enfocando o uso social da escrita pelos analfabetos. Precisamos destacar também que reconhecemos haver vários letramentos, ou seja, a escrita utilizada pelos sujeitos, em contexto social, ocorre em espaços e em ocasiões específicos. Por isso, compartilhamos do conceito de múltiplos letramentos: letramento escolar, letramento religioso, letramento familiar, letramento acadêmico, etc.

Pode afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Numa tentativa de apontar relações entre alfabetização e letramento, consideramos a alfabetização como parte de um dos tipos de letramento. Nosso entendimento é, pois, que o letramento é um fenômeno abrangente, mais amplo do que a alfabetização: ele contém a alfabetização. É por isso que defendemos a necessidade de equilíbrio entre os processos de alfabetização e letramento na prática pedagógica do professor alfabetizador. Entretanto, estabelecer esse equilíbrio tornou-se um imenso desafio, especialmente, para os docentes que lecionam em classes de alfabetização.

3. SUJEITO DA PESQUISA – PROFESSORAS ALFABETIZADORAS CURSISTAS DO PNAIC NA REDE MUNICIPAL DE PALHOÇA (SC)

Por meio das orientações contidas em Gil (1996) acerca da realização de pesquisas exploratórias, utilizou-se um questionário composto de 10 questões com o objetivo de colher informações sobre a situação funcional, formação acadêmica, experiência docente, bem como dados a respeito das concepções de alfabetização e letramento dos professores alfabetizadores que participaram da pesquisa. Ao todo participaram da pesquisa dez professoras que lecionam na rede municipal de ensino de

Palhoça (SC), que no ano de 2013 foram cursistas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Podem-se destacar quanto à situação funcional que apenas três professoras, das dez da amostra, são servidoras efetivas na Secretaria Municipal de Educação, as sete restantes eram professoras contratadas em caráter temporário. Esses dados indicam uma situação de instabilidade que atinge a maioria das escolas que integram a rede municipal de ensino de Palhoça, uma vez que o número de professores contratados temporariamente supera o dos efetivos, com estabilidade na carreira. Além disso, oito professoras trabalhavam 40 horas semanais e apenas duas das que responderam o questionário, trabalhavam apenas 20 horas. Sem dúvida, a jornada dupla de trabalho acarreta prejuízos à prática docente, como por exemplo, falta de tempo para planejar as aulas. Em se tratando de alfabetização, não se pode simplificar quando o assunto é planejamento, por isso, é necessário garantir tempo e espaço ao professor para que possa planejar adequadamente as suas aulas.

Quanto aos dados referentes à formação acadêmica, mostraram que oito professoras que compuseram a amostra, já possuíam curso superior em Pedagogia, com formação em anos iniciais e duas ainda estavam cursando Normal Superior, na modalidade a distância. Como se observa, praticamente, todas as professoras informantes já têm formação em Pedagogia, assim, acredita-se que reúnem condições de empreender com qualidade sua prática pedagógica.

Em relação à experiência docente, os dados indicaram que os sujeitos da pesquisa dedicam-se exclusivamente ao magistério. O tempo de experiência variou entre três e 22 anos. Já como professora de classe de alfabetização, entre dois e 11 anos.

Em síntese, as professoras informantes dessa pesquisa revelam um perfil bastante adequado às demandas pedagógicas das classes de alfabetização, quando se trata de formação docente e experiência em turmas de alfabetização. São dados consideráveis, se comparados a outras realidades educacionais.

4. CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO SOB O OLHAR DA PROFESSORA CURSISTA DO PNAIC NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PALHOÇA (SC)

Das dez questões que compuseram o questionário, duas indagavam o informante sobre o seu conceito para alfabetização e letramento. Esses questionamentos foram respondidos individualmente pelos sujeitos da pesquisa, juntamente com as demais questões que compuseram o questionário que deu origem a esta análise.

Para análise dos dados coletados na pesquisa, resguardou-se a identidade das professoras informantes que serão identificadas pelas letras do alfabeto: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J. Também para facilitar a sistematização dos dados, no primeiro momento, refletiremos sobre as respostas atribuídas ao conceito de alfabetização. Posteriormente, discutiremos o posicionamento dos sujeitos informantes sobre o conceito de letramento.

Quadro 1- Conceito de Alfabetização

A- Ensinar a ler e a escrever por meio de um método. Sem método não há alfabetização.
B- É mais do que ensinar a codificar e a decodificar palavras. É ensinar a compreender o que lê e escreve.
C- É repetição. É treino. É sistematização do código alfabetico (letras). Sem conhecimento do código ninguém se alfabetiza.
D- Ensinar a escrita e a leitura por meio de textos que tenham sentido para a criança. Não se alfabetiza ensinando apenas o alfabeto.
E- É ensinar o alfabeto, as sílabas, as palavras, as frases e por último os textos. É uma sequência dentro de um sistema.
F- Tem a ver com o ensino do alfabeto, mas não é só isso, tem que ensinar a ler e a escrever também.
G- Ensinar a ler e a escrever.
H- É um conceito complexo, mas defino dizendo que não basta alfabetizar, é preciso ensinar a ler e a escrever. Isso é mais importante.
I- É ensinar as letras às crianças pequenas.
J- É ensinar a criança entender o mundo que a rodeia, por meio dos gêneros textuais. Ela precisa saber ler e escrever para entender esses gêneros textuais.

Fonte: PEREIRA, J. J. Dados de Pesquisa.

Questão 1 – O que você entende por alfabetização?

Ao se analisar os dados do quadro um, constata-se que as professoras informantes apresentam respostas bastante distintas, ao fazer referência ao conceito de alfabetização. Observa-se, pela maioria das respostas, um predomínio da alfabetização enquanto ação de ensinar a ler e a escrever. De certa forma, esse posicionamento das professoras apresentado no quadro um se aproxima do conceito de Soares (2010, p. 47) para alfabetização “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”.

Chama a atenção, a resposta da professora **A**, que não concebe a alfabetização sem método. No entanto, a professora **A** não destaca que método é o mais adequado à alfabetização. Mas é enfática ao afirmar a importância do método para a ação de alfabetizar. Talvez, a ausência desse método tão enfatizado pela professora **A**, seja uma das causas principais para a perda da especificidade do processo de alfabetização, a partir da década de 1990. No entanto, Soares (2004) alerta que essa obsessão pelo método na alfabetização pode representar um retorno aos métodos tradicionais de alfabetização.

A professora **B** avança em relação à professora **A**, ao relacionar o conceito de alfabetização à compreensão da leitura e escrita. Como se observa, a codificação e a decodificação ainda estão presentes, porém são consideradas ações insuficientes para ensinar a ler e a escrever. Para Mendonça (2008, p. 34), “[...] hoje não basta apenas um aluno saber codificar e decodificar sinais. Não é suficiente produzir um pequeno texto, há a necessidade de que saiba se comunicar plenamente, através da escrita, utilizando os diversos tipos de discurso”. Ao ressaltar que alfabetização “é mais do que ensinar a codificar e a decodificar palavras”, a professora **B** sinaliza que compreendeu o movimento de redefinição do conceito de alfabetização, o qual destaca a necessidade de orientar as crianças de forma sistemática na aprendizagem do sistema de escrita: “É a retomada da aquisição do sistema alfabético e ortográfico pela criança nas suas relações com o sistema fonológico”. (SOARES, 2003, p. 21).

Já, a professora **C** resgata consideravelmente a especificidade da alfabetização, ao relacionar esse processo ao ensino sistemático do código alfabético. Para essa professora, o conceito de alfabetização assemelha-se a uma técnica que precisa ser ensinada sistematicamente para que o sujeito possa se alfabetizar. Para tanto, justifica que a aprendizagem do código alfabético é fundamental no processo de alfabetização. Entretanto é importante destacar que o processo da alfabetização não se limita ao

domínio do código alfabetico, existem outras ações como o ensino, em contextos de sentido, da leitura e escrita que são fundamentais no início da escolarização da criança.

O conceito de alfabetização atribuído pela professora **D** é mais abrangente ao considerar o trabalho com o texto desde os primeiros anos do ensino fundamental. Geralmente, os professores são resistentes ao trabalho com textos nas classes de alfabetização, sob o pretexto de que as crianças ainda não leem e escrevem, assim não conseguem lidar com o texto. “Nos seus primeiros anos, em direção à alfabetização, o aluno vai abordar o texto não para “dominar o mecanismo de leitura”, mas apenas para aprender alguns fatos sobre o sistema de escrita e, possivelmente, descobrir algumas relações entre escrita e fala”. (CARVALHO, 2010, p. 41).

Ainda a professora **D** na mesma resposta ressalta que o texto a ser utilizado pelo professor tenha sentido e desperte o interesse dos alunos. Quanto ao vocabulário, inevitavelmente, o texto é formado por palavras simples e complexas que serão assimiladas de forma gradual pelos alunos. “Um tipo adequado de texto é aquele escrito pelo professor, que registra, em poucas linhas, um fato interessante, um comentário feito por aluno, um caso acontecido na sala de aula. Outras opções são histórias infantis, poesias, anúncios, letras de música, enfim, o repertório é inesgotável”. (CARVALHO 2010, p. 42).

Do ponto de vista metodológico não há muitas diferenças entre o método analítico de alfabetização e a metodologia de alfabetização a partir do texto, defendida pela professora **D**, uma vez que ambas as propostas, ao seu modo, permitem um trabalho sistemático do processo de alfabetização, que segundo Carvalho (2010) inicia-se com o próprio texto, chega-se à análise das frases, das palavras, das sílabas e, finalmente, às letras.

A ideia de sistematização é retomada pela professora **E**, que entende a alfabetização a partir de um sistema, representado por um método de alfabetização, denominado método sintético. Este método dominou a alfabetização no Brasil por um bom período, pelo menos até a chegada dos estudos de Emilia Ferreiro à escola brasileira, no início da década de 1990. Mesmo nos dias atuais, o método sintético ainda é bastante utilizado pelos professores que alfabetizam. Inclusive, muitos livros didáticos que chegam às escolas, utilizam como metodologia de alfabetização, o método sintético.

No ensino da escrita, os métodos silábicos, como se classificam os sintéticos, valorizam em demasia o traçado perfeito das letras, por isso dão prioridade ao trabalho

em relação à caligrafia. Segundo Mendonça (2008, p. 31), “[...]. Chega-se a ver alunos com cadernos esteticamente perfeitos, mas que não conseguem identificar as letras. Em lugar de priorizar a leitura, o trabalho da escola se reduz a atividades de coordenação motora fina, que nada tem a ver com a especificidade da escrita”. Além disso, o alfabetizador adepto ao método sintético utiliza com frequência o treino ortográfico, a cópia, os ditados e a formação de frases. Somente após garantir esse aprendizado, o alfabetizando pode arriscar-se a produzir um texto.

Para a professora **F**, alfabetização está relacionada ao ensino do alfabeto, mas ressalta que é preciso também ensinar a ler e a escrever. Pode-se deduzir pela resposta da professora **F** que sua prática alfabetizadora privilegia o ensino do alfabeto, em detrimento das práticas de leitura e escrita. Sem dúvida que é fundamental o alfabetizando aprender todas as letras do alfabeto, mas a partir de contextos de sentido. A simples memorização da ordem alfabética, não é garantia de aprendizagem. Por isso, para dar sentido a essa memorização, que é necessária, diga-se de passagem, o professor pode, por exemplo, incentivar o uso do dicionário em sala de aula. É muito comum encontrar-se, ainda, alfabetizandos que recitam perfeitamente todas as letras do alfabeto, mas que são incapazes de localizar um verbete em um dicionário. Essa dificuldade comprova a necessidade de incentivar a aprendizagem do alfabeto juntamente com seus usos sociais, ou seja, empreender um trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento.

Ensinar a ler e a escrever. Essa é o conceito que professora **G** atribui à alfabetização. Observa-se uma economia no discurso da professora que se limita a destacar os dois principais objetivos do processo de alfabetização, sem discorrer sobre cada uma deles. A resposta atribuída pela professora **G**, apesar de reduzida, aproxima-se de Soares (2010) que também relaciona a alfabetização ao ensino da leitura e da escrita. Da mesma forma, a professora **H** faz referência à alfabetização como o processo de ensinar a ler e a escrever. Além disso, admite a complexidade do termo alfabetização e enfatiza que não basta alfabetizar. Entretanto, Soares (2010), para explicar o surgimento da palavra letramento, ressalta que as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita.

A professora **I** ressalta que alfabetização é ensinar letras às crianças pequenas e não específica como isso ocorre na prática alfabetizadora. É relevante destacar que mesmo o ensino das letras que compõem o alfabeto precisa ocorrer em contextos de

sentido para que a criança possa perceber, desde muito cedo, que a escrita cumpre determinadas funções na sociedade. “Quando o ensino das primeiras letras é muito dissociado dos usos da escrita na vida social, muitas vezes o aluno conclui que se aprende a ler e a escrever para passar de ano e para copiar os exercícios dados pela professora”. (CARVALHO, 2010, p. 14). Entretanto, quando se fala em ensinar as letras do alfabeto é comum, entre os alfabetizadores brasileiros, a preferência pelo método sintético abecedário. Destaca-se que dentre as professoras informantes a professora I foi a única a se referir à alfabetização matemática.

Alfabetização para a professora J é ensinar a criança compreender o mundo, por meio dos gêneros textuais. No entanto, essa leitura, por meio de gêneros textuais, só será possível se a criança souber ler e escrever. Na resposta, percebe-se que a professora J entende a alfabetização numa perspectiva de letramento, quando destaca o uso dos gêneros textuais, aliado ao ensino da leitura e da escrita.

Quadro 2- Conceito de Letramento

A- Letramento é sinônimo de alfabetização. Não vejo diferenças entre um e outro.
B- É uma alfabetização ampliada, com mais textos. Não sei exatamente o que é. Letramento é um conceito novo, ainda pouco esclarecido.
C- Letramento é o uso da escrita na sociedade. É ensinar a compreender o que se lê e escreve.
D- É o ensino da escrita e da leitura por meio de textos.
E- É diferente de alfabetização. Letramento inicia antes da escola.
F- Letramento é ensinar a ler e a escrever com textos que tenham sentido para a criança. Textos que circulam na sociedade.
G- Ensinar a ler e a escrever, assim como a alfabetização.
H- É um conceito complexo, mas tem a ver com o ensino da leitura e da escrita.
I- É uma parte importante da alfabetização.
J- Letramento não é alfabetização.

Fonte: PEREIRA, J. J. Dados de Pesquisa.

Questão 2 – O que você entende por letramento?

Inicialmente convém ressaltar que para conceituar letramento algumas informantes recorreram ao conceito de alfabetização para fundamentar a resposta,

revelando certa dificuldade. Acredita-se que essa recorrência deve-se ao fato de tanto a alfabetização como o letramento serem considerados processos complexos que mantêm entre si relações igualmente complexas.

A resposta elaborada pela professora **A** aponta para letramento e alfabetização enquanto sinônimos. Entendemos, porém, assim como Soares (2010) que os processos de letramento e alfabetização são distintos, mas interdependentes. Possivelmente, essa interdependência entre um processo e outro colabore para que a informante considere, equivocadamente, alfabetização e letramento sinônimos.

A professora **B** revela desconhecimento acerca do conceito de letramento, alegando ser um termo novo, carente de mais esclarecimentos. De certa forma, a resposta da professora **B** pode ser justificada, uma vez que o termo letramento refere-se a um fenômeno complexo, recente e ainda pouco aprofundado nos cursos de formação de professores. Soares (2010) afirma que essa dificuldade de definição se deve especialmente ao fato de que a palavra letramento foi incorporada à nossa língua há muito pouco tempo. Além disso, letramento refere-se a um fenômeno maior que extrapola o espaço escolar, não acontece somente na escola, por isso muitos professores ainda desconhecem as especificidades desse fenômeno.

Para a professora **C**, letramento é o uso da escrita na sociedade. Essa definição demonstra um avanço em relação às respostas elaboradas pelas professoras A e B e se aproxima da definição de Soares (2010) que entende letramento como estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita. Na sociedade contemporânea, não basta saber ler e escrever é necessário que o indivíduo se aproprie da leitura e da escrita. “Apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la como sua propriedade”. (SOARES, 2010, p. 39).

É o ensino da escrita e da leitura por meio de textos. Esse é o conceito da professora **D** para letramento. Na verdade, a resposta da professora sinaliza para uma metodologia de alfabetização, denominada “Alfabetização a partir do texto”, que também não deixa de ser uma prática importante de letramento. Usualmente os textos utilizados pelo professor alfabetizador nessa metodologia são textos curtos, de vocabulário simples para facilitar o entendimento. Entretanto, a recomendação é que se utilize um variado repertório de gêneros textuais, mesmo no início da alfabetização, que não apenas a narrativa. Ainda é importante destacar que acreditamos, assim como a

professora **D**, que é possível a utilização de textos no ensino da leitura e da escrita desde os anos iniciais do ensino fundamental.

Não se observa, no posicionamento da informante **E**, uma definição quanto ao conceito de letramento. Limita-se a registrar que letramento é diferente de alfabetização e se inicia antes mesmo da criança chegar à escola. Entende o informante **E** que a alfabetização não é pré-requisito para o letramento.

[...]. Essa afirmação procede uma vez que não podemos considerar a alfabetização como um pré-requisito para o letramento, uma vez que não é necessário que o aluno primeiramente domine o código (como era feito no método das cartilhas) para só depois ter acesso à leitura de textos completos. (MENDONÇA, 2008, p. 59).

Para a professora **F**, letramento também é ensinar a ler e a escrever, por meio de textos que tenham sentido para a criança. Observa-se que ao mencionar a palavra texto, a informante não se refere a qualquer tipo, mas ao texto veiculado socialmente, opondo-se aos textos artificiais, que não correspondem à realidade linguística da criança. Por muito tempo, a alfabetização recorreu, exclusivamente, aos textos encontrados nas cartilhas, que tinham como principal objetivo a memorização de sílabas trabalhadas por meio de palavras-chave. Mendonça (2008, p. 32) reforça que “[...] os tipos de texto apresentados pela cartilha muitas vezes não constituem textos”.

A professora **G** também não observa diferenças entre letramento e alfabetização, pois a seu ver, ambos os processos ensinam a ler e a escrever. Discordamos desse posicionamento, pois, tanto alfabetização quanto letramento possuem especificidades que precisam ser consideradas pelo professor alfabetizador. Enquanto alfabetização trata dos aspectos técnicos da escrita; o letramento trata do uso da leitura e da escrita em diferentes situações e contextos. Nesse sentido é fundamental que o professor conceba a alfabetização e o letramento como fenômenos distintos, complexos e, ao mesmo tempo, complementares. “[...]. Assim, compreender a natureza de cada processo é essencial, pois só de posse desse conhecimento o professor terá condições de decidir sua metodologia de ensino, em função dos objetivos a serem alcançados”. (MENDONÇA, 2008, p. 55).

Segundo a professora **H**, letramento é um conceito complexo. Assim, limita-se a dizer que letramento tem a ver com o ensino da leitura e da escrita. Convém ressaltar

que ainda é comum encontrarmos alfabetizadores que desconheçam os fundamentos do letramento, mesmo com programas específicos de formação continuada para alfabetizadores, como o PNAIC. Segundo Mendonça (2008), definir alfabetização e letramento é de suma importância, pois são dois processos distintos e da sua compreensão dependerão os resultados da alfabetização em sala de aula.

A professora I remete-se ao letramento como uma parte do processo de alfabetização, sem estabelecer nenhuma relação, mais específica, entre um conceito e outro. Entretanto, estudos como o de Soares (2010) consideram o letramento um fenômeno maior, que contempla, inclusive, a própria alfabetização. Entendemos ainda que a alfabetização pertence a um tipo de letramento, o escolar. E não o contrário, como definido pela professora I.

Para a professora J, letramento não é alfabetização. Há estudiosos da alfabetização, porém, que sustentam em suas pesquisas não se poder diferenciar alfabetização de letramento, sob a justificativa de que letramento representaria a alfabetização em seu sentido mais amplo. Entretanto: “[...] estabelecer a diferença entre os dois processos é necessário, pois dessa clareza dependerá a prática do professor na seleção de estratégias para levar o aluno à apropriação do sistema alfabético de escrita, sem a qual, em nosso entendimento, não se pode considerar um indivíduo como letrado”. (MENDONÇA, 2008, p. 58).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que o termo letramento é utilizado de maneira corrente entre as professoras cursistas do PNAIC, porém o seu conceito ainda suscita muitas dúvidas. Já o conceito de alfabetização está mais claro às professoras, apareceu ligado à ideia de método para o ensino do alfabeto em um número considerável de respostas. Mas o que chamou atenção é o fato de algumas alfabetizadoras, formadas em Pedagogia, com carga horária extensa em formação continuada, dizerem-se incapazes para apontar diferenças entre os processos de alfabetização e letramento. No entanto, a distinção entre esses processos é fundamental para evitar, por exemplo, que professores privilegiem a interação com textos e se esqueçam dos aspectos específicos da alfabetização. Na verdade, é preciso que ocorra um equilíbrio entre alfabetização e letramento em sala de aula, mas estabelecer esse equilíbrio constitui-se em desafio para

as professoras cursistas do PNAIC, no município de Palhoça (SC). Sem dúvida, pode-se considerar que as respostas apresentadas às questões revelaram uma inconsistência teórica das professoras alfabetizadoras acerca dos processos de alfabetização e letramento. Ora consideraram alfabetização e letramento sinônimos, ora apontaram diferenças importantes entre ambos, ora confundiram um processo com o outro.

Os pressupostos teóricos que subsidiam o PNAIC sinalizam para a necessidade da prática do professor alfabetizador está alinhada a um referencial teórico. Tratando-se das professoras colaboradoras nesta pesquisa, observa-se a ausência quanto a uma definição teórica. Porém, insistimos que definir alfabetização e letramento é de suma importância, pois são dois processos distintos e da sua compreensão dependerão os resultados em sala de aula.

Convém ressaltar que nos últimos anos, o governo federal, por intermédio do Ministério da Educação vem investindo em programas de formação continuada para docentes que atuam em classes de alfabetização. Entretanto, a dificuldade, demonstrada pelas professoras cursistas do PNAIC, na elaboração dos conceitos de alfabetização e letramento, apresentados e analisados neste artigo, revela fragilidades desses programas de formação continuada.

Acredita-se, que essas fragilidades poderão ser minimizadas por meio de estudos e pesquisas que propiciem a criação de alternativas pedagógicas que sustentem a prática alfabetizadora. Além disso, a produção desses estudos e pesquisas deve ser provocada pelas reflexões e questionamentos dos próprios professores alfabetizadores sobre sua prática, num intenso diálogo entre pesquisador e alfabetizador. Certamente, uma melhor compreensão acerca dos processos de alfabetização e letramento passa necessariamente pelo aprofundamento desse diálogo.

THE CONCEPTS OF LITERACY PROCESS AND LITERACY FOR TEACHERS INVOLVED IN PNAIC PROGRAM FOR MUNICIPAL SCHOOLS OF PALHOÇA (SC)

ABSTRACT: The aim of this work was to describe and analyze the concepts of literacy and literacy developed by literacy teachers. Teachers that participated in the course of the National Pact for Literacy at Age One (PNAIC) on municipal schools from Palhoça (SC). Data collection was conducted through a questionnaire, intended to profile the literacy teacher, member of PNAIC. For reasons of this analysis we used, especially to theoretical studies Soares (2010) believes that literacy and literacy two distinct but interdependent processes. The answers revealed a confused understanding of literacy teachers in relation to literacy and literacy processes. Now considered synonymous

literacy and literacy, sometimes pointed out important differences between them, a process sometimes confused with each other. Therefore, this theoretical uncertainty revealed by the research subjects suggests an in-depth discussion of current models of teacher's continuing education.

KEYWORDS: Literacy; Teachers; Training.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.
- CARVALHO, Marlene. **Guia prático do Alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2010. 103p.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1996.
- KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. **Alfabetização:** método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização.** Presença pedagógica. Belo Horizonte, v 9, n. 52, p. 15-21, 2003.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.
- SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 2010.

O PODER DE POLÍCIA DA DEFESA CIVIL E A RESPONSABILIDADE CIVIL DO ESTADO PELOS DANOS CAUSADOS POR SEUS AGENTES

Mariana Flores¹⁵

Rodrigo Luiz Alves¹⁶

Alissane Lia Tasca da Silveira¹⁷

RESUMO: Este artigo pretende oferecer um ensaio teórico acerca do poder atribuído à Defesa Civil quando no exercício de suas ações, bem como uma abordagem pertinente à Responsabilidade Civil do Estado pelos danos causados por seus agentes. Assim é que, com a finalidade de atingir o tema proposto, utiliza-se o método dedutivo, partindo de autores teóricos, os quais trazem ensinamentos conceituais do tema, bem como sob o amparo da legislação vigente. Por este viés, então, inicia-se sob uma premissa geral, compreendendo a natureza jurídica da Defesa Civil e do Poder de Polícia, para, ao fim, abordar a identificação da Responsabilidade Civil do Estado frente ações dos agentes da Defesa Civil. Segue-se a base de estudo pautada no Poder de Polícia do ente público e na Responsabilidade Civil do Estado frente aos danos causados por agentes administrativos. Esclarece-se que o artigo apresenta-se dividido em três tópicos. O primeiro aborda um panorama analítico acerca da Defesa Civil, contextualizando-a no âmbito social. O segundo adentra na órbita sobre o estudo do Poder de Polícia, trazendo a conceituação e seus limites na prática administrativa. O terceiro, por sua vez, foca-se em discorrer sobre a Responsabilidade Civil do Estado frente aos atos perpetrados pelos agentes administrativos. E, finalmente, remete-se às assertivas finais advindas através da investigação teórica apresentada.

PALAVRAS-CHAVE: Defesa Civil; Poder de Polícia; Responsabilidade Civil.

1 INTRODUÇÃO

Defesa Civil é um órgão voltado à segurança global da população e que age diretamente na redução de desastres com ações preventivas, de socorro, assistenciais e reconstrutivas. Pode-se dizer que, de acordo com a Política Nacional de Defesa Civil de 2008, o Órgão tem a capacidade de executar atividades que garantem o direito à vida e à incolumidade das pessoas e do patrimônio.

Internacionalmente, assim como nacionalmente, escolheu-se a ação reduzir, porque as ações "eliminar e erradicar desastres" define objetivos inatingíveis. Definiu-se também que a redução dos desastres abrange aspectos globais, tais como: (i) prevenção

¹⁵ Bacharel em Direito, Especialista em Defesa Civil (USJ)

¹⁶ Advogado; Especialista em Gestão Pública (FMP).

¹⁷ Advogada; Docente (FMP e USJ); Doutora em Administração e Turismo.

de desastres; (ii) preparação para emergências e desastres; (iii) resposta aos desastres e reconstrução.

Para executar a redução do desastre, o agente de Defesa Civil, o qual faz parte da administração pública, é incumbido de poderes que estão dispostos em lei própria¹⁸, cujo teor regia o Sistema Nacional de Defesa Civil e de onde se observava que competia aos órgãos federais, estaduais e municipais vistoriar edificações e áreas de risco, bem como promover o isolamento e a evacuação da população de áreas de risco intensificado.

Os agentes da Defesa Civil possuíam o dever de exercer o Poder de Polícia, promovendo a intervenção, o isolamento e a evacuação de áreas com maior risco. Todavia, com a publicação da nova legislação¹⁹, as responsabilidades antes atribuídas aos órgãos estaduais ficaram extintas. Desta forma, questiona-se: Como poderá agir o agente de Defesa Civil, o qual cuida da segurança global da população, proteger a vida e a incolumidade das pessoas e do patrimônio?

Assim é que se pretende fazer uma análise do Poder de Polícia conferido aos agentes da Defesa Civil no exercício de suas atividades, vez que é através deste atributo da administração pública que o Estado exerce o controle das atividades e dos bens que afetam ou possam afetar o interesse da coletividade.

Não bastasse, busca-se, ainda, a abordagem acerca da Responsabilidade Civil a que estão submetidos os agentes de Defesa Civil na execução de suas funções.

A natureza de pesquisa traz o objetivo de gerar conhecimentos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista, não obstante a presença de aspectos jurídicos que envolvem a atividade administrativa e, por este motivo, proporcionando conhecimentos úteis aos agentes da Defesa Civil.

Com a finalidade de atingir o objetivo proposto, será utilizado o método dedutivo, o qual é definido por Lakatos e Marconi (2010) como aquele que parte de teorias e leis e que por vezes predizendo o acontecimento de fenômenos particulares.

Por este viés, então, inicia-se sob uma premissa geral, compreendendo a natureza jurídica da Defesa Civil e do Poder de Polícia, para, ao fim, abordar a identificação da Responsabilidade Civil do Estado frente ações dos agentes da Defesa Civil.

¹⁸ Decreto nº 5.376, de 17 de fevereiro de 2005.

¹⁹ Decreto nº 7.257, de 04 de agosto de 2010.

2 DEFESA CIVIL E O PODER DE POLÍCIA

Como anteriormente informado, o Sistema Nacional Defesa Civil é um órgão voltado à segurança global da população e que age diretamente na redução de desastres com ações preventivas, de socorro, assistenciais e reconstrutivas. Pode-se dizer que de acordo com a Política Nacional de Defesa Civil de 2008, o Órgão tem a capacidade de executar atividades que garantem o direito a vida e a incolumidade das pessoas e do patrimônio.

O Desembargador Álvaro Lazzarini, nos seus estudos sobre direito administrativo, afirma o seguinte:

Os agentes da Defesa Civil tem por missão o poder e dever de agir, objetivando o zelo da saúde e da segurança da comunidade e seus membros, prevenindo e evitando a ocorrência de acidentes que possam por em risco o patrimônio e a integridade física dos demais cidadãos. (LAZZARINI, 2003, p. 280).

As ações da Defesa Civil tem o objetivo de reduzir desastres, além de prestar o socorro e assistência às populações afetadas por estes episódios. A redução pode ser conseguida pela diminuição das ocorrências e intensidade dos mesmos, na ânsia de minimizar suas vulnerabilidades.

A primeira, denominada preventiva, segue desenvolvida em períodos de normalidade, sendo de extrema importância. É neste período que se elaboram planos e exercícios, os quais são destinados ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema de autodefesa, conforme os riscos que se apresentam em cada região ou município. A prevenção pode ser considerada como a etapa mais nobre de todo o ciclo de Defesa Civil, isto porque além de ter um gasto menor, segue com caráter mais humano, vez que reduz perdas materiais e, especialmente, combate-se possíveis perdas de vidas humanas. (COSTA, 2006)

Por sua vez, salienta-se que a doutrina nacional de Defesa Civil considera que a prevenção compreende tanto a avaliação como a redução dos riscos aos desastres.

No que se refere a avaliação de riscos, seguindo os parâmetros delineados na Política Nacional de Defesa Civil de 2008, esta é compreendida sob três etapas: **(i)**

Estudo das ameaças de desastres; (ii) Estudo do grau de vulnerabilidade do sistema e dos corpos receptores; (iii) Síntese conclusiva.

O estudo e a pesquisa destinada ao levantamento de áreas de risco possibilita a elaboração de mapas que podem identificar as ameaças, vulnerabilidades e riscos de desastres. Desta forma, o poder público poderá canalizar meio e recursos de maneira que elimine ou reduza o acontecimento de desastres e/ou de seus efeitos. (COSTA, 2006)

Destacadas a identificação e avaliação, passa-se a verificar quais medidas serão tomadas para a eliminação ou redução dos riscos, sendo que a Política Nacional de Defesa Civil de 2008 às classificam em grupos distintos, as medidas estruturais e as não estruturais.

As medidas não estruturais são aquelas que abrangem o planejamento da ocupação e/ou da utilização do espaço geográfico em função da definição do risco. Não obstante, são ainda aquelas que visam o aperfeiçoamento da legislação contra os desastres. Por outro lado, as medidas estruturais são aquelas que exigem obras de engenharia.

Na observação sob um aspecto essencialmente preventivo, as medidas não estruturais devem atender o nível prioritário, posto que muitos dos desastres podem ser eliminados acaso o levantamento de risco de desastres seja elaborado antes de uma possível ocupação ou má destinação de determinada área geográfica.

Outra ação da Defesa Civil é a **fase de Socorro**, cujo aspecto inerente é a atuação direta nos efeitos da ocorrência. Desenvolve-se com emprego coordenado de pessoal treinado de vários órgãos envolvidos, conforme planos preestabelecidos. É a fase, por exemplo, da extinção do incêndio, resgates de vítimas, evacuação, busca e salvamento. (COSTA, 2006).

Após o impacto violento da emergência vem a atuação dos trabalhos da fase Assistencial. Estas, por sua vez, constituem-se no abrigo, alimentação e assistência médica à população vitimada. São ações imediatas destinadas a garantir condições de incolumidade e cidadania aos atingidos. Inclui-se também o fornecimento de água potável, a provisão e meios de preparação de alimentos, o suprimento de material de abrigo, de vestuário, de limpeza e de higiene pessoal, a instalação de lavanderias, banheiros, o apoio logístico às equipes empenhadas no desenvolvimento dessas ações, a

atenção integral à saúde, ao manejo de mortos, entre outras estabelecidas pelo Ministério da Integração Nacional.

A mais longa e onerosa é a **fase Recuperativa**, pois envolve reparação dos danos causados pelo desastre. É o período dos investimentos objetivando a volta à normalidade da área atingida, recuperando as condições anteriores da vida comunitária. Neste período, fecha-se o ciclo do atendimento da emergência e inicia-se a prevenção de novos desastres. Em qualquer fase nas ações de Defesa Civil o regime é de cooperação entre os níveis de governo e a comunidade, com aproveitamento máximo dos recursos disponíveis.

Assim, pertence ao Estado, juntamente com a Administração Pública, conforme demonstra a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, zelar pela saúde e segurança da população, devendo para tanto prevenir e evitar a ocorrência de acidentes que possam pôr em risco o patrimônio e a integridade física dos administrados.

Tanto autores especialistas do tema como os inúmeros julgados promovidos pelo Poder Judiciário reconhecem que a autoridade pública é titular de um poder-dever de agir, “o poder tem para o agente público o significado de dever para com a comunidade e para com os, indivíduos, no sentido de que quem o detém está sempre na obrigação de exercitá-lo”. (MEIRELLES, 2014).

O entendimento doutrinário enfatiza que a administração é um dever do Estado e que deve ser cumprido com eficiência. Meirelles (2014) explica que o dever de eficiência é o que se impõe a todo agente público de realizar suas atribuições com presteza, perfeição e rendimento funcional. Continua o autor a realçar ser o mais moderno princípio da função administrativa, que não se contenta em ser desempenhado apenas com legalidade, já que exige também resultados positivos e serviço público satisfatório.

Contudo, é através do Poder de Polícia que o Estado exerce o controle das atividades e dos bens que afetam ou podem afetar a coletividade. Segundo estas prerrogativas pode-se dizer que o agente de Defesa Civil tem o poder-dever de agir em prol da segurança global da população, mas terá ela o Poder de Polícia?

Quando o homem passou a viver em sociedade foi necessário criar normas e regulamentos para se condicionar o bem-estar da coletividade. Assim é que originaram as Constituições e as leis infraconstitucionais, hierarquicamente inferiores a

Constituição Federal, fornecendo aos cidadãos vários direitos, cujo exercício necessitava da compatibilidade ao bem-estar social.

Mello (2014) anota que através da Constituição e das leis os cidadãos recebem uma série de direitos. Cumpre, todavia, que o seu exercício seja compatível com o bem estar social. É necessário que o uso da liberdade e da propriedade esteja de acordo com a utilidade coletiva, para que não seja um obstáculo à realização dos objetivos públicos.

Meirelles (2014) explica que a razão do Poder de Polícia é o interesse social e o fundamento para o exercício deste poder está na supremacia geral que o Estado exerce em seu território sobre todas as pessoas, bens e atividades. Referida supremacia consta expressa na Constituição Federal e na legislação de ordem pública que condicionam e restringem os direitos individuais em favor do coletivo.

O tema Poder de Polícia aborda dois pontos extremos, de um lado a autoridade da Administração Pública, tendo por dever condicionar o exercício dos direitos relativos ao bem estar coletivo e, do outro lado, a liberdade individual, o cidadão no exercício pleno de direitos.

O poder do administrador público tem para o agente público o significado de dever para com a comunidade. Ensina Meirelles (2014) que o particular tem a faculdade de agir, contudo, para o administrador, torna-se uma obrigação atuar em benefício do interesse da sociedade, aliando o poder do administrador com o dever de administrar.

O Poder de Polícia é uma das atividades do Estado, o qual impõe limites ao exercício de direitos e liberdades, bem como disciplina os direitos fundamentais.

Mello (2014) define o Poder de Polícia em sentido amplo e sentido estrito. Num sentido amplo nos informa este autor que à atividade do Estado corresponde ao condicionamento da liberdade e o exercício que tem o cidadão sobre sua propriedade, ajustando-as ao interesse coletivo e abrangendo tanto os atos aplicados pelo poder legislativo quanto às ações do poder executivo.

Por outro lado, em sentido estrito, informa o autor (2014) que a Administração Pública relaciona-se unicamente com as intervenções do poder executivo, tais como as autorizações, as licenças e as injunções. Mello (20014) ainda afirma que esta definição mais limitada corresponde à noção de polícia administrativa.

Na visão de Meirelles (2014), o Poder de Polícia pode ser definido como a "Faculdade de que dispõe a Administração Pública para condicionar e restringir o uso e

gozo de bens, atividades e direitos individuais, em benefício da coletividade ou do próprio Estado".

Assim, todo bem, direito ou atividade individual que eventualmente se insurge contrária ao interesse coletivo poderá ser objeto de regulamentação, controle e contenção pela Administração Pública. Qualquer conduta em sociedade que tenha repercussão prejudicial à comunidade ou ao Estado estará sujeita ao Poder de Polícia preventivo ou repressivo, desta forma invocando a observância do interesse público sobre o interesse privado. (MEIRELLES, 2014).

Os agentes de Defesa Civil, por sua vez, têm o dever de vigilância das condições de segurança global da população, eis que assim disposto no Manual de Defesa Civil, volume II.

Dentre as atividades de vigilância relacionada com o gerenciamento dos desastres e com a reabilitação dos cenários, destacam-se: (i) a avaliação de danos e de prejuízos, levantamento de avarias e estimativa das necessidades de recuperação e reconstrução; (ii) a vistoria técnica e avaliação dos danos causados às estruturas e às fundações de edificações e de obras-de-arte danificadas por desastres e do nível de risco das mesmas para desastres subsequentes; (iii) a emissão de laudos técnicos relacionados com às estruturas e às fundações de edificações e de obras-de-arte, afetadas por desastres, com as consequentes recomendações; (iv) desmontagem de edificações e de obras-de-arte com fundações e estruturas danificadas e definitivamente comprometidas, após a competente aprovação dos laudos técnicos, com a finalidade de evitar desastres secundários futuros; (v) definição ou redefinição de locais que não podem ser edificadas, consideradas áreas de risco intensificados de desastres e, (vi) propostas de desapropriações de propriedades privadas, localizadas em áreas que não podem sofrer edificações. (CASTRO, 2007).

O Manual de planejamento em Defesa Civil afirma ser imprescindível que se estabeleça uma legislação específica, regulamentando o Poder de Polícia dos órgãos de coordenação do Sistema Nacional de Defesa Civil com a finalidade de dar embasamento jurídico às ações de vigilância das condições de segurança global da população. Razão pautada na importância das ações de vigilância sanitária e ambiental, que já possuem o Poder de Polícia devidamente regulamentado. (CASTRO, 2007).

As ações de Defesa Civil, principalmente nas emergenciais, embora visem ao bem da comunidade e dos indivíduos, podem de alguma forma lesar o patrimônio de

terceiros. Nessa hipótese, considerado o fato de que os danos foram causados pelos agentes públicos no desempenho de suas atribuições ou a pretexto do seu exercício, arcará a Administração Pública com a Responsabilidade Civil de reparar os danos patrimoniais, bem como indenizá-los, conforme se observará no tópico seguinte.

3 A RESPONSABILIDADE CIVIL DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NAS AÇÕES DE DEFESA CIVIL

Resta expresso no artigo 37, § 6º da Constituição da República Federativa do Brasil que as pessoas jurídicas de direito público e as de direito privado prestadoras de serviços públicos serão responsabilizadas pelos danos que seus agentes ocasionarem a terceiros, sendo devidamente assegurado o direito de ação regressiva em face do responsável, nos casos em que houver a intenção ou não à provocação do dano. Este dispositivo constitucional preservou a responsabilidade objetiva do Estado, sob a inspiração da teoria do risco administrativo, a qual é consagrada desde a Constituição de 1946 (MELLO, 2014).

Gonçalves (2013) aduz que uma das teorias que procuram justificar a responsabilidade objetiva é a teoria do risco, pois que quando a pessoa exerce sua atividade está-se diante da elaboração de um risco de dano para terceiros. Acaso o dano se configure, será obrigada a repará-lo, ainda que a conduta do agente seja caracterizada pela isenção de culpa.

O autor também ensina que a Responsabilidade Civil desloca-se da noção de culpa, quando não há intenção, para a ideia de risco, mediante o que ele chama de ‘risco-proveito’, o qual se funda, incialmente, num dano que é reparável em consequência de uma atividade realizada em benefício do responsável.

No mesmo sentido, Cahali (2012) reconhece o caráter objetivo, sem a necessidade de provar a culpa do agente, quanto à responsabilidade do Estado. Expõe o autor que as entidades devem reparar o dano mesmo sem culpa, em qualquer caso.

Com base nestes entendimentos, o dever de indenizar não mais encontra amparo no caráter da conduta do agente causador do dano, mas sim no risco que o exercício de sua atividade causa para terceiros, em função do proveito econômico daí resultante. Na responsabilidade objetiva a atitude culposa ou dolosa - com ou sem a intenção - do

agente causador do dano é de pouca relevância, pois desde que exista relação entre o dano experimentado pela vítima e o ato do agente, surge o dever de indenizar.

Neste contexto, o agente da Defesa Civil tem o dever e o poder de agir em nome da Administração Pública, fundamentando sua ação no interesse público. É de ressaltar que os Agentes de Defesa Civil obrigam-se ao exercício do Poder de Polícia na sua mais alta intensidade, porém sempre mediante o respeito ao zelo da saúde e a segurança da população.

Na ótica de comportamento, os agentes da Defesa Civil devem obedecer às leis, agir dentro de seus limites, seguir as normas legais, a moral da instituição e as exigências do interesse público. Todavia, as ações de Defesa Civil nem sempre agradam a todos, muito embora tenham como objetivo o bem da comunidade e dos indivíduos, pois que em algumas oportunidades torna-se imperioso o emprego da força, ocasionando, por ventura, a lesão ao patrimônio de terceiros.

O emprego da força por parte do agente de Defesa Civil, representante do Estado, pode se tornar necessário para que se cumpra o dever de buscar o bem comum e, neste caso, o uso da força não é ato ilícito se estiver fundamentado na necessidade de evitar ou atenuar uma situação de perigo.

A imposição da força faz-se viável para se evitar ou atenuar uma situação de perigo, sendo legítima enquanto necessária. Deve-se recorrer a sua utilização somente em último caso, mormente quando seja impossível utilizar eficazmente um meio não violento. Não obstante, o dano que se pretende evitar com o ato coativo deve sobrepor-se àquele dano que a própria coação irá acarretar, na égide da proporcionalidade.

Oportuno observar que a legislação²⁰ brasileira faz previsão das situações em que se exclui a culpa do agente. Tem-se: **(i)** o estado de necessidade; **(ii)** a legítima defesa (própria ou de outrem); **(iii)** o exercício regular de direito; e **(iv)** o estrito cumprimento do dever legal. Diniz (2013) observa que o caso mais comum de excludente de ilicitude nas ações de Defesa Civil apresenta-se quando ocorre o estado de necessidade, sendo este a ofensa do direito alheio para remover perigo iminente, quando as circunstâncias o tornarem absolutamente necessário e quando não exceder os limites do indispensável para a remoção do perigo.

²⁰ Código Penal - artigo 23.

Deflagra-se que o estado de necessidade resta igualmente insculpido na legislação pátria²¹. Noutro lado, a Constituição da República Federativa do Brasil²² define que a casa de todo cidadão faz-se um asilo inviolável, eis que não será permitido o ingresso no imóvel sem consentimento do morador. A exceção ainda é encontrada no mesmo dispositivo legal, quando alude que será salvaguardado o caso de flagrante delito, desastre, ou na iminência de prestar socorro.

Essa definição busca garantir a liberdade e a tranquilidade individual e assegura também aos agentes públicos e aos agentes de Defesa Civil a violabilidade da casa (no seu sentido amplo) para prestar socorro, em caso de flagrante delito ou desastre. Ocorre que, em determinadas oportunidades, aquele que precisa ser socorrido pode estar impedido de manifestar sua vontade ou manifestar sua autorização para a entrada em seu domicílio. A restrição expressa pela Constituição Federal e pelo Código Penal não será então observada numa situação de emergência, pois que o agente de Defesa Civil jamais cometerá o crime de invasão de domicílio quando no exercício de sua função sob a caracterização do risco iminente, configurado por um desastre ou para promover determinado socorro.

Neste norte, deve-se então considerar a possibilidade de, no ato a ser praticado pelo agente da Defesa Civil, ocorrer a necessidade da destruição de coisa alheia. Esta atitude do agente segue amparada no Código Civil²³, o qual estabelece que não constitui ato ilícito a deterioração ou destruição de coisa alheia afim de que seja removido perigo iminente.

O ato praticado no estado de necessidade aparece como proteção a salvaguardar dos interesses próprios ou de outro que se encontra em perigo imediato. Exemplo citado por Scachetti (2007) ocorre durante ações do Corpo de Bombeiros, quando se faz necessário, durante um incêndio, danificar o prédio vizinho àquele afetado para que se tenha acesso ao local do sinistro, viabilizando eventual resgate de vítimas.

O Código Civil²⁴ ainda estabelece as condições para que se configure o estado de necessidade. Define que o ato será legítimo em circunstâncias que o tornem absolutamente necessário, sem que seja excedido os limites do indispensável para a remoção do perigo.

²¹ Código Civil - artigos 188, 929 e 930.

²² Constituição Federal de 1988 - Capítulo I, artigo 5º, inciso XI.

²³ Código Civil - artigo 160, inciso II.

²⁴ Código Civil - artigo 188, parágrafo único.

No que tange à reparação dos danos causados, Scachetti (2007) explica que ocorrerá conforme apuração de suas causas. Se o proprietário do bem danificado agir culposamente na situação de perigo, não terá direito a qualquer indenização e, portanto, inexistirá responsável para o ressarcimento. Por outro lado, se a vítima dos danos não concorreu com culpa para o evento, lhe será ofertado o direito à indenização, cabendo o pagamento desta a quem causou o dano.

Em casos configurados como de estado de necessidade as expensas serão suportadas pelo Estado, mesmo que o agente causador do dano seja um particular agindo por delegação nas emergências, em situações de Defesa Civil. Ainda, acaso a situação de perigo for causada em concorrência de atos, ao mesmo tempo entre a vítima dos danos e o Estado, caberá entre os envolvidos a repartição proporcional das responsabilidades.

Por vezes, nos atos do agente da Defesa Civil torna-se necessário requerer instalações ou equipamentos que não pertencem ao patrimônio público. Durante a ação deste agente poderá ocorrer a necessidade do uso de bens dos particulares. Isto se denomina requisição administrativa e está amparada pela Constituição da República Federativa do Brasil²⁵, cujo teor sugere que em casos considerados como de iminente perigo o agente público poderá utilizar-se dos objetos de particulares, assegurado, uma vez que se observe, ao proprietário do bem, a indenização ulterior.

A requisição civil ou administrativa, característica das ações de Defesa Civil, tem como finalidade evitar danos à vida, à saúde e aos bens da coletividade. Possui também caráter transitório, pois que o ato se perdura enquanto houver motivos à requisição. De outra forma, acaso a finalidade não for urgente ou visar à incorporação definitiva ao patrimônio público, faz-se necessária a apreciação do Poder Judiciário para legitimar essa ação, que já não é característica das ações típicas da Defesa Civil. (SCACHETTI, 2007)

Tem-se, ainda, destacar que o Poder de Polícia, nas ocorrências de desapropriação, é referendado pelo Decreto-Lei n 3.365, de 21 de junho de 1941, o qual dispõe sobre a desapropriação por utilidade pública²⁶.

No que tange à definição de autoridade competente, Ramos (2003) explica ser aquela que estiver presente no local e melhor treinada para analisar quais os meios

²⁵ Constituição Federal - artigo 5º, inciso XXV.

²⁶ Decreto-Lei n 3.365 - artigos 1º, 2º e 5º.

necessários adequados ao enfrentamento da situação, recaindo tal responsabilidade, normalmente, em um agente da Defesa Civil.

O uso da propriedade particular justifica-se na iminência do perigo e na sua consumação, porém faz-se necessária uma conveniente avaliação dessa necessidade pela autoridade que se propõe à requisição administrativa, durante a iminência de grave situação adversa. De outro lado, como ensina Scachetti (2007), o particular que se sinta injustamente violado em seu direito de propriedade poderá recorrer ao Poder Judiciário e, se for constatada a exorbitância e a inexistência dos fundamentos do perigo iminente, do risco à coletividade e da necessidade daquele bem para atender à situação de emergência, o agente motivador do ato poderá ser responsabilizado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sistema Nacional Defesa Civil é um órgão voltado à segurança global da população e que age diretamente na redução de desastres com ações preventivas, de socorro, assistenciais e reconstrutivas. Pode-se dizer, de acordo com a Política Nacional de Defesa Civil de 2008, que o Órgão tem a capacidade de executar atividades que garantem o direito a vida e a incolumidade das pessoas e do patrimônio.

A Administração Pública Direta atua na prestação do serviço público, redução de desastre, através de seus órgãos, dentre os quais o Sistema Nacional de Defesa Civil, que é entidade administrativa que age em todo o território nacional e presta serviços de forma centralizada, por intermédio de seus agentes públicos, os quais são pessoas físicas.

Verifica-se, ainda, que incumbe ao Estado, por meio dos setores competentes da Administração Pública, zelar pela saúde e segurança da população. Para tanto possui o poder dever de agir em prol da comunidade e sempre em benefício dos indivíduos. É através da atividade Estatal, por meio do atributo do Poder de Polícia, que o Estado exerce o controle das atividades e dos bens que afetam ou possam afetar o interesse coletivo.

O Poder de Polícia então se caracteriza como importante atividade do Estado, pois que através dele é imposto limites ao exercício de direitos e liberdades, bem como disciplinando os direitos fundamentais expresso na Constituição Federal.

Como o agente de Defesa Civil tem na sua incumbência a função de agir no amparo da segurança populacional, busca o amparo de suas ações no Poder de Polícia, tais como o emprego da força na busca pelo bem comum, a invasão domiciliar em situação de emergência, a destruição de coisa alheia para salvar um bem maior e a utilização de bens particulares para o salvamento de vidas.

Essas ações de Defesa Civil, principalmente nas emergências, embora visem o bem da comunidade e dos indivíduos, podem ser seguidas do cometimento de lesões ao patrimônio de particulares. Nessa hipótese, considerado o fato de que os danos são causados por agentes públicos no desempenho de suas atribuições ou a pretexto do seu exercício, arcará a Administração Pública pela reparação dos danos ocasionados, na possibilidade de se impor a condenação indenizatória.

Assim, a Defesa Civil, órgão da administração pública, sendo responsável pela segurança da população, deve conceder aos seus agentes o Poder de Polícia administrativa especial, vez que são observados o zelo pela saúde e o cuidado com a segurança, prevenindo e evitando a ocorrência de acidentes que coloquem em risco o patrimônio e a integridade física dos cidadãos.

THE POWER OF POLICE CIVIL DEFENSE AND CIVIL LIABILITY OF STATE FOR DAMAGES CAUSED BY ITS AGENTS

ABSTRACT: This article aims to provide a theoretical essay about the power assigned to the Civil Defense when exercising their actions, as well as a relevant approach to Civil Liability of the State for damage caused by its agents. So that, in order to achieve the proposed theme, the deductive method shall be used separately, starting from theoretical authors who bring in conceptual teaching the subject, as well as under the protection of the current legislation. For this bias, then, begins under a general premise, including the legal nature of the Civil Defense and the Police Power, to, finally, address the identification of Liability of the State against actions of agents of the Civil Defense. Here is the basis of guided study in Police Power of the public entity and the Liability of the State against the damage caused by administrative agents. It is clarified that the article is presented divided into three topics. The first covers an analytical overview on the Civil Defense, contextualizing it in the social context. The following enters the orbit on the study of the Police Power, bringing the concept and its limits in administrative practice. The third, meanwhile, focuses on talk about the Civil Responsibility of the State against acts perpetrated by government agents. Finally, reference is made to the final assertions arising through theoretical research presented.

KEYWORDS: Civil Defense; Police Power; Public Liability.

REFERÊNCIAS

- BRASIL.** **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 04 jun. 2014.
- BRASIL.** **Política Nacional de Defesa Civil.** Ministério da Integração Nacional. Brasília: Secretaria Nacional de Defesa Civil, 2008. Disponível em:<<http://www.defesacivil.gov.br/publicacoes/publicacoes/pncc.asp>>. Acesso em: 04 jun 2014.
- BRASIL.** **Decreto nº 7.257 de 04 agosto de 2010.** Regulamenta a Medida Provisória no 494 de 2 de julho de 2010, para dispor sobre o Sistema Nacional de Defesa Civil - SINDEC, sobre o reconhecimento de situação de emergência e estado de calamidade pública, sobre as transferências de recursos para ações de socorro, assistência às vítimas, restabelecimento de serviços essenciais e reconstrução nas áreas atingidas por desastre, e dá outras providências. Disponível em:<<http://www.defesacivil.gov.br/legislacao/index.asp>>. Acesso em: 04 jun. 2014.
- BRASIL.** **Decreto 3.365 de Junho de 1941.** Dispõe sobre desapropriações por utilidade pública. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 04 jun. 2014.
- CAHALI,** Yussef Said. **Responsabilidade Civil do Estado.** 4. ed. São Paulo: RT, 2012.
- CASTRO,** Antônio Luiz Coimbra de. **Manual de Planejamento em Defesa Civil.** Volume II. Brasília: Ministério da Integração Nacional, Secretaria de Defesa Civil, 2007.
- COSTA.** José Mauro da. **Sistema de Defesa Civil do Estado de Santa Catarina.** 2006. Monografia para obtenção de grau de especialista em Gestão de Defesa Civil pela Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.
- DINIZ,** Maria Helena. **Curso de direito civil brasileiro.** Volume 2. 28. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- GONÇALVES,** Carlos Roberto. **Direito Civil brasileiro:** responsabilidade civil: 10^a ed. – São Paulo: Saraiva, 2013.
- LAKATOS,** Eva Maria; **MARCONI,** Marina de Andrade. **Metodologia científica.** 5ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LAZZARINI, ÁLVARO.** **Temas de Direito Administrativo.** 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.
- MEIRELLES,** Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro.** 40. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2014.

MELLO, Celso Antônio. **Curso de Direito Administrativo.** 31. ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

RAMOS, Clodomir. **Defesa Civil – orientação legal, ações nas emergências, Mapa de Ameaças Múltiplas, Preparação para os Desastres e Responsabilidades dos Agentes.** 2. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003.

SCACHETTI, Eliane Nikoluk. **O Papel da Polícia Militar no Sistema de Defesa Civil Como Potencial de Articulação Social no Interesse da Ordem Pública.** Monografia de Conclusão de Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais. Polícia Militar do Estado de São Paulo – Centro de Aperfeiçoamento de Estudos Superiores. São Paulo, 2007.

O USO DO GRUPO FOCAL PARA ANÁLISE DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO-FAMÍLIA

Patrícia Coelho Monteiro (FMP)
Maria Fernanda Diogo (FMP)

RESUMO: Esse estudo teve como objetivo analisar a influência da relação professor-aluno-família no processo de ensino-aprendizagem. Para atingi-lo, foi elaborada uma pesquisa qualitativa, utilizando a técnica do grupo focal para a coleta de informação. Participaram da dinâmica seis estudantes de graduação em Pedagogia. Estes descreveram que, em seu processo de escolarização, vivenciaram o método tradicional de ensino, não se expunham, não questionavam e não se sentiam protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem. De modos diversos e singulares, essas práticas pedagógicas foram internalizadas e os constituíram, alguns inclusive relatando dificuldades atuais de aprendizado associadas às significações escolares estabelecidas no passado. Atualmente, cursando licenciatura, percebem e relatam uma realidade escolar transformada, pois os papéis sociais de professor/a, estudante e, também, de família se alteraram. O grupo apontou que as práticas pedagógicas contemporâneas foram re-significadas, sendo o/a educando/a entendido como sujeito do seu processo sócio-histórico, ativo e investigador. Eles marcaram, também, a necessidade vincular as famílias às escolas, pois percebem que distanciamentos e aproximações se alternam numa instituição que ainda falha em acolher as famílias de seus alunos, principalmente aquelas que buscam lhe delegar papéis que não pertencem à escola.

PALAVRAS-CHAVE: Relação professor-aluno-família; Processo Sócio-Histórico; Grupo focal.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto da pesquisa desenvolvida para o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da acadêmica Patrícia Coelho Monteiro (MONTEIRO, 2014),

orientada pela professora Maria Fernanda Diogo, disponível no acervo da Faculdade Municipal de Palhoça.

O estudo teve como objetivo identificar a influência da relação professor-aluno-família no processo de ensino-aprendizagem. A perspectiva sócio-cultural perpassou o entendimento dessa relação (VYGOTSKI, 1996a, 1998). De acordo com essa abordagem, o/a professor/a exerce o papel de mediador/a do conhecimento e o aprendizado dos/as alunos/as se dá imerso e sustentado pelo meio social. As relações estabelecidas no contexto escolar interferem na constituição dos/as alunos/as enquanto sujeitos e no desenvolvimento de suas competências (VYGOTSKI, 1996a), posto sustentarem e possibilitarem seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. No cenário educativo, os/as alunos/as devem se reconhecer como seres sociais, ativos no seu processo de desenvolvimento (DESEN; POLONIA 2007). “Deste sistema de relações vinculares emerge o sujeito, sujeito predominantemente social, inserido numa cultura, numa trama complexa, por meio da qual internalizará vínculos e relações sociais que vão constituir seu psiquismo” (BASTOS, 2010, p. 162).

Vygotski (1996a) pontua que os seres humanos se constituem por intermédio do processo educativo. A aprendizagem possibilita o desenvolvimento, ou seja, por intermédio do social a criança se apropria dos signos e significados que permeiam a sua cultura e vai conquistando habilidades crescentes para interferir nesta mesma cultura, transformando-a. Cabe lembrar que educação não está somente ligada à escola, esta é ação social, realizada de forma intencional ou não, desenvolvida nas sociedades por diferentes instituições sociais.

Após determinar o objetivo do estudo, um grande desafio foi escolher um método que permitisse identificar de que maneira a relação professor-aluno afetou e ainda afeta a vida dos sujeitos da pesquisa, adultos graduandos em Pedagogia. Para coleta de informações optou-se pela realização de um Grupo Focal (GF). Esta dinâmica consiste em reunir um grupo de pessoas em torno de uma pergunta, disparadora do debate, possibilitando avaliar conceitos ou identificar problemas que não seriam plenamente contemplados em um questionário ou mesmo em uma entrevista individual. “O esforço combinado do grupo produz mais informações e com maior riqueza de detalhes do que o somatório das respostas individuais. Resumindo, a sinergia entre os participantes leva a resultados que ultrapassam a soma das partes individuais” (DIAS, 2000, p. 4).

O GF mostrou-se fértil, trouxe elementos riquíssimos para análise e descortinou como a influência da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem está atravessada pelas relações familiares, historicamente constituídas. Este atravessamento não havia sido inicialmente cogitado, posto que o foco da pesquisa incidia na relação professor-aluno.

Este artigo apresentou, inicialmente, breves considerações sobre a educação formal no ontem e na atualidade, tecendo comparações teóricas. Também foram apresentadas algumas mudanças contemporâneas que afetaram o cenário educativo. Na sequência descreveu-se o método que fundamentou a pesquisa e apresentou-se a análise das categorias elencadas. Por fim, algumas considerações finais fecham a discussão.

2 MUDANÇAS CONTEMPORÂNEAS NA EDUCAÇÃO E NO PAPEL DA FAMÍLIA

De modo geral, pode-se dizer que duas macro tendências influenciaram, e ainda influenciam, a postura dos/as professores/as e das instituições de ensino: a Tradicional e a Renovada. Na primeira, postulava-se o saber do/a professor/a e a passividade dos/as alunos/as. Esta forma de educação é chamada por Freire (1996) de “Educação Bancária”, dado que o papel do docente era ‘depositar’ conteúdos nas ‘mentes’ de seus/suas alunos/as, por meio da exposição verbal dos conteúdos e/ou utilizando-se de modelos. A eles/as, cabia o papel de receptor passivo e não questionador: deveriam somente aquiescer o que o/a professor/a lhes ensinava.

A Pedagogia Renovada, segundo Libâneo (1994, p. 61), “[...] agrupa correntes que advogam a renovação escolar, opondo-se a Pedagogia Tradicional.” O/a aluno/a passa a ser encarado/a como um ser ativo e investigador, auxiliado/a pelo/a professor/a. O autor reforça que esta nova educação valoriza a criança, sua liberdade, iniciativa e seus interesses próprios. A escola passou a ensinar a criança a viver no mundo. Para Gadotti (2000, p. 41), passou a ser necessário reconstruir o saber da escola e a formação do/a educando/a, pois “não há um papel cristalizado, tanto para a escola quanto para o educador. Em vez da arrogância de quem se julga dono do saber, o professor deverá ser mais criativo e aprender com o aluno e com o mundo”. As vertentes mais progressistas são várias, desde a Escola Nova, a Pedagogia Libertadora, a Pedagogia Histórico-Crítica, entre outras, que alteraram os paradigmas educacionais.

Para Tardif (2008, p. 235),

[...] a concepção tradicional não é apenas profundamente redutora, ela também é contrária à realidade. Hoje, sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimento” só existe através de um sistema de práticas e atores que as produzem e as assumem.

Não só no campo da Educação transformações se instituíram: a família contemporânea passou por intensas mudanças. A grande importância dessa instituição foi descrita por Dessen e Polonia (2007, p. 22): “[...] como primeira mediadora entre homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social”. Ela é responsável pela inserção do sujeito nas práticas culturais de seu grupo social, gerando modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva.

As famílias têm como principal papel o da reprodução das sociedades humanas, fornecendo condições que possibilitem mudanças e inovações (YOUNG, 2007). Sociedade e família, macrocosmo e microcosmo, influenciam-se dialeticamente, causando mudanças recíprocas: modificações em uma instância acarretam transformações na outra.

Até a década de 1970, cada membro da família tinha seu papel bem definido: geralmente os pais trabalhavam de forma remunerada e proviam o sustento familiar; as mães cuidavam do lar e das crianças. As famílias contemporâneas têm se deparado com várias mudanças nesses papéis, gerando, segundo Dessen e Polonia (2007), um conflito entre os valores antigos e as novas propostas de relações. Hoje, inclusive, instituíram-se novos modelos de famílias, que não cabem mais na tríade pai-mãe-filhos: famílias monoparentais, homoafetivas, recasadas entre outras tantas combinações, gerando novos paradigmas.

A visão socialmente construída de infância também sofreu fortes alterações. “O conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade” (KRAMER, 2003, p. 19). Com base nessas mudanças, outra educação tornou-se possível. Se na vertente Tradicional, a criança precisava ser controlada, domada, sendo o papel dos adultos lhes impor limites, para sua própria segurança, até que ela se tornasse responsável por si; na contemporaneidade ela passou

a ser ouvida, encarada como *agente* em seu processo de desenvolvimento e produtora cultural. “As crianças, em suas culturas infantis, recompõem a cultura material e simbólica de uma sociedade” (BARBOSA, 2009, p. 31).

E o papel do/a docente no bojo dessas transformações? A Educação Tradicional considerava que o/a professor/a, e tão somente ele/a, detinha o conhecimento. Caberia ao/à docente ministrar o conteúdo e preparar intelectual e moralmente os/as educandos/as para assumirem seu papel na sociedade. O fracasso do/a aluno/a era de sua própria responsabilidade, o/a professor/a ensinou, mas ele/a não teve condições de aprender (GADOTTI, 2000).

Com as teorias educacionais renovadas, o papel do/a docente mudou. Para Castanho (2001), o/a professor/a tornou-se mediador/a do conhecimento e passou a articular o que o/a aluno/a já sabe e fornecer as ferramentas que ela/a supra suas necessidades educacionais. Para isso, é fundamental que o/a educador/a conheça o contexto social do/a educando/a, entendendo que esse sujeito é ativo no seu processo de conhecimento. “O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é, assim, um desafio e não uma cantiga de ninar” (FREIRE, 1996, p. 96). Além disso, o/a professor/a se constitui enquanto educador/a no exercício de sua docência, ele/a não sabe tudo, não detém todo o conhecimento e, inclusive, pode e deve aprender com seus alunos/as. Dessa forma, ele/a “[...] se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual esse está inserido (AZZI, 2009, p. 40).

3 O CAMINHO PERCORRIDO

Optou-se pela realização do GF por considerar que esta técnica não-diretiva propiciaria liberdade para os sujeitos de pesquisa debaterem o tema proposto. Segundo Caplan (1990, apud DIAS, 2000), o GF é representado por pessoas reunidas em torno de uma pergunta-tema, debatendo-a, emitindo suas opiniões. O objetivo central da dinâmica é identificar sentimentos, percepções, atitudes e ideias dos participantes a respeito de determinado assunto. Esta técnica possibilita avaliar conceitos ou identificar novas temáticas de forma mais abrangente do que em um questionário ou numa entrevista individual, ampliando olhares. Gatti (2005) complementa que a riqueza da produção grupal é a maior justificativa para a utilização desta técnica.

O GF deu-se em dia e horário previamente agendado, em dezembro de 2013, nas dependências da Faculdade Municipal de Palhoça. Participaram oito pessoas, sendo duas delas as autoras desse artigo, uma das quais atuou como moderadora, e seis acadêmicos/as do curso de Pedagogia, quatro mulheres e dois homens. Os sujeitos tinham idades entre 24 e 60 anos. Antes do início dos trabalhos, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguindo a normativa das pesquisas que utilizam seres humanos como sujeitos (resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde), autorizando a gravação digital da sessão bem como o uso das informações coletadas para a realização dessa pesquisa. A dinâmica durou 1 hora e meia.

Coube à moderadora criar um ambiente favorável para que diferentes percepções e pontos de vista viessem à tona, sem necessidade de quaisquer consensos. A moderadora lançou a pergunta-tema, iniciadora dos debates: “qual a influência da relação professor-aluno no processo de constituição do sujeito?”. Na dinâmica estabelecida no GF, a fala de um dos participantes complementou a do outro, fazendo surgir novos questionamentos, exemplos e outros enfoques ou pontos de vista, enriquecendo o debate e trazendo temas que não eram cogitados antes da realização da dinâmica. Esta característica do GF fez com que na análise do material coletado as falas não fossem isoladas, ou seja, o grupo foi analisado enquanto um todo indissociável, uno, não sendo destacados sujeitos singulares.

Considerando que o processo de constituição dos sujeitos é mediado pelos signos sociais, observam-se impressas em cada sujeito singular as dimensões históricas, econômicas e sociais que caracterizam os signos daquela cultura, num dado momento. Ou seja, cada pessoa representa, em maior ou menor grau, a sociedade na qual está inserida dado que nela se refletem as relações sociais que esta vivenciou e vivencia.

[...] o conhecimento do singular é a chave de toda a psicologia social; de modo que devemos conquistar para a psicologia o direito de considerar o singular, ou seja, o indivíduo, como um microcosmo, como um tipo, como um exemplo ou modelo da sociedade. (VYGOTSKI, 1996b, p. 368).

Assim, pode-se afirmar que as opiniões debatidas pelos participantes do GF sobre a influência da relação professor-aluno-família no processo de constituição do sujeito representam alguns sentidos possíveis que se objetivam sobre esse tema em nossa sociedade e no nosso tempo, ou seja, sentidos estabelecidos por sujeitos historicamente situados.

Os dados colhidos através de grupos focais são de natureza qualitativa e, para sua análise, realizou-se a Análise de Conteúdo das entrevistas. Esta técnica de pesquisa tem a fala dos sujeitos como o ponto e partida, considerando que esta revela importantes informações sobre seus autores (FRANCO, 2005). Após a transcrição literal do áudio da sessão do GF, o material foi dividido em categorias de análise para melhor facilitar seu exame e a subsequente exposição dos dados.

Foram desenvolvidas 3 categorias de análise: (1) *A escola vivenciada*, cujo objetivo era identificar a relação estabelecida pelos/as participantes com seus/suas professores/as e como esta influenciou sua constituição como sujeito; (2) *A escola do presente*, visando identificar como o processo histórico interferiu no conceito das funções da escola nos dias de atuais; e (3) *A família do ontem e do hoje*, buscando analisar, desde o ponto de vista dos sujeitos, de que maneira o conceito de família mudou em decorrência das relações sociais.

A seguir, estão elencadas as análises, divididas nas 3 categorias.

4 A ANÁLISE DO MATERIAL COLETADO NO GRUPO FOCAL

4.1 A ESCOLA VIVENCIADA

Segundo Vygotski (1994), somos seres sociais, produtos e produtores do meio no qual estamos inseridos, e todo o nosso aprendizado possui uma história que faz parte da nossa vida, influenciada pelo contexto social.

O GF apontou que a escola que eles frequentaram tinha uma postura tradicional, sendo o/a professor/a definido/a como aquele/a que detinha o saber. Esta posição de poder unilateral pode ser vista nesse trecho: “[...] ele [o professor] explicava e eu não entendia, mas eu não podia perguntar [...]” (GF, 2013). Esta postura educativa reflete uma posição de submissão, pois a aluna encontrou diante de si um professor que não lhe conferiu o direito a dúvida. Os participantes da pesquisa não se enxergaram como sujeitos de seu processo de aprendizado, como pode ser percebido na fala desta participante: “[...] eu vim de uma educação extremamente tradicionalista, onde o professor mandava e eu só obedecia [...]” (GF, 2013, grifo das autoras).

O papel do/a professor/a que os participantes do GF tiveram era o/a de reproduutor/a dos conhecimentos socialmente produzidos. Ao/à aluno/a, caberia absorvê-los, sem questionar, tal qual Libâneo (1994) aponta ser a postura na Pedagogia

Tradicional. Nas palavras do grupo: “[...] eu tinha medo de pensar em perguntar para ele, [...] ele sabia tudo e jamais a gente poderia fazer uma pergunta que ele considerava boba” (GF, 2013).

A postura do/a professor/a tem papel extremamente relevante na vida dos/as alunos/as. “[...] Os professores influenciam nosso gosto” (GF, 2013). O/a docente do passado, segundo o GF, detinha muito respeito social e suas considerações sobre o desempenho escolar dos/as alunos/as marcavam suas subjetividades. “A minha professora da segunda série chamou a minha mãe e falou: ela tem muita dificuldade em matemática. [...] Dali em diante eu sempre fiquei com isso na cabeça, [...] só que eu estava na segunda série ainda!!” (GF, 2013). Esta fala foi complementada pela de outra participante: “[...] ele [professor de matemática] explicava e eu não entendia. Eu não posso ouvir falar em matemática até hoje! Aqui na faculdade eu fiquei em recuperação só por causa dessa palavra: matemática!” (GF, 2013). Para Vygotski (1996a), por meio do olhar do outro as pessoas vão se constituindo como sujeitos da sua história, internalizando modos de ser e sentir que passam a constituir-las. Complementa o mesmo sujeito: “[...] essa dificuldade [na matemática], talvez eu não fosse ter, isso marca muito a gente, eu era criança ainda! [risos]” (GF, 2013).

A escola vivenciada pelos participantes do GF desempenhava um papel de ajustamento social, muitas vezes aplicando castigos e punições. “[...] Eu peguei a época do milho, da régua na mão [...] e a gente aprendia assim: perguntava e não sabia “pa-pa” [som da régua batendo na mão]. A gente ficava em pânico, naquela tensão [...]” (GF, 2013). O medo e a violência permeavam esse contexto, bem como seu reflexo subjetivo: a sujeição. Esta tinha por meta a esquiva de sanções físicas e/ou psicológicas originadas do contexto escolar.

4.2 A ESCOLA DO PRESENTE

Será que a escola contemporânea possui as mesmas significações? O GF analisou a escola que seus alunos/as, filhos/as e parentes frequentam atualmente, análise esta permeada pelos valores constituídos na sua história e nas relações por eles estabelecidas (VYGOTSKI, 1994).

O GF apontou que o papel da escola, bem como o paradigma de criança na atualidade, sofreu grandes transformações. “[...] Quando eu era criança o professor

mandava e eu só obedecia. Agora com o meu sobrinho, eu vejo que *ele toma* as coisas de outra forma, com um domínio que a criança [na minha época] não tinha” (GF, 2013, grifos das autoras). Para entender essa fala é preciso olhar para o passado e compreender que a escola vivenciada pelos/as participantes do GF lhes tinha negado o direito de serem protagonistas de seu processo de ensino-aprendizado. Eles/as acreditam que, no século XXI, os/as educandos/as vivem uma realidade transformada, tornaram-se sujeitos do seu processo sócio-histórico, *tomando* a frente do ato educativo, questionando, argumentando. “[...] Ele [a criança de hoje] consegue falar que não concorda com isso ou aquilo, com um domínio que eu [participante do GF] não tinha” (GF, 2013). Outra participante complementou: “[...] a relação hoje mudou, a gente vem de uma geração que o professor estava lá na frente, todo poderoso, falava e a gente dizia ‘amém’. Mas hoje em dia a criança não tem mais isso, não tem mais ‘amém’. Têm porquês, a relação mudou” (GF, 2013). Ou seja, na escola da atualidade, de acordo com o GF, as crianças são sujeitos, sendo produtos e produtores da sua própria história (VYGOTSKI, 1994).

Se a maneira de compreender o processo de aprendizagem mudou, agora é preciso ampliar as variáveis que interferem no conhecimento dos/as alunos/as. Na perspectiva Tradicional o conhecimento estava relacionado aos conteúdos escolares, sem considerar aqueles trazidos de casa pelos/as educandos/as; já na Pedagogia Renovada leva-se em conta o contexto no qual a criança está inserida, sua maneira de falar, as relações que ela vivencia e sua cultura (LIBÂNEO, 1994). Como reforça Freire (1996), a educação precisa fazer sentido para o/a aluno/a, considerando as particularidades vividas por ele/a. Uma das participantes do GF é professora e fez o seguinte relato: “[...] Na escola onde eu trabalho, existe diálogo desde a Educação Infantil. Eles estão em processo de formação de personalidade, é uma construção que vai acontecendo, eles vão te respeitando, não precisa gritar, é um diálogo” (GF, 2013). Em que pese à assimetria de conhecimentos, não existe neste cenário pessoas superiores e outras inferiores, pelo menos do modo hierárquico que ocorria no modelo Tradicional, apenas níveis de conhecimentos e letramentos diferentes, como aponta Magda Soares (1998).

Na fala do GF é possível perceber a construção sócio-histórica dos sujeitos, permeada pelo contexto escolar: “tudo o que a gente aprende na escola, a gente leva para o resto da vida, desde a Educação Infantil até aqui na faculdade” (GF, 2013). Percebe-se que educar não é simplesmente o ato de ensinar alguém a ler e escrever, a

usar ferramentas para sobreviver, mas tornar a pessoa crítica e consciente de que ela é cidadã da história, afirma Freire (1996). Para que o/a docente consiga proporcionar isso em sala de aula, ele/a precisa olhar para o/a aluno/a como alguém ativo e participativo na sua construção particular de conceitos, valores, ideologias.

A criança contemporânea ocupa importante papel social, ela é produtora cultural. Inclusive formou-se amplo mercado e várias ações de *marketing* voltadas diretamente para esse público. “A criança de hoje não é igual à criança de anos atrás” (GF, 2013). Se na Idade Média ela foi considerada um adulto em miniatura (ARIÈS, 1978), seu papel social foi alterado e atualmente ela é compreendida nas suas particularidades, podendo participar ativamente de seu processo de ensino-aprendizagem. “[...] Quando o professor mostra que todos em sala de aula podem aprender, isso deixa o aluno mais a vontade, mais seguro para perguntar” (GF, 2013).

Para esse novo perfil de criança ativa, aprender só se torna significativo quando ela entende que seus conhecimentos de mundo também têm valor dentro do universo escolar. Ela está envolvida no seu contexto social, participa ativamente de decisões familiares. A escola não pode lhe negar o protagonismo de seu processo escolar, é preciso fazer com ela perceba o conhecimento de forma integrada e não como simples “gavetas” de conhecimentos conceituais que não lhe acrescentam nada fora da escola (SILVA; NAVARRO, 2012). Cabe salientar que estamos falando de uma geração digital, bombardeada por inúmeras informações e pela mídia, e o conhecimento escolar não pode excluir essa realidade.

Assim, surgem novos papéis desempenhados por alunos/as e professores/as e, também, um novo conceito de escola. Nesse novo cenário, o/a professor/a perdeu status social: “quando a gente estudava todos tinham mais respeito pelo professor, ele era visto como um ídolo, e hoje não é mais assim” (GF, 2013). Para o GF, o/a professor/a do século XXI precisa compreender e perceber que está planejando aulas para alunos/as que se constituem como sujeitos num processo sócio histórico diferente daquele por ele/a vivenciado em sua infância. As relações sociais se alteraram e, consequentemente, o perfil de educador/a e educando/a foi totalmente modificado. A escola do presente descortina novas possibilidades e permite que o/a professor/a, “se apaixone pelos os alunos, chore junto, torça pelo o aluno, pois [esta] é uma relação” (GF, 2013).

4.3 A FAMÍLIA DO ONTEM E DO HOJE

A pergunta-tema que norteou a discussão do GF, conforme mencionado anteriormente, foi: “qual a influência da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem?”. As discussões iniciais versaram sobre relacionamentos advindos de dentro dos muros escolares, contudo um elemento não planejado *a fortiori* surgiu com força durante as discussões: a família e sua interferência no vínculo estabelecido entre professores e alunos.

Segundo Dessen e Polonia (2005, p. 22), “a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão”. A família, conhecida como grupo de socialização primário, bem como a escola, grupo secundário, são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado. As duas instituições sofreram profundas mudanças na contemporaneidade e nem sempre se encontram alinhadas em prol do pleno desenvolvimento do filho/aluno, gerando alguns desacordos e contradições. Em alguns casos, pode-se observar uma “guerra de poderes” (NOGUEIRA, 1998).

O GF debateu que os pais, sem tempo para se dedicarem aos seus filhos, acabaram por delegar para a escola algumas funções: “a escola virou o local onde eles [os filhos] estão sendo educados e ela [escola] não tem essa função. É lógico que a gente acaba auxiliando nisso, mas não é a nossa função dizer “isso você pode, isso você não pode”. Os próprios pais não sabem o que têm que cobrar dos filhos [...]. (GF, 2013)

A discussão apontou que o desejo de consumo interfere nas relações familiares. Muitos pais trabalham o dia todo para poderem proporcionar aos/às filhos/as uma qualidade de vida que eles não tiveram e, com isso, “abrem mão” de se fazerem efetivamente mais presentes na vida de seus/suas filhos/as. Na opinião do GF, esta ausência em função das intensas demandas de trabalho gera uma “[...] culpa nos pais, então tudo que eles podem fazer para contemplar essa ausência, eles fazem” (GF, 2013).

É necessário não julgar e sentenciar os pais, mas compreender que eles que se sentem “perdidos” quanto aos seus papéis e que justamente buscam “estar presentes” por meio do trabalho árduo e por oportunizarem bens de consumo para suas famílias. O grupo relacionou a dificuldade de muitos pais em manterem um relacionamento mais participativo com seus/suas filhos/as com o recente e crescente fenômeno que eles

denominaram “terceirização da educação” (GF, 2013). Este fenômeno foi exemplificado em um diálogo que uma participante, professora, disse ter tido com a mãe de uma aluna: “pelo amor de Deus, professora, conversa com essa menina que não deixa mais eu [a mãe] amarrar o cabelo, não quer mais comer frutas, não quer mais escovar os dentes” (GF, 2013). Nessa fala, evidencia-se que a mãe não é capaz de reconhecer e assumir sua autoridade e a “terceiriza” para a professora, abstendo-se de seu caráter educativo.

Segundo Polonia e Dessen (2005), quando os pais não identificam com clareza seu papel na educação dos/as filhos/as, acabam delegando à escola funções que não pertencem a ela, mas sim às famílias. As autoras esclarecem que a função da escola no desenvolvimento da criança está na aquisição do saber culturalmente organizado e em áreas específicas do conhecimento, mas não cabe a ela dizer o que a criança pode ou não pode fazer, pois colocar limites é responsabilidade dos pais. Cabe reforçar que os participantes do GF eram estudantes de Pedagogia e, de alguma forma, possuíam um olhar diferenciado para estas questões, como pode ser evidenciado na fala desta participante: “[...] a responsabilidade de educar, de criar um ser humano, é do pai e da mãe. Eu não posso terceirizar esse tipo de coisa, eu não posso deixar para o professor que ele diga o que é certo ou errado para o meu filho [...]” (GF, 2013).

Para Nogueira (1998), a perspectiva Tradicional tinha como foco a transmissão de conteúdos, mas, atualmente, além dos conteúdos curriculares, a escola se preocupa com o processo de desenvolvimento da criança e agrega como função cuidar do bem estar psicológico e social do/a educando/a. Para que este objetivo seja plenamente alcançado, a relação família-escola precisa ser de parceria, conforme colocou uma integrante do GF, professora da Educação Infantil: “Eu tive um aluno que sempre foi problema na escola [...] mas nesse ano, pela primeira vez, família, professores e escola trabalharam juntos em prol dele. Ele era super complicado e o *feedback* que ele deu foi que ele não era mais um problema” (GF, 2013).

Para a integração da família no universo escolar se faz necessário, “diversificar os sistemas de ensino e envolver, nas parcerias educativas, as famílias e os diversos atores sociais” (MEC; UNESCO, 2000, p. 56). Isso é essencial para que a educação consiga ter o papel social que Freire (1996) almejava. Dessen e Polonia (2005) alegam que quando a relação família e escola é insipiente, as consequências para o/a aluno/a são negativas, pois ambas são pedras angulares dos processos evolutivos. Assim, “o constante diálogo com os pais [é um] meio privilegiado de se chegar aos ideais pedagógicos”

(NOGUEIRA, 1998, p.100). Nas palavras do GF: “[...] cabe aos pais aceitar que a escola ajude e a escola precisa chamar os pais para participarem, não pode afastar a família da escola. [A família precisa] ver a escola como um lugar bom e não como um lugar que só cobra” (GF, 2013).

Uma participante do GF, professora, apresentou um exemplo que demonstra a importância desse trabalho em conjunto:

Este ano aconteceu um episódio bem importante: tem um aluno meu que tem um irmão em outro ano, na mesma escola. Esse outro aluno sempre foi um problema, sempre incomodou. Ele vem com um estereótipo de que os pais não são presentes, e o meu aluno de quatro anos é autista. Mas nós precisávamos dos pais, eles precisam vir para a escola. Se a gente quer que esse menino progride, que ele evolua, os pais precisam vir para a escola. Chamamos os pais uma vez, duas, três, pressionamos os pais, até que o menino começou a evoluir. E agora, no final do ano, a fonoaudióloga ligou, parabenizando a parceria entre família e escola. (GF, 2013).

A relação professor-aluno tem tantos impactos na dinâmica ensino-aprendizagem quanto a relação família-escola. É fundamental que a família entenda seu papel no processo escolar do/a seu/sua filho/a e que a escola aceite e torne viável a participação da família no processo educativo. “Quando o pai entende que tu [professor/a] não esta pegando no pé da família, mas que tu quer o bem daquela criança, quando as duas partes entendem que estão em função da criança, as coisas começam a funcionar” (GF, 2013).

5 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A técnica do GF utilizada para este trabalho possibilitou diálogos e ampliou olhares. Foi possível perceber na fala do grupo o quanto a família se faz presente na escola e na relação professor-aluno. Este tema não estava cogitado *a priori*, pois o objetivo estava delimitado em conhecer como a relação professor-aluno influenciou o processo de constituição dos sujeitos participantes do GF. Nenhuma outra técnica, nem mesmo um questionário bem formulado ou uma entrevista esplendidamente dirigida, traria esse novo enfoque e possibilitaria a rica troca de ideias aqui apresentada.

O GF traçou um percurso historicizando as diferenças por percebidas pelos/as participantes entre a escolarização que eles/as receberam em sua infância, descrita como tradicional, e a escolarização que atualmente é adotada. Eles/as apontaram que no

método tradicional os/as alunos/as não eram agentes de seu desenvolvimento, não se expunham, não questionavam. De modos diversos e singulares, essa prática pedagógica foi internalizada e passou a constituir seus modos de ser. Alguns/algumas participantes inclusive relataram dificuldades de aprendizado nos dias atuais associadas às significações escolares estabelecidas no passado.

Na contemporaneidade, o grupo viu como promissor o novo cenário pedagógico, possibilitando à criança produção cultural e protagonismo no seu processo de ensino-aprendizagem. As escolas e os/as professores/as mudaram. Estes/as últimos/as precisam atuar como mediadores/as. Passou a ser necessário conhecer a criança e seu ambiente social, respeitar seus conhecimentos socialmente construídos, possibilitando (re)pensar estratégias e trazer ferramentas que possibilitem sua apropriação do conhecimento escolar.

Também passou a ser vital estreitar os laços entre a família e a escola. A análise do GF apontou famílias “perdidas”, envoltas em trabalhos e conquistas materiais, sem referências claras no quesito educação e que muitas vezes “terceirizam” seus filhos para a escola. É preciso resgatar parcerias, pois se percebe que distanciamentos e aproximações se alternam numa escola (ainda) mal preparada para acolher as famílias de seus alunos/as. Na opinião do grupo, é preciso que a escola consiga expor para os pais o quanto sua participação na vida estudantil dos/as seus/suas filhos/as é significativa, eliminando rótulos e discursos fechados. Os dois lados precisam compreender que, isoladamente, têm grandes limitações e que, atuando em conjunto, potencializam o desenvolvimento da criança.

Encerra-se o texto com uma citação de Freire (1981, p. 79): “ninguém educa ninguém, como ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. A escola do passado, tradicional, vivenciada pelos integrantes do GF, não era espaço propício para a comunhão ou trocas. Sem ser sujeito da ação, sem protagonismo, só o lugar da subalternidade resta ao homem. Na subalternidade, não há espaço para criação. Sem a possibilidade de criar, perde-se a singularidade do humano, perde-se o próprio homem.

USE OF FOCAL GROUP FOR ANALYSIS OF TEACHER-STUDENT-FAMILY RELATIONSHIP

ABSTRACT: This study has the objective of analyzing the influence of professor-student-family relation in the teaching-learning process. To obtain it, it was elaborated a

qualitative research as well as the technique of focal group for gathering information. Six students of Pedagogy participated of the dynamics. These students described that in their schooling process, they had experienced the traditional method of teaching, not exposing their selves, not questioning and not feeling protagonist of their teaching-learning process. By several and singular ways, this pedagogical practice was internalized and constituted them, a few even reporting present learning issues associated by scholar definitions established in the past. Presently, studying for major in Pedagogy, they realize and relate an altered scholar reality, because the social role of teachers, students and also family has been transformed. They stated that the contemporary pedagogical practice was re-signified, being the student known to be the active investigator and responsible for his historical-social process. They also pointed out the need to bind the families to schools, for they realize that detachment and approximation alternate it selves in an institution that still fails in providing harbor to the families of their students, especially the ones that look for delegating roles that doesn't pertain to school.

KEY-WORDS: Teacher-Student-Family; Social-Historical Process; Focal Group.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília: Ministério da Educação, 2009, p. 23-49.
- BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. **A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Riviére e Henri Wallon.** São Paulo, 2010.
- CASTANHO, Maria Eugenia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugenia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** São Paulo: Papirus, 2001, p. 153-164.
- DESEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Brasília, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 23 fev.2014.
- DIAS, Cláudia Augusto. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Periódicos. UFPB**, v. 10, n. 2, p. 1-12, 2000. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330/252>>. Acesso em: 23 fev.2014.
- FRANCO, Maria L. P. Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2005.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005.
- KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade.** São Paulo, Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.
- MEC; UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo; Brasília: Cortez; MEC/UNESCO, 2000.
- MONTEIRO, Patrícia Coelho. **A influência da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.** Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade Municipal de Palhoça/SC, 2014.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Relação família-escola:** novo objeto na sociologia da educação. Ribeirão Preto, 1998.
- POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola.** Brasília, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.
- Disponível em:
http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6226/1/ARTIGO_BuscaCompreensaoRelacaoFamiliaEscola.pdf. Acesso em: 23 fev. 2014.
- SILVA, Ormenzina Garcia da; NAVARRO, Elaine Cristina. **A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem,** v. 3, n. 8, p. 95-100, 2012. Disponível em: http://www.univar.edu.br/revista/downloads/relacao_professor_aluno_processo.pdf. Acesso em: 23 fev. 2014.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Edusp, 1996a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BENEFÍCIOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DE PROJETOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Jair Joaquim Pereira (FMP)

Micheli da Silva (FMP)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apontar benefícios da contação de história, por meio de projetos de letramento literário, no processo de alfabetização. Acredita-se que a prática da contação de história na sala de aula contribui no processo de alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Inicialmente, abordam-se pressupostos teóricos sobre os seguintes conceitos: alfabetização, letramento, projetos de letramento e literatura infantil. Na sequência, apresenta-se o relato de uma experiência vivida em sala de aula, por meio da criação e aplicação de um projeto de letramento literário a partir do conto: A donzela, o sapo e o filho do chefe, de Maria Clara Cavalcanti de Albuquerque. Esta experiência aconteceu no Centro Social de Educação e Cultura Fé e Alegría Santa Catarina, Organização Não Governamental (ONG), no município de Palhoça. Ao fim deste trabalho, pode-se observar o quanto a contação de história, por meio de projetos de letramento literário é significante no processo de alfabetização das crianças dos anos iniciais, do ensino fundamental.

PALAVRAS – CHAVE: Letramento; Projetos de Letramento; Contação de História.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da pesquisa desenvolvida para o Trabalho de Conclusão de Curso de Micheli da Silva (SILVA, 2012), disponível no acervo da Faculdade Municipal de Palhoça, orientado pelo professor Jair Joaquim Pereira.

Neste trabalho procura-se investigar os benefícios da contação de histórias, por meio de projetos de letramento literário, no processo de alfabetização de crianças, nos anos iniciais do ensino fundamental. Esta investigação é realizada para responder a seguinte questão: a contação de história por meio de projetos de letramento literário contribui no processo de alfabetização?

Para averiguar benefícios da contação de histórias, esta pesquisa estrutura-se da seguinte forma: apresentação dos referenciais teóricos relacionados aos conceitos de alfabetização e de letramento; síntese sobre o percurso histórico da Literatura Infantil Brasileira e seus principais autores; contextualização e caracterização do local da pesquisa, e por fim, a análise de uma prática pedagógica a partir da contação de histórias por meio de um projeto de letramento literário.

2. APONTAMENTOS TEÓRICOS: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E PROJETOS DE LETRAMENTO

Soares (2010, p. 47) define alfabetização como: "ação de ensinar/aprender a ler e a escrever", e letramento: "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva²⁷ e exerce²⁸ as práticas sociais que usam a escrita".

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e escrita pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2010, p. 39-40).

Portanto alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, assim o educando deve ser alfabetizado e letrado. É no processo de alfabetizar letrando que o educador capacita o homem para o domínio dos símbolos da comunicação, habilidade imprescindível no mundo contemporâneo.

Embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis. A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de

²⁷ Cultiva= dedica-se a atividades de leitura e escrita. (SOARES, 2010, p. 47).

²⁸ Exerce= responde às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2010, p. 47).

práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja: em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser um analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a esse adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estrutura próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança ainda é “analfabeta” porque ainda não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (SOARES, 2010, p. 24).

Os conceitos, alfabetização e letramento, estão associados. Para Kleiman (2005), alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita na instituição escolar. E como toda prática desenvolve métodos.

Existem diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social, cultural e econômico. Assim é preciso que haja algumas condições para o letramento.

Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população... Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura... Isso explica fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer. (SOARES, 2010, p. 58-59).

Além destas ações, a escola também pode contribuir no processo de letramento do indivíduo por meio do desenvolvimento de projetos de letramentos.

Kleiman é a autora que melhor aborda os projetos de letramento em âmbito escolar. Vejamos:

O projeto de letramento se origina de um interesse real na vida dos alunos e sua realização envolve o uso da escrita, isto é, envolve a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. Assim, o projeto de letramento pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto. Os projetos de letramento requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o 'conteúdo' (seja ele uma informação sobre um tema, uma regra, um estratégia ou procedimento), nunca o contrário. (KLEIMAN, 2009, p. 4).

A autora refere-se à aplicação de um projeto de letramento, quanto à importância da percepção do educador em identificar primeiro os interesses das crianças da turma. Partindo deste ponto para a elaboração do projeto. Delimitando seus objetivos e procurando as informações, por meio de diversas pesquisas, que levem ao alcance das metas propostas. Assim, permitirá que eles próprios, façam questionamentos e sejam motivados a procurar respostas, desenvolvendo estratégias de aprendizagem e adquirindo saberes de valor neste processo de aprendizagem. Desta forma ampliam seus conhecimentos, aprendendo a partir do contexto social e cultural no qual estão inseridos. Adotar o projeto de letramento como modelo didático, implica fazer da prática social o elemento estruturante das atividades curriculares.

3 LITERATURA INFANTIL E A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Segundo Coelho (2000), a literatura infantil pode divertir, emocionar, ensinar, transmitir valores e proporcionar conhecimento. Para o autor, o conceito de Literatura

Infantil é “[...] antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra”. (COELHO, 2000, p. 27).

Literatura é um conjunto de determinado tipo de textos. E para Bernardi: “É o resultado da realidade em que vive o autor, da sua expressão e daquilo que quer transmitir, o transmitir em linguagem aquilo que ainda não é”. (BERNARDI, 1999, p.11).

A partir do século XVII, época da reorganização do ensino e da fundação do sistema educacional burguês, surge a literatura infantil.

A origem da literatura infantil vincula-se às mudanças estruturais que ocorrem na sociedade dos séculos XVII e XVIII, momento em que se instalou o modelo burguês de família unicelular, provocando uma alteração na forma de visualizar a infância e todas as instituições com elas relacionadas. Dessa forma, explica-se o papel de aliada que a escola – e com ela a produção de textos dirigidos às crianças - passou a exercer para a consecução dos objetivos e valores preconizados por essa nova classe social emergente. (BECKER, 2001, p. 35).

No Brasil, entre tantos nomes importantes, a literatura infantil tem como marco principal, um nome: Monteiro Lobato. Este dá início à produção literária brasileira dedicada ao público infantil.

Seu primeiro livro para crianças, *A Menina do Narizinho Arrebitado*, foi publicado em 1921 e, desde então, sua fantasia já atravessou décadas e segue para a terceira geração de leitores. Lobato criou não apenas uma história, mas todo um mundo povoado por criaturas em que se misturam verdade e fantasia: o sítio do Pica-Pau Amarelo. Nele, o leitor participa de aventuras engraçadas com as crianças Pedrinho e Narizinho e a boneca falante Emília. Além do visconde de Sabugosa, o sábio feito de sabugo de milho; o marquês de Rabicó, um leitão humanizado; Dona Benta, a avó; Tia Nastácia, a cozinheira e outros.

Posteriormente, o legado de Lobato segue com Rute Rocha, Ana Maria Machado, Ziraldo, Orígenes Lessa, Vânder Piroli, Sílvia Orthof, Mary França. E foi a partir da contribuição destes autores literários que hoje, a criança pode ter um contato precioso com o texto e através dele absorve um mundo imaginário.

Hoje, a literatura infantil no Brasil vai além da educação formal. É possível perceber sua utilização na vida cotidiana de algumas famílias, em pequena escala, porém crescendo gradativamente. E ainda em locais de educação informal, tais como:

instituições sócioeducativas, projetos e instituições religiosas. Ocupa-se entre o prazer e o lúdico por meio de aventuras na narrativa para chegar ao conhecimento do indivíduo que faz uso desta arte criativa: a literatura infantil.

3.1 A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA SALA DE AULA

Contar histórias é uma arte que vem desde a antiguidade, repassada de modo informal, e que se perpetuou através das gerações. Um momento mágico, onde no meio da tarde ou no fim do dia, um pequeno grupo se organiza em roda. Um se propõe a contar e narrar suas vivências e até, porque não, suas viagens fascinantes.

o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais... contados durante o dia – numa tarde de chuva, ou estando todos soltos na grama, num feriado ou domingo – ou num momento de aconchego, à noite, antes de dormir, a criança se preparando para um sono gostoso e reparador, e para um sonho rico, embalado por uma voz amada. (ABRAMOVICH, 1997, p. 16-17).

O encantamento por histórias quase sempre nasce na educação informal. No convívio familiar e na cultura da comunidade onde vivemos. Os causos contados aos filhos e netos, as crenças religiosas repassadas, as lendas e mitos de uma cidade, tudo isso contados de forma simples, transmitindo oralmente o conhecimento referente ao assunto em questão. Conservando e perpetuando assim, crenícies, mitos, lendas e todo um arsenal de vivências, sejam elas verídicas ou não.

Nestes momentos de aprendizagens informais, a contação de histórias, faz com que nossos olhos fiquem vidrados, a atenção redobrada e a expectativa sobre o desenrolar de uma história. Um momento único de encanto, descobertas, fantasias, de entrega, que conduz a um prazer indescritível. Um mundo onde você pode ser mocinho ou bandido, um mundo secreto, onde se pode ser o que quiser. Esta arte encanta crianças, jovens, adultos e idosos.

Tanta magia, tanto encantamento que não é encontrado dentro de uma sala de aula. Deparamos deste modo com a contradição: fora da escola um mundo encantado e

dentro dela o ar desalentador da rotina escolar. Trabalhos, provas, cópias e mais cópias de infinitos textos, cansam o educando, e ao mesmo tempo, faz com que ele perca o interesse e a magia da descoberta. A descoberta do mundo do real conhecimento, aquele que ele levará para a vida toda.

É importante ressaltar que ao escolher trabalhar contação de histórias na sala de aula em classes de alfabetização, no ensino fundamental, é necessário tomar alguns cuidados e realizar alguns preparativos.

Para aplicar esta estratégia em sala de aula é preciso seguir alguns passos, ou seja, é necessário fazer planejamento, porque quando se vai ler uma história para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante. (ABRAMOVICH, 1997, p. 18).

Depois da escolha da história é preciso prepará-la. Estudar cada frase para saber que tom de voz usar, as pausas necessárias, a intensidade da narração. Quais os gestos devem ser usados e em que momentos. O cuidado com a linguagem a ser usada. O educador precisa achar um jeito de decorar a história, mergulhando nela com muito treino.

Ainda como consequência, desta arte milenar, a contação de história, temos o desenvolvimento do espírito crítico: “ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquieta, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião”. (ABRAMOVICH, 1997, p. 143).

Desta forma, é possível perceber a importância de utilizar esta arte para auxiliar no desenvolvimento das capacidades intelectuais de um indivíduo. Uma arte antiga, e ao mesmo tempo atual, com suas muitas facetas e contribuições.

4 A PRÁTICA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Neste estudo, realizamos uma pesquisa qualitativa. “Pesquisa deste tipo se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado”. (MINAYO 1994, p. 21). Assim, procurou-se desenvolver uma investigação em uma perspectiva de compreensão da realidade, e dos significados produzidos e partilhados pelos sujeitos da pesquisa no processo de ensino aprendizagem.

A instituição onde a pesquisa foi realizada denomina-se Fundação Fé e Alegria Santa Catarina. Esta desenvolve ações desde 1993 com crianças, adolescentes e

famílias. Começou a atuar na comunidade Chico Mendes e nas ruas dos municípios de São José e Florianópolis. E, desde 2008, atende a população de Palhoça. Foram duas semanas consecutivas no período de 15 a 25 de Outubro de 2012, com a intenção de entender quais os benefícios da contação de histórias, por meio de projetos de letramento literário, no processo de alfabetização.

Atualmente, a Fundação desenvolve, no Centro Social de Educação e Cultura, dois Programas sócioeducativo, são eles: Programa Educação Popular Comunitária para crianças e adolescentes de seis a dezoito anos; Programa Desenvolvimento Familiar e Comunitário para jovens e famílias.

O Programa Educação Popular Comunitária atende 185 crianças e adolescentes matriculados e distribuídos por quatro distintos grupos. Grupo A: crianças de seis a sete anos; grupo B, oito a nove anos; grupo C, dez a onze anos e grupo D com doze, treze, quatorze e quinze anos. Este último será dividido no próximo ano, criando mais um grupo, o grupo E. Isso acontecerá, pois, a Instituição tem como objetivo ampliar seus grupos de trabalhos, até alcançar a idade dos 18 anos. Crianças e adolescentes são atendidos no período de contra turno escolar, e desenvolvem atividades educativas e sociais, dentro do âmbito da educação popular e da promoção social. A Proposta Educativa do Programa EPC²⁹, está dividida em áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, Ciências Naturais e Ciências Exatas) que por sua vez dividem-se em eixos temáticos visando à compreensão do sujeito histórico, sujeito de direitos e a formação de sujeitos participativos, ou seja, políticos.

A Equipe do EPC tem educadoras-referências que são os responsáveis pelos Grupos e os educadores oficinistas de Educação Musical e Educação Ambiental. Além disso, tem o suporte técnico assistencial do Programa Desenvolvimento Familiar e Comunitário, que identifica e orienta a Equipe do EPC a compreender atitudes e comportamentos dos educandos em relação à família, à escola e à comunidade em sua Proposta Socioeducativa.

Por se tratar de uma concepção de educação popular, o processo educativo parte de uma análise do contexto, tanto no âmbito local quanto em termos de sociedade e de uma visão histórica de ser humano.

²⁹ EPC: Educação Popular Comunitária.

4.1 UMA EXPERIÊNCIA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS POR MEIO DE PROJETOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Optamos por um projeto de letramento literário sobre a Cultura Africana a fim de investigar os benefícios da contação de histórias no processo de alfabetização, que é o foco de pesquisa deste trabalho. Decidiu-se aplicar este projeto no grupo de crianças entre seis e sete anos. É neste grupo que a pesquisadora, exerce a função de educadora social³⁰. Este grupo a partir do segundo semestre, teve como foco de trabalho a alfabetização, devido às dificuldades apresentadas pelas crianças no primeiro semestre.

O trabalho deste grupo é feito a partir de “viagens” pelas diversas culturas, aos lugares onde cada uma delas se faz presente, conhecendo e se identificando em alguns momentos. Com o objetivo de conhecer o mundo da infância de diferentes culturas, modo de brincar, constituições familiares, organização comunitária e interesses das crianças. Por meio de leituras de diversos contos africanos e histórias africanas, temos a oportunidades de desenvolver temas oportunos e específicos de vivência dos educandos. Dentre eles está a família, o preconceito racial e a identidade cultural. Buscando alcançar o objetivo de ampliar o conhecimento dos educandos referente à Cultura Africana, conhecendo suas riquezas e influências na Cultura Afro-brasileira.

No primeiro dia, iniciou-se anunciando que teríamos a contação de uma história: A donzela, o sapo e o filho do chefe, de Maria Clara Cavalcanti de Albuquerque. Após a acomodação das crianças, a história passa a ser contada e deliciosamente apreciada pelo grupo. Seguindo o trabalho, realizamos uma conversa sobre a percepção que tiveram da história referente ao tema família. E como último passo do dia, os educandos foram convidados a escolher um nome para a princesa africana da história contada, já que a mesma não possui nome, para depois criarmos uma história coletiva sobre ela, contando como sua família será constituída. Uma lista de nomes africanos e seus significados serviram de recurso na escolha do nome da princesa, sendo lida pela educadora, pois são nomes diferentes e, portanto difíceis de ler. O nome escolhido foi Malia, que significa nesta cultura, rainha.

³⁰ Educador Social: profissional que trabalha com pessoas em situação de vulnerabilidade social, os quais participam de programas e projetos sociais. Suas ações não são unicamente pedagógicas, mas também políticas ou ideológicas.

Com esta atividade podemos perceber um dos benefícios de usar a literatura por meio da contação de histórias na prática pedagógica que é o de ampliação do repertório léxico dos educandos. Por meio da história contada em sala, o grupo teve a oportunidade de conhecer várias palavras, enriquecendo e ampliando seu vocabulário. E um novo mundo vai sendo experimentado por eles, de modo que a visão de mundo também está sendo ampliada.

Inicia-se o segundo dia, com a confecção de uma boneca africana em tecido. A princesa africana da história contada no dia anterior. Foi lhes anunciado que deveriam encher as partes da boneca, (braço, perna, cabeça, tronco) com fibra e depois unir as partes formando a boneca. Depois que a estrutura da boneca ficou pronta, foi hora de escolher o tecido para confeccionar a roupa e dar os acabamentos como caracterização do rosto e produção do cabelo. Observamos que a produção e/ou o uso do brinquedo no processo de aprendizagem de uma criança, enriquece e contribui no seu processo de letramento. Uma vez que, durante a confecção da princesa africana, surge a oportunidade de conversar sobre características de uma pessoa da cultura africana, como: modo de vestir, cor da pele, tipo de cabelo. As crianças colocavam o que conheciam e a partir das ideias e conceitos próprios, foram capazes de construir a identidade da boneca.

O terceiro dia começa disposta as mesas e cadeiras em forma de círculo para a elaboração da história coletiva. Muitos expunham suas ideias, e em meio a estas, foram feitos questionamentos e colocações para chegar a um acordo quanto ao desfecho da história. Percebe-se que, a atividade de criação de uma história coletiva foi uma etapa rica no processo de alfabetização, pois a partir do diálogo as crianças ampliaram sua compreensão por meio de uma reflexão sobre suas vivências diárias, ao expor suas ideias, por exemplo, quanto à constituição de uma família, amor, amizade, separação, união. Assim, conseguiram entender o quanto a escrita é fundamental para guardar as ideias, para que elas não se percam.

Dando continuidade ao projeto, introduzimos o quarto dia com o primeiro passo: ler com a ajuda da educadora a história criada pelo grupo e exposta em sala. O momento de leitura aconteceu primeiramente de forma coletiva. Neste momento, averiguou-se facilidade por partes de alguns e dificuldades por parte de outros. Depois, um momento individual, fazendo com que as crianças demonstrassem suas capacidades na leitura. O momento da leitura da história confirma as palavras de Soares (2004), de que

alfabetização e letramento devem caminhar juntos, visto que o trabalho com a leitura representa a alfabetização, e por ser um texto produzido por meio das experiências e conhecimentos vividos dos educandos, uma forma de letramento, ou seja, a alfabetização dependendo do letramento, e o letramento dependendo da alfabetização. Em um segundo momento, os educandos formaram duplas e começaram a elaborar o livro. Cada dupla ficou responsável por uma cena da história, ilustração e escrita. Na sequência, o trabalho foi realizado com a confecção da capa e montagem do livro, identificando título, autores, ilustradores e a editora, esta última representada pelo símbolo da instituição, Fé e Alegria. A última ação desse dia foi a realização de um sorteio para ver quem levaria a boneca princesa para casa, para passar um dia com sua família. A criança sorteada ficou encarregada de contar para seus familiares a história criada pelo grupo, apresentar a boneca, e fazer com que ela participe das atividades diárias da família.

Na conclusão do projeto, chega o quinto e último dia. Com a intenção de fazer o fechamento e avaliação do projeto, iniciamos formando uma roda. Um dos educandos, que já conseguia ler, fez a leitura e apresentação do livro criado em sala, para todos. Depois da apreciação da leitura, a criança que levou a princesa para conhecer sua família, fez o relato sobre o que sua família achou dela e da história contada, como foi contar a história, e detalhar os momentos vividos em família com a visita da princesa. Enquanto a criança fazia seu relato, a educadora anotou a sua fala em uma ficha, para servir de registro do trabalho. Foi necessário continuar com esta atividade nos dias seguintes, para que todos do grupo tivessem a oportunidade de levar a princesa africana para casa, e compartilhar com grupo as suas experiências. Para este registro, criou-se o “Diário de Malia”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias aqui contidas são reflexões, não acabadas, referente às produções da Literatura Infantil que é um elemento riquíssimo e, portanto, não deve ser deixado de lado pelos educadores.

Ao estudar a parte teórica e desenvolver a pesquisa, foi possível identificar e implementar posturas e práticas pedagógicas que favorecem a construção de uma relação prazerosa, crítica e autônoma do educando com a leitura e escrita, por meio da Literatura Infantil e da contação de histórias. Durante a produção da parte teórica e da

pesquisa, se teve a oportunidade de articular a teoria e a prática do objeto de estudo proposto.

O estudo permitiu compreender que a alfabetização é um processo proporcionado ao indivíduo que tenha acesso ao mundo da leitura e da escrita, tornando real sua adequação com todas as funções que elas têm na sociedade e também como um instrumento na luta pela conquista da cidadania. É preciso dar sentido nas atividades de escrita durante o processo de alfabetização. E a contação de histórias, por meio de projetos de letramento literário, pode se tornar uma excelente estratégia para este fim. Portanto é recomendável inserir a contação de história na sala de aula, como prática de ensino, e aproveitar de todos os seus benefícios.

Trabalhar com Projeto de Letramento Literário, com crianças em processo de alfabetização, é uma metodologia totalmente recomendável. Pois um projeto parte do interesse e vivência do educando, para então, instruí-lo em seu processo de ensino aprendizagem. É Paulo Freire quem nos alerta quanto à necessidade de partir da realidade concreta dos indivíduos, para que compreendam o universo onde vivem, tenham o desejo pela mudança, e sejam capazes de realizar uma ação em prol da transformação da sociedade.

A experiência realizada, nesta pesquisa, aponta evidências de que a contação de história, por meio de projeto de letramento literário, proporciona à criança um momento de encantamento, desenvolvendo a imaginação e permitindo que, deste modo, se desenvolva as práticas de leitura e escrita. E é neste contexto que a contação de histórias surge como opção importante no processo de letramento de um indivíduo.

BENEFITS OF STORYTELLING IN THE PROCESS OF LITERACY THROUGH LITERACY IMPROVEMENT PROJECTS

ABSTRACT: This article aims to point out the benefits of storytelling, through projects of literary literacy, the literacy process. It is believed that the practice of storytelling in the classroom contributes to the process of teaching children in the early years of elementary school. Initially approach is theoretical assumptions about the following concepts: literacy, literacy, literacy projects and children's literature. In addition, presents an account of a lived in the classroom, through the creation and implementation of a project of literary literacy from the story experience: The Maiden, sapo and the boss's son, Maria Clara Albuquerque Cavalcanti. This experience happened in the Social Center of Education and Culture Faith and Joy Santa Catarina, Non Governmental Organization (NGO) in the municipality of Palhoça. At the end of this work, one can observe how the narrative through projects of literary literacy is significant in the literacy process of children in the early years of elementary school.

KEYWORDS: Literacy; Literacy projects; Storytelling.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices.** São Paulo. Scipione, 1997.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BECKER, Célia, Dóris. História da literatura infantil brasileira. In: SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). **Literatura e alfabetização:** do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 35-41.
- BERNARDI, Francisco. **As Bases da Literatura Brasileira.** Porto Alegre, AGE, 1999. Disponível
em:<http://books.google.com.br/books?id=FaApewnKzaUC&pg=PA11&lpg=PA11&dq=literatura+infantil+conceito&source=bl&ots=VgKceqyz5b&sig=z7RznStHvG6jCJS5y2Kw_IuLj3Q&hl=ptBR&sa=X&ei=MB5fUPfsDIXA9gSSuYCACA&ved=0CEUQ6AEwBA#v=onepage&q=literatura%20infantil%20conceito&f=false>. Acesso em: 23 set. 2012.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- GIRARDELLO, Gilka (Org). **Baús e Chaves da Narração de Histórias.** FOX, Geoff, 2006.
- GIRARDELLO, Gilka. **A narração de histórias na sala de aula.** Florianópolis SESC/SC, 2006.
- GIRARDELLO, Gilka (Org). Baús e Chaves da Narração de Histórias. SHEDLOCK, Marie L. **Da introdução de A arte do contador de histórias.** Florianópolis SESC/SC, 2006.
- GIRARDELLO, Gilka (org). Baús e Chaves da Narração de Histórias. BELLO, Sérgio Carneiro. **Porque devemos contar histórias na escola?** Florianópolis SESC/SC, 2006.
- HEERDT, Mauri Luiz. Vilson Leonel; design instrucional Luciano Gamez, Carolina Hoeller da Silva Boeing. **Metodologia da pesquisa: livro didático.** 5. ed. rev. Palhoça UnisulVirtual, 2007.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “Ensinar” o Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Linguagem e Letramento em Foco. Ministério da Educação. Cefiel, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista de Filosofia**, set/2007, p. 409-424.

KLEIMAN, Angela B. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 1. 2009, p. 1-10.

LOBATO, José Bento Monteiro. **A barca de Gleyre**. São Paulo: Brasiliense, 1972, p. 245-246.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: vozes, 2001.

PAULINO, Graça. Formação de Leitores: A Questão dos Cânones Literários. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 17, n. 001, p. 47-62, 2004. Disponível

em:<http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/374/Resumenes/37417104_Abstract_2.pdf>.

Acesso em: 18 set. 2012.

PAULINO, Graça. GRIJÓ, Andréa Antolini. Letramento Literário: mediações configuradas pelos livros didáticos. **Revista da FACED**. Universidade Federal da Bahia, n. 9, p.103-115, 2005. Disponível em: <<http://www.revistafaced.ufba.br/viewarticle.php?id=13&locale=pt>>. Acesso em: 16 set. 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**. n. 29 fev/abr 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>>. Acesso em: 27 out. 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RESENHA

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. Trad. José T. Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2000.

Resenhado por Luzinete Carpin NIEDZIELUK (UFSC-FMP)

O livro é composto de três partes. A primeira parte apresenta cinco títulos, a segunda parte tem uma introdução e quatro títulos e a terceira tem também introdução e

cinco títulos. Cabe ressaltar que na segunda parte após a introdução, o título que é “O Louco no Jardim das Espécies” prossegue a ordem da primeira parte tendo como número seis e, assim, procede o autor na terceira parte em que o título “O Grande Medo” vem após a introdução e tem o número 10.

Na primeira parte o título inicial é “*Stultifera navis*”, neste Foucault discorre sobre o desaparecimento da lepra do mundo ocidental, no final da Idade Média, e da regulamentação dos leprosários mais de 19.000 na França, na época da cristandade. Tanto a verba quanto os bens que eram destinados a essas casas passaram para as ordens hospitalares e militares. Esses lugares em algumas partes da Europa como, na Alemanha, por exemplo, foram ocupados por loucos, incuráveis, portadores de doenças venéreas etc., isto significa que os jogos de exclusão permanecem semelhantes aos leprosários (Renascença) e se estendem por dois ou três séculos mais tarde em uma cultura diferente (Idade Clássica).

Para Foucault, a verdadeira herança da lepra é a loucura que é denominada por volta da metade do século XVII, mas que existe desde o século XV. Esse novo objeto que surge na Renascença e ocupará um lugar privilegiado “A Nau dos Loucos” que era um barco que transportava sua carga insana de uma cidade para outra, pois ninguém queria conviver com esses indivíduos e os escorraçavam, os entregavam a marinheiros para levá-los a lugares distantes. Algumas cidades acolhiam os loucos em alojamentos, porém eles não eram tratados.

O autor descreve que a literatura por meio de van Oestvoren e de Brant retrata este tema: a loucura, pois o teatro cria a personagem do Louco, do Simplório e do Bobo, a dinastia das imagens de Jerônimo Bosch até Brueghel. Com isso, Foucault mostra a ascensão da loucura indicando que o mundo está próximo de sua derradeira catástrofe e mostra que a imagem começa a gravitar ao redor de sua própria loucura citando o *grylle* (imagem da loucura humana/século XV), que lembra ao homem “tudo que nele existe de impossível, de fantástico, de inumano, tudo que nele indica a contranatureza e o formigamento de uma presença insana ao rés-do-chão, tudo isso, justamente, é que lhe atribui seu estranho poder” (Foucault, 2000, p. 20). Há por parte do autor uma valorização e uma interpretação das imagens produzidas na Renascença à respeito da loucura, ele as relaciona com o saber, um saber até então invisível aos olhos humanos. Enquanto em Bosch, Brueghel e Dürer havia a manifestação cósmica obscura da loucura, em Erasmo isso desaparece, passando a loucura a ser um sutil relacionamento

que o homem mantém consigo mesmo, isto é, “a loucura só existe em cada homem, porque é o homem que a constitui no apego que ele demonstra por si mesmo e através das ilusões com que se alimenta”(2000, p. 24).

Na realidade, a loucura está relacionada à verdade de si mesmo que o homem acredita distinguir desembocando num universo moral. Foucault mostra a oposição entre Bosch e Erasmo: no primeiro temos a experiência cósmica da loucura (paisagens que mostram as surdas ameaças da bestialidade e do fim dos tempos) e no segundo uma experiência crítica da loucura, na distância intransponível da ironia (a “Nau dos Loucos” que mostra os defeitos humanos constituindo-se em um movimento de reflexão moral). Temos o elemento trágico e o elemento crítico. Para o autor, “a loucura tem, [...], uma força primitiva de revelação: revelação de que o onírico é real, de que a delgada superfície da ilusão se abre sobre uma profundeza irrecusável, e que [...]” (2000, p. 27). Nesta citação de Foucault talvez podemos encontrar um eco na Análise do Discurso (AD) francesa, na questão da categoria de sujeito iludido, porém para Foucault o louco se ilude e acredita ser o mundo onírico real, enquanto que na AD, o sujeito consciente que é iludido.

Prosseguindo, o autor menciona que é com Brant e Erasmo e toda a tradição humanista que a loucura é considerada no universo do *discurso* (pela primeira vez Foucault utiliza esse conceito) e que o confronto entre a consciência crítica e a experiência trágica praticamente desaparece no século XVI. Foucault passa então a resumir como na Renascença (século XVI) a experiência da loucura foi confiscada pela reflexão crítica desaparecendo as imagens trágicas da época anterior: “1) a loucura torna-se uma forma relativa à razão ou, melhor, loucura e razão entram numa relação eternamente reversível que faz com que toda loucura tenha sua razão que a julga e controla, e toda razão sua loucura na qual ela encontra sua verdade irrisória. 2) a loucura torna-se uma das próprias formas da razão. Aquela integra-se nesta, constituindo seja uma de suas forças secretas, seja um dos momentos de sua manifestação, seja uma forma paradoxal na qual pode tomar consciência de si mesma”(2000, p. 30 e 33). O autor prossegue trazendo novamente exemplos da literatura em que esta temática “loucura” é abordada referindo-se aos romances de Scudéry, Cervantes e ao teatro de Rotrou, neste o autor reconhece algumas formas de loucura; a loucura pela identificação romanesca, a loucura da vã presunção, a loucura do justo a da paixão desesperada.

Foucault refere-se ao mundo real e a ilusão citando a obra *Comédie des Comédiens* de Scudéry em que parte dos comediantes deve representar o papel de espectadores, e os demais, o papel dos atores, ocorrendo uma troca entre o real e a ilusão, esta para Foucault é, ela mesma, o sentido dramático da loucura e ainda para ele, o teatro desenvolve sua verdade que é a de ser ilusão, enquanto a loucura já o é em sentido estrito.

Passado mais ou menos um século, surge o tema literário do “Hospital dos Loucos” e nele cada forma de loucura encontra um lugar marcado como a loucura frenética e disparatada, os “loucos bêbados”, os “loucos sem memória e entendimento”, os “loucos mansos e semimortos”, os “loucos avoados e sem cérebro” e outros mais. Há um enorme mundo de desordem, numa ordem perfeita, em que o internamento é uma sequência do embarque na Nau.

O segundo título da primeira parte é “A Grande Internação” em que Foucault mostra o silenciamento da era clássica a loucura e menciona que para Descartes a loucura se encontra ao lado do sonho e de todas as formas de erro e que a partir de Pinel, Tuke e Wagnitz, se sabe que os loucos foram postos sob o regimento de internamento nas celas das “casas de força” e no *Hospital Geral* de Paris, durante mais ou menos um século e meio. Além dos loucos/insanos também eram internados doentes, pobres, desempregados na busca de um local para dormir e de alimento, ou seja, os hospitais funcionavam como estabelecimentos de caridade, como depósitos de pessoas excluídas, não sendo um estabelecimento médico propriamente dito, mas uma estrutura semijurídica que decide julga e executa. Neste período, o rei prescreveu uma lei no dia 16/06/1676 em que deve haver um Hospital Geral em cada cidade do reino e algumas cidades organizaram esses estabelecimentos.

Segundo Foucault, o classicismo inventou o internamento, para ele, o vazio deixado pelos leprosos da Idade Média foi ocupado pelos “internos”. Esse “gesto que aprisiona não é mais simples: também ele tem significações políticas, sociais, religiosas, econômicas, morais. E que dizem respeito provavelmente a certas estruturas essenciais do mundo clássico em seu conjunto”. (2000, p. 53). Nesta passagem do autor, encontramos eco no marxismo, porém Foucault só menciona os Aparelhos Ideológicos do Estado sem se aprofundar neles.

Dando continuidade, o autor menciona que os fatos da era clássica são: os grandes hospícios, as casas de internamento, obras de religião e de ordem pública, de

auxílio e de punição, caridade e previdência governamental. Na Inglaterra, as origens da internação são de 1575, através de um ato de Elizabeth I e a manutenção das casas é realizada através de um imposto, porém alguns anos mais tarde autoriza-se a ação da empresa privada em que todos podem abrir hospitais ou casas de correção. Em 1670, segunda metade do século XVII, criam-se as *workhouses* com a recomendação de que não se transformem em hospitais, os doentes contagiosos são expulsos delas e estas casas espalharam-se pela Europa no século XVIII.

Foucault questiona este gesto do homem clássico que ao traçar o espaço do internamento conferiu-lhe um poder de segregação, organizando em “uma unidade complexa, uma nova sensibilidade a miséria e aos deveres da assistência novas formas de reação diante dos problemas econômicos de desemprego e da ociosidade, uma nova ética do trabalho e também o sonho de uma cidade onde a obrigação moral se uniria à lei civil, sob as formas autoritárias da coação” (2000, p. 56) e passa a falar como a pobreza foi tratada no mundo de Lutero e de Calvino (nos países protestantes). O miserável passa a ser considerado um obstáculo à ordem. E a pobreza passa de uma experiência religiosa que santifica para uma concepção moral que a condena. O mundo católico também adota as “casas de internamento” para reclusão dos pobres/bêbados/insanos etc., e justifica este gesto dividindo os pobres em bons e maus para os primeiros, o internamento é um benefício enquanto que para os segundos é uma punição. Dessa forma, os insanos não são tratados como objetos de conhecimento ou de piedade, mas sim, como “sujeitos morais” (2000, p. 62).

No século XVII, o internamento é assunto de polícia entendida no sentido de “conjunto de medidas que tornam o trabalho ao mesmo tempo possível e necessário para todos aqueles que não poderiam viver sem eles” (2000, p. 63). Na realidade, o internamento constituiu-se em uma das respostas dadas pelo século XVII a uma crise econômica que afeta o mundo ocidental em sua totalidade. Tanto na Alemanha quanto na Inglaterra, os internados eram obrigados a trabalhar em atividades como fiação, tecelagem, moagem de farinha etc. Na verdade, o *Hospital Geral* é criado pensando-se na supressão da mendicância, mais do que na ocupação dos internos, porém se torna um centro de trabalho obrigatório. A era clássica reabsorve o desemprego e controla os preços de produção e as casas de internamento ocultavam a miséria e tentavam evitar os inconvenientes políticos ou sociais.

No final do século XIX, com a industrialização nascente, essas casas desapareceram, pois foram um fracasso, apenas tiveram um valor funcional. No mundo industrial, o trabalho é entendido como a solução geral, remédio para todas as formas de miséria, sua eficácia é reconhecida porque é baseada em sua “transcendência ética” (2000, p. 71). E para Foucault é neste lugar que a loucura vai aparecer, ao lado da ociosidade maldita, dos pobres, bons ou maus, dos ociosos, voluntários ou não. “A loucura é percebida através de uma condenação ética da ociosidade e numa imanência social garantida pela comunidade de trabalho” que pode rejeitar todas as formas de inutilidade social.

O terceiro título da primeira parte é “O Mundo Correcional” e neste Foucault diz que o internamento funcionou como um mecanismo social na tentativa de eliminar os elementos nocivos, os “a-sociais”. A era clássica neutraliza os internados e percebe a loucura como doença e não mais como desordem social ou perigo para o Estado. O gesto de isolar os leprosos na Idade Média foi um gesto criador de alienação e para o autor “refazer a história desse processo de banimento é fazer a arqueologia de uma alienação” (2000, p. 81). No final do século XVIII, se admite que certas formas de pensamento “libertino” têm algo a ver com o delírio e a loucura, admitir-se-á que magia, alquimia, práticas de profanação, certas formas de sexualidade mantêm um parentesco direto com o desatino e a doença mental.

No *Hospital Geral*, os doentes venéreos eram internados e ali deviam pagar sua dívida para com a moral pública como os outros (prostitutas, insanos, pobres...). Esses doentes portadores do “grande mal” ficavam em torno de quinze dias no hospital recebendo tratamento e após eram declarados curados e mandados embora. Na Idade Média essa doença era entendida como uma impureza. Na articulação entre a medicina e a moral se formou o gesto que cura e o gesto que pune e o internamento passa a ser justificado, pois possui uma dupla eficácia, tanto na cura dos corpos quanto na purificação da alma. Castigo e terapêutica convivem juntos no século XIX.

Dando continuidade, Foucault passa a falar de julgamentos por crime de sodomia e com isso mostra como a psicanálise viu que toda loucura se enraíza em alguma sexualidade perturbada. A sexualidade por sua vez, através da observação dos internados, foi dividida em categorias: a razão e o desatino, a saúde e a doença, o normal e o anormal. No processo de internamento a família é de fundamental

importância, pois é ela que solicita o internamento por motivos variados, entre eles temos a devassidão, o casamento vergonhoso, a ligação inconfessável.

Foucault cita que no século XVI são internados as pessoas que blasfemam (violências do verbo e do gesto) isso, às vezes é considerado como crime e são internadas também as pessoas que cometem atos de profanação. No século XVII todas as práticas da feitiçaria eram condenadas e punidas com multas, às vezes até com a própria morte e eram internadas também pessoas que trabalhavam com alquimia. Forcroy, um filósofo, foi internado por seis anos pelo fato de ter escrito um livro sobre religião em que apresentava alguns questionamentos. Vemos que o século XVII reprimia o pensamento com a internação. Os libertinos eram internados pelo abandono a moral.

Enfim, no século XVII, muitas categorias como a de doentes venéreos, devassos, dissipadores, homossexuais, blasfemadores, alquimistas e libertinos são internados, e esse internamento tem um caráter puramente de “polícia”, sem uma coerência médica, psicológica ou psiquiátrica, porém todos são considerados “insanos”. Na realidade, a loucura é investida no mundo social a partir do século XVII em que o homem desatinado é visto como um personagem concreto.

O quarto título da primeira parte “Experiências da Loucura” menciona que mais ou menos a décima parte das prisões feitas em Paris, com destino ao *Hospital Geral*, abriga insanos. “Furioso” é um termo técnico da medicina que designa uma das formas da loucura. Na época clássica são internadas pessoas ditas furiosas sem especificar se são doentes ou criminosos e no *Hospital Geral* essas pessoas insanas não recebem tratamento algum sendo misturados aos demais internos, apenas os mais agitados são colocados em compartimentos a eles reservados.

Foucault cita que os árabes, no século XII, tratam os loucos em estabelecimentos que lhes eram destinados e que se pratica a cura através da música, da dança e de espetáculos. No século XVII, a loucura se tornou assunto de sensibilidade social aproximando-se do crime, da desordem, de escândalo, e os vizinhos solicitavam o internamento das pessoas sem que a família quisesse consentir.

Com isso, na era clássica, a loucura foi considerada sob duas formas de hospitalização: a dos hospitais e a do internamento. E foi submetida a duas formas de localização: uma que era tomada de um empréstimo ao universo do direito e usava seus conceitos, e outra que pertencia às formas espontâneas de percepção social.

No quinto título da primeira parte “Os Insensatos”, Foucault descreve a condenação do abade Bargedé (70 anos) pelo fato de que empresta dinheiro a juros altos. Com isso, pratica usura e não se arrepende, consequentemente é internado como insano. Tanto a loucura quanto o crime, na Idade clássica, são tratados com o hospital ou com a prisão. Doucelin é internado como insano pelo fato de ver a Virgem Maria a cada oito dias e de falar com Deus, mulheres são presas por desregramento de seus costumes. Ocorre também o fato de internarem pessoas que se fingem de louco, com demência imitada como, por exemplo, “Dom Pedro de Jesus”.

Por meio disso vemos que o juízo que condena a loucura sob essas formas não esconde um pressuposto moral: manifesta a divisão ética entre a razão e a loucura. Nos séculos XVII e XVIII, a loucura é considerada inumana, pois misturar os loucos entre os correcionais é prova disto. Há em alguns lugares como, Paris e Londres, o hábito de mostrar os loucos ao povo, espetáculo cuja entrada deve ser paga e que se constituiu numa distração dominical aos burgueses, sendo esse hábito transformado em um “escândalo público” em algo para ser visto.

Dando continuidade, Foucault passa a descrever como eram os alojamentos em Bicêtre, em Salpêtrière, em Benthnal Green e as atrocidades pelas quais alguns internados passavam, pois eram amarrados às paredes das celas, acorrentados às paredes e às camas, colocados em um estábulo de porcos... Para Foucault, esse modelo de animalidade impõe-se nos asilos atribuindo-lhes um aspecto de jaula e zoológico (2000, p. 150). Os loucos assim como os animais suportam as piores intempéries como, por exemplo, a experiência de Tuke que em 1811, na sua visita a uma *workhouse* do condado do sul, vê celas sob as quais o dia só chega por meio de frestas feitas nas portas e em que numa delas todas as mulheres estavam nuas e a temperatura era de 18° de frio. Segundo Foucault, nesse ponto extremo, a loucura não depende da medicina; tampouco pode pertencer ao mundo correcional.

No século XVIII foi realizado o tema do louco-animal em que a loucura se torna um segredo de animalidade que é sua verdade e no qual ela se reabsorve. O relacionamento entre o ser humano e a animalidade em nossa época, “[...] reflete a forma de uma positividade natural: ao mesmo tempo hierarquia, ordenamento e evolução” (Foucault, 2000, p. 153). Na Idade Clássica, a animalidade era considerada uma negatividade natural “momento em que o homem só sentia seu relacionamento com o animal através do perigo absoluto de uma loucura que abole a natureza do homem

numa indiferenciação natural” (2000, p. 154). Vemos que a cultura ocidental liga sua percepção da loucura às formas imaginárias de relacionamento entre o homem e o animal. Na verdade, o internamento exalta esta *animalidade da loucura* e se esforça por evitar o escândalo da *imoralidade do irracional*. Prosseguindo, Foucault passa a falar do tema da loucura da Cruz que pertencera à experiência cristã da Renascença e que começa a desaparecer no século XVII. Segundo o autor, Cristo ensina que se deve respeitar a loucura e ostenta a lição da Redenção.

Finalizando essa primeira parte, Foucault diz que o paradoxo maior da experiência clássica da loucura é o de que “[...] ela é retomada e envolvida na experiência moral de um desatino que o século XVII proscreveu através do internamento; mas ela está ligada também à experiência de um desatino animal que forma o limite absoluto da razão encarnada e o escândalo da condição humana” (2000, p. 161).

Foucault inicia a segunda parte de sua obra retratando alguns questionamentos sobre o saber da loucura e o debate em torno dele enumerando quatro formas da consciência da loucura que são: 1) *Uma consciência crítica da loucura*, que a reconhece e a designa sobre um fundo de coisa razoável, refletida, moralmente sábia; consciência que se compromete inteiramente em seu julgamento, antes mesmo da elaboração de seus conceitos; consciência que não *define*, que *denuncia*; 2) *Uma consciência prática de loucura*: aqui o descompromisso não é nem virtualidade nem virtuosidade da dialética. Ele se impõe enquanto realidade concreta porque é dado na existência e nas normas de um grupo; mais ainda, impõe-se como uma escolha, escolha inevitável, pois é necessário estar deste lado ou do outro, no grupo ou fora do grupo; 3) *Uma consciência enunciativa da loucura*, que possibilita dizer de pronto, sem nenhuma recorrência ao saber: “Esse aí é um louco”. Não se trata aqui de qualificar ou desqualificar a loucura, mas apenas de indicá-la numa espécie de existência substantiva; sob o olhar está alguém que é irrecusavelmente um louco, alguém que é evidentemente um louco – existência simples, imóvel, obstinada, que é a loucura acima de toda qualidade e de todo julgamento; 4) *Uma consciência analítica da loucura*, consciência isolada de suas formas, de seus fenômenos, de seus modos de aparecimento (2000, p. 166,167, 168 e 169).

Para o autor, cada uma dessas formas indica uma ou várias outras que lhe servem de constante referência, justificativa ou pressuposto. Após a Renascença,

desapareceu a experiência trágica do insano. Cada figura histórica da loucura implica a simultaneidade dessas quatro formas de consciência.

É mencionado por Foucault (2000, p. 174) que durante um século e meio, na era clássica, o saber da loucura ocupou um lugar num *corpus* de conhecimentos médicos onde ele figura como um capítulo entre outros, sem detectar o modo da existência particular da loucura no mundo, nem o sentido de sua exclusão, ou seja, este período foi uma era de *entendimento* para a existência da loucura. Há uma consciência científica ou médica da loucura que reconhece a impossibilidade de operar uma cura e está comprometida em eliminar seus sintomas e a consciência prática que separa, condena e faz desaparecer o louco e está necessariamente misturada com uma certa concepção política, jurídica e econômica do indivíduo na sociedade.

Dando prosseguimento ao texto, temos o título “O Louco no Jardim das Espécies” em que o autor interroga a consciência da loucura que joga, só para si mesma, o jogo da partilha, essa consciência que enuncia o louco e desdobra a loucura. Os médicos e os sábios interrogarão a própria loucura, no espaço natural que ela ocupa – mal entre males, perturbações do corpo e da alma. Com isso, vemos que há um duplo sistema de interrogações: questão filosófica (diz respeito à natureza da razão – razoável e não-razoável) e a questão médica (o que existe de racional ou irracional na natureza e nas fantasias de suas variações). No século XVII, a loucura se deslocou na ordem das razões, uma razão silenciosa que precipita a racionalidade lenta do raciocínio. Na realidade, a natureza da loucura consiste em ser uma secreta razão. Pessoas reconhecem com muita facilidade “pessoas loucas”, pois os traços apresentados por esses indivíduos o denominam como louco. Entretanto, não se sabe onde começa a loucura, mas se sabe o que é o louco. Realizamos esse reconhecimento, através de uma percepção marginal, um raciocínio instantâneo e negativo.

Para Foucault, (2000, p. 183) “o louco não é manifesto em seu ser: mas se ele é indubitável, é porque é *outro*” e “O louco é o outro em relação aos outros: o outro – no sentido da exceção – entre os outros – no sentido universal”. Com isso, o olhar do sujeito razoável passa a fazer comparações objetivas em relação ao louco permitindo-o pronunciar “esse aí é um louco” ou “não sou esse aí”. Então, mais ou menos na metade da era clássica surge uma nova forma de consciência: o louco representa “*a diferença do Outro na exterioridade dos outros*”. Ocorre um novo relacionamento da loucura com a razão, tendo ela uma dupla maneira de postar-se diante da razão estando ao mesmo

tempo do outro lado e sob seu olhar. Do outro lado, a loucura é diferença imediata, negatividade pura, ausência total da razão. Sob o olhar da razão, a loucura é individualidade singular através da conduta, da linguagem, dos gestos dintinguiu-se o louco do não-louco, ou seja, o louco é louco apenas para os olhos de um terceiro que, somente este, pode distinguir o exercício da razão da própria razão, na realidade, o louco não pode ser louco para si mesmo.

Segundo o autor, a resposta que o pensamento clássico dá a uma pergunta como “Então, que é a loucura?” é deduzida de uma análise da doença, sem que o louco fale de si mesmo em sua existência concreta, isto é, o século XVIII percebe o louco, mas deduz a loucura. O conhecimento da doença faz o inventário de tudo o que existe de mais manifesto na percepção, de mais evidente na verdade e o primeiro procedimento da medicina é o método sintomático. Com Boisser de Sauvages, o mundo patológico passa a ser organizado segundo a ordem dos botânicos, “as doenças se distribuem segundo uma ordem e um espaço que são os da própria razão. O projeto de um jardim das espécies – tanto patológicas quanto botânicas – pertence à sabedoria da previdência divina” (2000, p. 190-1). O espaço da classificação abre-se para análise da loucura e esta encontra o seu lugar. A classificação das loucuras segue uma coerência, onde a ordem das causas articula-se logicamente em sua totalidade: primeiro o mundo exterior, a seguir a hereditariedade e o nascimento, os defeitos da alimentação e finalmente as perturbações internas.

Foucault cita alguns seguidores do método das classificações iniciando por Praxeos Tractatus (1609), Jonston (1644), Boisser de Sauvages (1763), Linné (1763) e Weickhard (1790) apresentando os quadros classificatórios. Essas divisões são postas de lado no séc. XIX e a investigação passa a ser de um outro tipo, afinidade dos sintomas, identidade das causas, sucessão no tempo, evolução progressiva de um tipo na direção de outro, cada uma destas serão outras tantas famílias que agruparão, bem ou mal, a multiplicidade de manifestações. Dando prosseguimento, Foucault descreve alguns tipos de loucura enfatizando a classificação de Willis (1672) e destacando o *Frenesi*, o *Delírio*, a *Melancolia*, a *Mania*, a *Estupidez*, o autor menciona o trabalho de Pinel que se dedicou ao estudo da melancolia, da mania, da demência, do idiotismo, da hipocondria, do sonambulismo e da hidrofobia e também é citado o trabalho de Esquirol (mania, melancolia, demência e a imbecilidade). Para o autor, estes médicos

“discerniram precárias famílias no jardim das espécies: mas essas noções não abalaram a solidez dessa experiência quase perceptiva feita de outro lado” (2000, p. 203).

No século XVII, surgiu o “evento” que é a definição das perturbações de início chamadas de “vapores” e que no século XVIII serão chamadas de “doenças dos nervos” e também receberam inúmeras classificações. Enfim, neste século, desenvolveu-se uma medicina na qual o conjunto médico-doente vai se tornando o elemento constituinte.

Dando continuidade, temos o título “A Transcendência do Delírio” em que Foucault inicia com uma citação de Voltaire “Chamamos de loucura essa doença dos órgãos do cérebro...” e questiona a relação alma x loucura. O parlamento de Paris, de 1711, esclareceu que a prova de *facto* da alienação, que é o internamento, em nada mudava a capacidade legal do sujeito. No entendimento da época, a alma dos loucos não é louca. No século XIX, partindo da problemática definida por Voltaire de que “a loucura não é uma afecção dos sentidos em virtude de não ser ela de natureza diferente da dos sentidos, tendo o cérebro por órgão. Passou sub-repticiamente de um problema médico claramente definido em sua época (gênese da loucura a partir de uma alucinação dos sentidos ou de um delírio do espírito – teoria periférica ou teoria central, como diríamos em nossa linguagem para um problema filosófico que nem de direito nem de fato se sobrepõe ao primeiro: a loucura prova ou não a materialidade da alma?” (2000, p. 212-3).

Surgem duas formas de psiquiatria, a psiquiatria espiritualista (concepção de loucura como elemento imaterial da alma) e psiquiatria materialista (que reduz a loucura ao corpo). E aí a dúvida: ou a loucura é uma afecção orgânica de um princípio material, ou é a perturbação espiritual de uma alma imaterial. Na verdade, se pensa, assim como Tissot, os problemas da psiquiatria na oposição entre espírito e corpo. Foucault cita que Zachias, assim como outros autores da época, definem a implicação entre corpo e alma na loucura como: “Afecções do cérebro nas quais são lesadas a razão e as outras funções da alma” (2000, p. 215). A seguir, o autor passa a descrever algumas pesquisas anatômicas sobre a loucura citando o trabalho de Bonet e de Meckel cuja hipótese é a de um suco nervoso secretado pelo cérebro, cujas perturbações provocariam a loucura. Também destaca Morgani e Cullen que mostram que na loucura o cérebro se mostra “extremamente mole e frrouxo” enquanto que no caso de mania ou furor, o cérebro tem uma consistência dura e firme. Ettmüller, enumera as causas das convulsões, Whyte observa os ventos, os fleumas ou as babas, a presença de vermes etc. Dufour enumera as

causas evidentes da melancolia. Black indica etiologias como disposição hereditária, bebedeira, excesso de estudo, febres, amor, ciúme [...]. Girandy estabelece como causas da loucura as seguintes: afecções acentuadas da alma tais como: o ciúme, o amor contrariado, alegria excessiva, ambição e outras mais.

Sauvages faz da paixão uma causa mais constante, da loucura, isto é, a possibilidade primeira da loucura está no fato da paixão. O ciclo das quimeras em que a imagem não é a loucura. Para Foucault, “há loucura quando o sujeito coloca, como afirmação, que ele está morto, e quando ele permite que valha como verdade o conteúdo, ainda neutro, da imagem “estou morto” (2000, p. 232). Foucault menciona que Zachias encontra nos loucos, figuras coercitivas da lógica como silogismos e entimemas e conclui que “a linguagem última da loucura é a da razão, mas envolvida no prestígio da imagem, limitada ao espaço aparente que a loucura define, formando assim, ambas, exteriormente à totalidade e à universalidade do discurso, uma organização singular, abusiva, cuja particularidade obstinada perfaz a loucura”, isto é, a loucura está tanto na imagem quanto no raciocínio. (2000, p. 234). O autor cita um exemplo tomado de Diemaerbroek em que um homem levou o filho para nadar e o menino morre afogado. O pai torna-se louco, acusando-se de ter matado o filho e dizia que Deus pôs um demônio nas suas costas para castigá-lo e que conversava com ele. Foucault entende que “assim é a loucura: esse remorso, essa crença, essa alucinação, esses discursos. Em suma, todo esse conjunto de convicções e imagens que constituem um delírio.” (2000, p. 234).

Para Foucault, na loucura clássica, há duas formas de delírio. Uma forma particular, sintomática, própria de algumas das doenças do espírito como, por exemplo, a melancolia e a outra forma é a do outro delírio que nem sempre aparece, que não é formulado pelo próprio doente em curso de sua doença. Esse delírio implícito existe em todas as alterações do espírito, mesmo lá onde menos se espera. A linguagem é a estrutura primeira e última da loucura. Ela é sua forma constituinte, é nela que repousam os ciclos nos quais ela enuncia sua natureza.

A seguir, o autor passa a falar do caráter quase onírico da loucura que é um dos termos constantes na idade clássica citando a tradição arcaica, do final do século XVI em que Du Laurens é testemunho: “melancolia e sonho teriam a mesma origem, e com relação à verdade teriam o mesmo valor” (2000, p. 239). Após, Foucault cita o trabalho de Zachias que “pode identificar na marcha do sono os movimentos que fazem surgir os

sonhos, mas que poderiam também, na vigília, suscitar as loucuras” (2000, p. 239). Enquanto a tradição comparava o delírio do louco à vivacidade das imagens oníricas, a era clássica assimila o delírio apenas ao conjunto indissociável da imagem e da noite do espírito sobre cujo fundo ela se liberta. Enfim, a loucura na idade clássica é a não-razão. E o desatino neste mesmo período, fora de seus parentescos com o sonho e o erro, deve ser entendido como razão ofuscada. Para Foucault, o internamento foi um “gesto que fazia a loucura desaparecer num mundo neutro e uniforme da exclusão não assinalava um compasso de espera na evolução das técnicas médicas, nem no progresso das idéias humanitárias” (2000, p. 249).

No próximo título, “Figuras da Loucura”, Foucault inicia dizendo que a loucura, portanto, é negatividade. Mas negatividade que se dá numa plenitude de fenômenos, segundo uma riqueza sabiamente disposta no jardim das espécies. O autor mostra como as diferentes noções de psiquiatria se situaram no interior da experiência do desatino e como aí conseguiram uma coesão própria e chegaram a manifestar de modo *positivo* a *negatividade* da loucura. Foucault inicia com o “Grupo da Demência” que é reconhecida pela maioria dos médicos do século XVII e XVIII. Nestes dois séculos, a demência persiste no elemento do negativo (desordem, decomposição do pensamento, erro, ilusão, não-razão e não-verdade). Também foi chamada de *stupiditas* “a falha da inteligência e do juízo”. Prosseguindo, o autor cita o trabalho de Sauvages e diz que “a demência é a forma do desatino – a não-razão como presença percebida que ela tem de concreto, mas que não permite que determine o que tem de positivo” (p. 257) e passa a fazer a distinção entre demência e o frenesi: a demência é uma doença apirética enquanto que o frenesi se faz acompanhar pela febre. A estupidez age no próprio domínio da sensação: a imbecilidade é insensível à luz e ao ruído; o demente é indiferente a isso.

O segundo grupo a ser descrito por Foucault é o da “Mania e Melancolia”. A noção de melancolia era considerada no século XVI, por uma certa definição dos sintomas, porém, no século XVII houve um debate sobre a melancolia que permaneceu preso à tradição dos quatro humores e de suas qualidades essenciais: qualidades estáveis que de fato pertencem a uma substância, que só pode ser considerada como causa. Alguns anos mais tarde é aos elementos líquidos e sólidos do corpo que se pede o segredo das doenças. Através destes elementos, os médicos tentam explicar tanto a mania quanto a melancolia que passa a ter duas espécies segundo Lorry: a que tem sua

origem nos sólidos é a melancolia nervosa e a que tem origem nos líquidos, nesta forma, os humores veem-se impregnados de atrabílis, tornando-se mais espessos; carregado nas meninges a ponto de comprimir os órgãos principais do sistema nervoso. Willis opõe a mania a melancolia, termo a termo, para ele o espírito do melancólico é inteiramente ocupado pela reflexão, de modo que a imaginação permanece em repouso e em estado de lazer. Já no maníaco, fantasia e imaginação veem-se ocupadas por pensamentos impetuosos. O melancólico sempre se faz acompanhar pelo medo e pela tristeza enquanto que o maníaco pela audácia e pelo furor.

Para alguns estudiosos como Montchau, a cura dos maníacos, às vezes, se dá com sua imersão em água gelada, mas é Willis que descobre o ciclo maníaco-depressivo, a alternância mania-melancolia. Foucault cita outros pesquisadores como Lieutaud, Dufour, Hoffmann, Spengler etc. O terceiro grupo a ser mencionado por Foucault é o da “Histeria e Hipocondria” e o autor inicia colocando dois problemas: 1. Em que medida é legítimo tratá-las como doenças mentais, ou pelo menos como formas de loucura? 2. Temos o direito de tratá-las juntas, como se formassem um par virtual, semelhante ao constituído antes pela mania e pela melancolia? O autor menciona que a hipocondria nem sempre figura ao lado da demência e da mania; a histeria só muito raramente ocorre. Na idade clássica, “histeria foi entendida como o efeito de um calor interno que espalha através do corpo uma efervescência, uma ebulação ininterruptamente manifestada por convulsões e espasmos.” (2000, p. 280).

Outros pesquisadores ocuparam-se de estudos tanto sobre a histeria quanto sobre a hipocondria chegando a conclusões variadas, entre eles, Foucault cita Jacques Ferrand, Nicolas Chesneau, George Cheyne, Stahl, Boerhaave, van Swieten, Lange, Ettmüller, Viridet, Le Pois e etc. Até o final do século XVIII, até Pinel, o útero e a matrix permanecem presentes na patologia da histeria, a partir de Willis é o cérebro que representa o papel de ligação e de distribuidor de um mal cuja origem é visceral (estômago e intestinos). Também é mencionado por Foucault o trabalho de Whytt, este diz que “as doenças dos nervos são essencialmente perturbações da simpatia; elas pressupõem um estado de alerta geral a do sistema nervoso que torna cada órgão suscetível de entrar em simpatia com qualquer outro [...].”(2000, p. 290).

Dando continuidade o próximo item é “Médicos e Doentes”, neste Foucault esclarece que nos séculos XVII e XVIII, o mundo da cura se organiza segundo princípios particulares e que tanto a teoria médica quanto a análise fisiológica e mesmo

a própria observação dos sintomas nem sempre controlam com exatidão, pois o mito da panacéia ainda permanece, a ideia de universalidade nos efeitos de um remédio começa a mudar de sentido mais ou menos no fim do século XVII, o antimônio e o ópio são utilizados para as “doenças da cabeça”. O autor também cita algumas credíncias que figuram nas farmacopéias e nos tratados de medicina dos séculos XVII e XVIII como, por exemplo, o poder de algumas pedras preciosas. Nestes séculos, a medicina prática estava nas mãos de curandeiras, magos, charlatães e outros mais, entretanto, foi a era clássica que deu à noção de cura seu pleno sentido e no diálogo entre o médico e o louco nascia a possibilidade de uma psiquiatria da observação que organiza as curas da loucura.

As idéias terapêuticas que contribuíram para essa organização da cura da loucura foram: 1. *a consolidação* – acredita-se que odores fétidos, como óleo de âmbar, couro e penas queimadas, provocam na alma sentimentos desagradáveis e acalmam os loucos. Limalha de ferro é ingerida por loucos para fortificar suas membranas e fibras.

2. *a purificação* – as terapêuticas são associadas a operação de purificação. A transfusão de sangue é sugerida por Hoffmann como remédio para cura da melancolia. Produtos como mirra, aloés e o elixir de Paracelso são usados para cura dos vapores. Whytt recomenda quinina para cura de doença nervosa.

3. *a imersão* – o uso desta técnica remonta a antiguidade, era usada desde Epidauro. Na Idade Média era comum mergulhar um maníaco várias vezes na água.

4. *a regulação do movimento* – no século XVIII acreditava-se que o movimento do balanço do mar era um regulador da mobilidade orgânica.

Estas técnicas marcam uma época onde a diferença entre medicamentos físicos e tratamentos morais ainda não era sentida pelo pensamento médico. Na medicina da loucura o que é visível é a dualidade: métodos de supressão da doença e as formas de investimento do desatino. Estas reportam-se a três figuras essenciais que são: 1. *O despertar* – uma vez que o delírio é o sonho das pessoas acordadas, é preciso tirar os que deliram desse quase-sono, despertá-los de volta para uma vigília autêntica, onde o sonho se apaga diante das figuras da percepção. (2000, p.327). O delírio é confrontado com o trabalho da razão sob a forma de uma lenta pedagogia, sob a forma de uma irrupção autoritária, a razão se impunha por si mesma através do peso de seu ser próprio; 2. *A realização teatral* – nesta a operação terapêutica desenrola-se no espaço da imaginação; trata-se de uma cumplicidade do irreal consigo mesmo; o imaginário deve

entrar em seu próprio jogo, suscitar novas imagens e, sem oposição nem confronto, curar; 3. *O retorno ao imediato* – uma vez que a loucura é ilusão, a cura da loucura, se de fato pode ser realizada pelo teatro, pode ser feita também pela sua supressão. Ignorando essa doença e retomando seu lugar na atividade dos seres naturais que o homem, numa aparente passividade consegue sua cura.

A terceira parte da obra apresenta uma introdução na qual, Foucault cita Descartes e passa a falar do desatino fazendo referência ao delírio do *Neveu de Rameau* (essa experiência comportava tanto a embriaguez do sensível quanto o fascínio do imediato e a dolorosa ironia em que se anuncia a solidão do delírio). O autor cita também alguns escritores, poetas e artistas como, por exemplo, Nerval, Nietzsche, van Gogh, Raymond Roussel e Artaud dizendo que estes problematizaram o desatino de alguma forma, entretanto, alguns foram condenados à loucura.

O primeiro título desta terceira parte é “O Grande Medo”, nesse Foucault menciona o texto *Le Neveu de Rameau* (séc. XVIII) dizendo que é a primeira vez desde o Grande Internamento que o louco (Rameau) se torna personagem social, sendo interrogado. A seguir, menciona as casas de internamento construídas onde antes se tinham colocado os leprosos e por isso esses lugares tornam-se infértils portadores de um mal. O ar nesses lugares está “viciado” ameaçando as cidades com epidemias (febre pútrida do Bicêtre). As pessoas tinham medo da estranha alquimia que fervia entre os muros do internamento, medo do que ali se formava e ameaçava propagar-se. E foi graças a isso, a essa reativação do imaginário que o desatino viu-se confrontado com o pensamento médico.

E, na metade do século XVIII ocorre o grande movimento de reforma, tenta-se reduzir a contaminação nos hospitais e nas casas de internamento impedindo que o mal vicio o ar espalhando seu contágio pela atmosfera das cidades. Prosseguindo, Foucault diz que o internamento invocou uma resistência ao imaginário e cita a obra de Sade (literatura fantástica da loucura e do horror) falando que o convento, o subterrâneo, a cela, a fortaleza constituem como que o lugar natural do desatino. Para o autor, na metade do século XVIII há duas formas de assombro: o medo da loucura e o pavor diante do desatino. Neste século surge uma nova noção para o tema da loucura, esta passa a ser aparentada com as estações do mundo, isolando-se um “meio”. Neste capítulo Foucault refere-se ao fato de o homem estar mantido pelas “coações sociais”, entendemos isso como um eco no marxismo. Dando continuidade a sua *História da*

Loucura, Foucault passa a falar de “forças penetrantes”: 1. A *loucura e a liberdade* – as formas de melancolia eram consideradas como especificamente inglesas, Montesquieu até mesmo opõe o suicídio romano ao suicídio inglês, Cheyne acredita que a riqueza, a alimentação fina que leva a sociedade mais rica estão na origem das perturbações nervosas. Foucault diz “Cada vez mais se tende para uma explicação econômica e política na qual a riqueza, o progresso, as instituições, surgem como o elemento determinante da loucura” (2000, p. 363); 2. A *loucura , a religião e o tempo* – as crenças muito acentuadas preparam uma espécie de paisagem imaginária, um meio ilusório favorável aos delírios e as alucinações. Os padres recomendavam aos doentes longas peregrinações. “Com a era moderna, suscita ao redor do presente todo um halo temporal, um meio vazio, o do lazer e do remorso, onde o coração do homem é entregue a sua própria inquietação, onde as paixões entregam o tempo à despreocupação ou à repetição, onde enfim a loucura pode desenvolver-se livremente” (2000, p. 366); 3. A *loucura, a civilização e a sensibilidade* – um dos meios favoráveis ao desenvolvimento da loucura é a civilização. O progresso das ciências dissipia o erro, mas propaga o gosto pelos estudos, a vida em gabinete agita o espírito sem o exercício do corpo e isso pode ter efeitos funestos.

Enquanto o século XVII descobriu a possibilidade da loucura na perda da verdade, o fim do século XVIII põe-se a identificar a possibilidade da loucura com a constituição de um meio. Foucault passa a falar da “degeneração” do século XIX, isto é, da ideia de que os filhos não têm mais o mesmo valor dos pais e esta nostalgia por uma antiga sabedoria cujos segredos se perdem na loucura dos contemporâneos (temas da cultura greco-latina).

No século XIX, a noção de loucura está isolada do desatino e próxima da história, porém no curso deste século, a partir de Freud, a história fica esquecida e a loucura não será mais percebida como a contrapartida da história, mas sim como o outro lado da sociedade, a concepção de loucura passa a ser social e moral, vemos isto na obra de Morel.

Dando prosseguimento, Foucault passa a falar sobre “A nova Divisão”, primeiro item dessa terceira parte. Enquanto no decorrer do século XVIII houve, de início, um medo que parece ligar o desatino às velhas obsessões, ainda neste mesmo século surge um novo medo que não se revela uma vã obsessão, a loucura está emergindo sob a forma de uma presença confusa que questiona a abstração do internamento, pois

internam-se como “libertinos” aqueles que não se consegue rotular como loucos como, por exemplo, furiosos, fracos de espírito, violentos etc. Surge então no século XIX uma nova divisão, novas categorias, como a série de “vesâncias” muito diferentes das que são descritas nas nosologias do século XVIII.

Para Foucault, aquilo que se chama “psiquiatria clássica” (de Pinel a Bleuler) formará conceitos entre os dois domínios da experiência que o século XIX não conseguiu unificar: “o campo *abstrato* de uma natureza teórica na qual é possível isolar os conceitos da teoria médica; o espaço *concreto* de um internamento *artificialmente* estabelecido, onde a loucura começa a falar por si mesma” (2000, p. 392). O autor menciona que há três fenômenos complexos que ocorrem com o internamento, três graves crises em que as duas primeiras respondem por uma agravação das práticas de internamento e a terceira é externa quando o próprio internamento estará em questão. Ainda nesta parte de sua obra, Foucault menciona a mendicância, a pobreza e sua relação com o Estado (termo que remete ao marxismo) e diz “durante muito tempo foi impossível conceber um Estado no qual não haveria pobres, tanto o Estado de necessidade surgia inscrito no destino do homem e na estrutura da sociedade: propriedade, trabalho e indigência são termos que permanecem ligados no pensamento dos filósofos até o século XIX” (2000, p. 405) e prossegue afirmando que “os pobres” não existem como realidade concreta, que neles se confundiu duas realidades de natureza diferente: a *Pobreza* e a *População*. O autor diz que população é um dos elementos da riqueza, ela constitui mesmo a fonte certa e inesgotável da riqueza, com isso, a riqueza está ligada a um trabalho realizado pelo homem, portanto o homem é um bem essencial.

E a assistência aos pobres assume um novo sentido, há uma classificação no interior do internamento entre “pobres válidos” e “pobres doentes”, enquanto que os primeiros podem trabalhar sendo elementos positivos na sociedade, os segundos são um peso morto, elementos inertes, negativos. A seguir, Foucault fala que o internamento acaba sendo um criador de doenças, porque o lugar natural da cura não é o hospital, é a família e a pobreza deve ser eliminada pela livre circulação da mão-de-obra.

Foucault encerra esta parte retratando os dois movimentos que eclodiram no século XVIII, o que se desenvolveu no interior do espaço definido pelo internamento (a loucura se torna independente e singular) e o outro movimento que nasceu fora do internamento (reflexão econômica e social sobre a pobreza, a doença e a assistência).

No próximo item desta terceira parte “Do Bom Uso da Liberdade”, Foucault diz que a loucura é devolvida a uma espécie de solidão diferente do período da Renascença. Há uma indecisão por parte do legislador que não sabia em que espaço social situá-la – prisão, hospital ou assistência familiar. Depois do começo da Revolução essa indecisão reflete três etapas: 1. “reduzir o mais possível a prática do internamento no que diz respeito às faltas morais, aos conflitos familiares, aos aspectos mais benignos da libertinagem,...”; 2. “a dos grandes inquéritos prescritos pela Assembléia Nacional e pela Constituinte logo após a Declaração dos Direitos do Homem”; 3. “a grande série de decretos baixados entre 12 e 16 março de 1790 como, por exemplo, A Declaração dos Direitos do Homem” (2000, p. 418-9).

Prosseguindo, o autor refere-se ao fato de que no cotidiano em que se confrontam e se reconhecem o louco e o não-louco surgem figuras decisivas que provocaram a “psiquiatria positiva” e podem ser descritas em três estruturas: 1. confunde-se “o velho espaço do internamento, agora reduzido e limitado, e um espaço médico que se havia formado alhures e que não pode ajustar-se a ele a não ser através de modificações e depurações sucessivas”; 2. “estabelece entre a loucura e quem a reconhece, vigia e julga, um novo relacionamento, neutralizado, aparentemente purificado de toda cumplicidade, e que pertence à esfera do olhar objetivo”; 3. “o louco se vê confrontado com o criminoso. Porém nem num espaço de confusão, nem sob espécie da irresponsabilidade” (2000, p. 423). Foucault prossegue discorrendo sobre a loucura e o processo de internamento mostrando a diferença da era clássica para o final do século XVIII em que o internamento/asilo torna-se lugar de cura e o século XIX reconhece a boa e a má loucura (uma percepção moral). O autor menciona que “o olhar que agora incide sobre a loucura não está carregado com tantas cumplicidades; é dirigido para um objeto que ele atinge através apenas de uma verdade discursiva já formulada; o louco só lhe aparece como que decantado pela abstração da loucura” (2000, p. 439). Nesta passagem percebemos que o filósofo ao falar de uma “verdade discursiva” prenuncia a importância de uma “formação discursiva” conceito que apresenta mais tarde em *Arqueologia do Saber*, isto é lido aqui como uma marca de sua teoria que está em formação.

Foucault segue citando alguns casos de pessoas internas como loucos que na verdade podem ter simulado esta situação como o caso de Bourgeois, já o operário Grass mata a amante por ter sido traído por ela. O autor finaliza este item mostrando

através de um quadro o duplo movimento de liberação e sujeição que constitui as bases secretas sobre as quais repousa a experiência da loucura, isto é, suas categorias concretas.

O próximo item Foucault denomina de “Nascimento do Asilo” que inicia com um relato sobre a libertação dos alienados de Bicêtre por Pinel, descrevendo a visita de Couthon. Dando continuidade, o autor destaca o mito do *Retiro* como sendo um procedimento imaginário da cura, que “por conduzir a loucura a uma verdade que é ao mesmo tempo verdade da loucura e verdade do homem, a uma natureza que é natureza da doença e natureza serena do mundo, que o *Retiro* recebe seu poder de curar” (2000, p. 471) e passa a falar das libertações que Pinel inicia no Bicêtre e de seus resultados dizendo que “o mito de Pinel, como o de Tuke, oculta todo um movimento discursivo que vale ao mesmo tempo como descrição da alienação e análise de sua supressão” e que “o asilo de Pinel, retirado do mundo, não será um espaço de natureza e de verdade imediata como o de Tuke, mas um domínio uniforme da legislação, um lugar de sínteses morais onde se apagam as alienações que nascem nos limites exteriores da sociedade” (2000, p. 475 e 489) porque Pinel sempre privilegiou a ordem da legislação em detrimento do progresso do conhecimento. Foucault prossegue descrevendo as atitudes de Pinel e dos trabalhadores do asilo em relação aos doentes/loucos e fala do desapontamento do primeiro médico que foi designado para o *Retiro* quando deu-se conta de que com os métodos até então conhecidos poderia fazer muito pouco e encerra dizendo que “Freud fez deslizar na direção do médico todas as estruturas que Pinel e Tuke haviam organizado no internamento” (2000, p. 503) e o médico sendo uma figura alienante continua a ser a chave da psicanálise.

Enquanto que anteriormente, na página 439, Foucault fala de uma “verdade discursiva”, neste momento ele menciona “movimento discursivo oculto” percebe-se nestes termos a análise discursiva que o autor inicia nesta obra e isso vai culminar em *Arqueologia do Saber* e mais tarde na sua fase de genealogia.

Dando continuidade, a terceira parte tem o último item denominado “O Círculo Antropológico” em que Foucault fala que a liberdade que Pinel e Tuke pensavam ter dado ao louco já pertencia ao domínio de sua existência porque circulava ao redor das práticas e dos conceitos. Para o autor, “não é de uma liberação dos loucos que se trata, nesse final do século XVIII, mas de uma *objetivação do conceito de sua liberdade*. Objetivação que tem uma tríplice consequência” (2000, p. 508) e “a loucura sustenta

agora uma linguagem antropológica visando simultaneamente, e num equívoco donde ela retira, para o mundo moderno, seus poderes de inquietação, à verdade do homem e à perda dessa verdade e, por conseguinte, à verdade dessa verdade” (2000, p. 509). Essa estrutura antropológica, segundo o autor tem três termos: o homem, sua loucura e sua verdade e substitui a estrutura binária do desatino clássico (verdade e erro, mundo e fantasma, ser e não-ser...).

Prosseguindo Foucault fala de algumas pinturas de Goya que retratam a loucura como “O Pátio dos Loucos” (loucos jogados na prisão), “Os Disparatados” e “A Casa do Surdo” (o homem jogado em sua noite). O autor refere-se também a Bosch e Brueghel dizendo que nestes as formas/imagens da loucura nascem do próprio mundo e prossegue descrevendo a loucura contemporânea citando Nietzsche, van Gogh e Artaud, para Foucault “a loucura é ruptura absoluta da obra; ela constitui o momento constitutivo de uma abolição, que fundamenta no tempo a verdade da obra; ela esboça a margem exterior desta, a linha de desabamento, o perfil contra o vazio” e “a loucura não é mais o espaço de indecisão onde podia transparecer a verdade originária da obra, mas a decisão a partir da qual ela irrevogavelmente cessa, permanecendo acima da história, para sempre” (2000, p. 529).

Observamos que o que importa na obra dos três (filósofo, artista e escritor) acima citados, é que todos engajam nelas o tempo do mundo, pela loucura que a interrompe provocando um dilaceramento sem reconciliação onde o mundo é obrigado a interrogar-se, portanto, a loucura é contemporânea da obra, dado que ela inaugura o tempo de sua verdade. Assim Foucault encerra a *História da Loucura*.

Toda a obra é permeada de ecos que nos remetem ao marxismo, corrente ideológica vigente a época, como, por exemplo, na página 53 em que Foucault menciona “[...] o gesto que aprisiona não é mais simples: também ele tem significações políticas, sociais, religiosas, econômicas, morais. E que dizem respeito provavelmente a certas estruturas essenciais do mundo clássico em seu conjunto.” E na página 174, mais especificamente em “[...] a consciência prática que separa, condena e faz desaparecer o louco está necessariamente misturada com uma certa concepção política, jurídica e econômica do indivíduo na sociedade”, além de muitos outros já pontuados. Foucault, nesta obra descreve minuciosamente toda a história da loucura e seus desdobramentos sócio-históricos e políticos, conforme ele próprio afirma “[...] uma história das condições econômicas, políticas, ideológicas e institucionais de acordo com as quais se

realizou a segregação dos insanos durante o período clássico”. Ele inicia sua trajetória histórico-filosófica problematizando, primeiramente, o sujeito e loucura (fase arqueológica) e após a relação poder e saber (fase genealógica). Este livro pertence a sua fase arqueológica, conforme Merquior, na sua obra **Michel Foucault ou o niilismo de cátedra** (1985) afirma “[...] o historiador “arqueológico” dissecava muitos discursos e práticas, negando a si próprio a miragem daquele entendimento global, de totalidades culturais passadas, outrora perseguido por filósofos-historiadores neo-idealistas”.

Enfim, o autor faz arqueologia das ciências humanas e esta resenha pretende contribuir para que alunos de graduação e de pós-graduação se ocupem com o tema, e busca instrumentalizar o debate no âmbito acadêmico nacional.