



ENSINAR CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPENSAR O CURRÍCULO

Andreia Cristina Santos Freitas¹
Roziane Aguiar dos Santos²
Thalita Pacini³

INTRODUÇÃO

O ensino de ciências na Educação Infantil (EI) tem o objetivo de possibilitar uma formação científica que leve devidamente em conta as necessidades e possibilidades de desenvolvimento cognitivo, o estado atual e as perspectivas de evolução do conhecimento científico. Com o avanço da tecnologia, a ciência torna-se importante no cotidiano, assim, uma formação adequada desde a EI, passou a ser um requisito indispensável da educação das novas gerações (FREITAS, 2016).

O currículo na EI se caracteriza por um conjunto de práticas, em que as experiências e os saberes das crianças se articulam com os conhecimentos construídos. É necessário pensar sobre os conteúdos ensinados na escola, principalmente se estes são transmitidos de forma empírica e reduzidos a uma coleção de fatos, conceitos, leis e teorias, apresentados aos alunos de forma tradicional.

Assim, a proposta desse trabalho surgiu de uma disciplina de mestrado das autoras com o objetivo de compreender através de uma discussão teórica o currículo de Educação Infantil quanto ao ensino de Ciências. Para alcançar tal objetivo, emerge um questionamento que norteou o desenvolvimento deste trabalho, a saber: Como tem sido pensado o currículo para o ensino de Ciências na Educação Infantil, visto que a inserção de conceitos científicos tem sido uma necessidade desde os primeiros anos de escolarização?

1 Mestra do curso de Pós-Graduação em Educação e Ciências -PPGEC Mestrado Acadêmico pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC/Ilhéus-Ba – Brasil. Endereço eletrônico: andreyafreitas@hotmail.com

2 Mestre em Educação e Formação de Professores da Educação Básica – PPGE. Tem Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC/Ilhéus-Ba. Endereço eletrônico: roziaguair@hotmail.com

3 Especialização em Psicopedagogia Institucional pela FMU em curso. Especialista em Comunicação e Marketing pela Universidade Castelo Branco, Licenciada em Letras: Português / Inglês. Atuando em área corporativa, principalmente nos seguintes temas: redação, revisão, documentação técnica, comunicação, design. Endereço eletrônico: thalitapacini@gmail.com



Mediante este questionamento acredita-se que esta pesquisa se torna de grande relevância, haja visto, que poucos trabalhos no Brasil têm buscado compreender a importância do ensino de Ciências na Educação Infantil.

METODOLOGIA

Esse trabalho foi elaborado através de uma revisão bibliográfica, sob enfoque qualitativo, possibilitou o contato do pesquisador com o que já se produziu e registrou a respeito do tema de pesquisa. Conforme Marconi e Lakatos (2003), a revisão bibliográfica consiste em buscar os trabalhos acerca de temas específicos que já são de domínio público. A partir deste levantamento foram selecionados trabalhos sobre o tema em questão entre os conteúdos pesquisados, realizou-se leituras científicas deste material com a finalidade de discernir sobre o ponto de vista que descreve o currículo de ciências na EI.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde que a criança nasce a ciência já está presente em sua vida, apresentando fatos que provocam a curiosidade delas, sobre o mundo, sobre si mesma, entre outras coisas. Esses elementos já fazem parte do universo sociocultural infantil, devido a esse fator, proporcionar atividade que permita o contato com conteúdos ligados ao ambiente que ela está inserida envolvendo-as no processo de construção do conhecimento para o desenvolvimento de suas capacidades e formação de atitudes críticas, é uma ação fundamental que deve ser desempenhado pelo professor (BIZZO, 2002).

De acordo com Cruz (2011) a ação pedagógica na educação infantil deve pré-ve a organização dos tempos e dos espaços com foco na criança, na vivência plena de sua infância, essa rotina se constitui em momentos de trocas de experiência, potencialização e desenvolvimento das habilidades que a criança possui. Dessa forma, torna-se necessário pensar em um planejamento que contemplem as peculiaridades da infância, entretanto, antes é preciso que haja a compreensão do significado do ato de planejar.

Ostetto (2011) assegura que o planejamento não se trata de uma listagem de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, mas sim um processo de reflexão, uma



atitude crítica que envolve o traçar, projetar, programar a proposta, elaborar um roteiro das ações e situações em sala frente ao trabalho docente. Esse planejamento deve levar em conta o olhar atento à realidade, abrangendo o sujeito que pretende-se formar e o objetivo dessa formação, deve ainda ser flexível admitindo ao educador repensar sua prática, sua intencionalidade para assim trilhar novos caminhos para orientar o trabalho docente.

Para Bizzo (2002), a educação em Ciências deve contextualizar as descobertas e produzir vivências que os transportem ao cerne dos problemas que geraram conhecimentos. Deve ajudar a criança a desenvolver conhecimentos e hábitos mentais de que necessita para tornar-se capaz de pensar por si próprio e para enfrentar a vida, como cidadão consciente, imbuído na construção de uma sociedade justa. Sendo essa área também rica em experimentos, é possível criar situações de observação, in loco, podendo utilizar terra, farinha, pigmentos misturados em água, óleo, leite para se ter algum resultado, articulando com atividades diversificadas com a utilização de obras da literatura, músicas, vídeos e muitos outros (RCNEI, 1998, p. 178-179).

Considerando que as crianças constroem o conhecimento desde os primeiros anos de vida, é importante aprimorar os conhecimentos prévios com um currículo capaz de transformar tais conhecimentos em novas aprendizagens.

Quero destacar uma idéia de currículo que enfatiza seu aspecto produtivo e interativo. Isto é, o currículo não está constituído por informações, conceitos, princípios que são passados para os alunos (geralmente organizados sob a forma de listas de “conteúdos” – aquilo que deve ser ensinado). O currículo é o que crianças e professores produzem ao trabalhar com os mais variados materiais – os objetos de estudos que podem incluir os mais diversos elementos da vida das crianças e de seu grupo ou as experiências de outros grupos e de outras culturas que são trazidos para o interior da creche e da pré-escola. Portanto, não é o conhecimento preexistente que constitui o currículo, mas o conhecimento que é produzido na interação educacional (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 18).

Neste sentido, fica evidente o quão importante é considerar o que a criança traz consigo, suas experiências, sua cultura e a partir daí, elaborar um planejamento respeitando a individualidade de cada um, partindo do que elas já sabem, para então possibilitar uma aprendizagem significativa.

CONCLUSÃO



Falar de currículo de ciências na educação infantil é um desafio, principalmente porque vem assumindo cada vez mais lugar de destaque no meio educacional, nas áreas de conhecimento pedagógico e na formação de professores para a educação básica, que precisam ser críticos e reflexivos com o intuito de formar os seus alunos a partir dessa mesma ótica.

Há indicativos de que o ensino de ciências na Educação Infantil tem sido trabalhado de maneira desvinculada da realidade do educando, pois, ainda é encarado como um conhecimento inapropriado às crianças. Entretanto, o que buscou-se demonstrar nesse trabalho é que o questionamento e a curiosidade da criança com relação ao mundo que as cerca, são fatores fundamentais para o ensino de ciências, pois, o objetivo deste ensino é justamente possibilitar que o indivíduo seja capaz de compreender e intervir de maneira crítica no mundo em que vive. Embora esteja claro que a EI e o ensino de ciências podem caminhar juntos, vale ressaltar que tal tarefa não é simples, requer uma mudança de concepção do próprio professor, do currículo e da cultura escolar.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Ensino de Ciências e Currículo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 03 –Brasília, MEC/SEF, 1998.

CRAIDY, C. M., KAERCHER, G. P. da Silva. (Org.) **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artemed, 2001.

CRUZ, S. H. V. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil**. Disponível em: <<http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:96b0mDgvYMqJ:xa.yimg.com/kq/groups/27271184/579882607/>>. Acesso em: 29 jul.2015.

FREITAS, A. C.S. **Investigação Científica na Educação na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Ilheus, 2015.



151p.

MARCONI, M.A., LAKATOS, E.M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003, 310 p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento para a Educação Infantil... mais que a atividade. A criança em foco**. Disponível em:< http://www.komarca.com.br/diariodacreche/planejamento_na_educ.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.



MALEFICENT: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO FILME

Andréia Muniz Lisboa¹
Janaina de Jesus Santos²

INTRODUÇÃO

As discussões relacionadas à identidade do feminino nos últimos tempos têm questionado a visibilidade da mulher em sociedade, durante a trajetória feminina houve significativas mudanças e esses conflitos de poder são repercutidos nas redes discursivas contemporâneas produzindo saberes de uma época que constituem sujeitos. Esta pesquisa foi amparada nos estudos da Análise do discurso (AD) na perspectiva do filósofo Michel Foucault, que buscou compreender como estudos de discurso e cinema podem contribuir para a constituição dos sujeitos contemporâneos. Utilizamos como objeto de estudo o filme *Maleficent* (Malévola, Robert Stromberg, 2014, EUA) com intuito de analisar e descrever a constituição do sujeito discursivo. Os objetivos foram compreender o sujeito feminino na visualidade fílmica, descrevendo os enunciados imagéticos e sonoros a partir dos planos cinematográficos da trama e posteriormente analisar os discursos presentes na película para perceber como é constituído lugar da mulher na contemporaneidade.

Os estudos da AD considerando as contribuições de Michel Foucault possibilita investigar o audiovisual para refletir realidade através do cinema, pois neles estão presentes os discursos que constituem os sujeitos contemporâneos. Em seus estudos, Foucault (2007) propõe a noção de enunciado não restringindo apenas a linguagem verbal como em outras correntes teóricas mas na linguagem não verbal que também é manifestada a presença de enunciados que incorporam aos discursos manifestando verdades nas quais constitui os sujeitos. A produção e circulação audiovisual é a linguagem do momento basta apenas ter acesso aos dispositivos eletrônicos (celulares, *tablets*, computadores) e dar o *play* em vídeos, *youtube*, *whatsapp*, *facebook* entre outros que a interação social acontece.

1 Graduanda no curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB. É bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo ao Pesquisador do Estado da Bahia. Endereço eletrônico: lisboadeia38@gmail.com

2 Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp. Coordenadora de área do PIBID Interdisciplinar/UNEB, Brasil. Endereço eletrônico: janainasan@gmail.com



MATERIAL E MÉTODO

Esta pesquisa toma as concepções da nova história no que diz respeito ao método arqueológico de Foucault (2007), o estudioso propõe interpretar os acontecimentos, não apenas pelos grandes feitos históricos, mas de forma descontínua que permite a compreensão dos discursos em suas camadas mais profundas, dando destaque às rupturas de acontecimentos entrelaçados em épocas distintas, mas que se cruzam em pontos comuns na constituição dos sujeitos. Na introdução do livro *Arqueologia do saber*, o teórico.

Na história tradicional compreende os acontecimentos de forma contínua traçados por uma linearidade nas sequências dos fatos que produzem verdades absolutas observando sempre a causa e consequência. A abordagem utilizada nesta pesquisa foi de cunho teórico-metodológico, pois o campo de saber Análise do discurso permite fazer a relação entre descrição e análise tendo em vista que a linguagem e a historicidade caminham lado a lado de forma simultânea entrelaçando e a interpretação para possibilitar análise. De acordo com Fernandes (2008) toda metodologia recebe um recorte na história, isso acontecer pois quando é feito o recorte para análise é necessário selecionar partes que tenham uma relação semântica, tendo em vista o objetivo do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nosso procedimento de análise é iniciado com o recorte da cena em que a personagem principal em uma batalha com os invasores do rei Henry. Essa cena está inserida no filme, após ser evidenciada a personagem *Maleficent* uma árvore estrategicamente em uma posição na qual era possível observar todo o reino. Neste momento ela vê os invasores aproximar do seu reino e vai impedi-los.

No recorte, vemos a personagem principal desempenhando sua função de protetora do reino, em que ela se confronta com o rei *Henry* e seu exército que pretende invadir o reino dos *Moors*. A cena é construída a partir do plano *contra-plongée*, em que o corpo de Malévola é mostrado completo, a câmera é posicionada abaixo do objeto dando a ideia de superioridade. Nesse recorte a película evidencia a presença dos discursos proferidos



sobre a mulher construídos sócio historicamente. Para analisar as cenas embasamos nos aportes teóricos de Aumont (2003) na descrição teórica dos planos cinematográficos. A cena escolhida foi utilizada a técnica cinematográfica, trata-se de plano geral com câmera posicionada em suave contra contra-*plongée* a câmera é posicionada abaixo do objeto capitando a sua dimensão. Neste Recorte *Maleficent* protege seu reino dos invasores humanos, mostrando uma posição de líder junto aos inúmeros homens posicionalmente armados frente a ele. Neste plano é visível a posição de liderança de *Maleficent* na batalha. É dada a ela a função de proteger seu reino dos invasores na qual faz protetora, um sujeito soberano e poderoso, a ela é predestinada um trono para governar o reino exercendo a função de proteger os seres que habitam naquele espaço. A rainha das fadas que ocupa função de sujeito discursivo de um lugar de prestígio, que trazem contribuições para o processo de lutas das mulheres.

Na contemporaneidade a mulher ocupa os mais diversos cargos de poder como presidenta da República, senadoras, deputadas, ministras entre outros, isso, porque há uma ordem do discurso permite que as mulheres realizem também as funções que anteriormente eram única exclusiva do sexo masculino. No entanto Perrot (2005) salienta que apesar das mulheres lutarem por liberdade e ser independentes elas ainda ocupam poder nas esferas privadas, pois, existe um limita em nossos posicionamentos socio-históricos dentro de uma ordem do discurso para dizer como devemos existir.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa contribui para os estudos sobre a constituição do sujeito discursivo feminino na visualidade fílmica entrelaçados nas perspectivas entre os conceitos da Análise do Discurso e do Cinema, tendo em vista que a teoria trabalha com questões sócio-históricas que demarcam o lugar de saber e poder que produzem verdades. Na película cinematográfica estão presentes saberes de uma época, apontando para a nova mulher na atualidade que luta e transforma sua realidade.

Palavras-chave: Discurso. Cinema. Sujeito. Mulher. Literatura.



REFERÊNCIAS

AUMONT, J. **A imagem**. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. Campinas, SP: Papirus, 2011.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: Reflexões introdutórias. São Carlos: Claraluz. 2. ed. 2008.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em dois de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

MALÉVOLA. Direção: Robert Stromberg. Roteiro: Linda Woolverton. EUA, 2014.DVD. 1h37min.colorido.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.



**A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (2000-2005)**

Andressa Cerqueira Gonçalves¹
Faní Quitéria Nascimento Rehem²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte do projeto Questões epistemológicas e metodológicas da produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil (2000-2010) que tem por base uma pesquisa anterior que organizou um banco de dados com 1.283 teses e dissertações coletadas no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as instituições possuem conceito igual ou superior a 5. Para tanto, analisamos as características das teses e dissertações produzidas no período de 2000 a 2005 nos programas de pós-graduação em educação e buscamos identificar as principais tendências dessa produção, em relação às perspectivas de constituição do campo de estudo em políticas educacionais para Formação de Professores na Educação Infantil. Neste banco de dados foi possível identificar uma multiplicidade de temas que abrangem a discussão sobre políticas educacionais.

Dentre essas diferentes temáticas, a educação infantil e a formação de professores se fazem presentes. Por conseguinte, evidenciamos a importância de um estudo crítico sobre a formação de professores da educação infantil, considerando a pouca produção no campo das políticas educacionais voltadas à infância, conforme identificação de Rehem (2013) de que embora haja um crescimento nas pesquisas sobre criança e sua educação, a ênfase se dá nas análises da prática, do cotidiano em que se destacam as atividades pedagógicas sobre o contexto político.

Ater-se as questões relacionadas as práticas pedagógicas e cotidianas é uma realidade fruto do processo histórico e da construção do campo de atuação dos professores na educação infantil, disseminando o mito da educadora nata. Ou seja,

1 Graduada em Pedagogia Universidade Estadual de Feira de Santana – BA. Bolsista FAPESB. Endereço eletrônico: andressacg.ag@gmail.com

2 Professora Doutora da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA, Brasil. Endereço eletrônico: fanirehem@gmail.com



têm reforçado a imagem do profissional dessa área como sendo o da mulher “naturalmente” educadora, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, e que é guiada pelo coração em detrimento da formação profissional (ARCE, 2001, p.167).

Infelizmente, se percebe a reprodução deste mito até mesmo nas publicações oficiais e, como mencionado anteriormente, num contraste significativo das produções. Ressalta-se, com isso, a necessidade de aprofundar esses estudos, buscando identificar as principais tendências, avanços, lacunas e possibilidades da produção acadêmica sobre políticas educacionais para formação de professores na educação infantil, revelando os múltiplos enfoques e perspectivas, inserindo-a no debate mais amplo do direito político à referida formação.

Este trabalho recebe contribuições de diversos autores e autoras, tais como: Ferreira (2002), Romanowski (2012) e Kishimoto (1999) Arce (2001) e Rehem (2013) para aporte teórico sobre “estado da arte” e para discussão e reflexão acerca das políticas educacionais para formação de professores da educação infantil no Brasil.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para análise das produções é o “Estado da Arte. Essa forma de pesquisa também é conhecida como estado do conhecimento, que segundo Ferreira (2002), nos últimos anos tem produzido um conjunto significativo de pesquisas, sendo

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

A partir de pesquisa anterior sobre a produção acadêmica em políticas educacionais e seu banco de dados já organizado contando com 1.283 teses e dissertações coletadas no Banco de Teses da CAPES, analisamos quais trabalhos tratam de políticas educacionais para Formação de Professores na Educação Infantil, sabendo que este banco foi utilizado



para a análise de diversas características gerais dessa produção. Cabendo assim, uma análise das características dos trabalhos no eixo da Educação Infantil. Reconhecemos a importância dos resumos como objeto de estudo importante nas pesquisas em “Estado da Arte”, caracterizando-o como

Um objeto cultural criado para satisfazer uma finalidade específica, para ser usado por certa comunidade de leitores; que propõe maneiras diferentes de lê-lo; que obedece a certas convenções, normas relativas ao gênero do discurso, ao suporte material em que se encontra inscrito e às condições específicas de produção (FERREIRA, 2002, p. 257).

Portanto, pretendeu-se analisar os aspectos que caracterizam a produção sobre políticas educacionais para formação de professores na educação infantil, tais como: o autor, o orientador, o título, as palavras chave, a linha de pesquisa, a instituição e sua localização geográfica, bem como, identificar as tendências dessa produção a partir da análise dos resultados de pesquisa apresentados nos resumos, pois

pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com suas definições políticas (Lüdke e André, 1986, p.5).

Ou seja, a discussão dos dados não escapa da nossa interpretação sobre os mesmos. A opção por um estudo qualitativo neste projeto deve-se à possibilidade de produzir descrições mais densas e profundas do objeto de estudo, buscando a obtenção de dados descritivos e em contato maior com a situação estudada, conforme Lüdke & André (1986).

ANÁLISE DE DADOS

O debate em torno da pesquisa em formação de professores é preocupação permanente dos pesquisadores da área expressos em simpósios, reuniões, artigos, investigações, teses e dissertações (ROMANOWSKI, 2012, p.906), por isso não se admira que no banco de teses da CAPES “Produção Acadêmica em Políticas Educacionais no Brasil 2000-2010” exista um eixo específico para a formação de professores, carreira docente (Eixo 5).



Durante o mapeamento das teses e dissertações no período de 2000 a 2005 encontramos 85 trabalhos, estes dados indicam “o significativo volume de pesquisas sobre formação de professores produzidas a cada ano em teses e dissertações, defendidas em programas de pós-graduação em educação no Brasil” (ROMANOWSKI, 2012, p.912).

Uma das principais dificuldades com relação ao mapeamento é a incoerência entre as palavras-chave e os resumos, ou seja, algumas produções não trazem os descritores apresentados no resumo e vice-versa.

Todavia, ao identificar aquelas mencionam formação de professores na educação infantil o resultado é quase ínfimo, totalizando apenas 6 produções, que após a leitura dos resumos, localizamos apenas 4 que tem como foco a temática que aqui se faz presente. Destas, 3 são dissertações de mestrado e 1 é tese de doutorado.

Infelizmente, este resultado corrobora com Romanowski (2012, p.915) ao indicar menor incidência nos estudos específicos sobre a formação do professor para a educação infantil, em contrapartida, até esse momento, foram localizadas 35 produções com destaque na educação

As discrepâncias entre as produções revelam uma crítica acentuada sobre a constituição do campo de formação de professores na educação infantil bem como a implantação das políticas educacionais, pois como pontua Kishimoto (1999, p.64) “Os estudos sobre o curso de pedagogia geralmente tratam de sua identidade e campo de estudo. Há poucas informações históricas sobre seu aparecimento nos anos 30, e menos ainda sobre profissionais de educação infantil”.

Vale considerar também que foi após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96) que a educação infantil fora inserida como primeira etapa na Educação Básica e parafraseando Romanowski (2012) o contexto das políticas públicas interferem diretamente nas produções acadêmicas.

Retomando a discussão sobre formação de professores na educação infantil é inevitável fazer menção novamente à Alessandra Arce (2001) e o Mito da Educadora Nata, visto que

O imaginário popular e até dos meios oficiais pouco afeitos às reflexões sobre a criança e a educação infantil referendam, ainda, a perspectiva romântica do século passado, de que para atuar com crianças de 0 a 6 anos basta ser “mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças”, e a idéia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos. Essa parece ser também a forma de pensar que reina entre membros do atual Conselho Nacional de Educação, refletida nas propostas oficiais que se distanciam de uma formação profissional



qualificada (KISHIMOTO, 1999, p.74)

A distribuição da produção em políticas educacionais para a formação de professores na educação infantil é peculiar, a tese e as dissertações só foram encontradas no ano de 2003 e 2005. As produções catalogadas encontram-se nas instituições localizadas na região Sul e Sudeste, especificamente nas seguintes Universidades: Universidade Federal do Rio Grande Do Sul (UFGRS), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

No que se refere as metodologias utilizadas, as produções encontradas com foco na formação de professores na educação infantil no recorte de 2000-2005, aproximadamente 50% correspondem a estudo de caso e 50% análise documental. Apesar deste equilíbrio percentual “a análise documental é o procedimento mais adotado pelos pesquisadores na área de políticas de formação e trabalhado docente” (SILVA & JACOMINI, 2016, p.165), todavia é notável que as metodologias adotadas estão “em parceria com outros procedimentos” (SILVA & JACOMINI, 2016, p.165).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da catalogação das produções acadêmicas e análise dos respectivos resumos, percebe-se a pouca produção com foco na temática políticas educacionais para formação de professores na Educação Infantil. Apesar de localizarmos 85 trabalhos que tratam da política de formação de professores, quando direcionamos nosso olhar para a educação infantil isso se transforma em aproximadamente 5%. A discrepância entre estes números evidencia a relevância do presente estudo e 4 produções nos instiga as novas pesquisas sobre os anos posteriores. Percebe-se, como os nossos achados a necessidade de estudos que problematizem a política de formação de professores, inquirindo seus objetos, suas concepções de formação e de educação infantil, indicando com isso as lacunas neste campo de estudo.

Palavras-chave: Política Educacional. Produção Acadêmica. Educação Infantil. Formação de Professores.



REFERÊNCIAS

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. Cad. Pesqui. [online]. 2001, n.113, pp.167-184. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200009>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.79, pp.257-272. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99

LÜDKE, M, ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986;

Pesquisas em políticas educacionais: características e tendências/ Antonia Almeida Silva, Márcia Aparecida Jacomini, organizadoras. – Feira de Santana: UEFS Editora, 201. 227 p.:il.

REHEM, F. Q. N. **“Coisa de pobre”: a política de educação infantil em Feira de Santana (2001-2008)**. Tese (Doutorado em Política Social), Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ROMANOWSKI, J. P. **Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate**. In: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.



REPRESENTAÇÕES DO ALCOOLISTA ENTRE OS SÉCULOS XVIII E XX

Andressa Mendes da Silva Dias¹
Michele Cíntia Damasceno²
Luci Mara Bertoni³

INTRODUÇÃO

Este resumo busca analisar como as representações sobre o alcoolista vão se modificando a partir da criação da Lei Seca nos EUA, influenciadas por aspectos morais, religiosos, políticos e econômicos. A relevância em tratar sobre tal temática consiste na possibilidade de, através dessas construções sociais em torno do alcoolismo, compreender as representações que constituem o sujeito alcoolista hoje. O recorte temporal justifica-se pelo momento em que o alcoolismo começa a deixar de ser percebido apenas no âmbito da moralidade atrelada à religião e passa a ser reconhecido como uma doença e, conseqüentemente, a proibição do consumo de bebida alcoólica começa a ser incitada.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo consiste em um levantamento bibliográfico de autores que tratam sobre o problema do alcoolismo na sociedade e que trazem seus aspectos históricos contribuindo, assim, para análise das representações que perpassaram o sujeito alcoolista.

1 Mestranda em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB - Campus de Vitória da Conquista. Endereço eletrônico: andressamendes90@gmail.com

2 Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Estudante do curso de Especialização em Fundamentos Sociais e Políticos da Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: chelle_cintia@hotmail.com

3 Professora Titular do DFCH da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (UESB). Líder do grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Políticas, Álcool e Drogas (GePAD/MP/UESB). Endereço eletrônico: profaluci@uesb.edu.br



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na história da humanidade, o uso ou abuso do álcool nem sempre foi condenado. Não há como precisar a origem do consumo do álcool, existem algumas hipóteses, mas certo é que, na história em diferentes épocas e povos, o álcool passa a ser conhecido ou desenvolvidos tornando-se parte de suas culturas (BERTONI, 2015).

No final do século XVIII, nos Estados Unidos, houve um rompimento em relação ao entendimento sobre o alcoolismo, o que antes estava ligado à ordem moral e religiosa, agora com as ideias organizadas por Benjamin Rush (1746-1813), de um modelo médico-moral, ganha a posição de “doença da vontade”, essa denominação consistiu em explicar que, qualquer um que se expusesse ao uso contínuo e exagerado da bebida alcoólica estaria suscetível a essa doença mental. Daí o referido médico chega à conclusão de que a única forma de combater os problemas sociais e individuais causados pelo álcool seria com a abstinência etílica (SOARES, 1999).

Neste sentido, a partir do rompimento com uma visão de ordem moral e religiosa, atrelando-a ao conceito de doença, pode-se dizer que há uma mudança em relação às representações do alcoolista, pois antes, a ele era atribuída toda a responsabilidade sobre seus atos, ou seja, a escolha entre parar ou não de beber estava única e exclusivamente no sujeito. Assim, após a formulação da ideia de doença mental da vontade, mudam essas representações, não sendo mais considerado o alcoolista como culpado, passando a ser refém de uma doença que o consome.

No início do século XIX, influenciados pelas formulações do alcoolismo como uma doença da mente, por meio do modelo médico-moral construído por Benjamin Rush, foram criados grupos de ajuda mútua que tinha como foco a reabilitação de bebedores habituais em torno da temperança, como é o caso dos *Washingtonianos*, os *Sons of Temperance* e os *Good Templars*, compostos pela classe trabalhadora que “forneceram o modelo de encorajamento, amizade e sociabilidade não-alcoólica” (LEVINE 1979 *apud* SOARES, 1999, p. 245).

Esse movimento chamado de *Temperança*, que se estendia pela primeira metade do século XIX, pretendia coibir o consumo bebidas consideradas fortes, como o gim e o whisky, que apresentava uma concentração de álcool superior à do vinho e da cerveja. Por volta de 1830, o movimento se divergiu em duas correntes, sendo uma mais tolerante ao consumo de álcool e outra mais radical que previa a abstinência total (MASUR, 1991).

No final do século XIX, deu-se início a movimentações proibicionistas do álcool.



Pode-se destacar uma organização conhecida como “cruzada de mulheres” que tinha como objetivo combater as formas de sociabilidade da classe trabalhadora que se dava em tavernas onde havia consumo do álcool, mas também discussões políticas. Assim, o combate consistia em invasões e reuniões de orações nestes locais (JOHNSON, 1988 *apud* SOARES, 1999).

A corrente que defendia a proibição deu origem a WCTU (*Women's Christian Temperance Union*), formada por mulheres da classe média, que dirigiu um enorme esforço para que o álcool fosse proibido nacionalmente. Conseguiu a obrigatoriedade em lei que houvesse uma educação voltada aos perigos do álcool nas escolas públicas e fornecia material didático sobre o tema (MASUR, 1991).

O conceito de alcoolismo associado totalmente à doença, enquanto o fenômeno médico-social, desvinculado dos aspectos morais é proposto pelo médico sueco Magnus Huss no século XIX. A partir deste momento eram realizados tratamentos para as consequências do consumo abusivo do álcool, mas não se conseguia compreender a complexidade do problema, pois após um período de abstinência, o alcoolista voltava a beber, então, o que parecia associar-se a uma causa somente biológica, passou a dar campo à psiquiatria. Mesmo com esse entendimento, o tratamento dado ao alcoolismo foi através de técnica de medicalização, que não tiveram bons resultados, apesar de alguns casos, nos primeiros dias de tratamento serem necessários (RAMOS e BERTOLOTE, 1990).

Pode-se verificar que apesar do alcoolismo já não estar mais atrelado a questões morais, sendo considerado como uma doença, essa visão primeira atravessa os grupos de temperança e de proibição ao consumo do álcool, como pode ser observado com o movimento proibicionista, da chamada “cruzada de mulheres” que invadiam as tabernas, tornando-as lugares de oração. Masur (1991, p. 61) destaca que para esses grupos “a embriaguez era condenada por princípios morais, médicos, econômicos e nacionalistas”.

No século XX, após a primeira guerra mundial, a partir do enfrentamento dos movimentos proibicionistas ao consumo do álcool, houve a oportunidade de aprovação no congresso da Emenda Constitucional que proibia em todo o país a fabricação e venda de bebidas alcoólicas, iniciando, assim, o período conhecido como “Lei Seca”, que perdurou de 1920 até o ano de 1933. Os resultados desta proibição não foram positivos, pelo contrário, estimulou o comércio clandestino, a produção de procedência desconhecida de bebidas para a rede organizada de tráfico e o público alvo não foi atingido, pois aqueles que não enfrentavam problemas com a bebida pararam de consumir, mas os dependentes do álcool acabavam procurando o mercado ilegal (MASUR, 1991).

Após dois anos da revogação da “Lei Seca”, foi criado o primeiro grupo de Alcoólicos



Anônimos. Tal grupo se denomina como uma irmandade de “homens e mulheres que compartilham, entre si, suas experiências forças e esperanças, a fim de resolver seu problema comum e ajudar outros a se recuperarem do alcoolismo”, ou seja, trata de uma organização de ajuda mútua para sujeitos que desejam manter-se em abstinência do álcool. Cada grupo se reúne regularmente e os membros relatam entre si suas experiências com o alcoolismo (ALCOÓLICOS ANÔNIMOS, 2015, p. 5).

Neste último caso, a representação social passa a ser marcada por um processo de individualização. Os grupos de Alcoólicos Anônimos são criados com a finalidade de contribuir em manter o alcoolista em abstinência da bebida alcoólica, mas ao mesmo tempo em que se ajudam mutuamente, existe uma atribuição que é individual e que parte de uma responsabilidade que lhe é atribuída.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, verificou-se que no decorrer da história do alcoolismo do século XVIII ao século XX, houve mudanças do que diz respeito às representações sociais do alcoolista, saindo do estado de total responsável pela escolha entre consumir de forma abusiva o álcool ou não (século XVIII), passa pela condição de doente, sendo à doença biológica atribuída a responsabilidade das ações do sujeito (século XIX), chegando à representação de que carrega sobre si a responsabilidade de manter-se em abstinência, pois a sua condição deriva de aspectos biológicos, psicológicos e sociais (século XX).

Palavras-chave: Representações Sociais. Alcoolismo. Alcoolista.

REFERÊNCIAS

ALCOÓLICOS ANÔNIMOS. **Alcoólicos Anônimos:** A história de como milhares de homens e mulheres se recuperaram do alcoolismo. 4 ed. São Paulo: JUNAAB, 2015.

BERTONI, Luci Mara. **Se beber não dirija:** representações, juventude e publicidade de



bebidas alcoólicas. Campinas: Librum, 2015.

MASUR, Jandira. **O que é alcoolismo**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

RAMOS, Sérgio de Paula; BERTOLOTE, José Manoel. **Alcoolismo hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

SOARES, Barbara Musumeci. **Mulheres invisíveis**: violência conjugal e novas políticas de segurança. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.



**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE ENVELHECIMENTO E ALCOOLISMO:
PRIMEIRAS IMPRESSÕES**

Angela Viana Machado Fernandes¹

INTRODUÇÃO

As análises sobre o envelhecimento da população brasileira fazem parte de diferentes campos do conhecimento. O que antes estava dentro do campo da saúde amplia-se para o das humanas e sociais no intuito de mapear essa população e pensar em políticas de prevenção e atenção a mesma. Avaliar a situação do idoso hoje, requer uma revisão de conceitos e preconceitos na medida em que muitos continuam no mercado de trabalho; apresentam características que o dissociam da ideia de “velho/a gaga”; auxiliam a família com suas aposentadorias; e o declínio das taxas de mortalidade.

Segundo Neri (2011) se em 1980 a esperança de vida da população brasileira era de 61,88 anos, em 2000 67,08 anos, espera-se que em 2025 atinja os 80 anos. Ao mesmo tempo a pobreza estrutural mantém muitos idosos no mercado de trabalho informal para manter minimamente uma qualidade de vida.

Entender o envelhecimento populacional como um dado da realidade sem desconsiderar a renda, gênero, classe social, cultura, ou o contexto em que o idoso está é fundamental. O Brasil permite que diferentes análises sejam feitas dadas as desigualdades sociais e singularidades de cada região. A qualidade de vida dos idosos está sendo apontada por diferentes pesquisas como fundamental e como direito humano

Neri (2011) afirma que no Brasil existe uma nova sensibilidade social para a velhice, ora como problema, ora como desafio ao enfrentamento de problemas que advém deste grupo. Afirma ainda que alguns elementos têm contribuído para que exista essa sensibilidade como a consciência do envelhecimento populacional; as mudanças na forma de viver a velhice; e a ideia de ficar velho mantendo a juventude. Somado e este último não podemos esquecer a ideologia subjacente a essa categoria idosos em que não só o corpo pode permanecer jovem como a mente. Cirurgias plásticas, medicamentos que atenuam as dificuldades inerentes a idade, modas que rejuvenescem, enfim todo um mercado

¹ Professora Doutora Visitante do Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (UESB) Bahia- Brasil. Endereço eletrônico: angelavmf@gmail.com



para o idoso parece fazer parte da sociedade na qual vivemos. É a juventude vendida pela mídia. Ao mesmo tempo uma sociedade que envelhece precisa de políticas que garantam minimamente a saúde destes. Não discutiremos de que política estamos falando, pois estamos observando o Estado dismantlar todas as políticas construídas ao longo de das últimas décadas pós ditadura militar (1964), e neste trabalho analisaremos alguns trabalhos que contemplam a relação entre envelhecimento e alcoolismo. Quando assinalamos que a população brasileira está envelhecendo, pressupomos que paralelamente exista uma busca pela saúde ou pelo autocuidado. Entretanto existe um grupo desassistido que não faz parte das políticas públicas, e que são excluídos das atenções sociais e de proteção. Segundo os Centros de Atendimento Psicossocial em Álcool e Drogas- Caps. AD (política criada em 2001/2002 para regulamentar o atendimento em saúde mental e ao abuso de álcool e drogas) no ano de 2013 a causa básica de óbitos foi do alcoolismo associado ao transtorno mental chegando a 7025 entre 7200 casos. Ainda segundo os dados do relatório Caps. AD o álcool é a substância psicoativa responsável por 93,5% de óbitos por transtornos mentais devidos ao uso de substâncias psicoativas no Brasil, seguida por múltiplas drogas e cocaína e derivados. Foram considerados também registros em outros diagnósticos, como por exemplo, doença alcoólica do fígado. O relatório evidencia a relevância, em termos de morbimortalidade, do problema do uso de álcool para as políticas públicas de saúde no Brasil. Segundo resultados de estudo da Fiocruz sobre a Carga de Doença no Brasil (2008), o abuso e dependência de álcool (5,0%) está entre as 3 principais causas de carga de doença entre homens e representa a 2ª maior causa de incapacidade e óbito. O I Levantamento Domiciliar sobre uso de álcool e outras drogas no Brasil realizado em 2001 pelo Centro Brasileiro De álcool e Drogas- CEBRID em cidades com mais de 200 mil habitantes e 8.500 entrevistas conclui que 49% eram de homens e mulheres com idade maior de 35 anos e que 68,7% de toda a população estudada apresentava o álcool como a droga mais utilizada e desta amostragem 11,2% eram considerados dependentes. Podemos inferir que, 16 anos depois da pesquisa, esta população é idosa e que muitos podem ter mantido os hábitos do beber. Para tal a investigação sobre dados posteriores e a produção de textos sobre a temática é pertinente. Nossa hipótese é de que o tema envelhecimento e alcoolismo não está sendo tratado de forma adequada pelas políticas públicas.

METODOLOGIA



Olhar um objeto de pesquisa de forma diversa, ou seja, permitir que diferentes olhares científicos possam elaborar hipóteses e analisa-lo possibilita que as contradições inerentes ao universo estudado venham complementar-se. E. Morin (2010, p. 140) afirma que para estudar determinada realidade devemos olhar de forma transdisciplinar, paradigma este que, permite distinguir, separar, opor, dividir relativamente o domínio científico, mas que possa fazê-los comunicarem-se sem reduzi-los. A partir do paradigma da complexidade podemos acrescentar que esta pesquisa tem como base o olhar dos conceitos estudados, observando suas conexões internas e suas contradições. Já I. Fazenda (2010, p. 140) entende que o movimento dialético decorre de um olhar interdisciplinar e busca a totalidade do conhecimento respeitando as especificidades de cada disciplina, cujos pressupostos epistemológicos e metodológicos são periodicamente revisitados. Parece-me que ambos os autores afirmam que o transdisciplinar e o interdisciplinar no que diz respeito ao método a pesquisa, é o ir e vir natural das coisas que nas quais uma única explicação não esgota o entendimento da ação. Para E. Morin (2010, p. 139/40) a ideia é de não encontrar no método o princípio único do conhecimento, até porque este recorte reduziria tudo ao abstrato apagando a diversidade do real ignorando seus vazios e suas incertezas. O caminho desta investigação manteve-se (dentro do possível) atento aos diversos fatores sociais que interferem em seu entendimento, ou seja, busquei manter a ética própria do conhecimento no intuito de conhecer de fato os tabus e preconceitos que limitam a pesquisa. Aqui entra o pesquisador ético, bem definido por Morin (2010, p. 121), o qual vê que a ética do conhecer em um pesquisador sério tende a opor-se a qualquer outro valor. Gatti (2007, p.56) enfatiza que uma das características fundamentais da pesquisa e independentemente do método utilizado é a imersão do pesquisador ao tratar os fenômenos para manter a lucidez quanto às limitações do conhecimento, pois, cada procedimento metodológico demanda uma epistemologia que o sustente. Nesta pesquisa qualitativa trabalharemos com análise da bibliográfica, de dados quantitativos, entrevistas e o que for necessário para que possamos nos aproximar das questões iniciais de análise, ou seja, quais os trabalhos de dissertações e teses arrolados no site da CAPES que investigaram o tema envelhecimento e alcoolismo. O primeiro passo dado na procura de artigos, dissertações e teses foi estabelecer datas, ou seja, o ano de 2010 foi o marco para o início e 2017 o final. As datas foram escolhidas, pois o envelhecimento da população brasileira começa a aparecer em pesquisas a partir do final da primeira década dos anos 2000. O site da Fundação CAPES do Ministério da Educação; o banco de teses e dissertações (Plataforma Sucupira); e o Scielo Books (artigos acadêmicos em revistas indexadas)



foram os primeiros e dos quais apresentarei os resultados iniciais. As produções sobre a temática idoso, envelhecimento, alcoolismo estão concentradas em áreas de Enfermagem, Psicologia e Psiquiatria, Medicina e Serviço Social. Algumas poucas, estão em áreas interdisciplinares com novos cursos sobre Geriatria e Gerontologia como na Pontifícias Universidades Católicas, Institutos Federais e Estaduais. No processo da pesquisa encontramos nas primeiras 620 dissertações e teses 8 que se remetem ao envelhecimento e alcoolismo. Destas duas foram de 2010; 2 de 2011; 1 de 2013; 1 de 2015 e 2 de 2016. Os cursos que lhes deram os títulos forma um da Universidade Federal de São Carlos (mestrado em enfermagem); um da Universidade São Paulo em Ribeirão Preto (mestrado em enfermagem); um da Universidade Católica de Brasília (mestrado em gerontologia); uma na Universidade Federal de Minas Gerais (mestrado em Medicina molecular); duas na Universidade Federal de Pernambuco (mestrado em Saúde Humana e meio ambiente); uma na Fundação Universidade de Passo Fundo (mestrado em envelhecimento humano); uma na Universidade Federal do Rio de Janeiro (doutorado em saúde coletiva) e uma na Universidade Federal do Piauí (doutorado em enfermagem).

CONCLUSÃO

As primeiras pesquisas realizadas sobre a produção do conhecimento em envelhecimento e alcoolismo aparecem timidamente. Das primeiras 620 teses e dissertações só 8 trabalham com os conceitos de envelhecimento e alcoolismo. A ideia de que o idoso busca o bem-estar ou a saúde no passar dos anos prevalece em relação ao cuidado. Entretanto não temos dados suficientes para afirmar que os bebedores abusivos do I levantamento Domiciliar sobre Álcool e Drogas realizado em 2001 e que hoje são considerados idosos continuem bebendo ou se vieram a óbito. Os dados preliminares nos apontam que com o surgimento de novos cursos ligados a Geriatria e Gerontologia vem produzindo conhecimento na área. A pesquisa ora apresentada não pretende encerrar-se aqui, mas buscar a produção em diferentes cursos e compreender a abordagem utilizada no intuito de construir um banco de dados sobre a temática.

Palavras chave: Envelhecimento. Alcoolismo. Produção do conhecimento.



REFERÊNCIAS

BRASIL- Ministério de Saúde, Saúde mental em Dados, 12, ano 10- n° 12 Brasília, 2015: meio eletrônico (acesso em 13/04/2017)

BRASIL-SENAD, Secretaria Nacional Sobre Drogas.I Levantamento Domiciliar sobre uso de álcool e outras drogas no Brasil realizado em 2001 pelo Centro Brasileiro De álcool e Drogas- CEBRID meio eletrônico: (acesso em 10/04/2017)

BRASIL- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior, Banco de Teses e Dissertações, 2017 meio eletrônico: (acesso em 3, 5, 7, 9 de abril de 2017) www.capes.gov.br

BRASIL- Scientific Library Online, 2017, meio eletrônico: (acesso em 4, 6, 8, 10 de abril de 2017. www.scielo.org.br

BRASIL- Fundação Oswaldo Cruz, FIOCRUZ,2017. Meio eletrônico: (acesso em 15/04/2017.

FAZENDA, I.- **Interdisciplinaridade:** Um projeto em parceria. São Paulo: Loyola. 1993.

GATTI, B. - **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo.** Cadernos de Pesquisa, SP, n. 113, p. 65-82, jul. 2001.

NERI, A. L. Qualidade de vida na velhice e subjetividade in Qualidade de vida na velhice. Enfoque Multidisciplinar (org.) Campinas, SP: editora Alinea2011, 2ª edição.

MORIN, E- Ciência com Consciência 2010. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil,2010, 13ª edição.



REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE ACERCA DO USO DE ÁLCOOL EM USUÁRIOS DE UM CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL I- CAPS I

Angélica Barroso de Oliveira Rosa¹

Ana Paula Freire²

Dayane Lemos Menezes³

INTRODUÇÃO

Representação Social foi um conceito criado por Emile Durkheim e aprofundado por Moscovici, na qual significa um conjunto de ideias ou comportamentos dos sujeitos ou grupos acerca de determinado objeto, pessoa ou situação (MOSCOVICI, 2010). Para Padilha e Oliveira (2013), o estudo das Representações Sociais é essencial para compreender o pensamento social, uma vez que diz respeito a uma forma de agregar e comunicar conhecimento. Já Castanha e Araújo (2006), pontua que as Representações Sociais vêm sendo bastante utilizadas no âmbito da saúde como via de estudo, se mostrando adequado quando se fala da temática do álcool.

Nos últimos anos, tem se observado o crescente número no uso abusivo de álcool e outras substâncias psicoativas e que os órgãos responsáveis pela saúde têm se preocupado cada vez mais em como cuidar dessa questão que já não se trata apenas de um problema do usuário, mas também de saúde pública, como se verifica nos estudos de Oliveira (2013). Dados da Organização Mundial de Saúde - OMS, apontam também que uso nocivo de álcool é uma causa componente de mais de 200 doenças e condições de lesão em indivíduos, principalmente a dependência, cirrose hepática, câncer e lesões, e em 2012, este consumo de álcool resultou em 3,3 milhões de mortes, cerca de 5,9% de todas as mortes globais.

Baseando-se nesse contexto, entendemos que existem muitas pessoas que bebem e, já que muitas pessoas estão bebendo significa dizer que o índice de pessoas que vão adoecer em função do uso abusivo de álcool é cada vez maior. Com isso, os questionamentos que surgem é: quem vai tratar essas pessoas? Há profissionais capacitados e prontos para tratá-

1 Professora na Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). Endereço eletrônico: angelborosa@gmail.com

2 Graduanda do curso de psicologia na Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). Endereço eletrônico: ana-paulafv@hotmail.com

3 Graduanda do curso de Psicologia na Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). Endereço eletrônico: dayanelemosmenezes@hotmail.com



las? Quem são esses profissionais?

Segundo Farias e Furegato (2005), a sociedade transfere as verdadeiras causas geradoras de conflitos para o indivíduo e com isso, se desenvolve uma série de estigmas, contagiando as pessoas que mantêm algum relacionamento com esse usuário, reforçando condutas de desprezo, punição ou afastamento das pessoas estigmatizadas, o que, certamente, só aumenta mais o problema. Nesse contexto estudar a Representação Social do profissional de saúde a respeito dos usuários de álcool é um importante caminho para entender de que forma estes profissionais oferecem esse cuidado, o que coloca à importância, destes profissionais de saúde como instrumentos de promoção de qualidade de vida desses indivíduos.

Por fim, entende-se que os profissionais que estão para dar o cuidado a esses usuários não precisam de capacitação somente pela via do saber científico. Existe um saber que está atrelado a um saber subjetivo, que interfere e muito, nessa forma de acolher, dar atenção e inclusive de dar um tratamento científico. Então, entender a Representação Social que esse profissional tem de como o usuário está inserido neste contexto de uso do álcool, é entender de que forma, nós profissionais de psicologia, podemos ajuda-lo a repensar a construção do seu fazer nesse local. A junção desses questionamentos traz uma relevância significativa à pesquisa, uma vez que entrar nesse local, desconfigurar esses possíveis estigmas e trabalha-los faz toda diferença em se tratando da relação profissional-usuário.

Sendo assim o trabalho objetivou identificar e analisar a Representação Social dos profissionais da equipe de saúde do Centro de Atenção Psicossocial I- CAPS I, acerca do uso de álcool pelos usuários do serviço em uma cidade do sudoeste da Bahia.

METODOLOGIA

O tipo de pesquisa feita foi a pesquisa qualitativa exploratória, que segundo GIL (1994), o estudo qualitativo constitui-se de várias possibilidades metodológicas, permitindo assim, um enorme processo ativo de aderência a melhores modelos para coleta e interpretação de dados. Dentre essas possibilidades foi utilizada a técnica da entrevista semi-estruturada, que contou com duas partes a primeira com questões relativas ao perfil sócio-demográfico e a segunda com 6 questões abertas, feitas com 5 profissionais que atuam em Centro de Atenção Psicossocial – CAPS I, em uma cidade no interior da Bahia. A escolha para a participação desses profissionais, foi feita em função do contato



direto que os mesmos têm com os usuários do serviço, através de consultas ou triagem. Foi feito um contato com a coordenação que autorizou através de ofício a entrada das pesquisadoras no local, as entrevistas foram agendadas previamente com os profissionais que após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com a participação na pesquisa, tiveram o momento depois do seu horário de trabalho para as entrevistas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No quadro 1, pode-se observar que todas as entrevistadas são do sexo feminino, com idade entre 34 e 46 anos, em sua maioria casadas e religião católica, e que atuam a mais de 2 anos no CAPS I.

Quadro1- Perfil sócio demográfico dos técnicos do Caps I

Profissional	Idade	Sexo	Escolaridade	Profissão	Estado Civil	Religião	Tempo de atuação no Caps
Técnica 1	37 a	F	Pós graduada	Enfermeira	Solteira	Católica	3 anos
Técnica 2	42a	F	3º grau	Médica	Casada	Católica	3 anos
Técnica 3	46a	F	Pós graduada	Odontóloga	Casada	Espírita	2 anos
Técnica 4	34a	F	3º grau incompleto	Técnica de Enfermagem	Casada	Evangélica	4 anos
Técnica 5	36a	F	2º grau	Técnica de Enfermagem	Casada	Católica	3 anos

FONTE: Pesquisa feita pelas pesquisadoras em 2016.

Esta análise tem por base os recortes categóricos das falas dos entrevistados, baseando-se na análise de conteúdo de Bardin (1977), sendo, portanto, agrupadas de modo a constituírem-se categorias temáticas indicativas das representações sociais enunciadas nas falas dos técnicos que atuam no CAPS I, as categorias ou eixos temáticos para análise foram: 1- Álcool e sociedade, 2- Álcool e estigma, 3- Álcool e cuidado.

Na categoria álcool e sociedade as profissionais trazem no seu discurso que o álcool é um problema social e que elas entendem esse problema como algo que tem muitos fatores como fácil acesso, problemas em casa que levam ao uso, usuários que são familiares e



acabam sendo exemplos, fatores genéticos, fatores emocionais. Para exemplificar temos a fala das Técnica 2 “ ...Por ser uma droga lícita as pessoas tem facilidade para fazer o uso” e da Técnica 5: “Quando um na família bebe é mais fácil o filho beber”.Oliveira (2013) destaca um ponto de extrema relevância sobre o consumo das drogas e suas consequências, vendo-a como não sendo algo exclusivo do usuário, porém, algo abrangente que atinge toda a sociedade.

Na categoria álcool e estigma, as técnicas trazem falas que demonstram estigmas de uma representação que tem dos usuários que são tratados no CAPS I, como por exemplo; Técnica 1- “ por mais atuação que fazemos eles ainda continuam bebendo, fico pensando se muitas vezes não é uma escolha. Técnica 4: “Às vezes falta um pouco de vergonha na cara também, pois tem acesso a todo tipo de ajuda e não param”. Técnica 3: “O alcoólatra é alguém que tem uma personalidade fraca”. Técnica 5: “ Os pacientes do CAPS aqui não tem o que fazer da vida por isso bebem. Para Farias e Furegato (2005) é possível observar o fenômeno do uso de álcool como sendo algo somente da pessoa que usa, existindo assim à propagação de um estigma que está representado na sociedade, gerando sentimentos e atitudes de repulsa, desprezo e incapacidade, dentre outros, mantendo dessa forma uma distância não percebida ao usuário como prevenção.

Na categoria Álcool e cuidado, as entrevistadas trazem nas suas falas que todos os usuários devem procurar ajuda e que esse é o primeiro passo para de fato deixarem de usar o álcool. Técnica 1: “ Existe o CAPS I, mas também muitas formas de tratamento esse pode ser a primeira forma de buscar ajuda”; Técnica 2: “Oferecer ajuda, mostrar que é possível é a forma que temos de cuidar”; Técnica 5: “...difícil né? Mas é possível sim levar ajuda. Segundo Heckmanne Silveira (2009), um tratamento da dependência alcoólica envolve vários tipos de intervenções, por ser uma doença que traz complexidade, seja na forma de compreendê-la ou nos fatores sociais, profissionais e familiares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das falas das técnicas entrevistadas no CAPS I, é possível observar que a Representação Social trazida ecoa estigma acerca do usuário que frequenta o serviço e é usuário de álcool, pois apesar da escolaridade das entrevistadas serem em sua maioria de 3º grau, e o tempo de atuação no CAPS I ser acima de 2 anos trazem em sua fala muito do que pensam e sentem em relação aos usuários de álcool. A relevância desse trabalho está



em tentar analisar a Representação Social de Técnicos que atuam no CAPS I em relação aos usuários que usam álcool, pois dessa forma podemos entender que prestar um serviço onde o tratamento para essa problemática é feito, perpassa não somente pela técnica, mas também por algo essencial que é o acolher, como acolher aquele do qual não compreendo?

Entendemos que, capacitações pontuais acerca do tema e de acompanhamento da equipe por parte de profissionais de psicologia, poderia minimizar os impactos que muitas vezes essas Representações Sociais trazem em um grupo como esse, que se propõe à atuar com esses usuários.

Palavras chave: Representação Social. Álcool. Profissionais de Saúde.

REFERÊNCIAS

Andrade AG, Anthony JC, Silveira CM. Álcool e suas consequências: uma abordagem multiconceitual. Barueri, SP: Minha Editora, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

CASTANHA, A. R. ARAUJO, L. F. Álcool e agentes comunitários de saúde: um estudo das representações sociais. **Psico-USF**, v. 11, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v11n1/v11n1a10.pdf>>.

FARIAS, Francisca L. Ribeiro; FUREGATO, Antonia R. Ferreira, O dito e não dito pelos usuários de drogas, obtidos mediante a vivencia de técnicas projetivas. **Rev Latino-am Enfermagem** 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n5/v13n5a14.pdf>>.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994. 207p

OLIVEIRA, Daniel Carvalho. **A dependência química e o caráter de seu enfrentamento nas políticas públicas**. Florianópolis 2013. Trabalho de conclusão de Curso bacharelado Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104182/bu.tcc.dss.pdf?sequence=1>>.



Organização Mundial de Saúde- OMS. **Abuso de substância- Álcool.** Disponível em: <http://www.who.int/substance_abuse/facts/alcohol/en/>. Acesso em: 15/03/2017.

PADILHA, C.D. OLIVEIRA, W. F. Representação social do terapeuta comunitário na rede SUS. **Ciênc. Saúde coletiva.** 2013, vol. 18. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000800005>.



**QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO (QVT), EM ESTAÇÃO ARTE MOVIMENTO:
BANCO DE DADOS E FACEBOOK COMO FERRAMENTAS DE DIFUSÃO DO
CONHECIMENTO**

Angélica Olímpia de Oliveira Santos¹
Emily Rosa Rodrigues Santana²
Felipe Fernandes Santos³
José Antônio Carneiro Leão⁴

Este estudo tem por objetivo descrever como se deu a criação das ferramentas do banco de dados e do facebook, a partir das pesquisas realizadas por discentes do Campus I da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, ligados ao Projeto de Extensão Observatório Estação Arte Movimento, através do programa de Iniciação Científica, no período de agosto de 2014 a março de 2017. Considerando que o projeto esta vinculado ao programa Qualidade de vida no trabalho, e focado em cultura, esporte e lazer numa perspectiva de QVT, foi utilizada pesquisa bibliográfica, documental e iconográfica, como meio de monitorar as ações realizadas no Campus I, e desenvolvidas com este propósito por setores como o Grupo de Trabalho e Educação Física - GTEF, Núcleo de Atividade Física, Esporte e Lazer - NAFEL, Gerência de Qualidade de Vida no Trabalho – GQVT, além de projetos como o RECICLA UNEB. Mas qual a perspectiva de redes socioculturais dessas ações para a QVT? Uma forma eficiente de levantar estas informações, a fim de gerar uma base dados sólida, capaz de refletir a realidade do ambiente acadêmico, aponta uma perspectiva de compartilhar conhecimento e informações. O que contribui em identificar ações capazes de se pensar QVT no Campus I da UNEB, a partir de um espaço contemporâneo, democrático e acessível. Com este propósito, autores como Korth (1994),

1 Graduanda em Administração pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Brasil. Endereço eletrônico: angelicaolimpia@hotmail.com

2 Graduanda em Ciências Contábeis pela Universidade do Estado da Bahia - Campus I, UNEB-Brasil- Endereço eletrônico: emilyrosa1899@gmail.com

3 Graduando no curso de Ciências Contábeis pela Universidade do Estado da Bahia - Campus I, UNEB-Brasil- Endereço eletrônico: felipefrn2@gmail.com

4 Professor e pesquisador efetivo na Graduação e Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), lotado no Departamento de Ciências Humanas (DCH I) e no Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional (CPEDR/UNEB). Graduação de Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de Pernambuco (1988) e mestrado em Gestão de Políticas Públicas pela Fundação Joaquim Nabuco (2005). Doutorado em Educação pela UFBA (2011). Atua com os seguintes temas: Memória, Educação e diversidade cultural, Gestão e políticas públicas, QVT e linguagens geotecnológicas. Endereço eletrônico: zeleo@gmail.com



Pizio (2007), Machado e Abreu (2009), nortearam a base teórica dos estudos no tocante aos conceitos de banco de dados, enquanto que Vasconcelos (2001) com melhorias e inovações no ambiente de trabalho, Fernandes (1996) com as tecnologias, dentre outros, deram embasamento ao que se refere a QVT, tornando este trabalho uma possível fonte de contribuição para pesquisas, estudos, e projetos em instituições públicas, especialmente para o ensino, pesquisa e extensão nas universidades configuradas neste mundo de redes, que se encontra de ponta cabeça.

INTRODUÇÃO

O Observatório de Qualidade de Vida no Trabalho: rede CPEDR/UNEB de expansão científica institucional a princípio se propõe apresentar conceitos de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) aplicados, no intuito de assinalar os possíveis efeitos nas atividades da comunidade interna entre: professores, analistas, servidores técnicos administrativos, alunos e colaboradores terceirizados (serviços gerais e segurança), no Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Durante o processo de análise integral da produção bibliográfica voltada a QVT, correlacionado a mesma a partir das ações desenvolvidas, foi estruturado uma ferramenta de comunicação do banco de dados institucional junto ao Centro de Documentação e Informação (CDI), do Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional (CPEDR) da UNEB. O Banco de Dados nas suas configurações tem como finalidade receber informações oriundas do Observatório com foco na temática em QVT, sendo esses dados, frutos de estudos quanti-qualitativos e análises documentais obtidas através de meios eletrônicos. Não obstante, na literatura de Pizio (2007), Machado e Abreu (2009), dentre outros, apontam que o banco de dados **“é uma coleção de dados inter-relacionados, representando informações sobre um domínio específico”** (KORTH, 1994, p. 89 apud SANTOS & LEÃO, 2016, p.317).

Cabe destacar que, concomitante ao Banco de Dados, o Observatório goza também da ferramenta de uma página Observatório Arte Movimento, no *Facebook*, que serve como um cartão de visitas virtual, onde podem ser compartilhadas informações a todo instante. É através dessa página que muitas pessoas passam a conhecer o arcabouço de conhecimento em QVT, interagindo e gerando uma rede sociocultural de temáticas desse universo, que passa a ser ampliada devido a sua difusão.



É preciso entender desde algum tempo que, “QVT é a grande esperança das organizações atingirem altos níveis de produtividade, sem esquecer a motivação e a satisfação do indivíduo” (NADLER & LAWLER, 1983, p.20 apud SANTOS & LEÃO, 2016, p. 317). Diante do exposto, por intermédio das atividades elaboradas na universidade, em setores como: Gerência de Qualidade de Vida (GQVT), Grupo de Trabalho em Educação Física (Gtef), Núcleo de Atividade Física, Esporte e Lazer (NAFEL) Assessoria de Comunicação (ASCOM), Supervisão de Segurança e Supervisão de Serviços Gerais, foi cometido um levantamento de base documental, que possibilitou a criação do acervo concedendo a troca de informações e a difusão do conhecimento dentro e fora da instituição UNEB. Entretanto, evidenciou-se, que, ainda há uma deficiência de informações e uma considerável ausência de documentos, além disso, existe uma dificuldade imersa ao portal institucional que não dá uma visibilidade mais nutrida a esse tipo de iniciativa.

METODOLOGIA

Essa pesquisa tem abordagem qualitativa, assumindo, em geral, a forma de registro do levantamento de dados documentais, e teve como procedimentos técnicos além da pesquisa bibliográfica conceitual, foram utilizadas publicações de autores diversos, artigos, teses e os dados coletados cedidos pelo GTEF, NAFEL, GQVT, Projeto Estação Arte Movimento, Setor Técnico nos Departamentos e de Serviços Gerais e Anais da XX Jornada de Iniciação Científica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

É perceptível que a UNEB vem evoluindo na busca da QVT. O que fica ratificado pela recente criação da GQVT, pelas ações de Massoterapia, ginástica laboral e roda de conversas, a partir dos Projetos do Gtef e Estação Arte Movimento do Departamento de Ciências Humanas (DCH I), acompanhados pelo OBSERVATÓRIO DE QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: rede CPEDR/UNEB. Quanto ao registro das ações desenvolvidas, ainda percebe-se uma carência de dados e uma quase inexistência de documentos, assim como a falta de visibilidade de divulgação das ações realizadas, muitas vezes consequência da falta



de infraestrutura e também de recursos financeiros e perspectivas de redes socioculturais de difusão do conhecimento como fator tecnológico necessário a gestão da comunicação institucional na universidade do mundo atual, de velocidade instantânea no mundo do trabalho acadêmico.

CONCLUSÃO

Em função das pesquisas bibliográficas desenvolvidas, foi perceptível identificar as dificuldades enfrentadas nas instituições públicas para o alcance da Qualidade de Vida no Trabalho, sabido da necessidade de um espaço para o armazenamento dos dados e tendo como viés a difusão desse espaço para o conhecimento do público de interesse. Dessa relação, a UNEB diverge no sentido de buscar oferecer um ambiente que atravessa fronteiras além das atividades laborais cotidianas aos seus colaboradores, introduzindo-os em um contexto motivador capaz de conduzi-los a um cenário onde a satisfação e a saúde possam vir a ser uma realidade nessa sociedade da informação veloz. Para tanto, as ferramentas utilizadas e apontadas aqui nesse estudo (Banco de Dados e *Facebook*), tem apontado como um início da história e memória pública institucional.

Palavras-chave: Ferramentas de Comunicação. QVT. Difusão do Conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício P. e MACHADO, Felipe N. R. **Projeto de banco de dados**, Uma Visão Prática – Editora Érica Ltda. São Paulo – 2009.

BEZERRA, Osicleide de Lima. **Vai trabalhar vagabundo**, Valores e representações sobre o trabalho, Dissertação de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal 2006.

FERREIRA, Mário Cesar, et.al. **Gestão de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) no Serviço Público Federal: O Descompasso entre Problemas e Práticas Gerenciais**.



Universidade de Brasília – 2009.

FERNANDES, Eda Conte. **Qualidade de vida no trabalho - Como Medir para Melhorar.** Casa da Qualidade Editora. Salvador, 1996.

KORTH, H.F. e Silberschatz, A.; **Sistemas de Bancos de Dados**, Makron Books, 2a. edição revisada, 1994.

MEDEIROS, Jássio Pereira de. **Qualidade de Vida no Trabalho da EMATER-RN:** Validação de um instrumento síntese de pesquisa e diagnóstico. Natal, 2007.

OLIVEIRA, Simone. **A Vivência da Implantação do Programa de Qualidade Total:** Um Estudo de Caso. Belo Horizonte, 1998.

PIZZIO, Analberto Tavares. **A utilização de bancos de dados e sistemas de informações geográficas como ferramentas de apoio e análise dos processos de arenização no sudoeste do Rio Grande do Sul.** UFRGS. Porto Alegre 2007.

SANTOS, Angélica Olímpia de Oliveira; LEÃO, José Antônio Carneiro. **Registro em Banco de Dados**, XX Jornada de Iniciação Científica, Desafios do Século XXI: Integração Social e Sustentabilidade. Salvador, 2016, p. 317.

VASCONCELOS, Anselmo Ferreira. Qualidade de Vida no Trabalho, Origem, Evolução e Perspectivas, **Caderno de Pesquisa em Administração V.08, n° 01**, São Paulo 2001.



O TRIUNFO DA VOZ SOBRE A NULIDADE: UMA GÊNESE DA POESIA DE WALY SALOMÃO

Anísio Assis Filho¹
Ricardo Martins Valle²

INTRODUÇÃO

“Nulidade” é o termo jurídico utilizado para declarar o encerramento de um processo criminal, pela anulação de seus efeitos. Foi um ato similar que libertou Waly Salomão, após sua prisão em 1972. O ato pôs fim ao processo e inaugurou a entrada daquele poeta, de modo mais concreto e textual, no mundo da literatura. Ou seja, o controle do corpo não implicou no cerceamento do poder da voz e da produção poética: “Meu primeiro texto teve de brotar numa situação de extrema dificuldade. Na época da ditadura, o mero porte de uma bagana de fumo dava cana. E eu acabei no Carandiru, em São Paulo, por uma bobeira, e lá dentro eu escrevi ‘Apontamentos no Pav 2’. Não me senti vitimizado, de ver o sol nascer quadrado. Para mim, foi uma liberação de escritura” (SALOMÃO, 2003). É desta voz que emerge uma outra concepção de controle e disciplina do corpo, uma voz que busca falar em seu próprio nome e de outros silenciados.

A repressão dos instintos, a natureza e a dinâmica dos desejos recorrem a representações de poder, cujo ato de discurso criaria um estado de direito, presente na função do legislador, efetivando-se na sua ação como jurídico-discursiva. O cruzamento, em âmbito teórico, entre processos jurídicos e construções narrativas acendeu no pensamento contemporâneo importante foco de luz sobre o mundo da cidade, seus corpos e narratividades, suscitadas pela voz – enquanto forma singular de descrição das ações humanas, e dos valores e práticas que política e discursivamente as norteiam.

O capitalismo, e a urbanização que acompanha a sua expansão, exerce forte dominação sobre os corpos, sua circulação e a dos objetos por eles criados. Saber o que, onde e como proceder se tornou extremamente necessário. Não que na antiguidade, e mesmo

1 Mestre em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: anisioassisfilho@gmail.com

2 Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: rimavalle@yahoo.com.br



em outros momentos e sociedades, já não houvesse formas de controle da população, da produção e da circulação de bens produzidos. Contudo, com a ascensão do capitalismo e sua hegemonização, como a pretensamente única e última forma do viver humano, os processos violentos de urbanização a isso ligados determinaram a verticalização das relações de poder difusas no espaço, de uma forma como nunca antes se vira, sobretudo pela internalização e naturalização das formas de controle.

Para Aristóteles, segundo Agamben, “o fim da cidade é viver segundo o bem”. Neste sentido, a aptidão política dos seres humanos é o que os tornaria capazes de estabelecer fundamentos de ocupação e transformação de um dado espaço, é o que lhes permite criar regulações qualificadoras, hierárquicas, cujos ajustamentos, via de regra, estão ligados à linguagem e constroem uma comunidade pautada em princípios de bem e de mal, de justo e de injusto, de certo e de errado, e não simplesmente de prazeroso e doloroso (AGAMBEN, 2007). Os prazeres, incompatíveis com a ordem e o bom funcionamento do trabalho, não seriam fundamentos qualificadores positivos daqueles para se garantir o viver bem na cidade.

Pensar a cidade é também pensar os movimentos que a criam e que nela são forjados, para que se possa nela viver. No Ocidente moderno não nos faltam exemplos em que as sociedades criam e exercem dispositivos de controle, de interdição e censura, sobretudo, em relação a tudo aquilo que pode ser entendido como deflagrador de alguma possível desordem, isto é, que coloque em risco ordenações já consolidadas. Os *sujeitos* da cidade – ou “sujeitados”, como propõe Foucault (1988) – são aqueles que obedecem aos regramentos e vivências da e na cidade.

METODOLOGIA

Quando a lei não comporta mais ajustar as diferenças, ou mesmo legislar sobre a diversidade do vivente e de suas formas de exercer este viver, a condição de humano, o que fazer? Se, no *mundo civilizado*, são as leis e as normas de conduta que nos regem, o que fazer quando elas, as leis, não conseguem dar conta do imponderável? Ou não conseguem dar conta das próprias limitações e controle? Enfim, o que fazer quando a lei não consegue responder ao que o humano deseja ou quer sabotar, superar? Além das normativas e jurídicas, quais outras práticas discursivas seriam capazes de “dizer” e representar as condições que exercemos? Como a produção literária dá suporte aos falares e seus corpos? Seria a literatura capaz de legitimar essas vozes? Estas questões sustentam este estudo, analisando o processo de criação do livro **Me segura qu’eu vou dar um troço**, de Waly



Salomão, cuja produção fora elaborada como resposta à sua reclusão, no ano de 1972, e ao trâmite do processo jurídico que avaliou aquele cárcere.

Segundo Foucault (2008), “a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber”. Entretanto, há práticas, falares, vozes, narratividades que colocam em cheque os silenciamentos, os controles, e, mais que isso, estabelecem tensões significativas entre a *autenticidade* do depoimento e da legitimidade da obra enquanto arte, entre a voz autoral, a sua representatividade (DALCASTAGNÉ, 2012) e os mecanismos disciplinares.

Se a condição de verdade fosse a mesma da mentira, ou da imaginação ou da ficção; se a verdade dos enunciados não passasse de um tipo de engano, de invenção e seu contrário são objetivos deste estudo e, somando-se a estes, discutir sobre a (in)capacidade dos recursos de controle e disciplina dos corpos, sobretudo de seu imaginário, criação e expressão da realidade; discutir o processo criativo literário a partir de um evento de reclusão e do relato de si; observar como a linguagem redimensiona os processos disciplinares e a criação de novos recursos e zonas de poder; e, por fim, analisar como a representação literária dos espaços de repressão contribuem para construir o imaginário sobre a cidade e seus sentidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Certas práticas (inclusive) discursivas – pautando-se aqui nos estudos sobre a história da sexualidade realizados por Foucault (1988), matriz que alimenta seus argumentos – operam, ou deveriam ser exercidas, para determinado fim e em determinado lugar e momento. Fora de determinado contexto, deveriam ser alvo dos mecanismos de segurança, dos elementos disciplinares, dos elementos jurídicos e penais. A sujeição dos corpos e o controle das populações são práticas que se intensificaram na modernidade e se acirraram nas cidades, nos estados de exceção e no capitalismo (Idem, 1988 e 2008).

A incompatibilidade com os processos de produção e organização capitalistas, cuja estrutura inicial sustentava-se pela exploração da força de trabalho e, de certa, docilidade dos corpos usados por este sistema, são fortemente exemplificados na produção poética analisada de Waly Salomão, na qual a poesia proporciona a libertação a quem foi confinado: “Uma pessoa pode viver, naturalmente, no inferno – logo de início,



sofre algumas perturbações, depois depreende que o inferno é normal”. Ou ainda que “Tinha todas as ferramentas pra essa vida conventual confinada mas também tenho todos os contravenenos.”(SALOMÃO, 2003, p. 73) O *contraveneno* a que se refere o autor se constituía, primeiro, pela dedicação em produzir seu texto, segundo, ao fazê-lo, para por em análise a condição prisional de si e dos demais detentos: “Este texto – construção de um labirinto barato/ como trançado das bolsas de fios de plástico feita/ pelos presidiários. Um homem forte digere os atos/ da sua vida (inclusive os pecados) como digere o/ almoço. Os meios que se empregam contra a dor/ são os que reduzem a vida à menor expressão possível. Falsas exaltações. O profundo sono. Anestesia/ é para os dentes o bem supremo. A atividade aliviando a consciência” (p. 69). Há, como vemos, um exercício de repressão que funciona “como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber”. Ou aquilo que o mesmo Foucault (1988, p. 10) chama de *tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo* dos corpos, das práticas e dos discursos que se fazem rebeldes.

Os desdobramentos efetivados pelo uso da voz, enquanto uma instância de narratividade da experiência, postos por Couldry (2015) a saber: *os relatos de si e do mundo*; *a avaliação das estruturas normativas e das sociedades complexas* e; o próprio *valor da voz* como construção legítima de narrativas/produções literária, são aspectos, como se esperava, possíveis e exemplificáveis na produção de Waly Salomão.

CONCLUSÃO

Os estudos de Foucault, Agamben, Couldry, Dalcastagné, alinhados à produção literária de Waly Salomão, trazem importantes considerações acerca das políticas de controle e repressão dos corpos, de seus gestos, de suas produções discursivas e das sanções que lhes são/foram postas e, paralela e contrariamente, dos efeitos, das saídas (ou entradas) e de outros procedimentos acionados na construção de sentidos; das interpretações sobre a própria literatura, sua condição de (certa) verdade e da possibilidade de oportunizar outros lugares de fala, mas também da audição de outras vozes. Outro fim que se constitui neste estudo foi avaliar a construção do imaginário sobre a cidade, lugar de ocorrência e da capacidade de nossa existência política, e a influência desta construção sobre os conceitos de legitimidade de obra que se constitui pelo relato



de si, da autenticidade do depoimento e voz que o cria e sua representatividade

A nossa aptidão política é que nos torna, além de viventes em um lugar, aqueles que estabelecem fundamentos de ocupação, transformação e regramentos do viver e desta política. Contudo, também de sua rejeição. E o que nos define enquanto humanos e enquanto seres políticos é a linguagem. Como afirma Agamben (2007, p. 16): “a política existe porque o homem é o vivente que, na linguagem, separa e opõe a si a própria vida nua e, ao mesmo tempo, se mantém em relação com ela numa exclusão inclusiva”. É nesta exclusão que se funda, ainda segundo aquele autor, a cidade dos homens, vivente que possui a linguagem; “o lugar próprio da *pólis* na passagem da voz à linguagem”, expressão do conveniente e do inconveniente, do justo e do injusto, do certo e do errado.

A poesia de Waly coloca em jogo não apenas se há a condição de verdade (e mesmo da mentira), dentro de seu processo de imaginação ou de ficção; se são verdadeiros os enunciados, se esses não passassem de um tipo de engano, de invenção. Mais que isto, buscam tensionar o *status* de certa voz, em que “o fundamental é perceber que não se trata apenas da possibilidade de falar – que é contemplada pelo preceito da liberdade de expressão, incorporado no ordenamento de todos os países ocidentais –, mas da possibilidade de ‘falar com autoridade’, isto é, o reconhecimento social de que o discurso tem valor e, portanto, merece ser ouvido” (DALCASTAGNÉ, 2012). E que esta voz se amplia em profusão de autoridade e alteridade:

O profeta vivo dentro de uma cova e escorren-/do em esferas alheias à sua própria individualidade/ tanto no espaço como no tempo, incorporando à/ sua experiência acontecimentos que, lembrados e/ relatados à luz clara do dia, deviam propriamente/ ser postos na 3ª pessoa. Mas, que queremos dizer/ com esse ‘propriamente’? Será o eu de uma pessoa/ uma coisa aprisionada dentro de si mesma, rigo-/rosamente enclausurada dentro dos limites da carne e do tempo? Acaso muito dos elementos que/ o constituem não pertencem a um mundo que está/na sua frente e fora dele? A ideia de que cada pes-/soa é ela própria e não pode ser outra não será/ algo mais do que uma convenção que arbitraria-/mente deixa de levar em conta as transições que/ ligam a consciência individual à geral?” (SALOMÃO, 2003, p. 63 e 64)

As indagações de Waly, arbitrariamente, além do óbvio, que é questionar, respondem como a literatura pode redimensionar os processos disciplinares e as noções de existência de si e do outro.



Palavras-chave: Bio-poder. Cidade. Poesia contemporânea. Waly Salomão. Voz.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua.** Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

COULDRY, Nick. Filosofia da voz. **FÓLIO – Revista de Letras**, v.7, n. 1, jan/jun. Vitória da Conquista, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/5719>, acessado em 21.04.2017.

DALCASTAGNÉ, Regina. O lugar de fala. In: _____. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado.** Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed.. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Segurança, território, população:** curso dado no Collège de France (1977-1978). Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Trad. Eduardo Brandão e revisão tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SALOMÃO, Waly. **Me segura qu'eu vou dar um troço.** Rio de Janeiro: Aeroplano, Biblioteca Nacional, 2003.

SANTIAGO, Silviano. Os abutres. In: _____. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural.** 2.ed.. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.



**ESPAÇO MULTIRREFERENCIAL E INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: REGISTRO E
DISSEMINAÇÃO DA MEMÓRIA INSTITUCIONAL DO CPEDR/UNEB**

Anne Alves Silva¹
Rita de Cássia Alves Neiva Almeida²
Rita Conceição Barral Passos³

O Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional - CPEDR integra a estrutura da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, constituindo-se em infraestrutura de Pesquisa em Ciências da Educação e Desenvolvimento Regional, com a missão de contribuir para a expansão da rede científica da UNEB, conforme estabelecido no Regimento Interno - RI/CPEDR. Sua origem se deu a partir do projeto de Informação, Comunicação e Expansão para a Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2006-2008) apresentado à Financiadora de Estudos e Projetos-FINEP, com obtenção de recursos para sua construção do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FNDCT, no âmbito do fundo de infraestrutura - CT-INFRA nos termos da Chamada Pública Ministério de Ciência e Tecnologia - MCT/FINEP/CT-INFRA/PROINFRA/01/2004, Salvador-Bahia, 2005. (CPEDR, 2016)

Instituído, conforme Regimento Geral da UNEB, como Órgão Suplementar de Natureza Interdisciplinar da universidade, o CPEDR é o elemento aglutinador das informações oriundas dos núcleos dos Departamentos e dos grupos de pesquisa da UNEB. Oferece, em seu espaço físico, suporte acadêmico-científico e administrativo aos diversos setores e segmentos da instituição. Para tanto, conta com a seguinte infraestrutura: Um Centro de Documentação e Informação - CDI, 01 (um) auditório com capacidade para 80 (oitenta) lugares, 07 (sete) salas

1 Graduada em Administração de Empresas pela Fundação Visconde de Cairu e Especialista em Gestão Pública pela UNEB. É Analista Universitária da Universidade do Estado da Bahia, exercendo funções no Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional - CPEDR. É membro dos Grupos de Pesquisas Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade (GREDHI/UNEB) e Acompanhamento e Avaliação de Políticas Públicas (AAPP/UNEB). Endereço eletrônico: annealves.ssa@gmail.com

2 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos da UNEB. É Analista Universitária da Universidade do Estado da Bahia, desenvolvendo atividades no Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional - CPEDR. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA/UFSC) e do Grupo de Pesquisa Acompanhamento e Avaliação de Políticas Públicas (AAPP/UNEB). Endereço eletrônico: cassianeivha@gmail.com

3 Graduada em Administração pela Universidade Norte do Paraná. Possui vínculo efetivo com a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, exercendo o cargo de Técnica Universitária no Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional (CPEDR). É membro do Grupo de Pesquisa Acompanhamento e Avaliação de Políticas Públicas (AAPP/UNEB). Endereço eletrônico: rita.barral@gmail.com



para o funcionamento das linhas/Grupos de pesquisa, 01 (uma) sala de reunião, 04 (quatro) salas para atividades administrativas e 01 (uma) copa.

Desde o ano de 2008, o CPEDR atua com receita orçamentária da própria UNEB. Entre as suas competências, estabelecidas no Inciso X, art. 4º, RI/CPEDR, está: “Promover, patrocinar e realizar cursos, conferências, seminários e outros eventos de caráter técnico-científico”. É importante destacar que, de acordo com o Termo de Responsabilidade de uso do auditório do CPEDR, todos os eventos realizados no espaço têm o apoio do CPEDR. Assim, o objetivo geral do presente estudo é disseminar a memória institucional do CPEDR/UNEB, por meio da catalogação/mapeamento de eventos de caráter técnico-científico-formativo (cursos, conferências, seminários, entre outros) efetivados e/ou apoiados pelo CPEDR, na perspectiva de fortalecimento da sua identidade enquanto espaço institucional multirreferencial e interdisciplinar de produção e difusão de múltiplos conhecimentos científico-formativos. Por tratar-se de uma temática bastante abrangente, este texto limita-se a identificar a natureza (Ensino, pesquisa, extensão, pós-graduação, gestão) e o quantitativo dos eventos já realizados no auditório do CPEDR/UNEB, numa perspectiva de redes socioculturais.

A problemática que constituiu o objetivo proposto para este artigo foi a seguinte: Como o registro das atividades de rotina, realizado por funcionários e que compõem o arquivo físico documental interno-administrativo do CPEDR/UNEB, contribui para o fortalecimento da sua identidade e para a memória institucional, num mundo de redes que se encontra de ponta cabeça? Pomian (2000) explica que os materiais da memória como, por exemplo, os documentos, não são a memória propriamente dita. Para o autor, esta é uma representação seletiva do passado, que não é apenas do indivíduo, mas do indivíduo inserido num contexto familiar, social, institucional, nacional. Portanto, constituem-se em um elemento da identidade institucional alusivo, entre outros, ao que a instituição faz, acredita e valoriza.

A principal justificativa para a realização deste artigo está relacionada à demanda social de conhecimento sobre a memória institucional da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Este texto coloca em pauta uma temática ainda pouco debatida/abordada na comunidade unebiana: a necessidade acadêmica e importância social de preservação da memória científica e institucional da universidade, o que também torna relevante a realização deste estudo. Segundo Le Goff (2003, p. 426) “o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento”. Assim, é preciso considerar estudo sobre a memória institucional, a despeito de que o conhecimento do passado oportuniza interrogações e reflexões sobre o presente, importantes para projeções futuras.

A ciência da informação, conforme Mendonça e Pinho (2016), possui caráter



transdisciplinar, e se encontra sob a égide de vários olhares, o que incide em um caminho de mão dupla: dificulta especificar seu objeto de estudo (a informação), mas permite transitar por diferentes áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, no campo das ciências modernas, a ciência da informação busca entender o fenômeno informação dialogando com áreas distintas do conhecimento. Para os referidos autores, essa informação está no cerne da sociedade atuando em todos os setores (econômico, social, cultural, científico etc.), constituindo-se em um bem público que se transforma em conhecimento. Esse conhecimento produzido, que tem como matéria-prima principal a informação, precisa ser disseminado como forma de atender a demanda de conhecimento da sociedade.

Para atender ao objetivo pretendido no presente estudo, realizamos uma pesquisa documental. Ressaltamos o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Conforme Lüdke e André (2014), os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Para Guba e Lincoln (1981), persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Os documentos são produzidos, elaborados em um determinado período/contexto histórico, permitem, portanto, uma compreensão mais objetiva do presente através do conhecimento do passado.

Ainda do ponto de vista metodológico, no que se refere à seleção dos documentos analisados, trabalhou-se com arquivo documental físico interno do CPEDR constituídos no período de 2012-2016. Os alicerces deste estudo são as informações obtidas através de documentos interno-administrativos do CPEDR. Logo, cabe informar que todos os eventos realizados no auditório do CPEDR são registros que compõem seu arquivo físico interno-administrativo. Desse modo, analisamos os seguintes documentos: Planilha de Controle de Reserva do Auditório do CPEDR e Termo de Responsabilidade de uso do local, onde constam informações referentes ao tema, data, horário, setor responsável pela solicitação, objetivo e breve resumo da justificativa dos eventos realizados. Consideramos na análise: a quantidade de eventos realizados no período delimitado (2012-2016), o responsável pela solicitação (setor/departamento) e a natureza da atividade realizada (Ensino, pesquisa, extensão, pós-graduação e gestão).

Os resultados da análise documental mostraram que no período de 2012-2016 foram realizados no auditório do CPEDR/UNEB, no total geral, 594 eventos, sendo 141 no ano de 2012, 104 no ano de 2013, 147 no ano de 2014, 74 no ano de 2015 e 128 no ano de 2016. Para identificar a natureza dos eventos realizados, observamos o objetivo de cada evento realizado relacionando com os setores/departamentos responsáveis pela solicitação. Desse modo,



constatamos que de 594 eventos realizados (total geral), 181 foram da pós-graduação, 132 do ensino, 111 da pesquisa, 91 da extensão e 79 da gestão. O gráfico abaixo mostra, em percentuais, os resultados obtidos:



Gráfico I- Natureza dos eventos realizados no auditório do CPEDR/UNEB no Período de janeiro de 2012 a dezembro de 2016. Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Conforme podemos observar no gráfico acima, os eventos da pós-graduação representam o maior percentual (31%). Na análise, relacionamos esse resultado à implantação de novos programas de pós-graduação na UNEB, como por exemplo, o Programa de Pós-graduação (*Stricto-Sensu*) em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, implantado no ano de 2012 (com primeira turma no ano de 2013). O menor percentual é da gestão (13%). O ensino representa 22% e a extensão (15%). Os eventos de pesquisa realizados, considerados os de maior relevância para o CPEDR, correspondem a 19%. Serão estes dados significativos no mundo das redes de hoje?

Cabe informar que o CPEDR, através do projeto REDE CPEDR/UNEB, tem trabalhado na perspectiva de compreender os percursos dos processos de criação nas áreas de pesquisa ao produzir saberes na UNEB, dos quais apontam implicações que repercutem no campo da educação e desenvolvimento regional, reconhecendo a instituição como geradora de pesquisas capazes de identificar potenciais científicos e indicadores para o desenvolvimento institucional, local e regional sustentável. (Projeto Rede CPEDR/UNEB⁴). Dessa forma, o CPEDR, além

4 Diagnóstico da pesquisa institucional, realizado pelo CPEDR, referente às áreas de conhecimento Educação e Desenvolvimento Regional, com relatório do período de 2006 a 2012 em fase final de conclusão, permitindo, dessa forma, visualizar e compreender a evolução da pesquisa na UNEB.



de oferecer, em seu espaço físico, suporte acadêmico-científico e administrativo aos diversos setores e segmentos da UNEB, ao abrigar a base de dados institucional da pesquisa, poderá (através de investimento em tecnologias apropriadas) se constituir também como um espaço virtual de co-organização e preservação da memória institucional e científica da UNEB.

A catalogação dos eventos já realizados e/ou apoiados pelo CPEDR/UNEB evidenciou que o registro das atividades de rotina do setor se constitui em fontes informacionais fundamentais para a disseminação da memória institucional e científica, representando também um elemento importante na definição de saberes e áreas prioritárias para o desenvolvimento de projetos, além de apontar a necessidade de continuação da presente pesquisa, o que cria uma perspectiva de redes socioculturais.

Palavras-chave: Memória Institucional. CPEDR. UNEB. Rede de Pesquisa.

REFERÊNCIAS

Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional - CPEDR. **Institucional**. Disponível em: <<http://www.cpedr.uneb.br/>>. Acesso em: 24 de março de 2017.

Conselho Universitário (CONSU) da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Resolução nº 1.147/2015. **Aprova o Regimento Interno do Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional (CPEDR/UNEB)**. Salvador, Bahia, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Edunicamp, 2003.

LÜDKE, Menga; Marli E. D. A. André. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU., 2014.

MENDONÇA; PINHO. **Memória institucional por meio da organização documental de fotografias**. Ribeirão Preto. V. 7, n. 1, p. 90-110, mar./ago. 2016.

POMIAN, Krzystof. **Memória**. In: ENCICLOPEDIA Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. V.42, p.507-516, 2000.

Universidade do Estado da Bahia - UNEB. **Institucional**. Disponível em: <<http://www.uneb.br/files/2009/10/REGIMENTO-GERAL-DA-UNEB-2012.pdf>>. Acesso em: 24 de março de 2017.



O GÊNERO RESENHA NA UNIVERSIDADE: MEMÓRIA DISCURSIVA E CONSTRUÇÃO SOCIAL

Anne Carolline Dias Rocha Prado¹
Márcia Helena de Melo Pereira²

INTRODUÇÃO

De acordo com Bakhtin (2011), a linguagem atravessa todas as esferas da atividade humana, produzindo *tipos relativamente estáveis* de enunciados concretos e únicos, de acordo com as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. O gênero que pretendemos investigar, neste trabalho, a resenha, circula na esfera jornalística e na esfera acadêmica.

As resenhas surgiram no século XVII, com o objetivo de discernir entre os bons e os maus livros. Essas resenhas eram publicadas em revistas de cunho cultural, que foram criadas para difundir conhecimento, como o *Journal des Savants*, de Paris, as *Philosophical Transactions*, da *Royal Society*, de Londres, as *Acta Erudictorum*, de Leipzig, e as *Nouvelles de la Republique des Lettres*, de Amsterdã. Todavia, essas revistas eram publicadas apenas a cada um ou dois meses e em diversas cidades da Europa, o que dificultava a localização das resenhas (BURKE, 2002). Berté (2015) relata que, no século XVIII, a resenha de livros se popularizou. Apelando para o intelectualismo e sofisticação da classe média, essas resenhas estimulavam as vendas dos livros, ainda que seus autores afirmassem que seu objetivo era a formação do leitor. Já na metade do século, as resenhas passaram a tratar de outros temas e ganhou o espaço dos jornais.

No Brasil, não era costume a utilização da palavra *resenha*; em seu lugar, usava-se *crítica*. Segundo Melo (2003), até hoje persistem o emprego dos termos *crítica*, para designar as unidades jornalísticas que cumprem a função de resenhar, e *crítico*, para se

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGLin-UESB), sendo bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). (UESB/Brasil). Endereço eletrônico: annerochaprado@gmail.com

2 Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é Professora Adjunto do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin-UESB), campus de Vitória da Conquista (UESB/PPGLin/DELL/Brasil). Endereço eletrônico: marciahelenad@yahoo.com.br



referir a quem resenha. Ele explica que a razão para isso é o fato de que o jornalismo no país passou por uma transição, deixando de dar espaços eventuais para os intelectuais avaliarem obras culturais, para popularizar esse tipo de tarefa, tornando-a frequente. Esta mudança não agradou nem os intelectuais, que eram contrários às simplificações e generalizações pretendidos pela indústria cultural, e nem os editores culturais, que acham desnecessário ampliar o raio de influência da crítica da arte. Com isso, os críticos intelectuais se autodenominaram *críticos*, e passaram a produzir textos mais estruturados, teorizados e formativos, segundo os padrões da análise acadêmica, que eram divulgados em veículos acadêmicos; enquanto os textos dos jornalistas, feitos a partir de uma análise superficial, passaram a se chamar *resenhas*, numa tradução de *review* do jornalismo estadunidense.

De acordo com Nina (2007), entre a crítica surgida com os intelectuais até a crítica de hoje, existiram as críticas de rodapé. Ela explica que “o rodapé era assinado por intelectuais, que [...] cultivavam a eloquência e a erudição com o intuito de convencer rapidamente os leitores num tom subjetivo e personalista” (p.24). Segundo ela, a partir dos anos 40, com o surgimento das faculdades de Letras, os textos críticos passaram a ser escritos, também, por acadêmicos, sobretudo sob a forma de resenhas.

A resenha, então, é definida, no âmbito jornalístico, como um gênero opinativo, cujo objetivo é orientar o público na escolha de obras de arte e produtos culturais (MELO, 2003).

No espaço acadêmico (que é o que nos interessa), a resenha é tida como um gênero usado na universidade para avaliar uma produção intelectual de uma determinada área do conhecimento (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010). Segundo as autoras, a pessoa que escreve resenhas e aquela que a lê tem objetivos diferentes: enquanto a primeira fornece uma opinião crítica, a outra busca. As pesquisadoras explicam que, normalmente, uma obra é resenhada a partir de quatro movimentos retóricos: (1) apresentação; (2) descrição; (3) avaliação; (4) (não) recomendação. Motta-Roth e Hendges explicam que essas etapas geralmente aparecem nessa ordem e podem variar em tamanho e frequência. De acordo com as autoras, a descrição e a avaliação de partes específicas do livro podem aparecer juntas em um mesmo trecho ou sentença. Elas explicam, ainda, que, em cada estágio textual apresentado, o resenhador pode empregar estratégias retóricas e que, apesar de a avaliação ser a função que define o gênero resenha, ela não é seu único componente. Sendo assim, a resenha é, ao mesmo tempo, avaliativa e informativa.

Como vemos, ao longo do tempo foi se construindo discursos a respeito da atividade de resenhar. A esse conjunto de já ditos que sustentam todo dizer Michel



Pêcheux (1997) dá o nome de memória discursiva. De acordo com Fonseca-Silva (2007), a memória discursiva, para Pêcheux, acontece quando a linha horizontal (intradiscurso) incide na linha vertical (interdiscurso). O intradiscurso diz respeito ao novo discurso, reconstruído naquele momento, perpassando o discurso já construído historicamente, o interdiscurso. Daí a materialidade repetível da memória, que é sempre reconfigurada, sempre se circunscreve.

Assim, nosso objetivo, com este trabalho, é investigar a memória do gênero resenha nos dias atuais, por meio das vozes de uma dupla de estudantes universitários, durante o processo de construção de uma resenha. São nossas perguntas: o que os escreventes dizem sobre a resenha? Quais vozes ecoam na fala deles sobre como deve ser esse gênero? Qual a construção social do gênero que aparece na fala deles?

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, fizemos uso da transcrição de gravação em áudio de uma conversa mantida entre uma dupla de estudantes universitários durante o momento da produção de uma resenha. Essa transcrição faz parte de um *corpus* coletado entre 2012-2013, durante os trabalhos de pesquisa de Iniciação Científica, vinculados ao projeto “A relação entre estilo e gênero vista sobre a perspectiva processual: desvendando segredos da criação”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Márcia Helena de Melo Pereira. Assim selecionamos excertos do diálogo da dupla – materialidades discursivas que sugerem como deve ser uma resenha.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Passemos, então, a verificar a memória sobre o gênero resenha construída por dois alunos universitários ao elaborarem uma resenha sobre o curta metragem *Vida Maria*, dirigido por Márcio Ramos, em 2006.

Abaixo, temos trechos da conversa da dupla, nos quais os estudantes comentam sobre o que deve ter, ou não, em uma resenha:



1. **M:** a pessoa tem que dar informações sobre a obra
2. **ML:** Mas tem que contar a história toda
ML: Mas a gente tem que contar a história, tá ligada?
3. **M:** Aí agora vem nossa opinião
4. **M:** A gente tem que indicar a obra
5. **ML:** É mesmo, num pode contar o final não. Tem que deixar o leitor com vontade de ver
ML: A introdução tá, tá chamando atenção, aí o povo vai querer assistir o vídeo

Nos excertos acima, é possível identificar cinco aspectos que a dupla julga serem característicos do gênero resenha: (1) deve conter informações sobre a obra resenhada; (2) deve ter um resumo da obra; (3) deve conter a opinião do resenhador a respeito da obra; (4) deve-se indicar (ou não) a obra; (5) deve despertar o desejo do leitor pela obra resenhada. Os quatro primeiros aspectos apontados pelos estudantes nada mais são que os movimentos retóricos apontados por MOTTA-ROTH e HENDGES(2010). O quinto aspecto também está em conformidade com o que dizem essas autoras, que afirmam que o escrevente de uma resenha descreve e avalia uma obra buscando atender o leitor.

Nos excertos seguintes, os escreventes apontam informações que devem aparecer em cada uma das partes de uma resenha:

6. **M:** Na introdução. O que se faz na introdução de resenha?
ML: Fala sobre a obra.
M: Sobre os autores da obra... Identifica a obra.
7. **M:** Primeiro a gente vai continuar falando o que? Escrevendo o resumo, e descrevendo a obra... descrevendo...
8. **M:** Mas não precisa contar mais história, precisa opinar agora.
ML: Tenta concluir aí agora.
M: Concluir com opinião.
9. **M:** Mas indica é no final.

Os pontos apresentados pelos escreventes estão em conformidade com a descrição esquemática das estratégias retóricas usadas no gênero resenha, proposta por Motta-



Roth (1995 *apud* MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010). Ao dizerem que, na introdução, é preciso falar sobre a obra e sobre os seus autores, os estudantes refletem dois passos que a autora menciona como sendo partes do movimento de *apresentar a obra: informar o tópico geral e/ou dar referências sobre o autor*. Adiante, a dupla afirma a necessidade de escrever um resumo da obra, de descrevê-la, o que, para a pesquisadora, seria o passo *dar uma visão geral da organização da obra*, parte do movimento de *descrever a obra*. Ainda, os universitários comentam que, no final, deve-se opinar sobre a obra e indicá-la, aspectos que fazem parte dos movimentos de *avaliar e (não) recomendar a obra* resenhada.

Vemos, portanto, que os fragmentos das falas da dupla de estudantes revelam uma memória bastante completa em relação à resenha como um gênero acadêmico, não apenas no que diz respeito à sua organização global. Isso acontece porque, a produção de uma resenha exige entendimento do contexto de produção e recepção do texto, das características do discurso argumentativo e dos mecanismos linguísticos que materializam o gênero (MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, 2004).

CONCLUSÃO

Diante do exposto, ressaltamos a importância do gênero resenha na universidade, pois, além de exigir um olhar crítico do escritor diante da obra a ser resenhada, auxilia no desenvolvimento das capacidades de síntese e interpretação. Dada a sua relevância, a resenha tornou-se um gênero muito usual na esfera acadêmica, sobretudo na universidade e, por isso, diversos pesquisadores têm se dedicado a estudá-la. Informações sobre o gênero são facilmente encontradas na *internet* e difundidas em disciplinas relativas à leitura e produção de textos, e são elas que fundamentam a construção da memória discursiva a respeito da resenha. Portanto, o que vemos nas falas da dupla é um reflexo dessa memória.

Palavras-chave: Resenha. Memória discursiva. Construção social.

REFERÊNCIAS



BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BERTÉ, Mauro Marcelo. **Percurso histórico discursivo da resenha literária em revistas brasileiras de atualidades**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

BURKE, PETER. Problemas causados por Gutemberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. **Estudos avançados** [online], v. 16, n.22, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v16n44/v16n44a10.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 17.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. Mídia e lugares de memória discursiva. In: FONSECA-SILVA, Maria da Conceição; POSSENTI, SÍRIO (orgs.). **Mídia e rede de memórias**. Vitória da Conquista- Ba: Edições UESB, 2007.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MELO, José Marques de. **Jornalismo opinativo**. 3. ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

MOTTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NINA, Cláudia. **Literatura nos jornais: A crítica literária dos rodapés às resenhas**. São Paulo: Summus, 2007.

PÊCHEUX, Michel [trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al.]. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 3 ed., 1997.



**REACENDENDO AS LUZES DAS EMOÇÕES NA SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO
SOBRE O BEHAVIORISMO RADICAL DE SKINNER**

Aparecido Alves das Flôres¹
Guacyra Costa Santos²
Sandra Suely de Oliveira Souza³

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre a maneira como o Behaviorismo Radical de Skinner pode nos ajudar a compreender as relações afetivas que se dão na sala de aula entre professor e aluno, no cenário de educação atual, ainda fortemente influenciado por práticas de controle aversivo, a despeito de todas as mudanças efetuadas ao longo da história do ensino.

Para tanto, cabe realçar que a teorização acerca da emoção concebida por Skinner (2003), possibilita classificar o comportamento do homem em circunstâncias que o levam a agir de uma ou de outra forma. Nesse sentido, seja a emoção da alegria ou tristeza, estas afetam o repertório total do organismo. Se, por exemplo, apresentamos estado emocional zangado, tendemos a enfrentar e a ofender o outro, ou por outro lado, se ao estado emocional é de afeição, tendemos a cuidar e a estar mais próximo do outro. Logo, na relação emoção e reforçador, a emoção define quais comportamentos do organismo poderão ser mantidos ou reforçados pelos estímulos do ambiente. Melhor dizendo, a emoção é um estado interno ou uma condição corporal do organismo.

Em se tratando dos aspectos relacionais no âmbito escolar, deparamo-nos com a complexidade presente nesse contexto, cujos operantes por parte dos alunos, promovem

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), localizada no Estado da Bahia, no Brasil, e membro do Grupo de Estudos em Didática das Ciências Experimentais e da Matemática (GDICEM) e do Grupo de Pesquisa e Extensão em Tecnologias Digitais no Ensino (GPETDEN). Endereço eletrônico: aparecido.matematica@gmail.com.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Conhecimento Científico (GEPECC). Endereço eletrônico: guacyracosta22@hotmail.com.

3 Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) no programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (FACED). Endereço eletrônico: sandraso.s@hotmail.com



em muitas ocasiões comportamentos de fuga ou esquiva ao processo de aprendizagem quando reforçadores aversivos são apresentados pelo professor, restritos aos dispositivos de controle punitivo. Nesse sentido, levar em conta o fenômeno emocional no contexto da sala de aula é de extrema importância na perspectiva de serem evidenciados os tipos de emoções que transitam nesse espaço, uma vez que, como afirma o próprio Skinner (1995, p. 13), “como as pessoas se sentem é frequentemente tão importante quanto o que elas fazem”.

O trabalho de Skinner (1972, p. 4) considera a ideia de que “ensinar é simplesmente arranjar contingências de reforço”, entendendo que essas contingências de reforço são compostas das seguintes variáveis: “(1) a ocasião em que o comportamento ocorre, (2) o próprio comportamento e (3) as consequências do comportamento”. Desse modo, o conjunto de ações pedagógicas que constitui o ensino deve levar o aluno a ter prazer em ir para a escola e a gostar de interagir com os colegas e professores, consequências comportamentais que seriam uma demonstração de que o arranjo das contingências desse ambiente tem a presença do “reforço positivo”. Este, conforme Skinner, que é contrário aos esquemas punitivos, consiste em qualquer evento que seja capaz de aumentar a probabilidade de ocorrência da resposta que o produz. No contexto atual, a escola, assim como o é a família, é um reforçador do comportamento das crianças, a depender das condutas adotadas.

Tal artigo se justifica, pois, pela necessidade de refletir sobre as emoções que são observadas no ambiente escolar, as quais interferem no processo de ensino e aprendizagem, tanto favorável quanto desfavoravelmente. Uma boa compreensão dessas emoções, à luz do Behaviorismo Radical, pode contribuir no aprimoramento das relações entre os educandos e educadores e na organização de um ambiente escolar harmonioso e agradável, que seja propício à produção do conhecimento.

METODOLOGIA

Este estudo em andamento tem como prerrogativa tecer reflexões em torno dos pressupostos teóricos forjados pela literatura de Burrhus Frederic Skinner, que é a expressão do Behaviorismo Radical, para melhor compreendermos as emoções decorrentes da interação entre professores e alunos em sala de aula. O trabalho é fruto de um estudo realizado durante a disciplina “Teorias da aprendizagem”, cursada no



Programa no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen), na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista em 2017.1.

Acreditamos ser significativo o exercício reflexivo em torno do tema em questão a fim de pontuarmos os entraves que transitam no âmbito da sala de aula e que nem sempre damos a devida visibilidade. Para ajudar nas reflexões, este trabalho traz a letra da música “Balada do Louco”, de autoria de Rita Lee e Arnaldo Batista, e a pintura “O Grito”, de Edward Munch: a ideia é realizar um diálogo dessas obras com a teoria de Skinner, a fim de entender as relações que se estabelecem em sala de aula, espaço tradicionalmente programado para lidar com “mentes iguais”, o qual, muitas vezes, desconsidera os estados psicológicos dos indivíduos.

As abordagens da teoria comportamental da literatura pesquisada provocaram nos autores deste artigo inquietações a respeito de como deve ser o arranjo dos reforçadores do ambiente educacional de modo que não haja uma conformação às sutis posturas de controle aversivo presentes no sistema de ensino vigente, que podem provocar desconforto mental e até mesmo transtornos de ordem psíquica.

DISCUSSÕES

Ao poetizar, na música Balada do Louco, “Mais louco é quem me diz e não é feliz”, os compositores criticam a postura de uma sociedade cujas instituições discriminam comportamentos que fogem aos padronizados, como os apresentados pelos “loucos”. Por seu turno, ao produzir a obra “O Grito”, o artista expressa a dor dos conflitos psicológicos que vivera e das angústias pelas quais passara na família em um ambiente hostil de falta de amor e de amizade.

Na realidade, ter um comportamento estranho para o tempo em que se vive pode resultar em rótulos agressivos, que demoram a ser desfeitos. São rótulos que, na maioria das vezes, desestabilizam as pessoas, deixando-as “loucas” por algum tempo, já que essa loucura não é delas, mas emerge do meio em que vivem. Essa compreensão suscita a concepção de Skinner (1995), segundo a qual a perturbação não está na mente, mas nas contingências perturbadoras do ambiente, às quais a pessoa tem sido exposta.

O ambiente de sala de aula perturbado ou desarranjado capaz de influenciar nas emoções é tratado por Skinner (1972, p. 92): o autor considera que a escola reformada para tirar as punições de caráter corporal ou físico ainda preserva, em sua essência, as críticas



destrutivas, os sarcasmos e as censuras, que aparentemente são menos prejudiciais para o organismo, mas na realidade também representam uma forma de controle aversivo, dirigida pelo professor, que, ao estar numa posição de autoridade, sente-se mais forte que o aluno.

As atitudes de imposição de regras geram, de acordo com Skinner (1972, p. 92-93), os chamados “subprodutos”, os quais correspondem às válvulas de escape do estudante, que aparecem em comportamentos como chegar sempre atrasado na sala de aula, estar em sala, porém com pensamento ausente, na medida em se encontra alheio ao que é proposto pelo professor, entre outras formas de fuga. Além dos “subprodutos” do controle aversivo, existem os “contra-ataques”, lembrados por Skinner (1972, p. 93-94), dos estudantes para o professor, como atitudes de provocação, arrogância, obscenidade, vandalismo e violência.

Dessa maneira, ambas as partes, ao avançarem no estado emocional de tensão, podem chegar a extremos, que variam da evasão escolar até a desistência da profissão. As ações e reações decorrentes desse desarranjo de sala de aula podem deixar marcas emocionais no indivíduo, entre as quais podem se destacar o medo, a ansiedade, a raiva, o ressentimento e o pânico. Em particular na vida escolar do aluno, as práticas aversivas, mesmo em menor grau, podem prejudicá-lo nas suas relações interpessoais com seus colegas e professores e, por conseguinte, na sua aprendizagem.

Ademais, as contingências aversivas levam os estudantes, que conseguem se manter na escola, a adaptar-se ao que não é agradável ou ao que lhe causa dor. Tais formas de controle não se manifestam somente no ambiente de interação entre professor e aluno, mas também nos espaços socioculturais e na filosofia de domínio do Estado e da religião. Em conformidade com Skinner (1972, p. 97-98), ressalva-se o fato de que a maioria dos professores não quer aplicar o controle aversivo, mas pode fazê-lo sem perceber; e ainda, por outro lado, o fato de que os alunos, em grande parte, querem estudar e estão dispostos para isso, porém, por razões que fogem ao seu conhecimento, não se esforçam e perdem tempo, e muitos, por sinal, estão em estado de revolta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, a punição nas escolas funciona de forma indireta: não é mais usado o castigo físico, mas atitudes e verbalizações agressivas, que provocam inquietações nos



alunos. Estes, muitas vezes, são obrigados a ser “iguais” sob regras que são impostas pela escola. Nenhum ser humano é igual ao outro e precisa ser respeitado nas suas diferenças individuais. Isso não significa que ele está livre para fazer o que quer, mas que, coletivamente, pode combinar normas com os demais envolvidos no processo para tornar o ambiente de convivência agradável e favorável a todos.

Espera-se que o ato de reacender as luzes das emoções na sala de aula neste momento histórico traga a revitalização da consciência e o aprimoramento das atitudes que permeiam o espaço escolar. Assim, a concepção de Skinner se enquadra numa ciência psicológica que vem ampliando espaços para realizar a crítica ao mundo, no qual se constrói acerca do comportamento. Nessa ciência, o educador deve estar inserto de maneira segura, orientado e capacitado na medida do possível, para lidar de forma mais precisa com as dificuldades e os conflitos que imperam no campo das emoções, os quais afligem a todos. Os problemas de conflito emocionais entre professores e alunos, especialmente, podem ser discutidos em cursos de formação docente, a fim de encontrar caminhos capazes de levar a arranjos de ensino que minimizem os comportamentos que desfavorecem o alcance dos objetivos de aprendizagem.

Portanto, este trabalho é um relato de experiência que nos provoca a repensar atitudes pedagógicas que mascaram elementos estruturantes de ações ineficazes na maioria das vezes e que corroboram para minar uma aprendizagem mais significativa para os alunos. É um trabalho em andamento, e, portanto, passível de resignificação por parte dos autores.

Palavras-chave: Comportamentalismo. Emoções. Ensino. Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRITTO, Ilma A. Goulart de Souza; ELIAS, Paula Virgínia Oliveira. Análise comportamental das emoções. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 16, jun. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X200900010004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 maio 2017.

FARIAS, Everaldo. **Música do Brasil**. Disponível em: <<http://everaldofarias.blogspot>>.



com.br/2009/07/balada-do-louco.html>. Acesso em: 22 abr. 2017.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e Comportamento humano**. 11^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Questões Recentes na Análise Comportamental**. Tradução de Anita Liberalesso Neri. 2^a ed. Campinas, SP. Papyrus, 1995.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do Ensino**. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972.



**MEMÓRIA, CINEMA E CIDADE: PRÁTICAS SOCIAIS DO CINE CLUBE
TERESINENSE (1962 a 1987)**

Arlene Maria Ribeiro Silva¹
Milene de Cássia Silveira Gusmão²

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, em fase inicial, visa analisar, por meio das memórias coletivas, a relação entre cinema e a cidade de Teresina, observando a influência do Cine Clube Teresinense (CCT) na divulgação cultural e na formação de seus membros para apreciação e produção de filmes.

O Cine Clube Teresinense foi fundado pelo Pe. Moisés Fumegalliem 15 de setembro de 1962, em Teresina-PI, com sede no Colégio Diocesano São Francisco de Sales. Inicialmente, somente os alunos desse colégio tinham acesso ao CCT, porém, meses após a sua criação, as atividades foram estendidas à comunidade teresinense. Este clube de cinema se dedicou a promover ações de socialização e formação para o consumo e produção de cinema em Teresina, no período de 1962 a 1987.

O objetivo deste trabalho é observar percursos de memória em práticas e trajetórias de cinema dos agentes e das instituições envolvidas no CCT para a compreensão das dinâmicas de cinema em Teresina entre os anos 1960 e 1990. Para isto traçamos os seguintes objetivos específicos: analisar como se deu o processo de formação e consolidação desse clube de cinema organizado por padres do Colégio Diocesano; identificar as práticas sociais, educativas, políticas e culturais desenvolvidas neste espaço de troca de saberes; analisar setais práticas nas dinâmicas dos agentes e das instituições envolvidas no CCT contribuíram para a formação pelo cinema e para o cinema em Teresina.

Sendo assim, ao abordar as trajetórias das práticas sociais desenvolvidas no CCT, esta pesquisa também se propõe a analisar as relações de consumo dos bens simbólicos

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGMLS UESB-Brasil. Endereço eletrônico arlene.silva@ifma.edu.br

2 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Docente no Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e no Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: mcsusmao@gmail.com



que se desenvolvem a partir das atividades do cineclube, observando a propagação, apreensão e conformação dos saberes.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Quanto ao percurso teórico-metodológico desta análise acionaremos a teoria simbólica de Pierre Bourdieu (1998), mobilizando a noção de *habitus*, campo e estruturas para, assim, pensar as memórias das trajetórias do Cine Clube Teresinense. Para tanto é importante pensar as posições dos agentes dentro do CCT e a estruturas das instituições que o compõem.

Tomando por base as sugestões metodológicas de Bourdieu (2009) é interessante analisar o objeto de estudo (neste caso o Cine Clube Teresinense) relacionando com o seu contexto, com as condições objetivas elaboradas a partir das interações entre agentes e as instituições. Para uma análise mais complexa e abrangente é preciso delinear o(s) campo(s) (aqui, o campo do cinema e da religião) que abarcam este objeto. Nesta pesquisa, será feita uma análise retrospectiva da organização das diferentes estruturas e agentes envolvidos no CCT para nos indicar as trajetórias (análise das mudanças de posições dos agentes dentro do campo) desse clube de cinema.

Faremos tal retrospectiva para entender quem são os agentes que compõem o CCT, suas posições hierárquicas, suas funções, seus interesses, e como as práticas sociais ali desenvolvidas contribuíram para a formação de seus membros. Em outras palavras, trataremos da formação do *habitus* e das práticas que particularizam a trajetória social deste grupo a partir dessas trajetórias.

Para a compreensão do campo cinematográfico teresinense e identificação dos *habitus* incorporados pelos frequentadores do CCT é interessante consultar os elementos desse cineclube separadamente para depois analisar as relações entre agentes e instituições. Assim, será lançado um olhar minucioso para os idealizadores e organizadores do CCT: Pe. Moisés Fumegalli e Pe. Carlos Bresciani. Além disso, foram entrevistados dois agentes do CCT que também produziam filmes: Joaquim Lopes Saraiva e José Wilson Alves de Oliveira. Estes também contribuíram para esta pesquisa cedendo fotos, cartazes, jornais, atas e estatuto do CCT, apostilas dos cursos e documentos que comprovam as premiações nos festivais dos quais participavam. Será necessário também recorrer aos jornais da época, em especial, *O Jornal O Dia*, o qual reserva uma coluna semanal para o CCT; assim



como fontes documentais da *Rádio Pioneira de Teresina*, a qual reserva, semanalmente, 1h30min para o CCT.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Por meio das primeiras análises das fontes e das entrevistas realizadas com dois agentes do CCT José Wilson Alves Oliveira e Joaquim Lopes Saraiva³, foi possível perceber que os filmes apreciados e analisados eram um pretexto para: a) a organização de um espaço educativo, de evangelização, lazer; b) o debate, a partir dos filmes, possibilitavam a sensibilidade dos participantes para a crítica cinematográfica; c) as produções cinematográficas amadoras possuíam um viés para engajamento social.

a) O CCT possibilitava um ambiente de educação, de evangelização, de socialização e de lazer:

José Wilson Alves de Oliveira que começou a frequentar o CCT em 1980. Em 1981, ele foi eleito presidente do CCT permanecendo na função até 1987. A sugestão do nome desse membro do CCT, segundo ele afirmou em entrevista para esta pesquisa, foi porque ele se destacava em todas as atividades que participavam no clube de cinema.

O entrevistado José Wilson (2017) fala com bastante entusiasmo do Cine Clube Teresinense, para ele, o cineclube era importante porque ajudou na sua formação como um todo. Além de as reflexões sobre problemas sociais, o CCT era uma opção de lazer para muitos jovens da época.

Tudo o que eu sou hoje eu devo ao CCT. Eu me tornei mais sério depois de frequentar o cine clube. Ele me deu uma base concreta. Aprendi muito com o Padre Carlos Brecianinas leituras que ele sugeria, nas conversas e nos passeios. Ele era muito rigoroso com o melhor para a formação humanista. Exigia respeito às pessoas. (...) As reuniões eram aos sábados e ninguém faltava. Nós éramos bem acolhidos; havia uma amizade entre os membros; era uma ocupação sadia; um lugar de aprendizagem também. Os aniversários dos membros do clube de cinema do Colégio Diocesano eram comemorados sempre.

³ Entrevista com José Wilson Alves Oliveira e Joaquim Lopes Saraiva concedida à autora dessa pesquisa, Parnaíba-PI, 19 de janeiro de 2017.



b) O debate a partir de os filmes possibilitava a sensibilidade dos participantes para a crítica cinematográfica:

A temática do cinema ganhava um espaço semana no Jornal “O Dia” com uma coluna especial para o CCT. Os integrantes do clube de cinema faziam críticas sobre filmes, divulgavam as ações solidárias do grupo, informavam sobre as mostras e cursos de cinema ofertados pelo CCT. Além disso, o CCT possuía um programa semanal de 30min na Rádio Pioneira, conforme depoimento do Pe. Carlos Bresciani à Revista Presença (1985):

As nossas primeiras grandes atividades foram sobretudo nos jornais. Naquela época, *O Dia* tinha uma coluna reservada ao Cine Clube. Depois passamos a atuar também na rádio. A *Rádio Pioneira* tinha na sua programação uma vez por semana, mais de meia hora para o CCT. Através deste programa lançamos muitos concursos de perguntas que eram respondidas depois nas colunas do CCT publicadas.

c) As produções cinematográficas amadoras possuíam um viés para engajamento social:

Filmes que abordavam problemas sociais eram a temática mais recorrente na produção dos grupos que participavam do Cine Clube Teresinense. Neste aspecto, fica clara a função social deste cineclube na vida das pessoas que o frequentavam. Os filmes eram selecionados pelos Padres. Além de discutirem questões sociais abordadas naquela produção, eram comuns ações solidárias. Uma dessas ações foi por ocasião de enchentes, comuns na Zona Norte de Teresina, os membros do clube de cinema foram distribuir cestas básicas. Em entrevista, José Wilson (2017) afirma que:

O artista, pela ânsia de criar, ele não enxerga limites, mas a formação humanista do Cine Clube Teresinense ajudou a ter limites, a organizar melhor o tempo, no crescimento espiritual, a ser pessoas mais solidárias. Porque além de estudar o cinema, nos fazíamos ações sociais e além disso discutíamos o porquê daquela ação, as causas e como evitá-las.

Em entrevista, Joaquim Lopes Saraiva (2017), diz que na cidade, havia outros clubes de cinema, porém o CCT possuía equipamentos de última geração. O Grupo JW Produções resolveu editar lá o documentário *A Fila*, de Joaquim Saraiva (1982). Por ter cenas eróticas, o Pe. Carlos Bresciani, diretor do CCT, proibiu a edição do curta-metragem e os produtores quase foram expulsos do clube de cinema. Às escondidas, os rapazes terminaram a edição



do filme e ganharam muitos prêmios em festivais de cinema.

CONCLUSÕES

Observamos o interesse das Ciências Sociais pela forma como os agentes e os grupos se organizavam e organizam-se em torno de estruturas científicas, religiosas, políticas e artísticas. Isso se dá porque a observação, por meio das memórias, das práticas de socialização do passado é importante para a compreensão das organizações dos diversos grupos que hoje compomos.

Produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que rodas as normas explícitas, a garantir a conformidades das práticas e sua constância ao longo do tempo (BOURDIEU, 2009, p. 86).

Um trabalho que se volta para a observação das trajetórias das práticas e das experiências vivenciadas no Cine Clube Teresinense mostra sua importância para a constituição das memórias dos agentes desse espaço que via no cinema um meio para a reflexão sobre cultura e arte, mas também como espaço de educação e evangelização. Ou seja, pelos filmes, discussões e formações sobre o cinema eram socializadas.

Há muito a ser analisado ainda no decorrer desta pesquisa que ainda está em andamento. Porém, percebemos que entender que é importante analisar a maneira como as práticas sociais desenvolvidas no Cine Clube Teresinense. Tal espaço possibilitava a reflexão e formação pelo/para o cinema. Esta arte tem uma força simbólica e, em especial, nesse cineclube organizado por uma escola dirigida pela Igreja Católica em Teresina-PI, ele era visto também como meio de educar, moralizar por meio das práticas e saberes construídos pelas interações.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Cineclube; Igreja Católica.Teresina.



REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.

OLIVEIRA, José Wilson Alves. Trajetória no Cine Clube Teresinense – Parnaíba, PI.
19.01.2017. Entrevista a Arlene Silva.

SARAIVA, Joaquim Lopes. Trajetória no Cine Clube Teresinense – Parnaíba, PI.
19.01.2017. Entrevista a Arlene Silva.

REVISTA PRESENÇA. Teresina. Órgão da Secretaria de Cultura, Desportos e Turismo do
Piauí. Ano VII. Nº 14. Janeiro/junho. 1985.



O PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO: PERFIL DOS ALFABETIZADORES

Arlete Ramos dos Santos¹
Julia Maria da Silva Oliveira²

INTRODUÇÃO

O Programa Brasil Alfabetizado foi criado por meio do Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, que instituiu, também, a Comissão Nacional de Alfabetização, porém esse foi revogado pelo Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, o qual reorganiza o Programa Brasil Alfabetizado e dá outras providências. Igualmente, a Resolução MEC/FNDE/CD nº 033, de 03 de julho de 2007, determina os critérios e procedimentos para a transferência automática dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos Estados, Municípios e Distrito Federal. Desta forma, está posto o ordenamento jurídico que dá aos estados e municípios autonomia para formularem, construírem seus próprios programas de alfabetização para jovens e adultos de quinze anos ou mais.

No estado da Bahia o Programa Brasil Alfabetizado foi denominado Programa Todos pela Educação (TOPA). Para sua implantação e implementação o estado da Bahia estabeleceu parcerias com os Municípios, as Universidades (Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Universidade do Estado Bahia (UNEB); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)), as Diretorias Regionais de Educação (DIREC, hoje Núcleo Regional de Educação (NRE)), os Movimentos Sociais, e, Organizações Não-Governamentais (ONG).

Às Universidades coube a função de formação das pessoas que atuarão como alfabetizadoras no âmbito do Programa TOPA. Assim, considerando o objetivo do nosso estudo, qual seja: traçar o perfil dos/as alfabetizadores/as do Programa Todos pela

1 Doutora em Educação pela FAE/UFMG com Pós-doutorado pela UNESP. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC - BA). Endereço eletrônico: arlerp@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Université de Montreal, Montreal - QC - Canadá. Professora Titular do Departamento de Ciências da Educação, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências Humanas (CEPECH)/DCIE/UESC. Endereço eletrônico: jmsoliveira@uesc.br



Alfabetização (TOPA) do Sul, Baixo Sul e Extremo Sul da Bahia, fizemos um recorte desta população para a pesquisa, a qual tem por desenho metodológico as características quanti/qualitativa de natureza exploratória. Nosso estudo se desenvolveu na área de abrangência da UESC, deste modo, os/as alfabetizadores provenientes destes municípios (Quadro 1) se tornaram participantes da nossa pesquisa. Empregamos como instrumento para coleta de dados um questionário semi-estruturado, bem como realizamos análise documental. Como recorte temporal, definimos o ano de 2016 para empreendermos a pesquisa.

A Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) está situada na região Sul do Estado da Bahia, no município de Ilhéus. Sua área geo-educacional abrange a região denominada Litoral Sul da Bahia, a qual agrega as sub-regiões conhecidas como Baixo-sul, a qual é composta por 11 municípios, Sul abarca 42 municípios e Extremo-sul, a qual é constituída por 21 municípios. Como principais polos urbanos destacam-se os municípios de Ilhéus e Itabuna. Ao centro os municípios de Gandu e Valença; ao Norte os municípios de Eunápolis, Itamaraju e Teixeira de Freitas, ao Sul. Ao todo, são 74 municípios, numa área de 55.838 Km², correspondendo a 9% da área do estado da Bahia e cerca de 16% de sua população (IBGE, 2010). A UESC realiza a formação dos alfabetizadores nesses municípios e agrega, ainda, alguns da região Sudoeste da Bahia.

AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O TOPA tem como principal objetivo

Promover uma educação de qualidade para a população de jovens e adultos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para sua inclusão social, política, econômica e cultural (p. 51).

O relatório *Bahia em Números*, publicado em 2006, pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) (BAHIA, 2006), destaca que 61,4% da população baiana está situada na faixa etária entre 15 e 59 anos de idade, à época, com projeção de 65,8% em 2020, ou seja, a maioria da população baiana é composta por jovens e adultos. Ressalta, também, que 37,8% dos jovens e adultos baianos estão situadas em algum nível de alfabetismo funcional e desses 13% são jovens 15 anos a mais.



No cenário nacional, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), publicada em 2009, revela que dos estudantes que efetuaram matrículas em 2007 ou em anos anteriores, apenas 4,3% dos jovens e adultos conseguiram concluir o primeiro segmento do ensino fundamental (1^a a 4^a série) e 15,1% o segundo segmento (de 5^a a 8^a série) sem interrupção.

Nessa configuração, está posto que as interrupções das trajetórias escolares dos educandos da EJA se encontram vinculadas, em grande medida, às suas precárias condições de sobrevivência: pobres, oprimidos/as, excluídos, negros, da periferia e dos campos (ARROYO, 2007).

A EJA é marcada pelo domínio e humilhação historicamente estabelecida entre a elite e as classes populares no Brasil, a partir da concepção que as elites brasileiras têm do seu papel e lugar no mundo e do papel e lugar do povo. Uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado e que está presente em muitos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como a institucionalização de um direito (CURY, 2000). Os sujeitos/estudantes da EJA são um público de jovens e adultos, heterogêneo, geralmente homens e mulheres, empregados e desempregados, negros e brancos, pessoas em busca do primeiro emprego, outros que almejam chegar às universidades, de bairros periféricos, do centro, do meio rural ou urbano, a maioria deles em busca da escolaridade como possibilidade para a melhoria da sua condição socioeconômica e cultural (SILVA, 2016).

O TOPA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA UESC: ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA

O TOPA constitui-se como política pública do estado da Bahia, que dispõe de recursos do Governo Federal, abrange todo o estado e teve como meta, quando foi lançado, a redução em 50%, no período de quatro anos (2007 - 2010), do analfabetismo na Bahia. É implementado por meio de assinatura do Termo de Adesão para firmar parceria, com prefeituras, entidades, Organização Não-Governamentais, organizações da sociedade civil com a Secretaria do Estado da Bahia.

Os dados foram coletados por meio de análise documental e um questionário com perguntas abertas e fechadas, o qual foi respondido por 384 (trezentos e oitenta e quatro) da totalidade de 404 (quatrocentos e quatro) alfabetizadores durante a última etapa da



formação (16h) do TOPA.

Constatamos que a maioria dos/as alfabetizadores/as que atuaram no ano de 2016 no TOPA/UESC, é do sexo feminino (71%); enquanto que 19% são do sexo masculino e 10% não responderam à questão. Grande parte (40%) desses alfabetizadores/as é casada; 32% dos alfabetizadores são solteiros; 19% vivem em união estável; 4% desquitado/divorciado/separado; 3% possuem namorados ou noivo os demais não responderam à questão.

Indagamos aos alfabetizadores sobre a auto percepção da cor da pele: 64% se autodeclararam pardo; 20% se autodeclararam preto; 9% se autodeclararam branco; 3% se autodeclararam amarelo; 2% se autodeclararam indígena e 2% não responderam à questão. Averiguamos que 48% dos participantes da pesquisa que atuaram como alfabetizadores do TOPA/UESC desempenharam a atividade de alfabetização no campo e 44% no meio urbano.

Apuramos que a maioria dos alfabetizadores do TOPA/UESC está concentrada na faixa etária de 31 a 35 anos (20%); em seguida, temos 19% dos alfabetizadores situados entre 18 a 25 anos; 17% dos alfabetizadores estão situados entre 36-40 anos e, 14% dos alfabetizadores estão situados entre 26 – 30 anos. Ao analisarmos os dados precedentes, percebe-se que o grupo de alfabetizadores/as é composto por jovens e adultos, no qual verificamos que 61% dos/as alfabetizadores/as concluíram o Ensino Médio, 4% concluíram apenas o Ensino Fundamental; 30% dos alfabetizadores concluíram a Educação Superior (não foi especificado o curso de graduação); 3% possuem especialização e 2% não responderam à questão.

No que diz respeito ao período de atuação dos alfabetizadores no TOPA, na área de abrangência da UESC, os resultados indicam que 36% dos/as participantes da pesquisa já atuam há 2 e 3 anos nesse programa; 35% atuam há menos de 1 ano; 14% atuam desde a implantação do TOPA, isto é, entre 6 a 9 anos; 13% atuam entre 4 a 5 anos e; 2% não responderam à questão (Gráfico 4). Se ampliarmos as categorias para 2 a 9 anos, obteremos 63% dos alfabetizadores/as que possuem experiência do fazer pedagógico no TOPA devido longo tempo de atuação, assim como devido às formações pedagógicas realizadas anualmente pela referida universidade.

CONCLUSÃO



De acordo com as Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010), essa modalidade de ensino apresenta uma proposta de se trabalhar os conteúdos e metodologias adaptadas à realidade dos alunos, de forma que os envolva na sociedade ativamente. Essa proposta inclui, além da aquisição da leitura e escrita, a formação humana, a valorização da diversidade e a construção da cidadania.

Ao analisarmos as condições de trabalho dos/as alfabetizadores/as, notamos a precariedade na qual alfabetizam. Chama-nos a atenção o relato desses no que diz respeito a ausência de material e apoio pedagógico que era esperado, bem como, apesar de pouco aludido, a inadequação dos espaços que lhes são disponibilizados para a classe de alfabetização formada. O conjunto desses problemas ainda persiste, apesar da longevidade do TOPA, o cotidiano precário das classes existentes no campo se impõe por meio das diversas ausências históricas na educação do campo no Brasil.

Palavras-chave: Alfabetizadores. Educação de Jovens e Adultos. Programa Todos pela Alfabetização.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Educação e Sociedade. Campinas: **CEDES**, 2007.

BAHIA. **Bahia em Números**. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Dinâmica sociodemográfica da Bahia: 1980-2000. Série Estudos e Pesquisas, nº 60, Salvador, SEI, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Educação Básica. Resolução n.1, de 03 de abril de 2002, estabelece Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 32, 9 de abril de 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 10 de junho de 2016.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro. Editora Autêntica, 2000.

SILVA, Leticia Andrade. **A Política Educacional de Jovens e Adultos (EJA) em Ibirataia: Concepções de Professores e Alunos**. Dissertação de Mestrado. 110 f. Universidade Estadual de Santa Cruz. 2016.



A LINGUAGEM NO CENTRO DA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Avanete Pereira Sousa¹
Darlene Silva Santos Santana²

INTRODUÇÃO

A natureza humana perpassa pelo campo da linguagem, quando é a partir da interação verbal que os interlocutores produzem sentido e constituem-se enquanto sujeitos, construindo leituras da vida e de sua própria realidade. É por meio da linguagem que o homem adquire a consciência da própria existência, tornando-se capaz de saber que sabe e, portanto, de agir sobre o meio, interagindo ativamente, intervindo e transformando-o de acordo com suas necessidades, ampliando, assim, sua atuação no mundo.

Nesse sentido, considera-se a linguagem como ponto crucial para a construção identitária do sujeito e, portanto, determinante nas ações de um sujeito inserido num tempo e espaço, na sua interação com o outro e consigo mesmo, na sua capacidade de construir sentidos e de se posicionar e atuar no meio em que vive.

O sujeito é apreendido a partir de sua constituição verbal (relação dialética), ou seja, resultado de um processo comunicativo onde a linguagem é vista como meio de interação do sujeito com o mundo. Por esse viés, delinea-se o objeto deste estudo: a constituição do sujeito a partir da linguagem, partindo da problemática de como a linguagem interfere na constituição do sujeito. Para responder tal questão, este estudo parte da revisão bibliográfica de teorias da Psicologia, Filosofia e Letras que tratam sobre o papel da linguagem na formação da subjetividade do indivíduo.

1 Professora do Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutora em História (USP). Professora Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Linguagem e Educação. Endereço eletrônico: avanete@uol.com.br

2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Linguagem e Educação – UESB. Graduada em Letras: Língua Portuguesa e Literatura – UNEB. Endereço eletrônico: darlensilva03@gmail.com



DESENVOLVIMENTO

Desde o início do processo de formação da identidade do sujeito, na primeira infância, a linguagem se faz presente demarcando os espaços simbólicos de Si mesmo e do Outro. É a partir da linguagem que os pais e/ou responsáveis pelo desenvolvimento da criança ditam as regras de convivência e de tratamento sociais. É por meio da linguagem que a criança constrói significados pelas coisas e pessoas que a rodeiam. As relações sociais não são produtos naturais, emanadas da natureza física, mas surgem simbolicamente no decorrer da história. Assim, mãe, pai, irmãos, parentes, amigos, etc. vão adquirindo significado no decorrer do desenvolvimento do sujeito, e não surgem instantaneamente no espaço físico-natural de nossa existência.

Tratando-se da constituição do sujeito a partir da Interação Verbal, Bakhtin (2004) afirma que “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (p. 113). É a partir da interação verbal que o sujeito se constitui como tal; as trocas de experiências, os conselhos, as ordens, as explicações, vão fornecendo bases para ações futuras.

Compreendendo “‘Outro’ um lugar semiótico ocupado pelos inúmeros parceiros das relações sociais” (PINO, 2005, p. 37), é por meio deste que o indivíduo vai estabelecendo sua rede de significado no mundo cultural, construindo sua subjetividade em relação à sua rede de contatos, envolvido no “discurso intersubjetivo”, como afirma João Carlos Nogueira (1978, p. 23):

A existência do sujeito, no seio do mundo, desdobra-se num discurso que, ao *dizer* o sentido das coisas, ordena-se simultaneamente ao outro. Há nela um dúplice e indivisível enraizamento: no mundo e na intersubjetividade. Por isso estamos de tal maneira envolvidos no *discurso intersubjetivo* que a nossa verdade, verdade do nosso ser em busca da sua realização, nasce nele, nele se esconde e nele também transparece.

Sendo no discurso intersubjetivo que a “nossa verdade” emana e se constrói, é também a partir do outro que nos tornamos capazes, além de saber que sabe, de saber agir, de identificar-se como sujeito capaz de ação e intervenção em seu espaço de convívio, conforme afirma Paul Ricoeur (2006, p. 85):

Longo é o caminho para o homem que “age e sofre” até o reconhecimento



daquilo que ele é em verdade, um homem “capaz” de certas realizações. Esse reconhecimento de si ainda requer em cada etapa, a ajuda de outrem, quando falta esse reconhecimento mútuo, plenamente recíproco, que fará de cada um dos parceiros um ser-reconhecido.

Esse reconhecimento de ser capaz de ação permeia consciência de si do sujeito. Consciência intermediada pela linguagem a partir da capacidade cognitiva de designação e de construção de significados e sentidos. Lahure, citando Bouveresse (1987, p. 222-223), diz que “A linguagem na qual comunicamos é igualmente a linguagem na qual pensamos, que pensamos numa certa medida com palavras, e muitas vezes nas mesmas palavras das quais nos servimos para comunicar os nossos pensamentos”. Sendo assim, não se pode falar de um discurso ou em ação que não emana da consciência do indivíduo. Não há manifestação em palavras daquilo que não permeia o pensamento daquele que diz.

Para Bakhtin (2004, p. 41), “se os limites do que pode ser conhecido coincidem com os limites do que pode ser pensado, eles coincidem também com os limites do que pode ser expresso proposicionalmente” e ainda: “Não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis” (p. 118). Ou seja, os pensamentos estão ligados àquilo que se tem conhecimento, às coisas reais que permeiam a vivência. Não se pode transcender ao pensamento àquilo que ainda não foi conhecido e, não se pode expressar linguisticamente, de forma consciente, aquilo que não foi transcendido ao campo psíquico, à cognição. Os limites do discurso provêm dos limites dos pensamentos e daquilo que se conhece, daquilo que se tem domínio discursivo para expressar.

Em se tratando da externalização do conhecimento e da troca de saberes que a linguagem proporciona e, portanto, da Linguagem como meio de interação do sujeito com o mundo e a construção do conhecimento a partir da Interação Social, Ricoeur (2005, p. 34) diz que

A própria linguagem é o processo pelo qual a experiência privada se faz pública. A linguagem é a exteriorização graças à qual uma impressão é transcendida e se torna uma expressão ou, por outras palavras, a transformação do psíquico em noético. A exteriorização e a comunicabilidade são uma só e mesma coisa, porque nada mais são do que a elevação de uma parte da nossa vida ao logos do discurso.

A partir da linguagem, aquilo que é pessoal pode ser socializado, apresentado ao mundo. As concepções formadas a partir de várias leituras e das vivências são compartilhadas com os outros; a significação das experiências e o conhecimento são



compartilhados e a troca de saberes se torna possível. Nesse sentido, é na interação social proveniente da interação verbal que o sujeito se faz, se desfaz e refaz, se conscientiza, se questiona, se permite. Ao ser humano cabe a interação racional com o outro; racional porque é construída conscientemente a partir da linguagem.

As palavras de Wittgenstein (2001, p. 245, item 5.6) “os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo” concordam que o sujeito só pode expor à linguagem aquilo que se conhece, que se teve contato, e também enfatiza a necessidade da linguagem para a construção de seu mundo, a possibilidade de intervenção e de interação com sua própria realidade. Até aqui, compreende-se que nada se faz sem a linguagem, e nada se constitui sem a mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nessas considerações compreende-se que é por meio da linguagem que a subjetividade do indivíduo está sendo construída, em um processo longo e paulatino, através das interações sociais e da percepção de si mesmo como ser capaz de agir e de comunicar-se, transformando o meio em que vive a si mesmo.

A natureza subjetiva do ser humano não se dá no momento estante do seu nascimento, mas vai se constituindo em um “*universo semiótico* em que todas as coisas adquirem *significação*” (PINO, 2005, p. 38). É por meio da linguagem e da compreensão simbólica das relações sociais que a consciência do sujeito de si mesmo se configura.

Palavras-chave: Linguagem. Subjetividade. Constituição do sujeito.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11^a ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **As Regras da Arte: Gênese e estrutura do campo literário**. Trad.



Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LAHURE, Bernard. **O Homem Plural**: as molas da acção. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

NOGUEIRA, Joao Carlos. **O inconsciente e a linguagem na compreensão do homem**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RICOEUR, Paul. **Percurso do reconhecimento**. Trad. Nicolás N. Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 2005.

VYGOTSKI. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus logico-philosophicus**. Trad. Luiz H. Lopes dos Santos. São Paulo: EDUSP, 2001.



**A INEFICÁCIA DOS MECANISMOS PROTETIVOS NA EXPLORAÇÃO DE
AMIANTO FRENTE AO ENCERRAMENTO DA ATIVIDADE MINERADORA EM
BOM JESUS DA SERRA-BA**

Bettina Santos Benjamin
Micheline Flôres Porto Dias

INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, o meio ambiente passa a ser um bem tutelado, que confere a todos os integrantes da sociedade o direito a um ambiente ecologicamente equilibrado, incluindo o dever conjunto (sociedade e poder público) de preservação, gerenciamento e manutenção do mesmo. Esse gerenciamento, relacionado tanto ao poder público quanto ao particular, gira em torno da viabilização da sustentabilidade e tem o objetivo de reduzir ou suprimir os impactos causados pelas ações humanas sobre o meio ambiente (BARBIERI, 2007).

A atividade mineradora, por exemplo, abarca uma série de riscos que são estudados e pontuados na chamada avaliação de impacto ambiental (AVA), que identifica e estima a degradação que a área a ser utilizada sofrerá. Em se tratando de mineração, o impacto se dá substancialmente sobre os ecossistemas, e conforme Sánchez (1994, p. 67-75) “ocorrem na forma de destruição ou modificação de habitats; de limitação da disponibilidade de um ou mais recursos, como água ou nutrientes”.

Localizada no município de Bom Jesus da Serra (BA), a mina de São Felix do Amianto teve suas atividades iniciadas na década de 1930 permanecendo até 1960, sendo controlada pela SAMA S/A. Em que pese a desativação ter sido motivada pelo esgotamento das reservas de amianto, subsiste os aproximados 280 hectares degradados, composto por cavas decorrentes do desmonte do relevo e rejeitos espalhados, sem sinalização indicando a contaminação da área. (BRASIL, 2010)

Ainda sobre a atividade mineradora, reconhecidamente causadora de alto impacto ambiental, por comportar essa condição, é de extrema importância o monitoramento e gerenciamento constantes, bem como a realização de um estudo de risco minucioso que alcance a compensação de forma satisfatória. Fala-se de compensação porque a recuperação visando o retorno ao *status quo ante*, ou seja, ao resgate da área raramente



é viável ou possível nesses locais submetidos à mineração (ANTUNES, 2001, p.466-471).

Por ser potencialmente degradadora do solo, a extração mineral pressupõe ainda a apresentação do Plano de Recuperação de Áreas Degradadas (PRAD), sendo, portanto exercida dentro de critérios técnicos rigorosos visando à diminuição de impacto (MILARÉ, 2004, p.543). Nesse sentido, o Decreto nº 97.632 de 10 de Abril de 1989 que regulamenta o inciso VII, artigo 2º da Lei nº 6.938/1981 (Lei da Política Nacional do Meio Ambiente) dispõe que “Os empreendimentos que se destinam à exploração de recursos minerais deverão, quando da apresentação do Estudo de Impacto Ambiental - EIA e do Relatório do Impacto Ambiental - RIMA, submeter à aprovação do órgão ambiental competente, plano de recuperação de área degradada.”. É imprescindível a formulação e monitoramento de medidas a serem aplicadas do início até o encerramento da atividade

A pesquisa tem por objetivo então, analisar a importância desses mecanismos que auxiliam no gerenciamento do risco na mineração, especificamente na exploração de amianto, levando em consideração os riscos que a atividade oferece ao meio ambiente, constatando a sua eficácia ou não frente ao encerramento das atividades da mina de São Félix do Amianto, localizada no município de Bom Jesus da Serra na Bahia.

METODOLOGIA

A metodologia empregada nesse estudo apoia-se em pesquisa bibliográfica exploratória para esclarecimento da finalidade do estudo e gerenciamento do risco na seara ambiental, e documental, valendo-se dos dados fornecidos pelo Dossiê Amianto Brasil, elaborado pelo Grupo de Trabalho da Comissão de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável da Câmara dos Deputados e da Ação Civil Pública proposta pelos Ministério Público Federal e Ministério Público do Estado da Bahia em face da SAMA S/A Minerações Associadas, autos sob o nº 2009.33.07.000988-3.

RESULTADOS

Até o momento o que se tem observado é que a avaliação de impacto ambiental (AIA), que dá suporte ao gerenciamento ambiental, vem sendo encarado como etapa



meramente preparatória para implementação de projetos de mineração e conta ainda com um monitoramento pouco eficaz por parte do Poder Público por sua quota derresponsabilidade na administração ambiental. Uma vez implantados, a escavação e o processamento do mineral durante os 30 (trinta) anos de atividade em Bom Jesus da Serra, não seguiu parâmetros que garantiriam a diminuição do impacto ambiental, como indicam os resíduos e rejeitos deixados espalhados pelo perímetro em que era realizada a atividade no município de Bom Jesus da Serra, conforme figura 01. O descaso com o cuidado no manejo do minério subsiste ainda em várias outras minas, em exercício ou desativadas, conforme expõe o relatório elaborado pela Comissão de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável da Câmara dos Deputados, que trata além do caso alvo da pesquisa aqui relatada, outros seis municípios que, em sua maioria, estão em situações semelhantes no que se refere a contaminação e oferta de riscos à saúde dos moradores da região, havendo diminuição ou perda da capacidade produtiva dos recursos antes existentes ali, consoante figura 02, e reforçando a ideia de etapa meramente preparatória do estudo de risco e da dispensabilidade do gerenciamento e monitoramento ambiental.



Figura 01: pedras de amianto espalhadas pelo perímetro.



Figura 02: Cava atingiu o lençol freático e comporta água contaminada.

CONCLUSÕES



A atividade que envolve exploração mineral, nesse estudo relacionado especificamente ao amianto, pressupõe a observância das normas e toda uma avaliação prévia do cenário que antecede e principalmente, que sucede a mineração. Muito embora sejam exigidos mecanismos que sugerem a compensação da área degradada quando findadas as atividades, o que se observa em Bom Jesus da Serra-BA é a ineficácia dessas exigências quando não monitoradas rigorosamente. Soma-se a esse fato ainda, a forma como era realizado o manejo do amianto. Portanto, a incumbência de preservação do meio ambiente, que é dividida entre sociedade e Poder Público e efetivada por meio dos mecanismos protetivos, não atinge a eficácia pretendida quando uma ou ambas as partes não procedem da forma devida, impedindo a manutenção da estabilidade do meio ambiente.

Palavras-chave: Monitoramento. Meio ambiente. Mineração; Amianto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Paulo de Bessa. **Direito Ambiental**. 5. ed. rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2001.

BARBIERI, José Carlos. **Gestão Ambiental Empresarial: conceitos, modelos e instrumentos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Dossiê Amianto Brasil: Relatório do Grupo de Trabalho da Comissão de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável da Câmara dos Deputados destinado à análise das implicações do uso de amianto no Brasil**. Relator: Deputado Edson Duarte. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/769516.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017

BRASIL. Ministério Público Federal. **Ação Civil Pública**, autos nº980-37.2009.4.01.3307, 04 fev. 2009. Disponível em: <http://www.prba.mpf.mp.br/paraocidadao/pecajuridicas/acoes/acp.sama_versao_para_impressao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017

MILARÉ, Édís. **Direito do Ambiente**. 9. ed. rev., atual e ampl. São Paulo: Revista dos Tribu-



nais, 2014.

SÁNCHEZ, Luis Enrique. Gerenciamento ambiental e a indústria de mineração. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 29, n. 1, jan./mar. 1994. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/256088315_Gerenciamento_ambiental_e_a_industria_de_mineracao>. Acesso em: 25 mar. 2017.



O FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM DE UM SUJEITO QUE APRESENTA PARAFASIA

Brena Batista Caires¹
Nirvana Ferraz Santos Sampaio²
Francielly Neves Nascimento³

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é mostrar o funcionamento da linguagem de um sujeito que apresenta parafasia. Ou seja, o afásico tem a intenção de enunciar determinada palavra, mas devido à dificuldade de acesso ao eixo paradigmático da linguagem produz outra no lugar, a sua revelia. Na perspectiva da linguística, Jakobson (1975) coloca a afasia como sendo, antes de tudo, uma desintegração da linguagem relacionada a um dos eixos linguísticos (o associativo e o sintagmático)⁴, considerando as relações entre os diversos níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico)⁵. Coudry (1988) afirma que “um sujeito é afásico quando, do ponto de vista linguístico, o funcionamento de sua linguagem prescinde de determinados recursos de produção ou interpretação”. Na perspectiva da Neurolinguística Discursiva (ND), Coudry (2010) ressalta que o ponto de partida da interlocução é tudo aquilo que a ela diz respeito, ou seja, as relações que nela se estabelecem entre sujeitos falantes de uma língua, dependentes das histórias particulares de cada um, as condições em que se dão a produção e interpretação do que se diz as circunstâncias histórico-culturais que condicionam o conhecimento partilhado e o jogo de imagens que se estabelece entre os interlocutores.

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus de vitória da Conquista*, Bahia e Mestranda em Linguística. Endereço eletrônico: brendynhacaires@hotmail.com

2 Doutora em Linguística. Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Orientadora da Pesquisa. Endereço eletrônico: nirvanafs@terra.com.br

3 Graduada do Curso de Psicologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus de Vitória da Conquista*, Bahia. Bolsista de IC da Fapesb. Endereço eletrônico: francielly_neves@yahoo.com.br

4 Segundo Saussure, a língua é formada por elementos que se sucedem um após outro linearmente, isto “na cadeia da fala”. A relação entre esses elementos Saussure (p. 142) chama de sintagma: O sintagma se compõe sempre de duas ou mais unidades consecutivas. Leia mais em: <http://www.filologia.org.br/viisenefil/09.htm>. Acessado em 08 de abril de 2017.

5 Ver: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/fonoaudiologia/niveis-linguisticos-quais-sao/33864>. Acessado em 08 de abril de 2017.



A análise linguística das afasias proposta por Jakobson (1954/1971), e discutida por Coudry em seus textos, parte da noção dicotômica de funcionamento da linguagem em dois eixos- seleção e combinação nos quais se organizam as entidades linguísticas a partir da noção dicotômica de funcionamento da linguagem em dois eixos:

Falar implica a seleção de certas entidades linguísticas e sua combinação em unidades linguísticas de mais alto grau de complexidade. Isto se evidencia imediatamente ao nível lexical quem fala seleciona palavras e as combina em frases, de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza; as frases, por sua vez, são combinadas em enuncia dos. Mas o que fala não é de modo algum um agente completamente livre na sua escolha de palavras: a seleção (exceto nos raros casos de efetivo neologismo) deve ser feita a partir do repertório lexical que ele próprio e o destinatário da mensagem possuem em comum (JAKOBSON,1954 p.37).

Nas afasias um dos eixos está comprometido, seleção ou combinação ou os dois eixos podem estar alterados, numa relação de projeção de um eixo sobre o outro (JAKOBSON, 1954).

Para descrever, analisar e classificar as diferentes formas de afasias segundo a proposta de Jakobson (1954) é preciso necessariamente determinar qual dos dois eixos está alterado. Assim, ele propõe dois tipos fundamentais de afasia: a primeira caracterizada por dificuldade de seleção e substituição, enquanto a combinação e a contextura ficam relativamente estáveis; e a segunda caracterizada por distúrbio na combinação e contextura, com as operações de seleção e substituição relativamente preservadas.

Apresentamos, neste trabalho, recortes da fala de um dos participantes do ECOA (Espaço de Sujeitos afásicos e não afásicos)⁶, vejamos adiante.

METODOLOGIA

Utilizamos como base teórica para esta discussão, os estudos de Jakobson (1954/1975) sobre Linguagem e Comunicação e as discussões pautados da perspectiva da Neurolinguística Discursiva (ND), Coudry (1988; 2000; 2010). Neste trabalho o levantamento bibliográfico contribuiu para problematizar a temática em questão que,

⁶ O ECOA é um dos espaços do Centro de Convivência e Intervenção em Neurolinguística (CeCIN) que tem como sede o LAPEN, localizado na UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) campus de Vitória da Conquista. O ECOA tem o intuito de oportunizar um ambiente dinâmico, de real interação entre pesquisadores, sujeitos afásicos e familiares.



neste caso, se trata do funcionamento da linguagem de um sujeito que apresenta parafasia. Realizamos o acompanhamento longitudinal deste indivíduo, no ECOA. As observações são feitas por meio de reuniões em grupo e individuais. A dinâmica se dá por meio de registros, nas agendas, de fatos da vida pessoal, há também sessões de brincadeiras, jogos, música, conversa e discussões. A natureza da pesquisa, que aqui apresentamos resultados, é qualitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O senhor AP, 76 anos, foi acometido por um Acidente vascular Cerebral isquêmico no dia 30 de agosto de 2014, tendo como sequelas a afasia, de acordo com relatório médico.

Observamos na fala de AP a anomia, dificuldade no acesso lexical, seguida, e, às vezes, seguida de parafasias. A parafasia é um distúrbio de similaridade⁷, uma dificuldade na seleção de palavras a partir de um repertório lexical comum aos interlocutores. Sobre a seleção Jakobson (1954) considera que “Uma seleção entre termos alternativos implica a possibilidade de substituir um pelo outro, equivalente ao primeiro num aspecto e diferente em outro” (p.40).

Vejamos agora, um recorte de uma entrevista com AP:

ICs- Lembra daquela vez que o senhor veio aqui e a gente viu uns vídeos, umas músicas... cê lembra? (Referindo-se ao encontro em grupo realizado na sexta anterior)

AP- “Sim, lembro! Já foi e já voltou e não vei... é aqui porque, quando chega aqui eles já vieram. Mas rapaz trouxeram um negócio aqui que eu não gostei daquele não”. (Se referindo ao filme)

ICs: O que trouxeram?

AP: “Aquele... **que menino gosta né?!**”

ICs: “Botou um bicho deste tamanho eu quero saber disso?! (Referindo-se ao personagem do desenho) eu não gostei daquilo não”!

Fonte: Banco de dados do LAPEN

Percebe-se que AP, para suprir a anomia⁸, na seleção de um item lexical, **filme infantil**, ou **desenho animado**, ele recorre ao eixo sintagmático. Ele fez uma **metonímia**

7 “Essa dicotomia é talvez até mais sugestiva ainda que a distinção clássica (não discutida neste artigo) entre a afasia de emissão e de recepção, que indica qual das duas funções, no intercâmbio verbal, na codificação ou na decodificação de mensagens verbais, é particularmente afetada”. (Jakobson, 1954)

8 Transtorno da linguagem que impede um sujeito de nomear as coisas.



para suprir o distúrbio de similaridade. A metonímia é caracterizada por Jakobson (1954) como “projeções da linha de um contexto habitual sobre a linha de substituição e seleção” (p.49). Assim, **filme infantil** é substituído por **“coisa que menino gosta”**. O sujeito AP faz uso constante das metonímias. Neste outro exemplo, podemos novamente perceber:

AP: “Esse que tá ai é o caçula”.

ICs: Seu filho?

AP: “Sim, e eu lutei moço, pra tomar conta do carro né... quando eu comecei sentindo que tava ruim né, ai ele não quis carro não. O outro tem um, mas é igual aquele que tem **três quatros puxando um atrás do outro** né... carro ele não quer não”.

ICs: (Repete) **Três quatros puxando um atrás do outro!** É o que? A carreta?

AP: Isso! É... E o meu puxava era boi né...

Fonte: Banco de dados do LAPEN

Percebemos novamente o uso da metonímia, AP utiliza a expressão **“três quatros puxado um atrás do outro”** para suprir o uso da palavra **carreta**. Dessa forma, a metonímia produzida como resposta ao distúrbio da similaridade é uma parafasia.

A parafasia na experiência investigada é vista numa perspectiva abrangente possibilidade prevista no sistema. Cabe reforçar que Neurolinguística discursiva (ND) considera que o ponto de partida da interlocução é tudo aquilo que a ela diz respeito, ou seja, as relações que nela se estabelecem entre sujeitos falantes de uma língua dependentes das histórias particulares de cada um. Assim, há uma relação entre linguagem, cultura e sociedade (COUDRY, 2000).

Consideramos, ainda, que na ND a afasia no contexto biológico não é o foco, pois procuramos compreendê-la, entendendo que o sujeito busque outras formas alternativas verbais e não verbais para produzir significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões e dos dados aqui apresentados, verificamos a eficácia do sistema linguístico nos rearranjos dos eixos sintagmáticos e paradigmáticos. Pretendemos dar continuidade aos estudos com foco no ECOA, e assim, nos próximos trabalhos, mostrar mais detalhes, dados e evidências científicas que comprovam ainda mais os avanços na reestruturação da linguagem de sujeitos afásicos auxiliados por esta abordagem.



REFERÊNCIAS

COUDRY M.I.H. **Diário de Narciso**. São Paulo, Martins Fontes, 1988. 205p.

COUDRY M.I.H. O que é o dado em Neurolinguística? In: CASTRO, M.F. P(org). **O método e o dado no estudo da linguagem**. São Paulo. Editora da UNICAMP, 1996.

COUDRY, M. I. H. **Caminhos da neurolinguística discursiva**. São Paulo, Mercado das Letras, 2010. 399p.

JAKOBSON, R. **Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia** (orig. 1954) In: *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 34-62, 1971.



TEATRO DO OPRIMIDO: A ARTE NA LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE COMUNICAÇÃO

Brenda Luara dos Santos de Souza¹
Rita Beraguas de Lima²

INTRODUÇÃO

Entendendo o Teatro do Oprimido como manifestação artística das problemáticas do dia-à-dia, o presente estudo pretende apreender como ele contribui na luta pela democratização dos espaços de comunicação através da arte. Mais especificamente, tratar de como o uso da arte, baseada no real e no sensível, pode contribuir no fortalecimento do oprimido em sua recorrente luta contra a opressão, investigando através de pesquisa bibliográfica o papel da arte na democratização da comunicação. Espera-se que estudo possa fomentar novas discussões que tratam da importância da democratização da arte, valorizando-a como a grande arma político-pedagógica que é. Foi enfatizada a proposta dada por Augusto Boal do Teatro do Oprimido, como um teatro para atores e não atores, de invasão e (re)significação do teatro e do cotidiano.

METODOLOGIA

Com fins na resolução da questão-problema de que trata este estudo, bem como no alcance dos objetivos propostos, utilizou-se da análise documental e bibliográfica de trabalhos que versassem sobre arte e teatro do oprimido enquanto instrumento político-pedagógico, com a finalidade de buscar dados sobre a contribuição do Teatro de Oprimido na luta pela democratização da arte e da comunicação.

1 Especialista em Gestão Estratégica na Área Social pela Faculdade Educacional da Lapa. Bacharelado em Psicologia pela Faculdade Mauricio de Nassau. Coordena o Grupo de Trabalho Psicologia e Políticas de Assistência Social vinculado ao Conselho Regional de Psicologia – 3ª Região (GTPPAS-CRP03). Endereço eletrônico: brendaramona@gmail.com

2 Especialista em Libras pela Universidade Cândido Mendes. Bacharel em Psicologia pela Faculdade Mauricio de Nassau. Endereço eletrônico: beraguas@gmail.com



Tendo por base *A Estética do Oprimido* de Augusto Boal (2009) e *A Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987), entendidos como bibliografias fundamentais para qualificar esse estudo. Contemplando também estudos de outros teóricos pesquisadores, como Canda (2012), Oliveira (2016) e Pereira & Pereira (s. d.) que produziram trabalhos significativos nessa área.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Paulo Freire (1987), a superação da convivência do oprimido com o regime opressor, deve ser coletiva, através de empenho na ação e reflexão, em um diálogo crítico que supõe ação “qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação” (p 29). O autor destaca que a defesa do esforço permanente sobre a situação cotidiana do oprimido não engloba uma defesa em nível puramente intelectual, ao contrário, uma real reflexão conduz à prática. E que ação não resultante de uma reflexão crítica, é um tipo de simples ativismo. Dessa forma, deve-se entender “ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada” (Idem, p 30).

Cabe frisar, que é preciso acreditar nas pessoas oprimidas e valorizar os seus conteúdos intelectuais. Caso contrário a comunicação, o diálogo e a reflexão, tornam-se depósitos, os excluindo de sua própria luta, atendo-se não a uma “propaganda libertadora” depositante de uma crença de liberdade, mas em um diálogo conjunto, reflexivo. Deste modo, Freire (1987, p. 30) traz, não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros.

Em outras palavras, é indispensável o protagonismo do oprimido enquanto sujeito e não em quanto objeto no processo de entendimento da necessidade de lutas. Respeitando-os como atores de sua própria realidade, devem ser atores da luta pela melhoria da mesma.

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor, este é que se serve desta dependência para criar mais dependência (FREIRE, 1987, p 30).



Nesse contexto, o Teatro do Oprimido é pensado como meio de democratizar a arte e a comunicação, de experienciar e se entender como oprimido. Este método teatral foi elaborado nos anos 70, por Augusto Boal, teatrólogo brasileiro. Nesse viés, o teatro é posto como uma ferramenta para a revolução, através da democratização do teatro e o uso dele como ferramenta política, partindo do princípio de que todos podem fazer teatro, não apenas a grande indústria da arte, nem apenas atores e atrizes (OLIVEIRA & CUNHA, 2016).

*Sinto sincero respeito
por todos aqueles artistas
que dedicam suas vidas
à sua arte – é seu direito ou
condição. Mas prefiro aqueles
que dedicam sua arte à vida
(BOAL, 2009, p 5).*

Desta forma, para Boal (2009, p 138), “o ser humano é ser artista e ser artista é ser humano”, ou seja, “arte é vocação humana, é o que de mais humano existe no ser”. Para ele, a arte pertence a todos, portanto, “não pode se tornar propriedade de poucos artistas, e estes, propriedade do monarca” (BOAL, 2009, p. 138). Portanto, ao serem avassalados pelos monarcas econômicos, os profissionais não devem se iludir pensando que conservam sua liberdade de criação: como assalariados, devem obedecer regras estabelecidas pelas empresas que os contratam e controlam. Convém assim observar que, os moldes de elitização da arte e do teatro, limitam a arte e, concomitantemente, a vivência humana, mas a “Arte e Estética são instrumentos de libertação” (BOAS, 2009, p 19). Cabe citar, “Nós, com a Estética do Oprimido, buscamos a nossa verdade: uma Arte Pedagógica inserida na realidade política e social, e dela parte!” (Idem, p 32).

Nesse percurso, é possível destacar que as classes opressoras perpetuam a sua dominação através do monopólio da palavra (jornais, tribunas, escolas), da imagem (fotos, cinema, televisão), do som (rádio, CDs, shows musicais), reproduzindo cotidianamente uma “estética anestésica” (BOAL, 2009, p 18). Utilizando-se da arte, da cultura e dos meios de comunicação em massa, para conquistar e manipular o oprimido. A vontade de Augusto Boal, através do Teatro do Oprimido, versa sobre a utilização do teatro como um instrumento libertador de ações e visões, além de espaço de democratização dos espaços de informação e comunicação, os meios e espaços da palavra, imagem e do som, devem ser ocupados pelos oprimidos (BOAL, 2009).

Palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser



usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta. Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados (BOAL, 2009, p 19).

Sendo assim, ainda acerca do Teatro do Oprimido, Canda (2012) conceitua o como um meio que busca estimular indignação e a atitude questionadora perante as injustiças e as opressões sociais e Pereira & Pereira (s. d.), é concorde ao afirmar este papel de (re) leitura da realidade e possibilidades de participação, uma experiência com aprendizagens surdos de uma instituição da rede pública de ensino que o leva a concluir

Pensar o Teatro como mecanismo de indagação/contestação de sujeitos surdos cuja história é marcada pelo estigma do conceito clínico/patológico de deficiência; cuja língua é relegada a uma posição de inferioridade colocando em dúvida sua complexidade de sentidos e eficácia para comunicação; cujos elementos culturais decorrentes estruturalmente por sua diferença linguística é questionada; parece-me aqui objeto cortante capaz de irromper por entre as brechas de um sistema fechado em seu ideal de construção/manutenção de uma sociedade homogeneizada. (PEREIRA & PEREIRA, s. d.)

Nesse enredo, o poder da arte é revelar, tornar sensíveis e conscientes rituais teatrais cotidianos, espetáculos que nos passam despercebidos, embora sejam potentes formas de dominação. (BOAL, 2009). O que torna necessário, “criar nossa própria cultura, sem servidão àquelas que nos são impostas, *é ato político e não apenas estético; ato estético, não apenas político*” (Idem, p 36 [grifo do autor]). Em outras palavras, é preciso inventar e produzir arte fora e longe de seus grandes latifúndios e latifundiários, e mesmo *ocupar, produzir e resistir*³ quando possível. Trata-se, portanto, de transformar em teatro todos os locais, grandes ou pequenos, no campo e na cidade, onde vivem e trabalham homens e mulheres: teatro é o mundo, e seus atores são a sociedade (BOAL, 2009).

CONCLUSÃO

Neste trabalho foi abordado a temática da arte como meio de democratização

³ Mencionar latifundiários pede-se delinear a oposição ao termo, *ocupar, resistir e produzir*, as três bandeiras do MST cabem bem no que se esforça em ser tentado aqui



da comunicação, utilizando os conceitos e conhecimentos do teatro do oprimido como base, concluindo que a arte é uma manifestação humana e é através dela que as ideias e sensações humanas são representadas, todavia, uma classe utiliza-se dela para manter sua dominação sobre outra classe. Dessa forma, o teatro do oprimido e sua expressão fundamentalmente do real e do cotidiano problematiza a relação oprimido-opressor; desde sua fundamentação até a sua produção, também ao dar destaque que a arte como puro entretenimento é usada para alienar e manipular sujeitos. É dever do artista do sensível, o artista político, ocupar e desmascarar o latifúndio da arte do entretenimento, distribuí-lo em lotes para a vida humana, que é puramente artista, porém se perde no monopólio do espetáculo que reduz a arte e sua função na vida humana.

Palavras-chave: Arte. Teatro do oprimido. Democratização da comunicação.

REFERÊNCIAS

BOAL, A. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CANDA, CN. Paulo Freire e Augusto Boal: diálogos entre educação e teatro. Rio Grande do Norte: **Holos**, v. 4, ano 28, p. 195- 205, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/arte_artigos/dialogos_entre_educacao_e_teatro.pdf. Acesso em: abril 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

OLIVEIRA, SR; CUNHA, FP. da. Teatro do Oprimido e teatralidade: os lugares da teatralidade nas cenas teatrais e cotidianas, São Paulo: **Conceição/Concept**, v. 5, n. 1, p. 70-81, 2016. Disponível em: <http://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/ppgac/article/view/442/414>. Acesso em: Abril 2017.

PEREIRA, ASS; PEREIRA, RO. Reversão da cultura do silêncio: surdez, autonomia e contracultura. Paraíba: IV Congresso Internacional de Educação e Inclusão, Universidade Estadual da Paraíba, Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_10_11_2014_14_01_02_idinscrito_4746_6446f96a2454341ce445bfa84ab36403.pdf. Acesso em: abril 2017.



**CRIMINALIZAÇÃO, SELETIVIDADE PENAL E EDUCAÇÃO: COMO O
ENFRENTAMENTO DA HOMOFOBIA NAS ESCOLAS CONSTITUI-SE COMO
ALTERNATIVA DE COMBATE AO PRECONCEITO**

Breno de Araújo Assis¹
Tainah Souza Silveira²
Luciana Santos Silva³

INTRODUÇÃO

O Brasil constitui-se sob o escopo do patriarcado – palavra originada do grego “pater”-pai mais “arkhé”-poder –, ou seja, de um sistema de dominação que privilegia a figura do homem e a conseqüente desvalorização do lugar da mulher como sujeito social. A construção desses discursos segue a lógica de desconstrução do lugar do outro e da afirmação do espaço público como masculino. Esse masculino é entendido, aqui, como decorrente das masculinidades limitantes que, ao mesmo tempo em que constitui o homem como pertencente a um *status* superior, também o molda dentro de determinados padrões.

Nesse sentido, o machismo estabeleceu-se em consonância com a constituição da figura do homem, que, ao estabelecer a superioridade em relação à mulher, nega e tem rejeição a tudo que, numa visão limitante, são associados ao ideário feminino. A homofobia, definida, a partir de BORILLO (2010, p. 34), como uma “hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo”, serve, principalmente aos homens, como uma forma de interiorização daqueles que fogem aos papéis de gênero impostos socialmente.

O objetivo desse trabalho é, nesse sentido, analisar as intersecções entre a homofobia, a busca pela sua criminalização e a educação formal. Busca-se entender

1 Graduando em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Integrante do NAJA - Núcleo de Assessoria Jurídica Alternativa. Bolsista de Iniciação Científica FABESB. Endereço eletrônico: brenoassis.law@gmail.com

2 Graduanda em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Integrante do NAJA - Núcleo de Assessoria Jurídica Alternativa. Endereço eletrônico: tainah_ss@hotmail.com

3 Doutora e Mestra em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do curso de Direito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: moedadotiopatinhas@hotmail.com



como a homofobia se constituiu nos espaços escolares enquanto elemento legitimador da violência contra aqueles que fogem ao padrão heterossexual vigente, e, dessa forma, analisar como a reinvenção da escola pode firmar novos diálogos e práticas pedagógicas. Além de problematizar a criminalização da homofobia, questionando se acarretará resultados efetivos para o problema, ou não, busca-se ampliar as discussões acerca desse tema. Não é a finalidade dessa pesquisa, portanto, chegar a conclusões definitivas, mas, sim, explanar posições diversas a fim de levar à reflexão sobre o enfrentamento desse problema.

METODOLOGIA

A pesquisa volta-se a uma construção bibliográfica, fundada numa análise dialética dos discursos que fabricam os sujeitos em suas diversas concepções.

Para tanto, em um primeiro momento, a fim de entender como os discursos homofóbicos estigmatizantes se fundam, utilizamos os conceitos trazidos pelo argentino Daniel BORRILLO. Em sua obra “Homofobia: história e crítica de um preconceito”, o autor busca compreender o funcionamento desse preconceito a fim de aprimorar as formas de enfrentamento e desconstrução de suas práticas. Além disso, buscamos em Guacira LOURO, referência em estudos de gênero, sexualidade e educação, como a escola constitui-se no disciplinamento de corpos e sexualidades.

Com o aporte na criminologia crítica, orientamo-nos, na tese de doutoramento da Prof. Luciana Santos SILVA – “Bater em Mulher dá Cadeia! Análise Sociocultural da Punição na Lei Maria da Penha” –, que estudou, entre outros pontos, os impactos e a seletividade penal da Lei Maria da Penha, problematizar a criminalização da homofobia como possível saída para a cessação dessa prática. Como não há lei que puna especificamente a homofobia, usaremos análises da Lei Maria da Penha que é a única legislação sistemática que visa interferir na ordem patriarcal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação, na apreensão de seu sentido verdadeiro, é o meio pelo qual o homem



se humaniza na ação consciente. Deve ser encarada, nesse sentido, como comunicação e diálogo, na visão de Paulo Freire, pois a busca por significações e significados acompanha os seres humanos durante toda a vida. Nesse percurso, as pessoas passam por pedagogias culturais diversas, na medida em que não é só a escola quem educa, mas essa tem um papel fundamental na formação daquelas. A educação proposta nas escolas constitui, assim, uma educação formal, enquadrada em padrões, diretrizes e objetivos-fim.

A escola apresenta-se como reflexo dos padrões da sociedade em que se insere. Em consonância com o processo de globalização, seguem a lógica de homogeneização do sistema. Dessa forma, em uma sociedade globalizada, marcada pela coisificação dos indivíduos, maquinação das forças de trabalho e exaltação de modelos ideais, a escola é atingida em sua essência – formar cidadãos críticos que tenham uma postura consciente frente à sociedade – ao se fechar ao discurso polarizador dos gêneros.

Apreende-se que as escolas são instituições fortemente marcadas pela reprodução dos papéis de gênero, seja nas ações e posturas dos professores, na abordagem dos conteúdos e nos materiais didáticos, seja na apropriação dos espaços e discursos pelos alunos. Ao perpetuar uma hierarquia de gênero e sexualidades, a escola serve à manutenção de um padrão, misógino cis-heteronormativo, excludente das diferenças, sendo um lugar que (re)produz a homofobia, pois essa é uma “construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma de sexualidade (hétero) em detrimento de outra (homo)” (BORILLO, 2010, p.34). O diferente, nesse contexto, encontra-se desamparado em um ambiente que deveria ser de (re)conhecimento das diferenças e desconstrução de padrões e estereótipos.

Partindo da concepção de que o gênero e a sexualidade são construções sociais, sendo formadas, assim, por meio das relações de poder, valores morais e culturais, a construção de discursos unívocos, que delimitam os corpos, serve como dispositivos de reprodução da ordem social. A partir da divisão de gêneros e da determinação de um desejo social específico (heterossexual), a sociedade ordena-se a partir desses discursos excludentes, de modo que a internalização de comportamentos homofóbicos são traços constitutivos da formação dos indivíduos. A multiplicação de violências são, dessa forma, a expressão daquilo que foi apreendido no decorrer da vida, em suas diversas pedagogias culturais de escolarização.

A escola aparece nesse cenário como mais um instrumento responsável pela perpetuação da desigualdade de gênero e, conseqüentemente, da naturalização da homofobia numa ordem heterossexista, isto é, uma forma de dominação “que se define como a crença na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a heterossexualidade



ocupa a posição superior” (BORILLO, 2010, p. 31).

Para Guacira LOURO (1997, p.80-81), “a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz”. A sexualidade, para ela, está nas escolas porque faz parte dos sujeitos, de modo que o silenciamento ou a tentativa de ocultamento da expressão das sexualidades constituem formas de repressão. A esfera da sexualidade é política, de modo que a tentativa de interdito desta servem à modulação de corpos, consciências, condutas e expressões.

Entendendo a homofobia como uma construção social decorrente de várias maneiras de constituição do ser, por meio de processos educativos de internalização de relações de poder e de aversão às diferenças, pensar em uma criminalização dessa prática não se mostra um meio efetivo de combate aos preconceitos e violências.

O Direito Penal é um importante instrumento para a convivência dos seres humanos em sociedade. A função primordial desse ramo, dentro do ordenamento jurídico, é a proteção de bens jurídicos fundamentais, isto é, valores ou interesses reconhecidos pelo Direito e imprescindíveis à satisfação do indivíduo ou da sociedade. No entanto, é notório o uso indiscriminado dessa esfera do Direito como alternativa precípua para o combate de problemas sociais, buscando na difusão do direito penal cobrir o vazio deixado pelo direito social.

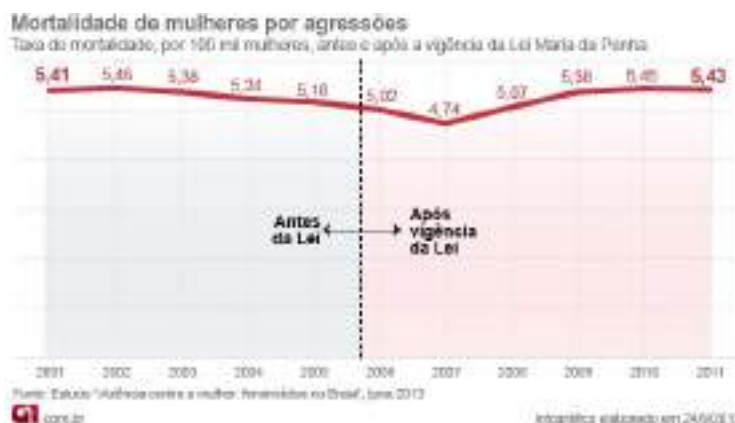
De acordo com o Princípio da Intervenção Mínima, a intervenção penal só é legítima quando a proteção de um determinado bem ou interesse não pode ser tutelado por outros ramos do ordenamento jurídico. Dessa forma, o Direito Penal não pode servir de instrumento único de controle social, sob pena de banalizar-se a sua atuação que deve ser subsidiária. A criação exagerada de figuras penais desnecessárias, ou o aumento desproporcional e injustificado de penas para os casos penais servem, assim, à mera função simbólica.

A criminalização de uma conduta, visando um objetivo simbólico, atende somente aos anseios de uma sociedade que segue uma lógica punitivista latente. O problema que se busca resolver não o é feito, pois o que ocorre é uma sensação de punibilidade, que não resolve, necessariamente, o problema. De acordo com SILVA (2014, p.189), o *corpus* da pesquisa “sinalizou para o efeito simbólico da Lei Maria da Penha, na medida em que o discurso punitivo não se concretiza”. Além disso, as pesquisas nacionais recentes apontam que “a vigência da Lei Maria da Penha não impactou no número de feminicídios” (p.190).

A partir da representação gráfica (abaixo) do número dos feminicídios no Brasil antes e depois da vigência da Lei Maria da Penha, nos questionamos se a criação de uma lei que criminalizasse a homofobia teria efetividade no campo penal ou fomentaria maior



rigor punitivo.



Ademais, acerca das considerações sobre a criminalização da homofobia, questiona-se quem essa nova tipificação iria incidir. Apesar do caráter geral do Direito Penal, dirigindo-se a todas as pessoas, uma das críticas direcionadas à esse campo é a sua seletividade. Nesse sentido, “as classes subalternas são aquelas selecionadas negativamente pelos mecanismos de criminalização” (BARATTA, 2011, p.198).

O perfil de quem é atingido pela criminalidade nos processos que compõem o *corpus* da tese confirmam a teoria da seletividade penal. A pesquisa indica que “o sistema penal tem como clientela pessoas de baixo nível de escolaridade sendo que em sua maioria possuem o fundamental incompleto e minoritariamente nível superior” (SILVA, p.173). Além disso, “as ocupações laborais dos acusados são caracterizadas pela informalidade, baixo prestígio social e baixa remuneração” (p.174).

CONCLUSÕES

Destarte, verificamos que a criminalização da homofobia não constitui uma medida efetiva para a cessação do preconceito e da violência. Entendendo que a homofobia é fruto de uma construção social decorrente de uma ordem patriarcal e misógina, o aprisionamento de corpos, pelo sistema penal, não possibilita uma mudança na estrutura de dominação e exclusão. A reinvenção da escola, dessa forma, desponta como uma ferramenta de desconstrução dos padrões existentes e das práticas que daí decorrem. A escola deve ser



permeável à realidade do contexto social que se inserem, de modo a constituir-se como um espaço de expressão de gêneros e sexualidades em suas pluralidades.

Palavras-chave: Escolarização dos corpos. Relações de gênero. Inflação legislativa. LGBTTQI.

REFERÊNCIAS

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal:** introdução à sociologia do direito penal. Rio de Janeiro: Editora Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2011.

BORILLO, Daniel. **Homofobia:** história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, Luciana S. **Bater em Mulher dá Cadeia! Análise Sociocultural da Punição na Lei Maria da Penha.** 2014. 209 fls. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.



A MATERIALIZAÇÃO DA INTOLERÂNCIA LINGUÍSTICA NO FACEBOOK POR MEIO DA SÉRIE DE VÍDEOS *NÃO SEJA BURRO!*

Caio Aguiar Vieira¹
Lucas Maciel de Albuquerque²
Valéria Viana Sousa³

INTRODUÇÃO

O fenômeno da variação é algo inerente às línguas naturais. Os estudos sociolinguísticos mostram que as sociedades complexas convivem com vários modos de falar, pensar e agir. Scherre (2005), a esse respeito, ressalta a importância do convívio social e das interações para os fenômenos da variação e da mudança.

Dessa forma, como afirma Antunes (2009), quando se trata dos usos da língua, não podemos, somente, atentar-se a questões linguísticas, mas, também, a questões sociais, haja vista que a língua é utilizada pelos falantes de grupos sociais distintos.

O *Facebook* tem mostrado nos últimos anos uma forte influência na vida das pessoas, pois, nessa rede social, é possível expressar de forma pública desejos e opiniões. Atualmente, o *Facebook* tem sido espaço para a disseminação de preconceitos⁴. Verificamos, dessa forma, a série de vídeos *Não seja burro!* da *vlogger*⁵ Marcela Tavares que, por meio do “humor”, tenta ensinar gramática normativa em vídeos publicados no Facebook, apontando os erros dos falantes com o objetivo de corrigi-los.

1 Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo – CNPq. Brasil. Endereço eletrônico: caioaguiar78@gmail.com

2 Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Brasil. Endereço eletrônico: lucasmacielalb@gmail.com.

3 Orientadora da Pesquisa. Doutora em Letras (Linguística e Língua Portuguesa) pela UFPB. Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo – CNPq. Brasil. Endereço eletrônico: valerianaviana@sousa@gmail.com.

4 Maria Júlia Coutinho, jornalista da rede Globo, foi vítima, em 2015, de comentários racistas no *Facebook*. A matéria pode ser conferida em: <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2015/07/maria-julia-coutinho-maju-e-vitima-de-racismo-no-facebook.html>

5 *Vlog* é um a junção de vídeo + blog. A grande diferença entre um *vlog* e um blog está no formato da publicação. Ao invés de publicar textos e imagens, o *vlogger* (pessoa que produz os vídeos) faz um vídeo sobre o assunto que deseja.



Portanto, temos o objetivo de verificar, partindo dos estudos de Leite (2008), como é constituído o preconceito e a intolerância linguística na fala da humorista. Partimos da hipótese que, ao corrigir os “erros” gramaticais, Marcela Tavares acaba materializando discursivamente piadas de cunho preconceituoso no que diz respeito ao uso da língua por determinados grupos sociais.

METODOLOGIA

Marcela Tavares publica vídeos e fotos diariamente em sua página de cunho humorístico. Dentre o conteúdo veiculado pela humorista, está uma série de vídeos intitulada *Não Seja Burro!*. Nela, a *vlogger* satiriza, de forma exagerada, determinados usos da língua com o suposto objetivo de educar e ensinar a *norma padrão* aos usuários do *Facebook*.

O *Facebook* é uma das maiores redes sociais do mundo, contando com mais de 1,8 bilhão de usuários, sendo que 99 milhões desses são brasileiros⁶. Um dos grandes atrativos do *Facebook* é a capacidade de compartilhar imagens e vídeos que podem alcançar um grande número de pessoas. Por conta da liberdade de que os usuários dessa rede usufruem, torna-se mais fácil a disseminação de opiniões acerca dos mais diversos assuntos. A variedade de opiniões e posicionamentos políticos que a rede social abriga garante a oferta de conteúdo para os mais diversos tipos de público. Entretanto, como os vídeos são disponibilizados a todo o público dessa rede social, algumas dessas produções podem perder seu caráter humorístico e de entretenimento e assumir uma qualidade reveladora de preconceitos.

Verificaremos em *Não Seja Burro!* se a humorista, ao tentar ensinar seu público sobre conceitos prescritivos da gramática, não comete o preconceito e/ou a intolerância linguística.⁷ Defendemos, assim como Possenti (2012, p. 18), que “é uma violência, ou injustiça, impor a um grupo social os valores de outro grupo”. Nessa perspectiva, com o objetivo de analisar o vídeo selecionado, atentaremos para o entendimento de Marcela

6 Disponível em: <http://link.estadao.com.br/noticias/empresas,facebook-esta-perto-de-alcancar-2-bilhoes-de-usuarios-no-mundo,70001649767>. Acesso em 05 de abril de 2017.

7 Assumimos, neste trabalho, a perspectiva de preconceito a partir de Leite (2008). Segundo ela, o preconceito é caracterizado enquanto ideia, opinião, não necessariamente pública acerca de determinado assunto. Já a intolerância, por outro lado, seria o preconceito manifestado discursivamente. Aqui, faz-se necessário ressaltar que, ainda segundo a autora, a intolerância obrigatoriamente implica um comportamento agressivo, enquanto o preconceito pode ser descrito como uma “discordância tácita” (LEITE, 2008, p. 20).



Tavares sobre o perfil das pessoas cujo uso da língua carece de correções.

Entretanto, para os fins deste trabalho, direcionaremos nossa atenção a apenas um dos vídeos da série *Não Seja Burro!* Como recurso metodológico, transcrevemos o vídeo intitulado *Compartilhe e ajude aquele seu amiguinho que escreve e fala errado*, selecionamos fragmentos com a finalidade de identificar os itens linguísticos que a *vlogger* considera inadequados, e analisamos como o preconceito linguístico e a intolerância se manifestam quando ela associa certos modos de falar a determinados grupos sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No vídeo selecionado, percebemos certos traços que nos remeteram à noção de preconceito linguístico. O primeiro deles está localizado no próprio título no qual a humorista assume a possibilidade de que haja alguém que fale o seu próprio idioma de forma errada. Ao se oferecer para “ajudar” alguém que fale errado, a *vloggervai* de encontro ao que diz Scherre (2005, p. 42), quando a linguista afirma que “[...] não se ensina língua portuguesa, porque não se pode ensinar o que já se sabe”, ou seja, não há falante que não sabe o seu próprio idioma, mas, sim, pessoas que não falam de acordo com a *norma padrão* imposta pela gramática normativa.

De forma geral, notamos que Marcela Tavares remete-se à gramática normativa para fundamentar seu ponto de vista do que é certo ou errado. A humorista utiliza, em vários momentos, o modo imperativo (de modo agressivo) e exemplos descontextualizados para mostrar que o falante, quando utiliza termos que não estão pautados nesse compêndio gramatical, é incompetente no seu domínio da língua.

Verificaremos, agora, como a humorista materializa discursos preconceituosos, por não ter conhecimento dos fenômenos linguísticos que, normalmente, acontecem na modalidade oral.

(1) [...] Não existe a palavra ‘resistro’. Não sei por que inventam palavras, falam mais difícil. Para de falar ‘resistro’. É registro. Re-gis-tro!

No exemplo 1, o falante, na verdade, não inventa uma nova palavra, mas, sim, assimila características do som do /s/ devido à sua proximidade com a consoante /g/ na mesma sílaba. Além disso, a *vlogger* releva sua postura prescritiva ao usar a forma imperativa do verbo *parar* ao tentar corrigir o falante. Essa postura é reiterada em outros



momentos do vídeo.

(2) [...] Não se diz amostrar, imbecil, se diz mostrar.

(3) Quando você vai, você vai 'a algum lugar, porém, entretanto, todavia, pequeno jumento, você não vai 'na praia', você não vai 'no cinema' você não vai 'no cabeleleiro'. Você vai 'à praia', 'ao cinema', 'ao cabelereiro'. Tá entendendo?!

(4) [...] Para de escrever essa merda [...] tô com ódio de você que faz isso.

Em 2 e 3, Marcela Tavares utiliza dos vocativos “imbecil” e “pequeno jumento” para descrever as pessoas que incorrem nos “erros”: a) pronúncia de *amostrar* e b) intercalando o uso da preposição e o artigo definido. Ao se referir aos falantes da língua de forma agressiva, a humorista menospreza a capacidade intelectual e cognitiva dos usuários a respeito de questões relacionadas ao uso da sua língua materna. Portanto, desqualificar as pessoas que falam do jeito “errado” é um ato intolerante, em que não se admitem opiniões divergentes da dela quanto ao uso da língua (LEITE, 2005). Tal intolerância está manifestada em 4, no qual a *vlogger* afirma ter aversão ao falante que escreve de determinada maneira e, além disso, foge da prescrição gramatical ao usar o verbo parar na forma imperativa como “para” ao invés de “pare”, mostrando, dessa forma, que ela segue uma outra norma quando se trata da modalidade oral que não é prescrita na tradição gramatical.

Percebemos, também, que, ao tecer essas críticas, a humorista não visa atingir somente o uso da língua pelos falantes. Além do preconceito e da intolerância linguística, percebemos que esse preconceito é social, haja vista que, mais do que criticar uma pessoa que se afasta dos modelos da norma padrão, Marcela Tavares, com o propósito de causar riso, faz imitações a fim de mostrar que pessoas menos favorecidas, utilizam, também, uma fala menos prestigiada.

Figura 1: trecho do vídeo em que os dizeres “é salsicha, jumento!!” são mostrados.





(5) 'Olha aí, moço, fala uma coisa pá mim aí, esse cachorro quente é de chalsicha ou de linguíça?' Não, eu não consigo acreditar. Não posso admitir que exista alguém ainda nesse mundo que diz chalsicha. É mais difícil, imbecil, é salsicha [...]

(6) [...] 'Aí, motora, para aí que eu vou soltar'. Me fala uma coisa, qual é o teu problema? Alguém passou cola em você, te grudou lá?! Por que você fala 'soltar' do ônibus? Soltar não existe, não é assim que fala. Quando você quer descer do ônibus, você vai saltar. Você não solta do ônibus, do metrô, do inferno, você SAL-TA. Para de falar errado!

(7) Me fala uma coisa, querido, qual é o teu problema?! Por que você separa o 'em' do 'bora'?

Sabemos, como afirma Scherre (2005, p. 42), que "[...] pessoas de classe prestigiada também produzem as formas consideradas indesejáveis, só que, às vezes, em menor quantidade". Mesmo que tais formas também sejam produzidas por grupos sociais prestigiados, em 5 e 6 a humorista deliberadamente escolhe retratar um grupo que talvez tenha menor escolaridade e pertence a uma classe menos favorecida. Ela demonstra, dessa forma, uma postura intolerante em relação aos grupos com menos escolaridade – pessoas que por diversos motivos tiveram pouco ou não tiveram acesso à educação formal.

No trecho 7, por meio da pergunta "Qual é o teu problema?", Marcela Tavares revela sua posição segundo a qual erros gramaticais seriam decorrentes de um 'problema' do falante. Dessa forma, a origem do preconceito se materializa na fala da humorista "[...] na consideração dessas diferenças como patologia, erro, vício, etc." (FIORIN, 2002, p. 23).

CONCLUSÕES

Com este trabalho, verificamos a presença de materializações de preconceitos linguísticos e, além disso, sociais na fala da humorista Marcela Tavares na série de vídeos *Não seja burro!*. Tal postura, ao ser divulgada amplamente nas redes sociais, reforça ainda mais o papel da gramática prescritiva como um elemento de segregação, que separa o certo do errado em termos gramaticais, e, conseqüentemente, as pessoas que as produzem. Portanto, a falta da compreensão da variação linguística como algo inerente à língua é o que fortalece o estigma (preconceito) e a intolerância linguística.



Palavras-Chave: Preconceito Linguístico. Intolerância Linguística. Facebook.
Marcela Tavares.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. Os Aldrovandos Cantagalos e o preconceito linguístico. In: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Orgs). **O direito à fala:** a questão do preconceito linguístico. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2002.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem.** São Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle:** variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.



**EDUCAÇÃO JESUÍTICA NA AMÉRICA PORTUGUESA NO SÉCULO XVI:
CONVERSÃO, DOCTRINA E USO DA MEMÓRIA**

Camila Nunes Duarte Silveira¹
Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro²
Maria Cleidiana Oliveira de Almeida³

Desde a chegada dos primeiros jesuítas na América Portuguesa, em 1549, os missionários estabeleceram pequenas escolas elementares próprias para o ensino das letras e da doutrina para as crianças indígenas. Apesar da preocupação em imprimir uma cultura letrada nos nativos, os jesuítas sabiam que o trabalho inicial deveria ser instruí-los nos preceitos cristãos inculcando-lhesos “bons costumes” por meio da doutrina. Este trabalho implicava extrair deles a antiga mentalidade de “homem pecador” — na visão do evangelizador — tarefa que só seria possível pelo ato de instruir, educando.

Perceberam os missionários do novo continente que os sacramentos católicos e o ensino dos rudimentos doutrinários careciam de estratégias específicas. Frente a isto, os jesuítas foram viver entre os indígenas, aprender os seus costumes e a forma como se organizavam para, somente então, iniciarem o trabalho. Conforme nos mostra a carta de Manoel da Nóbrega: “Temos determinado ir viver com as aldeias, como estivermos mais assentados e seguros, e aprender com elles a lingua e il-os doutrinando pouco a pouco” (NÓBREGA, 1988, p.73). Nóbrega entendia que para realizar o trabalho missionário era necessário conhecer de perto o modo de viver dos nativos.

A fim de ampliar a discussão sobre a ação missionária da Companhia de Jesus na Colônia Portuguesa, na segunda metade do século XVI, o presente trabalho buscou, por meio das cartas jesuíticas e dos escritos de viajantes e cronistas da época, a exemplo de Fernão Cardim, Hans Staden, Jean de Léry, dentre outros, analisar os recursos pedagógicos

1 Doutoranda em Memória: Linguagem e Sociedade e Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Membro do grupo de Pesquisa: Fundamentos em Memória, Religião, Imagem e Educação - Museu Pedagógico – UESB. Endereço eletrônico: mila-ped@hotmail.com

2 Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Doutora em Educação pela UFBA e Pós-Doutora em Educação pela UNICAMP. É pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Educação e Sociedade no Brasil – HISTEDBR e ao Museu Pedagógico, no qual coordena o Grupo de Pesquisa Fundamentos em Memória, Religião, Imagem e Educação. Endereço eletrônico: apcasimiro@oi.com.br.

3 Professora, efetiva de História do Instituto Federal da Bahia (IFBA), campus Vitória da Conquista; Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: cleidinha.prof@yahoo.com.br



utilizados pelos jesuítas para converter e doutrinar os indígenas. Entendemos que o ensino da doutrina amparou todo o fazer missionário e, por meio do forçoso exercício da memória, crianças e adultos internalizavam os preceitos cristãos e atendiam aos interesses salvacionistas da Igreja, e mercantis, da Coroa.

As estratégias utilizadas foram subsidiadas por aparatos lúdicos, comuns ao cotidiano ameríndio, a exemplo de cantos e danças, e por atividades mnemônicas presentes nos catecismos, conforme haviam sido defendidas pelo fundador da Ordem, Inácio de Loyola em seus *Exercícios Espirituais* já exercidas nos colégios jesuíticos.

Conhecido o modo de vida indígena e a forma como se organizavam, os padres iniciavam o doutrinar. Sob o entendimento da doutrina como a “Ciência, saber, erudição, ensino; os pontos da fé e da crença da Religião, e assim, os preceitos da moral; discurso moral, pregar doutrina” (SILVA, 1789, p.457)⁴, podemos compreendê-la como a essência do fazer missionário jesuítico. Este conceito da palavra Doutrina apresentado por Antonio de Moraes Silva no primeiro dicionário de Língua Portuguesa, produzido e publicado em 1789, no contexto histórico a que nos referimos — período colonial — apresenta relações com outros importantes termos ligados ao trabalho religioso e amplamente utilizados nos documentos coloniais, especialmente na epistolografia inaciana. Neste dicionário, a doutrina aparece integrada às palavras: catequesi, disciplinável, docilidade, dogma e doutrinar⁵. É importante destacar que esta última está vinculada à palavra “educar”⁶.

A doutrina abrangia uma teia de significados que confluíam para um mesmo fim, a educação, em sua significação mais ampla, mas com especial atenção para o “doutrinar a mocidade”. O sentido da doutrina estava, pois, em tornar o educando disciplinável e dócil, e tinha por finalidade trazer o entendimento dos dogmas, da fé e da moral cristã, conduzindo o educando à conversão, cujo significado expressa o fim doutrinário “mudança de vida para melhor; transformação; mudança para a verdadeira Religião”⁷ (SILVA, 1789, p. 326).

Diante do Outro, ou seja, do homem indígena, os missionários detiveram o entendimento de que tratavam com gente de pouca ou nenhuma instrução, homens rasos e fáceis de serem doutrinados. Depois de convertidos, conheceriam bem os sacramentos da confissão e comunhão — elementos importantes da doutrina — e eram capazes de viver tal qual os cristãos. Sobre eles Anchieta escreveu:

4 SILVA, Antonio de Moraes. **Dicionário da Língua Portuguesa** composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado e acrescentado por ANTONIO DE MORAES SILVA. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789.

5 Doutrinar: Ensinar para formar o entendimento e a moral; doutrinar alguém na fé (...); que ensina e castiga os erros. *Op. cit.*, p.457.

6 Educar: Criar; dar ensino e educação; doutrinar a mocidade. *Op. cit.*, p.462

7 *Op. cit.*, p.326. Grifo nosso.



Depois de Cristãos têm algumas cousas notáveis e a primeira é que são *tanquam tabula rasa* para imprimir-se-lhes todo o bem, nem há dificuldade em tirar-lhes rito nem adoração de ídolos porque não os têm e os costumes depravados de matar homens e comê-los, ter muitas mulheres e embriagar-se de ordinário com vinhos e outros semelhantes, deixam-no com facilidade e ficam mui sujeitos a nossos Padres como se fossem religiosos e lhes têm amor e respeito e não movem pé nem mão sem eles; compreendem mui bem a doutrina cristã e os misterios da nossa Fé, o catecismo e aparelho para a confissão e comunhão e sabem estas cousas tão bem ou melhor que muitos portugueses (ANCHIETA,1988,p.443)⁸.

Sabemos que os primeiros padres iniciaram o trabalho missionário/educativo com as crianças, consideradas mais mansas e mais fáceis de serem movidas, além de mais capazes de absorverem com rigor os conteúdos cristãos. Dóceis e doutrináveis, meninos e meninas estavam abertos, de corpo e alma, e nelas poderiam ser inscritas as coisas da fé.

Os procedimentos adotados pelos inacianos a fim de imprimirem os ensinamentos cristãos na memória dos pequenos indígenas careceram de adaptações aos rudimentos da cultura ameríndia. Os principais elementos de suas práticas consistiam em associar a oralidade à escrita. Conforme é possível observar na carta trimestral do Pe. José de Anchieta: “O principal cuidado que deles se tem, consiste no ensino dos rudimentos da fé, *sem omitir o conhecimento das letras ás quais tanto se afeiçoam, que se nessa ocasião se não deixam seduzir, talvez outra se não pudesse encontrar* (ANCHIETA, 1988, p.99)⁹.

Frente à importância dada ao trabalho conjunto entre oralidade/escrita, percebemos nas cartas a relevância atribuída aos cânticos. Na carta que escreve sobre “Informação da Província do Brasil” (1585), ao expor as atividades realizadas pelos padres nas Capitânicas, a exemplo da “Baía”, Anchieta expõe o ensino do canto em que, apropriando-se das vivências indígenas, induzia os meninos a cantarem à moda portuguesa. O trecho é representativo:

(...) lhes dizem missa e ensinam a doutrina cristã duas vezes cada dia, e também em cada uma¹⁰ ensinam aos filhos dos Indios a ler, escrever, contar e falar português, que aprendem bem e falam com graça, ajudar as missas, e desta maneira os fazem polidos e homens. Em uma delas lhes ensinam a cantar e tem seu côro de canto e flautas para suas festas, e fazem suas dansas á portuguesa com tamboris e violas, com muita graça,

8 ANCHIETA, José de. Informação da Província do Brasil para nosso Padre (1585).

9 ANCHIETA, José de, 1534-1597. Carta trimestral de Maio a Agosto de 1556, de Piratininga. [grifo nosso].

10 Anchieta refere-se a uma das três aldeias de indígenas cristãos livres da Bahia: Espírito Santo, São João e Santo Antonio.



como se fossem meninos portugueses (...) (ANCHIETA, 1988, p.424)¹¹.

Nessa mesma carta, Anchieta também reconheceu que os adornos e pinturas corporais, bem como a forma com que expressavam corporalmente eram elementos indispensáveis aos indígenas. Tais manifestações culturais não poderiam ficar à parte do processo educacional, vez que tinham a capacidade de despertar neles alegria e comoção. Comovidos, os nativos seriam conduzidos mais facilmente à conversão, tornar-se-iam “homens políticos e cristãos”, expressão muito comum nas cartas anchietanas. Segundo Serafim Leite, a música, o canto e as danças foram os meios de grande valor psicológico utilizado pelos missionários para a “infiltração do cristianismo entre os índios” (LEITE, 1937, p.42-43).

O ensino da doutrina, com suas adaptações, foi empregado segundo a compreensão de que também a catequese e o ensino das letras eram tarefas indissociáveis. Os catecismos em forma de diálogo¹² constituíram-se como uma das principais estratégias de ensino e aprendizagem, pois, tinham a capacidade de fazer com que as crianças fixassem os conteúdos cristãos na memória. A intenção era fazer com que, desde a infância, fossem introduzidos na memória dos nativos um passado de culpa e a necessidade de reconciliação que só poderiam ocorrer mediante as práticas cristãs. A aprendizagem consistia em estabelecer uma rotina para que as crianças aprendessem a doutrina com o auxílio dos exercícios de memorização a fim de que fixassem os ensinamentos na cabeça. Tal estratégia remontava aos ensinamentos de Loyola quando, nos *Exercícios Espirituais*, incentivava a repetição como forma de exercitar a palavra de Deus. Tal qual a prática dos exercícios, as atividades mnemônicas na catequese confirmavam a necessidade de exercitar a memória para uma melhor compreensão dos ensinamentos cristãos. Nisso vemos a importância dada pelos jesuítas à memória e a sua arte, tão exercitada nos colégios europeus e que, na Colônia Portuguesa, com certas adaptações, fora amplamente utilizada como meio para doutrinar.

Associada aos métodos mnemônicos, a aprendizagem da doutrina poderia ser, também, auxiliada por um aparato de recursos cênicos e imagéticos, cujo objetivo era mover sentimentos, impressionar, comover, penitenciar. Como exemplo, podemos citar as procissões. Tudo era pensado de forma que convencesse não somente às crianças, mas

11 ANCHIETA, José de. Informação da Provincia do Brasil para nosso Padre (1585).

12 Em 1564 o Pe Luiz da Grã solicitava de Portugal “A doutrina que se ensina por perguntas e respostas” e em 1566 falava-se no catecismo em forma de Diálogo do Pe. Braz Lourenço que ele utilizava em Porto Seguro. Cf. LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**: Século XVI. Lisboa: Portucália, 1938. p.27. Cabe destacar que o método de doutrinação dos indígenas era fundamentado nos “Diálogos da Fé” composto na língua tupi por Anchieta. Cf. VIOTTI, Hélio Abranches. **Anchieta, o Apóstolo do Brasil**. Edições Loyola. São Paulo, 1966, p. 61;138.



especialmente, aos seus pais. As vestimentas, à moda portuguesa ou indígena, a pintura dos corpos, a forma como cantavam e dançavam atendiam ao imaginário indígena, pois recuperavam naquele momento muitas das suas vivências passadas.

As procissões preanunciaram o que, mais adiante, caracterizaria o teatro de José de Anchieta. Sempre acompanhada de cantos e danças, alguns desses recursos, a exemplo das danças semi-profanas que se faziam na colônia, foram introduzidas não somente nas procissões, como também na produção literária do mencionado padre, em seus autos sacros (LEITE, 1937, p.44).

Diante das análises dos documentos que nos disponibilizamos a estudar, ficou bem evidente o papel que os jesuítas desempenharam frente ao processo de ocupação e colonização do Brasil. Com o lema missionário jesuítico “*Ad maiorem dei Gloriam*”, isto é, “Para maior Glória de Deus”, os padres necessitaram criar uma metodologia “original” para o ensinamento da doutrina e para educação indígena, sobretudo com o fim de adaptar elementos da sua cultura aos ideais cristãos. Doutrinados, os nativos seriam mais facilmente adaptados aos padrões estabelecidos pelo processo colonizador. Para tanto, não se esquivavam de reproduzir gestos, danças e ritmos indígenas e, em muitos momentos, até se faziam como eles.

Palavras-Chave: Educação Jesuítica. Brasil Colônia. Doutrina. Conversão. Memória.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, José de. In: Cartas Jesuíticas III. **Informações, fragmentos históricos e sermões / José de Anchieta**. Belo Horizonte: Itatiaia; Editora da universidade de São Paulo, 1988.

LEITE, Serafim. Cantos, músicas e danças nas aldeias do Brasil (século XVI). **Revista Brotéria**: Lisboa, vol.24. Janeiro de 1937. p. 42-52.

NÓBREGA, Manoel da. In: Cartas Jesuíticas I. **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**. Belo Horizonte: Itatiaia; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

SILVA, Antonio de Moraes. **Dicionário da Língua Portuguesa** composto pelo padre



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

D. Rafael Bluteau, reformado e acrescentado por ANTONIO DE MORAES SILVA. Lisboa:
Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789.



IMPACTOS DOS ELEMENTOS FOTOGRÁFICOS INSERIDOS NO FILME

Camila Vianna Marques Maciel¹
Rogério Luiz Silva de Oliveira²

RESUMO

Através de uma reflexão realizada a partir dos elementos fotográficos que, não por acaso, são inseridos num filme, este trabalho propõe uma análise sobre o intuito que o diretor de fotografia tem ao usar estes elementos em suas produções fílmicas. Dessa forma, a partir da análise de planos cinematográficos do filme *Moonrise Kingdom (2012)*, que tem Robert Yeoman como fotógrafo e Wes Anderson como diretor, foram traçados caminhos para se mapear as possíveis sensações que estes elementos podem causar no espectador.

Palavras-chave: diretor de fotografia, sensações, espectador, elementos fotográficos

OBJETO E OBJETIVOS

Composto de diversos elementos fotográficos, tais como o enquadramento e a movimentação de câmera, um filme é capaz de impactar o espectador de diversas maneiras, provocando nele sensações variadas. É válido ressaltar que o meio visual de um filme, composto por tais elementos, é um fator significativo para o envolvimento do espectador com a história que lhe está sendo apresentada. O trabalho realizado pelo Wes Anderson

1 Graduada do IV semestre do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Voluntária do projeto de pesquisa Caminhos Fotográficos: genealogia e experimentação nos limites entre Pintura e Direção de Fotografia, coordenado pelo professor Rogério Luiz Silva de Oliveira. Endereço eletrônico: camilavianna@msn.com.

2 Orientador. Docente do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Brasil. Endereço eletrônico: rogerioluizso@gmail.com



(cineasta), juntamente com o Robert Yeoman (diretor de fotografia), é um notável exemplo deste envolvimento. Cores, cenários, enquadramentos simétricos e movimentações de câmera são características cuidadosamente controladas e fundamentais para a formação dos universos que são criados em suas narrativas cinematográficas.

De acordo com Pudovkin (2008, p. 72) o cinema “[...] é excepcionalmente econômico e preciso. Nele não há, e não deve haver, nenhum elemento supérfluo. Não existe tal coisa como um pano de fundo neutro.” Dessa forma, percebe-se que os elementos fotográficos de um filme não são utilizados de maneira aleatória, pelo contrário, eles são meticulosamente pensados. E é a maneira com que cada diretor de fotografia controla estes elementos que irá compor e marcar o estilo de suas produções. Diante disso, tomaremos como objeto de análise o filme *Moonrise Kingdom* (2012) fotografado pelo Robert Yeoman e dirigido pelo Wes Anderson para, assim, refletirmos sobre estas questões.

METODOLOGIA

Tendo como base este filme, foram feitas algumas seleções de planos que apresentassem os elementos fotográficos que são marcantes nas produções do Wes Anderson e do Robert Yeoman, tais como *travelling*, *whip pans*, enquadramento central e simétrico e uso frequente de *closes*. É comum que alguns destes elementos passem despercebidos diante de um primeiro olhar, mas a partir da análise destes planos é possível notar a frequência com que estes elementos fotográficos aparecem durante o decorrer de todo o filme.

A partir de pesquisas realizadas sobre o processo de criação deste filme, é perceptível, também, a presença e a relevância de informações que não costumam estar presentes na construção de um roteiro. Detalhes como a forma em que o narrador deve falar, a descrição de como a tela deve ser dividida, as especificidades da decoração e do figurino, são algumas das particularidades inseridas durante a produção do roteiro deste filme (*Moonrise Kingdom*), escrito pelo Wes Anderson, juntamente com o Roman Coppola.

RESULTADOS E CONCLUSÕES



Diante da análise desta obra, é válido lembrar que o uso frequente de elementos fotográficos mostra que tanto o diretor quanto o fotógrafo de um filme apresentam algumas finalidades que foram previamente planejadas por ambos. Ao observar tais elementos neste filme, é possível notar, por exemplo, que o movimento da câmera se inicia em um *travelling* lateral, da esquerda para direita. Esta é uma cena que foi filmada no interior da casa da família Bishop e através deste movimento alguns objetos, que no decorrer do filme serão utilizados por um dos personagens principais, são de imediato apresentados ao público. A apresentação dos cômodos da casa e dos integrantes desta família (Figura 1) são também apresentadas através do uso deste movimento sutil, movimento este que aparece de forma frequente no filme e que tem como principal objetivo descrever ambientes e personagens.

É importante destacar que a percepção visual, na maioria das vezes, é aparente, mas é comum também que ela trabalhe no subconsciente, fazendo, assim, com que diversos espectadores não percebam de imediato tais elementos presentes no filme. No entanto, mesmo sem perceber é possível que estes espectadores sintam algumas sensações, que irão variar de pessoa para pessoa. Isto ocorre, pois, cada pessoa está inserida em um contexto único.



Figura 1. Apresentação dos cômodos e de alguns personagens.

O *close* é outro elemento fotográfico que aparece ao longo de todo o filme e que se apresenta, em sua maioria, acompanhado por um enquadramento simétrico. Apesar



deste elemento ter sido explorado de diferentes formas, sendo utilizado, por exemplo, nos personagens (Figura 2), na separação de aspectos de um personagem e nos objetos (Figura 3), de acordo com Vsevolod Pudovkin, ainda assim, é possível se obter uma ideia geral sobre seu uso. Nesse sentido, ele afirma que este é um elemento que tem o objetivo de dirigir a atenção do espectador para um detalhe, detalhe este que se torna importante para dar seguimento ao restante da ação que está ocorrendo em cena (PUDOVKIN, 2008, p.58).



Figura 2. Close no rosto do personagem.



Figura 3. Close em um objeto.

Dessa forma, a partir da análise detalhada deste filme, foi possível concluir que para alcançar o espectador é necessário que o diretor realize o seu trabalho, de fato, em parceria com o fotógrafo. Afinal, para envolver o espectador e causar nele sensações e percepções diversas é necessário que haja um planejamento de cada elemento que irá entrar cena. Ao partirmos da ideia do Pudovkin, de que as anotações feitas pelo roteirista indicam corretamente a relação entre as ideias do roteirista e a futura moldagem plástica efetuada pelo diretor (PUDOVKIN, 2008, p.72), é possível perceber também, principalmente na construção deste filme, que tais anotações, de fato, auxiliam a inserção dos pequenos detalhes que compõem cada um dos seus planos, sendo estes minuciosamente planejados pelo diretor de fotografia. Estas são, portanto, condições de extrema importância capazes de tornar o universo dos filmes do Wes Anderson tão particular.

REFERÊNCIAS

ACABOU DE ACABAR. A fotografia Simétrica e as Cores nos filmes de Wes Anderson. Disponível em: <<http://acaboudeacabar.xpg.uol.com.br/2016/03/29/a-fotografia-simetrica-e-as-cores-nos-filmes-de-wes-anderson/>>. Acesso em 13 março 2017.



ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**. Uma psicologia da Visão Criadora. Nova versão – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MNEMOCINE. Iluminação para Cinema e Vídeo. Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/28-tecnica/143-luzcine>>. Acesso em 18 março 2017.

OLIVEIRA, Rogério Luiz Silva de. **Memória e criação na direção de fotografia**. Tese de doutorado. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016.

PLANO CRÍTICO. Crítica | Moonrise Kingdom. Disponível em: <<http://www.planocritico.com/critica-moonrise-kingdom/>>. Acesso em: 13 março 2017.

PUDOVKIN, Vsevolod. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A experiência do cinema**. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal/Embrafilme, 2008. P.57-74.

SIGNIFICADOS. Significado de Percepção. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/percepcao/>>. Acesso em 18 março 2017.

TELA BRASIL. Fontes de Iluminação. Disponível em: <<http://www.telabr.com.br/oficinas-virtuais/texto/45>>. Acesso em 18 março 2017.

ÚLTIMO SEGUNDO. O mundo particular de Wes Anderson. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/cinema/2012-10-13/o-mundo-particular-de-wes-anderson.html>>. Acesso em 13 março 2017.



PERCEPÇÃO DE POLICIAIS MILITARES SOBRE O CUIDADO DIRECIONADO A CONSUMIDORES DE DROGAS

Caren Santos Limeira¹
Helca Francioli Teixeira Reis²
Edite Lago da Silva Sena³

INTRODUÇÃO

A OMS define como droga qualquer substância capaz de modificar o funcionamento de um organismo vivo, causando uma série de mudanças fisiológicas ou comportamentais (OMS 2001). Para a farmacologia é considerada droga todo produto que tem capacidade de desencadear uma atividade farmacológica, independente da toxicidade. Do ponto de vista farmacológico, as drogas podem ser classificadas em hipnóticos, ansiolíticos, neurolépticos, psicoestimulantes, antidepressivos e psicodélicos. Estas substâncias podem ter diferentes efeitos, variando de indivíduo para indivíduo e conforme a dosagem do uso (VARGAS, 2011).

As ações humanas, em geral, produzem certo tipo de risco ou dano. A relação sexual, a prática de esportes e a locomoção, a exposição à poluição e o consumo de determinados alimentos são alguns dos exemplos que podemos citar das práticas potencialmente danosas se forem executadas de maneira excessiva e/ou de forma imprudente. Os potenciais danos individuais e sociais do consumo de drogas não justificam a sua proibição (FIORE, 2012).

Nesse contexto social e de políticas públicas estabelecidas surgiu o seguinte questionamento: como os Policiais Militares percebem o cuidado relacionado ao consumo de drogas?

A fim de responder a tal inquietação propusemos como objetivo: desvelar a percepção de Policiais Militares sobre o cuidado relacionado ao consumo de drogas no

1 Graduanda em Enfermagem pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. Endereço eletrônico: caren.limeira@hotmail.com

2 Docente da Universidade Federal da Bahia, Instituto Multidisciplinar em Saúde (UFBA/IMS). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde (PPGES) da UESB. Endereço eletrônico: helcareis@gmail.com

3 Doutora em Enfermagem UFSC. Docente do Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Brasil. Endereço eletrônico: editelago@gmail.com



município de Jequié-BA.

Acreditamos que o desenvolvimento do estudo se torna relevante, pois, ao dar voz aos policiais militares, temos a pretensão de estreitar as lacunas do conhecimento científico sobre o tema, além de produzir um novo saber, que poderá ser utilizado para subsidiar a elaboração e a implementação de propostas de cuidado voltadas às pessoas que vivenciam o consumo de drogas de forma habitual.

METODOLOGIA

Tratou-se de um estudo de abordagem fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty na intenção de desvelar, através das falas, a percepção de Policiais Militares sobre o cuidado relacionado ao consumo de drogas.

Deste modo, à luz do pensamento de Merleau-Ponty acerca da percepção humana, a compreensão das descrições vivenciadas dos Policiais Militares em relação ao cuidado em questão, ocorreu mediante processo intersubjetivo que permitiu o desvelar de ambiguidades, sem a preocupação com a ideia de causalidade em relação às vivências, atentando apenas para o que se mostra em si mesmo na relação dialógica.

Todas as etapas do estudo estão em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que aborda sobre pesquisa com seres humanos (BRASIL, 2012).

O estudo foi desenvolvido no 19º Batalhão da Polícia Militar do estado da Bahia, situado no município de Jequié-Bahia. Participaram da pesquisa 6 Policiais Militares que estão e/ou estavam vivenciando em sua experiência de trabalho o contato com traficantes e/ou consumidores habituais de drogas.

Entre as estratégias adotadas para a produção de informações na pesquisa de abordagem qualitativa, escolhemos o Grupo Focal (GF) para ser desenvolvido. O GF propicia condições fundamentais para que o diálogo e a intersubjetividade sejam estabelecidos de forma eficaz para a pesquisa fenomenológica.

Foi realizada a reunião para a coleta de dados por meio do GF e foi elaborado um roteiro para guiar as discussões pela pesquisadora e nele a primeira pergunta a ser questionada foi o conceito de droga na opinião dos participantes da pesquisa. Dentre as questões norteadoras surgiu a necessidade de elaboração de perguntas segundo as respostas encontradas. As discussões foram conduzidas pela moderadora e registradas



em parte, no papel, as falas que mais chamaram a atenção e gravadas em aparelho digital para serem transcritas subsequentemente.

As informações produzidas no GF foram submetidas à técnica da Analítica da Ambiguidade que permite a compreensão de informações em consonância qualitativas com a abordagem fenomenológica. Com a finalidade de contemplar o objetivo proposto, considerando uma experiência vivencial e individual, elegemos desenvolver o estudo com base na abordagem que se preocupa em descrever vivências que se desvelam à percepção, fundamentado na filosofia da expressão de Maurice Merleau-Ponty.

A pesquisa foi notificada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como um subprojeto da pesquisa: Produção de cuidado na Rede de Atenção à Saúde Mental na perspectiva da prevenção e enfrentamento da dependência de crack, álcool e outras drogas, aprovado no referido comitê segundo parecer nº191/20119.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O construto apresentado neste tópico constitui-se em uma análise e a discussão em nossa pesquisa de abordagem fenomenológica. Por se tratar de uma modalidade metodológica teórico-filosófica, a construção textual acontece no diálogo entre o pesquisador, os participantes da pesquisa e os teóricos que discutem sobre o tema da pesquisa, bem como, o filósofo de base – Maurice Merleau-Ponty.

Do ponto de vista fenomenológica da percepção, a apreensão dos sentidos se faz pelo corpo, criando uma expressão inovadora, com diferentes olhares sobre o mundo. A percepção está intimamente relacionada à atitude corpórea, essa nova compreensão de sensação modifica a noção de percepção proposta pelo pensamento objetivo que tem fundamento intelectual e empírico. A qual é descrita através da causalidade linear do estímulo-resposta (NOBREGA, 2008).

As informações produzidas em relação às vivências dos Policiais Militares que participaram do estudo foram submetidas à técnica Analítica da Ambiguidade, que tornou possível a compreensão da percepção e do significado do cuidado no contexto do consumo de drogas, segundo a ótica dos policiais. De acordo com o roteiro elaborado para guiar a discussão no Grupo Focal cujo primeiro tema em foco foi sobre o conceito de droga, e *uma das falas foi a seguinte: “Droga é toda e qualquer substância, lícita ou ilícita que interfira na capacidade do ser humano de compreender o que se passa ao seu redor”*.



Este conceito se aproxima do estabelecido pela OMS, segundo a qual, droga é toda substância que, ao ser introduzida no organismo, interfere em seu funcionamento, portanto, a concepção de droga é muito ampla. Tanto é droga o tabaco, a maconha o álcool, a cocaína, o crack, o LSD; quanto o cafezinho, a aspirina e o antibiótico; o que vai variar é a forma de atuação no organismo, a quantidade ingerida e a finalidade. No caso dos medicamentos com prescrição e finalidade terapêutica, passa a ser denominado tratamento medicamento (SILVEIRA, 1990). “[...] A droga trás alucinações, confusão mental, ela leva a pessoa ao nível de consciência que ela não é capaz de discernir o que é certo ou errado[...]”.

Na nossa vida cotidiana, nas relações interpessoais, no trabalho, nossas atitudes estão constantemente, sendo julgadas pelas pessoas que nos cercam, seguindo a lógica moralista do “certo” e do “errado”. O julgamento social baseia-se em uma construção cultural, que varia conforme o contexto social, econômico, político, religioso, entre outros. Aqueles que não seguem os preceitos de determinado grupo social que toma sua cultura como a “certa”, a “verdade absoluta”, sofrem as consequências, podendo ser estigmatizados e segregados nessa sociedade. O “certo” e o “errado” são absolutamente relativos, portanto, não cabe a nós julgarmos as atitudes das pessoas de acordo com as nossas ideologias.

Desse modo, não estamos distantes ou somos diferentes dos ditos “drogados”, que vivem à margem da sociedade e da lei. Se usamos substâncias que interferem em nosso funcionamento fisiológico, que pode ser desde: tomar um café para aumentar o poder de concentração e perder um pouco o sono, ou até de tomar uísque ou fumar maconha para sentir uma sensação de prazer e diminuir os níveis de stress.

A questão econômico-social está fortemente atrelada ao conceito do “drogado” e do “mundo das drogas”, muitas pessoas acreditam, em decorrência do conhecimento cultural, que os “drogados” são pessoas que consomem drogas ilícitas de forma habitual, e estão destinados à marginalização, e a exclusão é uma das formas que a sociedade tem de segregar esses indivíduos.

Outra possibilidade de compreensão acerca do consumo habitual de drogas, que se contrapõe a regra geral em relação ao cuidado em saúde, é a de que consumir droga pode constituir uma modalidade de promoção do autocuidado. Por exemplo, alguém usa droga toda vez que vivencia uma situação de ansiedade e tenta aliviá-la mediante a sensação física e mental de bem-estar produzidos pela substância.

CONCLUSÃO



Os impactos sociais, psicológicos, econômicos e políticos relacionados ao consumo de drogas são claramente notados e devem ser discutidos na compreensão geral do problema. A partir dos resultados apresentados foi possível concluir que os Policiais percebem a droga e sua complexidade no contexto social, além disso, atribuem o uso a diferentes fatores, dentre eles, fins terapêuticos e efeitos agradáveis. De acordo com a análise das falas dos participantes da pesquisa em relação ao conceito de drogas, percebemos uma concepção fundada na cultura proibicionista.

Ressaltamos a relevância do estudo, uma vez que, a nosso ver, subsidiará o planejamento e a implementação do cuidado no campo da saúde mental relacionado aos sujeitos envolvidos no consumo habitual de drogas, que requer uma perspectiva de rede de atenção no contexto do território, o que inclui a participação de uma polícia cidadã, que visa não apenas proteger a sociedade, mas contribuir como dispositivo de cuidado. O estudo, portanto, norteará ações que visam à capacitação desse segmento social.

Palavras-chave: Saúde Pública. Policiais Militares. Consumo de drogas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

DA NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de psicologia**, v. 13, n. 2, p. 141-148, 2008.

FIORE, Maurício. O lugar do Estado na questão das drogas: o paradigma proibicionista e as alternativas. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 92, p. 9-21, Mar. 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. Décima Revisão – CID-10. V.1 São Paulo. EDUSP, 2001.

SILVEIRA, Carla et al. Política do Ministério da Saúde para atenção integral a usuários de



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

álcool e outras drogas. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 52, n. 5, p. 349-354, 2003.

VARGAS, JONAS. **O homem as drogas e a sociedade**: um estudo sobre a (des) criminalização do porte de drogas para consumo pessoal. 2011.



**DESAFIOS ÀS PRÁTICAS DE REABILITAÇÃO PSICOSSOCIAL: OLHAR DE
PROFISSIONAIS DE SAÚDE MENTAL**

Carine de Jesus Soares¹
Edite Lago da Silva Sena²
Patrícia Anjos Lima Carvalho³

INTRODUÇÃO

Os Centros de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPS ad) são destinados ao cuidado às pessoas com problemas decorrentes do uso ou abuso de álcool e outras drogas, sendo o serviço de referência no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), que têm como princípio a prevenção e a promoção à saúde, a interdisciplinaridade, a reinserção social, a atuação na comunidade e a substituição aos antigos manicômios. Além disso, englobam atividades terapêuticas e preventivas, por meio de atendimento individual (medicamentoso, psicoterápico, de orientação), atendimento em grupo (psicoterapia, grupo operativo, atividade de suporte social), oficinas terapêuticas, visitas domiciliares, atendimento às famílias e atividades comunitárias, no intuito de promover ações de reabilitação psicossocial (BRASIL, 2003).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a reabilitação psicossocial consiste numa estratégia de aquisição e/ou de recuperação de aptidões importantes para a reinserção social. No contexto das políticas de saúde mental brasileira, constitui-se de um importante operador teórico-prático da reforma psiquiátrica, orientando serviços como o CAPS ad (PINTO; FERREIRA, 2010). Trata-se de uma estratégia de cuidado que valoriza o território como aporte prático para o alcance das demandas de cada usuário.

1 Enfermeira pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista (BA), Brasil. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde da mesma universidade, Campus de Jequié (BA), Brasil. Endereço eletrônico: carineesoares@hotmail.com

2 Enfermeira, Professora Doutora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/PPGES/UESB. Departamento de Saúde. Jequié (BA), Brasil. Endereço eletrônico: editelago@gmail.com

3 Enfermeira pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista (BA), Brasil. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde da mesma universidade. Professora Auxiliar do Departamento de Saúde da UESB, Jequié. Endereço eletrônico: patricia.anjos3@gmail.com



Nesta perspectiva, o presente estudo mostra-se relevante por permitir a compreensão da Reabilitação Psicossocial segundo a perspectiva dos profissionais de saúde de um Caps ad, uma vez que são sujeitos imprescindíveis para a implementação de ações voltadas à reconstrução da subjetividade de seus usuários. Assim, o estudo foi conduzido pela seguinte questão: como os profissionais de saúde de um Caps ad percebem a reabilitação psicossocial de consumidores de drogas? E, como objetivo: compreender a percepção de profissionais de saúde de um Caps ad sobre a reabilitação psicossocial no contexto do consumo de drogas.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo fenomenológico à luz da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, que se ocupa em descrever a percepção humana mediante a intersecção das experiências dos participantes e do pesquisador, que ocorre por meio da relação dialógica e intersubjetiva, permitindo o entrelaçamento de sentimentos e a compreensão das descrições vivências (MERLEAU- PONTY, 2015).

O cenário da pesquisa foi um Caps ad de um município baiano. Participaram da pesquisa seis profissionais de saúde do Caps ad, sendo o único de referência no que tange o cuidado aos consumidores de drogas, tendo uma equipe multiprofissional composta por oito profissionais de saúde. No entanto, apenas seis profissionais de saúde se disponibilizaram a participar da pesquisa. Foi esclarecido que elencamos como critério de inclusão do estudo: ter disponibilidade para participar dos encontros de Grupos Focais (GF).

A produção das descrições vivências ocorreu por meio de dois encontros de GF, no primeiro semestre do ano de 2016, com duração aproximada de uma hora e meia, em cada encontro, realizados em uma das salas de atendimento do Caps ad. A técnica de GF favoreceu a criação de espaço de intersubjetividade, no qual se discutiu sobre o tema da pesquisa de forma dinâmica, interativa e intensa.

As descrições vivenciais foram submetidas a análise por meio da técnica Analítica da Ambiguidade, que foi desenvolvida a partir dos escritos do filósofo Merleau-Ponty, que se baseia na compreensão de que a percepção opera em um campo fenomenal no qual estamos inseridos, e que as nossas vivências são sempre dinâmicas e exprimem ambiguidades (SENA et al., 2010).



Seguimos as orientações da Resolução do Conselho Nacional de Saúde – 466/2012, disposição legal para pesquisa com seres humanos. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sob o protocolo de nº 1.163.910- CAEE: 46620815.0.0000.0055 (BRASIL, 2012). Foram distribuídos os Termos de Consentimento Livre Esclarecidos (TCLE) para que se autorizassem por meio da assinatura, em duas vias, ficando uma em poder do participante e outra da pesquisadora. As informações fornecidas pelos participantes foram identificadas por meio do uso de codinomes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A perspectiva de valorizar a dimensão territorial configura-se como primordial ao processo de Reabilitação Psicossocial das pessoas que vivenciam o consumo habitual de drogas, no sentido de ruptura com o modelo institucional que se mostra de forma naturalizada no imaginário social. A compreensão das descrições vivenciais apontou desafios às práticas de reabilitação no contexto do consumo de drogas.

Desta forma, embora o Caps ad tenha sido pensado e instituído como dispositivo de cuidado comunitário, ainda assim pode conservar algumas características que são inerentes ao sistema fechado. Vejamos a descrição seguinte: *Vejo a reabilitação como uma política que veio para dá apoio ao usuário e a família. Então, tem a questão social, que ele precisa voltar para a sociedade, para o seio da família, já que aqui (Caps ad) é passagem, não é lugar para ficar, ele veio aqui fazer um tratamento. Precisamos ver que tem que devolver esse paciente para a sociedade e para a família, mas como é que iremos devolve-lo? Será que ele já está pronto para ser devolvido?* (GIRASSOL).

As expressões dos participantes nos fazem retomar ao modelo hospitalocêntrico e, neste sentido, não estaríamos vivenciando um retrocesso da perspectiva psicossocial? O usuário adentra a instituição (Caps), permanece ali para se “tratar” (reabilitar) e depois “volta para a sociedade”, “para o seio da família”, ou seja, enquanto está em “tratamento” o usuário se distancia do contexto sócio-familiar.

A nosso ver, a Reabilitação Psicossocial precisa ser compreendida como um processo e não como algo que tem um início e um fim. Essa lógica favorece a abertura de nosso campo de visão para outras dimensões de cuidado que transcendem o que está posto, inclusive o que está previsto na Política Nacional de Saúde Mental com respeito à Rede



de Atenção psicossocial (RAPS), no sentido de contribuir para a inserção dos usuários em novas experiências e relações sociais.

A luz da filosofia merleau-pontyana, a nossa relação com o mundo é inexorável, por isso, estamos a todo momento nos comunicando com ele, uma vez que todos estão no mundo e, por isso, entrelaçados a ele (MERLEAU-PONTY, 2015).

Esse ideário possibilita a compreensão de que o consumidor de drogas sempre estará em movimento contínuo de (re)construção da cidadania, valores, relações sociais, dignidade humana, respeito, autonomia, de espaço trabalhista e de desenvolvimento cognitivo/intelectual. Para tanto, é necessário que ocupe os vários espaços sociais de modo a estar e agir no contexto da reabilitação. Portanto, não cabe a nós estabelecer um prazo para considerá-lo reabilitado psicossocialmente.

Além dessa visão de envolvimento social, a reinserção do usuário no mercado de trabalho funciona como operador da reconstrução da subjetividade e valorização pessoal, ou seja, transcende a questão laboral em si. Trata-se do resgate ao direito à cidadania por meio de sua inclusão social. Esse ideal foi reconhecido por um dos participantes do estudo: *Ele precisa ser inserido principalmente no mercado de trabalho, porque é no mercado de trabalho que vai dar uma dimensão para ele, vai devolver para ele algumas coisas que ficaram para trás, daí ele vai tentar construir ou reconstruir esse elo perdido dessa psique* (MARGARIDA).

O mundo do trabalho pode representar diferentes sentidos para o consumidor de drogas, tais como existencialização, identidade social, autonomia e sociabilidade, porém o que temos percebido é a ausência de projetos nos Caps que busquem resgatar essas dimensões, reforçando a exclusão e o estigma social (RODRIGUES; MARINHO; AMORIM, 2010).

Portanto, o que deve ser reforçado nos dispositivos psicossociais são as estratégias de empoderamento, que podem e devem ser apropriadas para fins emancipatórios dos usuários, para além dos muros do serviço no intuito de valorizar a dimensão territorial que, atualmente, constitui um dos maiores desafios às práticas de reabilitação psicossocial dos mesmos.

CONCLUSÕES

A experiência intersubjetiva permitiu compreender que a reabilitação psicossocial



deve ser fundamentada na construção do cuidado com o outro, e não para o outro, de modo a respeitar a singularidade de cada usuário. Para tanto, é necessário superar o modelo biomédico, que ainda é predominante, para dar lugar as novas práticas de cuidados inerentes ao paradigma psicossocial.

É justamente nessa direção que surge a proposta da Reabilitação Psicossocial, processo dinâmico que visa reabilitar o consumidor de drogas por meio de práticas no território. Torna-se uma via de mão dupla, pois, nesse movimento de reabilitar-inserindo e inserindo-reabilitando é que pode ser consolidada e efetivada tal estratégia. Portanto, as ações centradas em âmbito territorial favorecem a abertura à uma experiência intersubjetiva que contribuirá para tal processo.

Palavras-chaves: Saúde Mental. Drogas ilícitas. Serviços de Saúde.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde (BR), Conselho Nacional de Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Resolução n 466 de 12 de dezembro de 2012: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília (DF): MS; 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Coordenação Nacional de DST/Aids. A Política do Ministério da Saúde para atenção integral a usuários de álcool e outras drogas. Brasília; 2003.

MERLEAU- PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PINTO, A.T.M; FERREIRA, A.A.L. Problematizing the brazilian psychiatric reform: the genealogy of psychosocial rehabilitation. **Psicologia em Estudo**, 2010.

RODIGUES, R.C; MARINHO, T.P.C; AMORIM, P. Psychiatric reform and social inclusion for work. **Ciência e Saúde Coletiva**, 2010.

SENA, E.L.S et al. Analítica da ambiguidade: estratégia metódica para a pesquisa fenomenológica em saúde. **Rev. GaúchaEnferm**, 2010.



A INFLUÊNCIA DA ESTRUTURA ESCOLAR NOS CASOS DE VIOLÊNCIAS E DESEMPENHO DO ALUNO NA ESCOLA

Carla Barreto¹

Sara Viana Rocha²

Maria de Fátima de Andrade Ferreira³

INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido é um recorte da investigação sobre Escola e Violência, que estuda a influência da estrutura escolar nos casos de violências e desempenho do aluno, buscando contribuir com o combate à violência no cotidiano escolar e melhor qualidade dos resultados do desempenho do aluno na escola.

A violência é um termo muito discutido nos últimos anos e tem sido motivo de preocupação de pesquisadores, professores, família, sociedade e de autoridades de todo o mundo, pois tem se multiplicado e diversificado em diferentes espaços sociais, inclusive na escola.

A cada dia a violência se apresenta na escola com novas e diferentes faces e não é um fato novo, mas suas roupagens atuais têm chamado a atenção de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, inclusive em relação a estrutura escolar e suas influências sobre o aumento da violência no cotidiano escolar.

De acordo com Soares Neto et al (2013, p. 80), a estrutura da escola “é um dos aspectos da educação brasileira que vem chamando a atenção há muitos anos” e, como lembra os autores, em meados de 1980, como discutem Castro e Fletcher (1986), as condições materiais das escolas brasileiras na época e colocam em questão a problemática

1 Graduada do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Itapetinga, Brasil. Endereço eletrônico: carlabarretobarreto@hotmail.com

2 Graduada do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Endereço eletrônico: sarahh.vianna@gmail.com

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, do curso de Pedagogia e Mestrado em Ciências Ambientais (UESB). Coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (NUGEET) e Grupo de Pesquisa Resiliência e Educação. Coordena a Rede de Pesquisa Representações, Discursos e Violência na Escola Brasil. Endereço eletrônico: mfatimauesb@hotmail.com



da qualidade escolar e da educação que oferece aos seus alunos, falando da eficiência e eficácia da escola e dos gastos públicos com educação, além da relevância da infraestrutura das escolas para o aprendizado dos alunos.

Na escola, os alunos passam de 4 a 5 horas, sentados, estudando, e desse tempo, tem apenas de 20 a 30 minutos para a recreação, momento de construção de interações e convivências com outros colegas da sala de aula e escola. E, não é tarefa fácil permanecer durante esse tempo em um espaço sem vida, muitas vezes, com paredes sujas, cadeiras desconfortáveis e inadequadas, quadros antigos e em mal estado de conservação, banheiros sujos e quebrados, pátios sem infraestrutura adequada para a realização de brincadeiras e jogos pelos alunos, não tem lugar para sentar e os alunos tem apenas uma alternativa, correr, correr e retornar para a sala de aula depois do recreio suados, sujos, cansados, irritados.

Desse modo, na formação das filas antes de entrar na sala de aula iniciam os conflitos, os empurrões, os xingamentos e outros tipos de confusão que acabam em brigas sérias, deixando os professores e a escola sem saber o que fazer para que tudo volte ao normal.

Conforme Dadoun (1998, p. 10),

A etimologia latina poderia ser aqui evocadora, e servir quando necessário, de caução. “Violência” vem do latim *vis* que significa “violência”, mas também “força”, “vigor”, “potência”; *vis* designa mais precisamente o “emprego da força”, as “vias de fato”, assim como a “força das armas”. Muito esclarecedor para nós é o fato de que *vis* serve para marcar o “caráter essencial”, a “essência” de um ser – o que solidifica nossa hipótese da violência como essência do homem (essência bem singular, na verdade, posto que “autodestrutiva” por vocação). Uma outra indicação sugestiva fornecida por Gaffiot reside na acepção de *vis* como “quantidade”, “aglomeração” – o que anuncia uma perturbadora interrogação: multidão, teu nome é violência? Certamente, uma etimologia por mais eloquente que seja não demonstra, embora devesse, ante as licenciosidades semânticas que frequentemente autoriza, suscita nossa desconfiança [...].

O recreio da escola nos faz pensar nesse entendimento da violência por Dadoun (1998), quando a escola dispõe de uma área estreita, apertada e libera todos os alunos de todas as salas de aula para o intervalo, criando tumultos, empurrões, alunos que esbarram no outro durante as correrias e outras brincadeiras mais movimentadas e tudo vira conflitos e violências.

Segundo Abramovay (2002), um simples toque, ou mesmo esbarrar no outro sem querer, pode ser interpretado como atitude pouco cuidadosa e ou de provocação, podendo



ser motivo suficiente para que a violência aconteça. Assim acontece na escola todos os dias e produz violências nos corredores estreitos, lugar que parece não ter vida, pintados com cores escuras e já desgastadas demonstrando tristeza e desmazelo, um lugar que parece gritar ao aluno para não gostar, não querer permanecer naquele lugar.

Nesse caso, observamos que além da violência na escola, dentro da escola, também está presente a violência contra a escola e violência da escola e está todos os espaços da escola, lugar intramuros e extramuro, sem precedentes, que segundo Charlot (2009, p. 161),

Considera-se bastante amplo o próprio conceito de violência, fenômeno esse presente em todas as sociedades. É um fenômeno inerente à vida humana que permeia historicamente a vida social e só pode ser explicado a partir de determinações culturais, políticas, econômicas e psicossociais, intrínsecas às sociedades humanas.

Para o autor, as violências que tem surgido nos últimos tempos são muito graves, como homicídios, estupros, agressões com armas e, pensando no tema desta pesquisa e observando a estrutura da escola e os espaços que ela disponibiliza para os alunos construírem suas sociabilidades, podemos dizer que são espaços abertos à violência, os alunos ficam sem proteção nenhuma e acabam sofrendo estes tipos de violência, seja nos espaços intramuros ou extramuros. Pois, quando chegam atrasados no primeiro horário ficam à-toa na porta da escola, fora do portão escolar, aguardando o segundo horário para entrar, e é nesse momento que as coisas acontecem do lado de fora da escola. Mas há também como diz o autor, a violência contra a escola que sofre com os vandalismos e depredações escolares, com os furtos e roubos, pichações, dentre outras.

Candau (2001) fala sobre a importância de não separar a violência escolar da violência social, pois a violência hoje é estrutural da história brasileira, de seus processos históricos, culturais e sociais, autoritária, machista, e desestabiliza a população e, muitos se envolvem em violências.

Portanto, a escola precisa cuidar da sua estrutura escolar, oferecer melhor qualidade de ensino para o aluno para que estes não abandonem seus ambientes de aprendizagem e escola, como também possa permitir melhor desempenho dos alunos na atividades escolares e qualidade das interações e sociabilidades.

METODOLOGIA



A opção de acordo com o tema foi pela pesquisa exploratória, com apoio da revisão bibliográfica e documental, para investigar a violência na escola e as influências de sua estrutura no aumento da violência no cotidiano e espaços escolares, com utilização da observação direta assistemática e sistemática na sala de aula, durante o recreio para observar os alunos nas suas interações escolares e conversas com os professores sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos foram alunos e professores de uma escola pública municipal de Itapetinga - BA, durante o semestre de 2013.1, momento em que desenvolvemos concomitantemente, as atividades da disciplina Escola, Violência e Direitos Humanos e tivemos a oportunidade de discutir a teoria e concepções das categorias escola, violência e direitos humanos, dentre outras relacionadas, com base em Bourdieu (2002), Charlot (2002), Abramovay e Ruas (2002), dentre outros referenciais que foram contribuições importantes também para esta investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola investigada apresenta uma estrutura física problemática, com ambiente escolar não permite a socialização entre os alunos, gerando, assim, dificuldades para a equipe pedagógica e gestão escolar. Os recursos didáticos pedagógicos disponíveis na escola para o desenvolvimento pedagógico são inadequados, ultrapassados, precários e não oferecem condições de uso pelos professores e alunos.

Os espaços das salas de aulas não são adequados para a quantidade de alunos e a área reservada para o recreio é suja, pequena e sem cobertura, na qual os alunos que

A violência organizada fora dos muros escolares e banalizada pela escola se manifesta através da penetração de gangues e tráfico de drogas, furtos, roubos, arrombamentos, ponto de entrada e saída dos traficantes aviãozinhos e, também, pela própria característica histórica de cada escola que se mostra violenta, autoritária, machista, racista, sem se importar com a importância de mudanças de atitude para transformar a educação e aprendizagem de qualidade e democrática de seus alunos.



CONCLUSÃO

A escola precisa buscar mudanças e transformações de suas práticas escolares e culturais, para combater a violência que invade o seu cotidiano, expulsando os alunos para a rua ou outro espaço escolar. Para tanto, é preciso cuidar da sua estrutura e espaços escolares e, do mesmo modo, da qualidade da educação escolar que oferece para seus alunos.

Segundo os resultados podemos chegar a conclusão de que é preciso reinventar a escola, como diz a professora Maria Vera Candau (2001, 2002) e a questão da cidadania é fundamental, portanto, a escola precisa mudar suas atitudes, comportamentos, formas de práticas sociais e de educação em direitos humanos e sociais, trabalhando com a diversidade e dando muito importância a essa temática nos seus espaços de sociabilidades e interações sociais e de aprendizagens que devem também ganhar sentidos e significados, tornando-se práticas articuladas e de organização cidadã e humanizadas.

Palavras-chave: Infraestrutura escolar. Violência. Autoritarismo e machismo. Desempenho do aluno.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUAS, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Escola e Violência**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez. 2002, p. 432-443. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>. Acesso em: 23-05.2016



DADOUN, Roger. **A violência**: ensaio acerca do “homo violens”. Tradução Pilar Ferreira de Carvalho, Carmen de Carvalho Ferreira. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998

PIERI, Renan Gomes de. **Uma proposta para o índice de infraestrutura escolar e o índice de formação de professores**. Renan Gomes de Pieri; Alexandre André dos Santos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2014.

SOARES NETO, Joaquim Jose; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. In **Estudos em Avaliação Educacional - EAE**. São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/1903/1887>. Acesso em: 23.05.2013.



MEMÓRIA E DISFUNÇÃO SEXUAL FEMININA: EFEITO- SUJEITO-SINTOMA

Carla Cristiane de Oliveira Pinheiro¹
Maria da Conceição Fonseca-Silva²

INTRODUÇÃO

Organização Mundial da Saúde (OMS) compreende a saúde de maneira abrangente como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças ou enfermidades” (OMS, 1946)³. É neste sentido que a saúde sexual como parte da saúde global e bem-estar de homens e mulheres integra elementos somáticos, emocionais, intelectuais e sociais.

Masters e Johnson (1970) foram os primeiros a descrever as reações fisiológicas aos estímulos sexuais e propuseram uma classificação do ciclo de resposta sexual masculino e feminino em quatro fases: 1) Excitação: estimulação psicológica e/ou fisiológica para o ato. 2) Platô: excitação contínua; 3) Orgasmo: fase de excitação máxima, acompanhada de grande sensação de prazer, seguida de relaxamento e involução da resposta; 4) Resolução: estado subjetivo de bem-estar que se segue ao orgasmo. Posteriormente, Kaplan (1977) questionou o ciclo e introduziram a fase do desejo, que corresponde à vontade de estabelecer uma relação sexual, a partir de algum estímulo sensorial ou pela memória de vivências eróticas e de fantasias. O novo esquema foi subdividido em: 1) desejo; 2) excitação; 3) orgasmo; 4) e resolução, incorporado, orientando, a partir de 1980, as classificações diagnósticas do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, bem como da Associação Psiquiátrica Americana.

Basson (2002) descreveu o “Modelo Circular da Resposta Sexual Feminina”,

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb/Brasil). Laboratório de Pesquisa em Análise de Discurso (LAPADis). Atualmente é médica ginecologista/obstetra da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista e Professora Auxiliar da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: carla_pinheiro3@hotmail.com

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - PQ2. Endereço eletrônico: con.fonseca@gmail.com

3 Ver <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organização-Mundial-da-Saúde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>



defendendo que quando a mulher é estimulada pelo parceiro atinge graus crescentes de excitação, motivada pela intimidade, pelo ganho secundário do vínculo afetivo, ou por outras razões não sexuais, antepondo a excitação ao desejo. Segundo esse modelo, o desejo se desenvolve, posteriormente, como uma consequência e não como causa do ato sexual.

Esses estudiosos concordam que, quando ocorrem dificuldades em uma das fases da resposta sexual, tem-se aquilo que é denominado disfunções sexuais, definidas por Kaplan (1977) como desordens psicossomáticas que tornam impossível para o indivíduo ter coito e/ou gozar de prazer durante o mesmo. Conforme Marthol e Hilz (2004), a etiologia das disfunções sexuais está ligada a fatores psicossociais e fisiológicos, podendo estar relacionada a: i) causas orgânicas; b) e causas psicológicas: fatores individuais; fatores interpessoais e fatores psicosexuais. As disfunções sexuais são, ainda, classificadas em quatro categorias, como mostram Halvorsen e Metz (1992), Verit, Yeni e Kafali (2006) e Hatzimouratidis e Hatzichristou (2007): i) disfunções de desejo; ii) disfunções de excitação no homem: disfunção erétil; iii) fase de orgasmo; iv) disfunções sexuais relacionadas à dor.

No que tange às mulheres, estudos como os de Smith (2007) e de Martinez (2008) apontam que, a partir do final do século XX, tem sido mais frequente a busca de soluções médicas de problemas que interferem na sua qualidade de vida, em especial aqueles que tem relação com sua função sexual. Esses mesmos estudos indicam que mais de 90% dos médicos, no entanto, não inquirirem sobre as queixas sexuais de suas pacientes. As disfunções sexuais alcançam, atualmente, “status” de importante problema de saúde da mulher, com repercussões significativas na qualidade de vida. Basson et al, (2000) mostram que, apesar da disfunção sexual feminina ter alta prevalência entre os transtornos da sexualidade, atingindo 20% a 40% das mesmas, as queixas das mulheres têm recebido menor atenção, tanto no que se refere aos estudos de investigação dos aspectos psicológicos e fisiológicos da disfunção sexual quanto na disponibilidade de métodos terapêuticos.

Os resultados do estudo sobre a vida sexual do brasileiro que foi desenvolvido por Abdo (2004) mostram que, de 3.148 mulheres pesquisadas em 18 cidades brasileiras, 32.4% apresentam queixas sexuais e não relatam ao seu ginecologista. Isto decorre, de um lado, da vergonha da paciente em tratar do assunto; e, de outro lado, da falta de habilidade e preparo do profissional para abordar a questão. Sobre o preparo do profissional na área da sexualidade, Costa e Rodrigues Jr. (1997) mostram que o despreparo dos ginecologistas para o atendimento na área da sexualidade está relacionado à formação médica que é marcada por excessiva valorização dos aspectos técnicos de cada especialidade, em detrimento das implicações pessoais e psicológicas dos pacientes.



Gonçalves (2006) salienta que as queixas sexuais das mulheres, no consultóriomédico, dependem da escuta do ginecologista. Ressalta, ainda, que a queixa sexual pode indicar outras queixas que não sexuais. Neste sentido, é fundamental, pois, que, na prática atual da ginecologia, os profissionais tenham conhecimento da fisiologia e patologia sexual para caracterizar distúrbios somáticos que interfiram na resposta sexual da mulher.

Isto posto e entendendo que na prática clínica ginecológica a anamnese sexual é fundamental como parte integrante da consulta médica e que a escuta psicanalítica é um meio importante para compreendermos a problemática em questão, buscamos responder, neste trabalho, em que medida um trauma por violência sexual de pacientes com queixa sexual tem impacto negativo na função sexual. Defendemos que as queixas sexuais das mulheres são marcadas por uma memória em que as disfunções sexuais são efeitos de confusão-conjunção psíquica entre sujeito/trauma/sintoma/angústia/desamparo, na qual a disfunção sexual é a sua expressão máxima.

METODOLOGIA

A pesquisa constitui-se como um estudo de caso clínico de cunho exploratório descritivo. Para a coleta de dados foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada. Como procedimento ético, o estudo foi realizado sob consentimento, seguindo a Resolução no 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que diz: “Um dos vários modelos utilizados em Bioética é o modelo principialista. Este serve de fundamentação a vários documentos internacionais e, no Brasil, à Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta a pesquisa em seres humanos no país (MANSO, 2004). Na análise, mobilizamos pressupostos da Psicanálise para tentar responder a questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos estudos de Freud, Laplanche e Pontalis (1991, p. 523) afirmam que trauma, na psicanálise, pode ser concebido em termos de economia psíquica e pode ser definido como um acontecimento marcante que teve lugar na vida do sujeito, cuja consequência é a incapacidade



de ele reagir de forma adequada, sendo acometido por efeitos patogênicos e duradouros que provoca na organização psíquica. No entendimento de Uchitel (2011), Tutté (2006) e Boheleber (2007), o trauma psíquico é uma resposta a uma situação inesperada que provocou afetos pavorosos de medo, susto, angústia, vergonha ou dor psíquica. Essa vivência remete ao que Freud denominou de desamparo, condição geral no funcionamento psíquico de qualquer pessoa que se refere ao sentimento de ausência de ajuda como possibilidade efetiva da vida psíquica e pode se concretizar em uma situação traumática ou vivência de desamparo do eu frente a uma acumulação de excitação, seja de origem externa como interna, com a qual não é capaz de lidar. O trauma, dessa forma, está ligado ao estado de impotência e de desamparo do sujeito.

Segundo Freud (1926), os estados afetivos, como a angústia, são vistos como sedimentos de vivências traumáticas muito antigas, que, quando revividas em situações análogas, são relembradas como símbolos mnésicos da vivência traumática originária. Defende que a angústia é sempre produzida na dependência de um perigo real e ameaçador, ou pelo menos, julgado como real. Acrescenta que a angústia tem também a função de sinal: seja o perigo atribuído a um acontecimento externo (angústia realística); seja às moções pulsionais (angústia neurótica), como podemos demonstrar no estudo de caso M.L.A.

M.L.A. 68 anos, dona de casa, segundo grau completo, católica, situação econômica boa, casada com F. 71 anos, contador. Teve 4 gestações e 4 partos normais. Está na menopausa, já retirou útero e, atualmente, faz uso de hormônio para melhorar a lubrificação vaginal.

Numa consulta ginecológica, M.L.A. relatou: “Meu marido pediu que eu conversasse com a ginecologista, pois me acha uma geladeira para o sexo.” Inquirida sobre a queixa, a paciente simbolizou: **“Quanto eu tinha 17 anos, meu marido me prendeu em um quarto e me estuprou. Como eu era pobre, sem pai, sem carinho, sem afeto e engravidei, tive que me casar com esse homem às pressas. Aí eu fui uma vaca: pari, pari, pari e pari. Nunca tive carinho, nunca beijei na boca [...] Eu sinto falta... não sinto desejo...não me excito ...há mais de 20 anos...a relação sexual é um estupro sempre...(Grifo nosso)**

Analisando o Caso M.L.A, podemos identificar na sua queixa sobre a disfunção sexual “Meu marido pediu que eu conversasse com a ginecologista, pois me acha uma geladeira para o sexo”, recordações que funcionam como novos investimentos em traços de memória duradouros, compreendidos como cópias de processos psíquicos ocorridos no passado: **Quanto eu tinha 17 anos, meu marido me prendeu em um quarto e me estuprou [...]tive que me casar com esse homem às pressas. Aí eu fui uma vaca: pari, pari, pari e pari. Nunca tive carinho, nunca beijei na boca [...] Eu sinto falta...não**



sinto desejo...não me excito ...há mais de 20 anos...a relação sexual é um estupro sempre...

M.L.A, ao ser inquirida sobre a queixa, associa a vivência daquele momento a momento sem que foi vítima de estupro na sua adolescência e ao processo de retivimização ou recorrência do trauma durante todo o período de sua fase adulta e início de velhice. O desamparo original é aqui reatualizado.

CONCLUSÕES

No caso M.L.A, a disfunção sexual é um sintoma do trauma reatualizado da adolescência ao início da velhice. O sintoma é a maneira encontrada pelo inconsciente para trazer de volta o trauma. O sintoma, neste caso, é uma forma de atualizar e reatualizar o trauma, como uma tentativa de desfazer a situação traumática. Para Freud (1926), podemos entender o sintoma como uma solução que cada sujeito constrói para dar conta do encontro traumático com o sexo, do encontro traumático com seu desejo.

Palavras-chave: Memória. Disfunção sexual. Sintoma.

REFERÊNCIAS

ABDO, C.H.N; FLEURY, H.J. Aspectos diagnósticos e terapêuticos das disfunções sexuais femininas. **Rev PsiquiatrClin** (São Paulo). v.33, p. 162-7, 2006.

American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV). Texto revisado. 4a ed. Porto Alegre: Artmed; 2002.

BASSON R. Human sex-response cycles. **J Sex Marital Ther.** V. 27, p. 33-43, 2001.

COSTA, M; RODRIGUES Jr, O. M. O ginecologista brasileiro e a sexualidade humana. **Reprodução.** v. 1, p. 114-9. 1987.



VITIELLO, N. O ginecologista e as queixas sexuais. **Femina**. v. 16, p. 830-5, 1988.

LOPES, G.P. NASCIMENTO, L.G. Tratamento das disfunções sexuais feminina. **GinecolObstet Atual**. V. 3:55-7, 1996.

MASTERS, W. H; JOHNSON, V.E. **Human sexual response**. Boston: Lippincott Williams & Wilkins, 1966.

Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO) – 1946. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organização-Mundial-da-Saúde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acessado em novembro de 2016.

VERIT, F. F; YENI, E; KAFALI, H. Progress in female sexual dysfunction. **Urol Int**. V.76, n.1, p.10, 2006.

HATZIMOURATIDIS, K; HATZICHRISTOU, D. Sexual dysfunctions: classification sand definitions. **J Sex Med**. V.14, n. 1, p. 241-50, 2007.

HALVORSEN, J. G; METZ, M.E. Sexual dysfunction, Part I: classification, etiology, and pathogenesis. **J AmBoardFamPract**. V. 5, n.1, p.51-61, 1992.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. 2a. Edição, Rio de Janeiro: Imago, 1986. Edição original: 1920.

FREUD, Sigmund. Inibições, sintomas e ansiedade. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. 2a. Edição, Rio de Janeiro: Imago, 1986. Edição original: 1926.

TUTTÉ, J. C. O conceito de trauma psíquico: uma ponte no espaço interdisciplinar. In: **Livro anual de Psicanálise**, vol. XX pag. 191-210, 2006.

UCHITEL, M. **Neurose Traumática**: uma revisão crítica do conceito de trauma. 3a. Edição. São Paulo: Casa do psicólogo Coleção Clínica Psicanalítica, 2011.



**CRIANÇAS E ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS EM VITÓRIA
DA CONQUISTA (1997 a 2015): MEMÓRIA, DIREITOS HUMANOS E
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL¹**

Carlos Alberto Maciel Públio²

INTRODUÇÃO

A memória social acerca da institucionalização da criança e do adolescente foi sendo construída e se tornando hegemônica e transmitida, do passado ao presente, na Europa, no Brasil e no município de Vitória da Conquista, e com ela práticas e valores pretéritos foram reconduzidos nessa tecelagem e convalidados quando deveriam ser desprezados a partir de 1988, com a aprovação da Constituição Federal da República e em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente, quando crianças e adolescentes adquiriram o status de sujeitos de direitos, e quando, também, a família tornou-se o local essencial para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em detrimento das práticas rotineiras estatais de institucionalização desses indivíduos.

Assim, tornou-se imprescindível conhecer os processos de institucionalização que foram sendo elaborados ao longo da história de Vitória da Conquista, segundo as tramas sociais e políticas engendradas pelos grupos de referência, e, de certo modo, dialogar com o contexto nacional, que, por sua vez, não deixou de exercer influência local. Mais ainda, analisar como esse processo repercutiu e ainda repercute na instituição de acolhimento de crianças e adolescente existente no município de Vitória da Conquista – a Casa de Acolhimento –, nosso *locus* da pesquisa. Elegemos o período compreendido entre 1997 e 2015, momento em que se observa no município mudanças significativas na área da infância e da adolescência, com a criação de diversas políticas públicas.

Apoiados em Maurice Halbwachs (1985), consideramos que a memória social se ancora em quadros sociais - contextos, tempo, lugar, visões de mundo, valores, que servem de baliza para a continuidade da memória, e que a memória coletiva de grupo se ampara

1 A professora Lívia Diana Rocha Magalhães foi Orientadora da Tese que tratamos neste resumo

2 Doutorando em Linguagem: Memória e Sociedade, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professor Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: carlospublico108@hotmail.com



nas experiências compartilhadas no tempo e no espaço.

Para o sociólogo Halbwachs, toda recordação é atualizada por determinados interesses sociais, coletivos (HALBWACHS, 1985); os indivíduos reconstróem o passado, segundo os interesses presentes e os quadros sociais de referência. Como isso, observamos com o processo de institucionalização de crianças e adolescentes nas legislações foi sendo moldado e remodelado a partir de interesses e expectativas sociais.

Balizamo-nos na seguinte questão de pesquisa: como determinadas experiências pretéritas sobre institucionalização de crianças e adolescentes atravessaram o tempo e continuam sendo referenciadas nos dias atuais como práticas cotidianas que se mantêm, apesar de significativas transformações legais, dificultando a operacionalização e a execução de políticas públicas que garantam a consolidação dos direitos de crianças e adolescentes numa perspectiva de reconhecimento social de direitos?

Partimos da seguinte hipótese: não obstante evidentes as mudanças dos métodos e das concepções legais da institucionalização de criança e adolescentes, há muitas práticas passadas enraizadas no presente que acabam sendo reveladas por meio de ações, valores, vivências individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos no processo, revelando persistência de uma cultura de oclusão de direitos que, historicamente, marcou o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, por meio das práticas atemporais utilizadas e reutilizadas pelo Estado de rompimento precipitado de vínculos familiares. Essas ações têm criado dificuldades na efetivação dos direitos de crianças e adolescentes, insculpidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, gerando divergências e ambiguidades entre o que está justaposto na norma legal e o que está sendo efetivado na prática social.

METODOLOGIA

Para consecução do objetivo, revisitamos as legislações aprovadas para garantir o direito de crianças e adolescentes e que tratam do acolhimento institucional, diversos documentos oficiais governamentais e não governamentais, como atas, relatórios, portarias, resoluções, decretos municipais e diversos jornais que circularam na cidade durante o período compreendido entre 1940 a 1990.

Entrevistamos, por meio de entrevistas semiabertas, pessoas envolvidas profissionalmente e comprometidas com a questão: coordenadora da Casa de Acolhimento,



promotor público, defensor público, juiz, dois conselheiros tutelares, dois ex-conselheiros tutelares, três lideranças sociais, duas assistentes sociais, psicóloga, presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, secretária municipal de Desenvolvimento Social, advogado, voluntário do programa Família Acolhedora, duas assistentes sociais, dois educadores sociais, três coordenadores de projetos sociais, três egressos da Casa de Acolhimento e aqueles que estão passando pelo processo de institucionalização: quatro crianças e adolescentes, perfazendo um total de trinta e dois entrevistados. A escolha das pessoas se deu pelo fato de estarem diretamente ligadas ao tema da pesquisa.

A realização das entrevistas teve a finalidade de entender o papel da Casa de Acolhimento junto aos órgãos que procedem aos encaminhamentos de crianças e adolescentes na perspectiva de como se dá o fluxo do acolhimento – do momento inicial até a acomodação da criança e do adolescente naquele espaço; As indagações aos profissionais da Casa de Acolhimento intentaram saber sobre os cuidados havidos no momento do acolhimento; Tencionávamos averiguar se a decisão adotada para chegar à institucionalização seguia as determinações legais contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

RESULTADOS

Encontramos na década de 40 indícios do sentimento moderno de infância e de adolescência quando Vitória da Conquista passava por transformações sociais, econômicas e políticas, e as fontes selecionadas se pronunciaram acerca do assunto. Encontramos ações construídas por filantropos, especialmente médicos, advogados, comerciantes e senhoras da elite conquistense. Enquanto o cenário nacional anunciava a laicização da assistência aos pobres, embasada no pensamento difundido pela ciência de rompimento e descrédito na religião (Igreja Católica), em Vitória da Conquista essa assistência ocorria de forma integrada, participativa e de “mãos dadas” entre católicos e filantropos.

No final dos anos 80 e início dos anos 90, as ações conservadoras e os métodos de institucionalização de crianças e adolescentes tradicionalmente desenhados foram contestados pelos movimentos sociais, que se mobilizavam por demandas em torno de direitos de cidadania grafados na Constituição Federal 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, expressando os valores de liberdade, dignidade e direito a ter direitos,



instruindo formas inéditas de ações de mobilização social.

Em 2006, os processos de institucionalização reaparecem e a presença dos movimentos sociais já não era tão expressiva como se mostrara naquele momento de transição social e legal. Novos sujeitos – juiz e promotor – aparecem mediando esse processo dando a direção à institucionalização de crianças e adolescentes, ancorados em um quadro social de referência, marcado pela efetivação e cumprimento daquilo que está no Estatuto da Criança e do Adolescente.

O ECA, apesar de tantas contradições e ambiguidades, é apresentado como inovador e que fez uma ruptura total com toda a memória legislativa menorista, entretanto a pesquisa revelou que existem afinidades entre as legislações passadas e as atuais, capazes de sustentar continuidades que transpassam o tempo.

No momento atual, a rede socioassistencial de acolhimento institucional de criança e adolescente em Vitória da Conquista encontra-se em processo de construção e de amadurecimento, cujas ações e intervenções são guiadas pelo pensamento legal. Porém, esse processo mostrou fissuras por onde revelou práticas que se assemelham às respaldadas pelas legislações menoristas como, por exemplo, a institucionalização precoce de crianças e adolescentes; a centralização do processo de institucionalização de crianças e adolescente na esfera judicial; a persistência na reintegração familiar de crianças e adolescentes no seu núcleo de origem, permitindo, assim, que a institucionalização se prolongue por muito tempo; encontramos estatísticas altas de adolescentes envolvidos com o ato infracional de natureza grave e que são diuturnamente assassinados; encontramos famílias que ainda são vítimas da violência e que perdem os seus filhos para as políticas de institucionalização por não oferecerem um ambiente seguro para o desenvolvimento completo de seus filhos. Tais dificuldades são sustentadas em uma memória social ancorada um quadro social de uma pretensa

“incapacidade” de que esses indivíduos tem de orientar os seus filhos.

Encontramos, também, inovações já em andamento: o Creas rural, o Conselho Tutelar Rural, o Centro Integrado da Infância e da Adolescência, audiências concentradas em tempos exíguos, Projeto Família Acolhedora e uma rede socioassistencial composta por diversos órgãos.

Encontramos, no decorrer da pesquisa, jovens que passaram pelo processo de exclusão de direitos e que saíram dele com o apoio da política pública municipal, outros que ainda sofrem as consequências dessa oclusão social e ainda estão envoltos nesse processo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazer à tona determinadas versões sobre a criança e o adolescente institucionalizados no município de Vitória da Conquista, Bahia, e sobre os marcos legais regulatórios, colocamos em evidência que muitas ideias, concepções e valores que permeiam a sociedade são demarcações de memórias que, uma vez transvertidas de emancipatórias, colaboraram e ainda colaboram para reforçar mais situações de exclusão social do que emancipação de grupos alijados dos seus direitos humanos fundamentais.

Memória que reforça ainda mais a condição desses indivíduos como excluídos socialmente e revalida o quadro social da institucionalização como forma de proteger crianças e adolescentes das más influências do seu meio social e familiar, além de resguardar a sociedade da presença incômoda desses indivíduos e de fomentar práticas mais ostensivas de controle social.

Palavras-chave: Criança. Adolescente. Acolhimento institucional.

REFERÊNCIAS

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1985.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

PÚBLIO, Carlos Alberto Maciel. **Memória social e coletiva da institucionalização de crianças e adolescentes no município de Vitória da Conquista, Bahia, e seus reflexos na Casa de Acolhimento (1997 a 2015)**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Tese (doutorado). Vitória da Conquista, Bahia, 2016.



**TOXICOMANIA E INTERNAÇÃO PSIQUIÁTRICA: CONTROVÉRSIAS
CRIMINOLÓGICAS E PSICANALÍTICAS**

Carlos Alberto Sousa Dantas¹
Vitor Clímaco de Melo²
Luci Mara Bertoni³

INTRODUÇÃO

Considerando a internação psiquiátrica como um instrumento controverso para o tratamento de dependentes químicos, ora aparecendo como uma medida necessária para evitar o agravamento de quadros de saúde mental, e de outro modo, como instrumento histórico para higienização da população e penalização de determinados sujeitos, esse trabalho propõe uma leitura que leva em conta os argumentos psicanalíticos e criminológicos envolvendo o tema. Por essa guia, decidimos destacar nesse estudo a internação em suas formas mais truculentas, a internação involuntária e a compulsória, que diferentes daquela ocorrida por iniciativa voluntária do dependente químico, realizam-se sem o seu consentimento. Para tanto, é fundamental que se analise a legislação regulamentadora de suas aplicações.

A internação compulsória é a medida prevista no artigo 9º da Lei de Reforma Psiquiátrica nº 10.216/2001 (BRASIL, 2001), pela qual é possível recolher em abrigo terapêutico usuários de drogas enquadrados como “toxicômanos”, sendo suficiente um laudo médico psiquiátrico acompanhado de uma decisão judicial. Por sua vez, a internação involuntária localizada no inciso III do artigo 9º da mesma lei (BRASIL, 2001), de igual modo, desconsidera o consentimento do sujeito, podendo ser aplicada a pedido de terceiros.

O dispositivo que irá auxiliar tal regulamentação é o artigo 4º da lei federal de

1 Discente do curso de Direito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bolsista de Iniciação Científica CNPQ. Endereço eletrônico: C.Beto_S.D@hotmail.com

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Membro do GEPAD: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Álcool e outras Drogas (UESB). Endereço eletrônico: vitorclimacodemelo@yahoo.com.br

3 Professora Titular do DFCH da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (UESB). Líder do grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Políticas, Álcool e Drogas (GePAD/MP/UESB). Endereço eletrônico: profaluci@uesb.edu.br



psiquiatria (BRASIL, 2001), que embora apresente alguns parâmetros para o processo de internação, não especifica diretrizes para o caso das toxicomanias, por exemplo: a quantidade de droga consumida pelo usuário para que terceiros possam assumir o pedido de internação; os tipos de danos físicos e psicológicos que o usuário de drogas deve apresentar; os sintomas que classificam o usuário de drogas como alguém disfuncional, dependente. Apesar do exposto, autores como Barros e Serafim (2009), afirmam que a fundamentação para a internação involuntária perpassa pela deliberada perda de autonomia por parte do indivíduo durante o processo da doença mental que o impediria de possuir o discernimento acerca do seu estado de saúde, exemplificando, quadros psicóticos severos, onde os sintomas positivos da doença tais como alucinações e delírios ficam evidentes - ou até mesmo casos de depressão severa, com alto risco de suicídio.

Acreditamos que a omissão de diretrizes exatas na condução dos processos de internação não se trata de uma falha legal, mas de uma estratégia para seu uso sistemático e degenerado a fim de aplicá-la em determinados grupos e contextos. Afinal, a omissão legislativa em relação às drogas não se dá apenas na lei psiquiátrica, como exemplo a lei 11.343/2003 (BRASIL, 2003), que prevê o crime de tráfico, não aponta a quantidade da droga apreendida com o agente para que o considerem traficante - ficando a margem da polícia que é quem primeiro faz a triagem e encaminha a delegacia. Tal afirmativa pode ser sustentada por uma investigação criminológica da história do internamento, fazendo aparecer seus aspectos higienizadores e penalizantes.

MATERIAL E MÉTODOS

Para apresentar a internação psiquiátrica como um instrumento controverso no tratamento de dependentes químicos, realizamos uma pesquisa bibliográfica que auxilia na análise do texto legal regulamentador dessa ferramenta. Dessa maneira, foi precioso o estudo do conceito de biopolítica pensado por Michel Foucault (2005) pelo qual pudemos ligar o aspecto terapêutico ao penalizador encontrado no histórico dos usos do internamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



De acordo Foucault (1978), o internamento foi constituído do processo de aprisionamento na Idade Clássica, profundamente inspirado na segregação aos leprosos ocorrida na Idade Média. Segundo o autor, em 1575, a Inglaterra foi o cenário da criação de casas para internação de vagabundos, doentes mentais e todos aqueles que, de alguma forma, atentavam contra a moral, as chamadas *houses of correction*. Assim, o internamento que se alastraria por toda a Europa, promovia uma ética do trabalho que se opunha à ociosidade, tendo por combustível o “sonho de uma cidade onde a obrigação moral se uniria à lei civil, sob autoritárias formas de coação” (FOUCAULT, 1978, p.55-56). Mais tarde, com a constituição da sociedade disciplinar, no século XIX, o controle dos indivíduos, feito em maior parte pelo poder judiciário, teve de se fragmentar para “uma série de outros poderes laterais, à margem da justiça, como a polícia [...] as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas para a correção” (FOUCAULT, 1999, p.86). Dessa feita, o internamento que outrora acontecia para aprisionar e controlar os indivíduos passa a ganhar autonomia não necessariamente por ter se formado enquanto matéria eminentemente psiquiátrica, mas pelo fato de a psiquiatria ter assumido funções exercidas pelo aparelho judiciário.

A dilatação da competência punitiva às agências laterais ao poder judiciário acabou tendo na reunião dos saberes médicos, pedagógicos, psiquiátricos, nos séculos XIX e XX, resultados práticos semelhantes àqueles ocasionados pelo direito penal, calcado no extermínio das classes consideradas vadias ou perigosas. Podemos citar como exemplo o Brasil que, nesse período, por força de um movimento higienista e racista, mobilizou médicos, arquitetos, juristas e diversos outros campos do saber a reformar a estrutura urbana e torná-la mais “limpa” – é o que aconteceu no Rio de Janeiro, no início do século XX, quando as “classes perigosas” formadas por pessoas que viviam nas ruas foram deslocadas compulsoriamente para zonas suburbanas (COIMBRA, 2001).

A apresentação da face punitiva da internação leva alguns autores a considerar que as internações involuntárias e compulsórias constituem uma violação ao ordenamento jurídico, atropelando direitos como liberdade, individualidade e mesmo o princípio da culpabilidade à medida que instituem suas abstinências e tratamentos forçados sobre indivíduos considerados incapazes, toxicômanos que não respondem por seus atos. Todavia, nesse ponto, é valioso compreender a leitura feita pela psicanálise, que contradiz a noção de incapacidade por dependência química. Assim, para Farias e Faria (2014), a psicanálise procura retirar o sujeito da posição objetal que comumente lhe é dada nas toxicomanias, de alguém que não responde por aquilo que faz, conferindo-lhe a



responsabilidade pelo ato de intoxicação por qualquer que seja a substância. Neste caso, responsabilizar-se para estes autores, indica uma aproximação mais contundente da noção de sujeito que toma para si as rédeas de qualquer situação, observando melhor sua própria queixa, sua angústia diante dela, seu sintoma manifesto.

Se por um lado a internação psiquiátrica pode figurar como um tratamento de saúde e por outro, como forma de punir, pensamos que esses dois aspectos se unem em prol de um objetivo comum: a biopolítica que regulamenta a população. Nessa direção, Foucault (2005) destaca que a partir da segunda metade do século XVIII e início do XIX, com a produção das primeiras demografias, estatísticas sobre natalidade, fecundidade e mortalidade, iremos assistir ao surgimento de uma nova tecnologia do poder que não consiste mais em “fazer morrer e deixar viver” - típico do antigo poder soberano - mas fundindo-se à velha técnica disciplinar, a nova tecnologia do “fazer viver e deixar morrer” agora tem como foco a vida da multiplicidade dos homens, “não na medida que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida”, como as doenças (FOUCAULT, 2005, p. 289).

A individualização do homem, que dá lugar a sua massificação, atua com a finalidade “previdenciária” de alongar a vida da espécie e evitar “a subtração das forças, diminuição do tempo de trabalho, baixa de energias, custos econômicos”, introduzindo uma medicina que vai ter “a função maior da higiene pública” (FOUCAULT, 2005, p.291). Por conseguinte, a problemática da saúde irá circular até o neoliberalismo compondo o conceito de capital humano engendrado pelo neoliberalismo americano. Partindo desse raciocínio, Foucault (2008), na obra **Nascimento da Biopolítica**, irá explicar que o termo capital humano decorre da compreensão dos economistas de um ser humano como uma máquina produtora de fluxos de renda - que como toda máquina está sujeita a obsolescência, a uma limitada duração - tornando interessante o melhoramento desse capital ao nível de seus elementos inatos e hereditários, pesando os esforços tanto da genética, quanto da educação, pode-se mesmo “repensar todos os problemas da proteção da saúde, todos os problemas da higiene pública em elementos capazes ou não de melhorar o capital humano” (FOUCAULT, 2008, p. 316), atribuindo ao internamento um matiz terapêutico.

CONCLUSÕES



Pelas razões expostas, a internação que incide sobre os usuários de drogas e os demais tratamentos de saúde funciona como desdobramentos do biopoder, deixando nítida sua feição mais atraente de preocupação com a saúde individual ao passo que esconde seu objetivo primeiro de conservação da eficácia máxima da força laborativa de uma população. Evidentemente que muito das questões que perpassam a internação por uso de drogas, sublinhada a sua forma compulsória e involuntária, não são esgotadas entre os agentes familiares, psicológicos, sociais etc.

O internamento por ser um fenômeno que mobiliza a moral, os costumes, os hábitos, lida com questões normativas impostas pela sociedade, contestando a “normalidade” do sujeito perante um estado de sofrimento que não pode ser mensurado por escalas psicológicas, muito menos silenciados por combos medicamentosos que se não anulam, robotizam sua capacidade de discernimento. Logo, a internação aparece, muitas vezes, como a última estratégia a se esgotar no repertório do cuidado a quem experimenta algum tipo de sofrimento psíquico.

Palavras-chave: Biopolítica. Internação. Toxicomania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 10.216, de 06 de abril de 2001.** Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental – Brasília, DF, 2001: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm>. Acesso em: 28 abr. 2016.

BARROS, D. M; SERAFIM, A.P. Parâmetros legais para a internação compulsória no Brasil. **Rev Psiq Clin**, p. 175-77, 2009.

COIMBRA, C. M. B. **Operação Rio: o mito das classes perigosas.** Niterói: Intertexto, Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2001.

FARIAS, C. D; FARIA, M. W. S. Dependência química e comorbidades: contribuições da psicanálise. In: MACIEL, S. C; LIMA, W. C; ANDRADE, S. F. (Org.). **Saúde mental & dependência química.** João Pessoa: EdUFPB, 2014.



FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

_____. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **História da loucura, na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.



**SAÚDE DO HOMEM E SOBERANIA DO ESTADO: REFLEXÕES SOBRE A
PREVENÇÃO ÀS DROGAS NA LEGISLAÇÃO MUNICIPAL**

Carlos Augusto Sousa Dantas¹
Maristela de Oliveira Meira²
Luci Mara Bertoni³

INTRODUÇÃO

No território brasileiro, a soberania é facultada à República Federativa do Brasil, sendo, por alguns doutrinadores, considerada especificamente a União como ente maior, detentor da competência no âmbito político, administrativo e legislativo, sem prejuízo do princípio da subsidiariedade amparado no texto constitucional, que apregoa a maior descentralização possível, o que significa que, não podendo o ente maior (União) exercer a competência, esta será executada pelo ente menor (Municípios) (SILVA, 2005). Por essa via, a partir da Constituição de 1988, os municípios passam a ter dotação própria, permitindo-se a esses a descentralização de competência, desde que dela possam desincumbir-se, por força de um interesse imediato nos limites de sua circunscrição territorial (BRASIL, 1988). Assim, a descentralização que acontece para a União, Estados e Municípios é disciplinada pelo Princípio da Predominância do Interesse, segundo o qual, a competência que pode ser exclusiva (quando não puder ser delegada), privativa (aquela que pode ser delegada), concorrente (se houver um interesse nacional nas normas gerais e principiológicas da matéria, observando-se as especificidades locais e regionais de cada ente), poderá também ser comum se houver impossibilidade de determinar a exclusividade do interesse – é o caso da saúde e da educação (SILVA, 2005). Por essas razões, esse trabalho, trata da relação entre a soberania e a saúde no que diz respeito ao tratamento legal em matéria de prevenção às drogas. Assim, tivemos como objeto de análise a lei municipal 1705/2010 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2010) que dispõe sobre a

1 Graduação em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Endereço eletrônico: gutosdantass@gmail.com

2 Graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Endereço eletrônico: marie.meira@hotmail.com

3 Professora Titular do DFCH/UESB. Docente no PPGMLS; coordenadora do CEFSPE e líder do GePAD – Gênero, Políticas, Álcool e Drogas/Museu Pedagógico/UESB. Endereço eletrônico: profaluci@uesb.edu.br



inclusão nos currículos das escolas municipais a temática de prevenção e “combate” ao uso de drogas, por este viés exploramos o poder soberano na forma total do Estado, bem como os desdobramentos de sua regulamentação no *locus* menor, o municipal.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para analisarmos a relação entre a regulamentação do poder soberano sobre saúde e prevenção às drogas, realizamos uma pesquisa bibliográfica auxiliar na análise dos diplomas legais que disciplinam o tema. Por esse caminho, somamos ao estudo do objeto pesquisado, a lei municipal 1705/2010 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2010), valiosas contribuições teóricas como a leitura da soberania empreendida por Michel Foucault (2005) bem como de seu conceito de biopolítica.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Para identificar a relação direta entre a vida e a política, Michel Foucault (2005) se dedica a estudar a teoria clássica da soberania, ampliando a leitura que se faz de Thomas Hobbes (1588-1679), ao entender que o “estado de guerra”, de “todos contra todos” descrito por Hobbes, não é um estado natural, da brutalidade primitiva, mas sim um jogo estabelecido entre medos, vontades e representações (FOUCAULT, 2005, p.105-06. Nesse passo, Foucault (2005) identifica que para além de uma soberania constituída por instituição – quando os indivíduos elegem um soberano para representá-los e pôr fim ao estado de guerra – também poderá haver a soberania de aquisição – quando os vencidos em batalha escolhem obedecer aos vencedores porque temem a morte e desejam viver. Para este autor, ainda haveria soberania na relação entre pais e filhos, pois ao nascer a criança depende de seus pais para que sobreviva. Razões essas que levam o autor a concluir que:

[...] a soberania se constitui a partir de uma forma radical de vontade, forma que importa pouco. Esta vontade é vinculada ao medo e a soberania nunca se forma por cima, ou seja, por uma decisão do mais forte, do vencedor ou dos pais. A soberania se forma sempre por baixo, pela vontade daqueles



que têm medo. (FOUCAULT, 2005, p. 111).

A partir da segunda metade do século XVIII e início do século XIX, Foucault (2005, p. 288, 290, 292) observa, o surgimento de uma nova técnica diferente da disciplinar, que não a exclui, mas se encrusta nela, e ao contrário da disciplina que se dedica ao “homem-corpo” preocupa-se com o “homem-espécie”, na medida em que a multiplicidade de homens redundará não em corpos, mas em uma “massa global”, coletivamente afetada pelos “processos de conjunto” característicos da vida, tais como o nascimento, a morte, a doença e a reprodução, a serem medidos estatisticamente, formatando o que o autor supracitado denominou de biopolítica (FOUCAULT, 2008).

A fim de atualizar a discussão da biopolítica para identificarmos seu exercício na lei municipal 1705/2010 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2010), é interessante o estudo de Foucault (2008) sobre a relação entre o biopoder e o neoliberalismo, no qual se discute o capital humano. Nessa direção, no conjunto de aulas publicadas no livro **O Nascimento da biopolítica**, Foucault (2008), ao tratar sobre o neoliberalismo americano e francês, observa o que os neoliberais americanos denominaram de capital humano. Os neoliberais em sua atuação sobre a economia consideraram que a habilidade para o trabalho não pode ser separada do indivíduo que trabalha, do seu corpo, dado que a renda não é fruto direto de sua atividade laboral, afinal aquilo que ele produz são fluxos de renda, estimulados por um salário relativo à qualidade da máquina (o homem) que se aperfeiçoa pelo vigor da juventude mas diminui à medida que envelhece, adocece ou sofre um acidente, provocando a “obsolescência da própria máquina” (FOUCAULT, 2008, p. 309).

Considerando tais fatores, o capital humano se divide em elementos inatos e adquiridos e, é sobretudo nesses últimos, que mais se investirá para a melhoria do capital humano por meio de esforços educacionais que compreendem tanto o aprendizado escolar e profissional quanto o tempo de afeto e atenção votados pelos pais a sua prole – tornando os cuidados médicos, a higiene pública e a saúde de modo geral em elementos melhoradores, conservadores e potencializadores do capital humano (FOUCAULT, 2008).

Considerando a saúde como um dos principais campos de incidência do poder soberano, é mesmo como consequência da soberania que as drogas, assim como as doenças e os acidentes torna vulnerável a vida produtiva, a vida que legitima a própria soberania. Como apresentado por Canoletti e Soares (2005), no Brasil, até meados dos anos 1990, a questão das drogas atraía pouca atenção das pesquisas e as políticas até então formuladas sobre o tema tinham como base programas de prevenção oriundos de outros países, deixando de considerar a própria dinâmica estrutural da realidade brasileira. Foi



após a influência europeia, continente que desde 1972 destacava o papel da educação na prevenção ao uso de drogas, que o Brasil passou a se dedicar à edição de ações preventivas no âmbito da família, da comunidade e da escola (CANOLETTI E SOARES, 2005).

É no âmbito escolar que a ação preventiva da Lei ordinária 1705/2010 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2010), harmoniza-se com os interesses biopolíticos do poder soberano estatal, de promover a vida sob a ótica neoliberal que enxerga o homem como capital humano a que se deve “encompridar” a durabilidade e explorar seu potencial laborativo. Assim, a referida lei ao determinar o desenvolvimento da temática de “Prevenção e combate” ao uso de drogas psicoativas nos currículos das escolas, incluindo a temática nas disciplinas lecionadas, com a intenção de alertar os alunos quanto a aspectos: “psicológicos, antropológicos”, “consequências familiares e sociais”, advindas do uso de drogas, deixa em aberto conceitos vagos como os ora mencionados (pois não faz um rol taxativo) abrindo espaço para interpretações discricionárias do conteúdo a ser informado.

O dispositivo institui também uma contradição ao alertar para uma ação simultânea de prevenção e repressão do uso de drogas, e sendo destinada aos alunos do ensino fundamental, recai sobre os corpos na idade mais interessante ao melhoramento do capital humano, a infância. Essa preocupação do setor educacional em assegurar a saúde da infância e da juventude, se torna clara no mapeamento realizado por Bertoni (2011) sobre o desenvolvimento de campanhas de prevenção nas escolas da rede pública de ensino fundamental e médio de Vitória da Conquista, no qual a autora constatou por meio de questionário aplicado aos gestores de 45 escolas estaduais e municipais da área urbana, o que estes entendiam por drogas, predominando nas respostas (13 delas) a classificação da droga como algo prejudicial à saúde. Todavia, destaca a autora, que uma prevenção eficiente nas escolas não deve basear-se apenas na repressão que leve as crianças e adolescentes a abandonarem algo que lhes oportuniza o prazer (sem compreender aqueles já dependentes), mas também em uma reposição de valores da sociedade para que esses indivíduos sejam tratados com respeito, solidariedade e inclusão (BERTONI, 2011).

CONCLUSÕES

Seguindo o que foi dito, podemos concluir que a competência comum (modo de atuação da soberania estatal) que deveria versar sobre a relevância de questões como saúde, educação e prevenção ao uso de drogas, agindo pela lógica do biopoder, acaba por



subverter tais questões no plano de uma mera conservação do capital humano, útil ao capital. Assim, no lugar de a soberania estatal, mesmo em nível dos municípios, preocupar-se em assegurar condições de humanidade e dignidade aos cidadãos consideradas na peculiaridade de suas vidas individuais, apenas cumpre com o planejamento biopolítico que os encara como uma grande massa produtiva.

Palavras-chave: Biopolítica. Soberania. Saúde. Drogas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 2001. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 mar. 2017.

BERTONI, L. M. **Campanhas educativas de prevenção às drogas:** um mapeamento do ensino fundamental e médio em Vitória da Conquista. In: IX Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional do Museu Pedagógico, Vitória da Conquista-BA, 2011.

CANOLETTI, Bianca; SOARES, Cássia Baldini. **Programas de Prevenção ao Consumo de Drogas no Brasil:** uma análise da produção científica de 1991 a 2001. Interface – comunic., saúde, educ., v. 9, n. 16, set. 2004/fev. 2005.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade.** Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Nascimento da Biopolítica.** Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo.** 25^a ed., São Paulo: Malheiros, 2005.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Lei n 1705 de 19 de agosto de 2010. Vitória da Conquista, BA, 2010. Institui a inclusão da temática prevenção e combate ao uso de drogas psicoativas lícitas e ilícitas, nos currículos das escolas municipais de vitória da conquista e dá outras providências. Sistema de leis municipais. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a/ba/v/vitoria-da-conquista/lei-ordinaria/2010/171/1705/lei-ordinaria-n->



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

1705-2010-institui-a-inclusao-da-tematica-prevencao-e-combate-ao-uso-de-drogas-psicoativas-licitas-e-ilicitas-nos-curriculos-das-escolas-municipais-de-vitoria-da-conquista-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 03 mar. 2017.



**ESTADO E DEMOCRACIA NAS MEMÓRIAS DE JURACY MAGALHÃES (1930-
1964)**

Carlos Nássaro Araújo da Paixão¹
José Alves Dias²

INTRODUÇÃO

Esta proposta de comunicação pretende abordar a concepção de democracia nas memórias construídas por Juracy Magalhães, acerca do período que se estende de 1930 a 1964, marcado por rupturas político-institucionais no Brasil. A defesa da democracia é temática frequente nas memórias desse político e militar que, durante o curso de sua vida pública, definiu-se como um democrata. Ao analisar os livros de memória intitulados *Minha Vida Publica na Bahia* (1957) e *Minhas Memórias Provisórias* (1982), pretende-se explicitar a concepção de democracia construída por Juracy Magalhães em suas narrativas e confrontá-la com suas decisões e escolhas diante fatos históricos, no período supracitado.

Convém destacar que, ao longo de sua carreira, exerceu funções como militar de carreira (chegando inclusive ao generalato), interventor, governador, deputado, senador, presidente de estatal, diplomata e ministro e teceu uma extensa rede de relações. Este circuito contou com a presença de coronéis e chefes locais do interior da Bahia, políticos liberais dissidentes da ordem anterior a 1930, elementos da burguesia comercial-exportadora e daquela associada ao capital internacional e líderes liberais e conservadores que se mantinham nas oposições dos chamados governos populistas pós 1945.

O período coberto pelas memórias que serão aqui analisadas se inicia em 1930, sobreveio a queda da República Oligárquica, denominada de revolução de 1930, oriunda de uma crise sistêmica do capitalismo internacional que abalou significativamente a base material da burguesia cafeicultora e das transformações que tomaram lugar na sociedade brasileira ao longo da década de 1920. Adiante, entre 1930 e 1937, estabeleceu-se o “Estado

1 Mestre em História Regional e Local pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus V Santo Antonio de Jesus. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB. Endereço eletrônico: carlos.hyst@gmail.com

2 Doutor em História Social pela UFRJ. Atualmente é Professor Titular no Departamento de História e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: jdiashistory@gmail.com



de compromisso”, uma vez que nenhuma fração da classe dominante conseguiu estabelecer um domínio completo do aparelho de Estado e este apresentou uma autonomia relativa frente às classes em disputa. Somou-se a isso a emergência de uma maior participação de grupos populares, anteriormente excluídos da arena política.

A partir de 1937, com o Estado Novo, há um fortalecimento do poder executivo, com intensa propaganda oficial e perseguição aos adversários políticos, visando à construção de uma imagem positiva do regime. No entanto, as oposições, formadas pelas oligarquias alijadas em 1930, em aliança com aqueles que romperam com o bloco no poder, fortaleceram suas atividades conspiratórias, a partir do início da década de 1940. Contando com o auxílio de militares, que outrora foram sustentáculos da ditadura, derrubaram Vargas e reestabeleceram a democracia liberal em 1945.

Entre 1945 e 1964, viveu-se, no Brasil, a democracia formal regida política e institucionalmente por uma Constituição, com eleições periódicas, partidos políticos, com a exceção do PCB (o que já demonstra um limite no entendimento do que era a democracia) e relativa liberdade de imprensa. Não obstante, foram várias as tentativas de se romper com a ordem democrática, tais como, as conspirações contra Vargas, em 1954; as tentativas de deposição de Juscelino Kubistchek, em 1955, 1956 e 1959; o arremedo parlamentarista para enfraquecer João Goulart, em 1961 e a efetivação do golpe, em 1964.

METODOLOGIA

Para a consecução da pesquisa, em princípio, foram delimitados os livros de memória de Juracy Magalhães arrolados acima tendo em vista que descrevem e explicam os governos e os sistemas dos quais participou. Em seguida, procedeu-se ao levantamento de outras fontes, tais como, jornais, discursos, relatórios, mensagens e correspondências, no sentido de estabelecer um confronto entre aquilo que foi produzido pelas memórias e o que foi planteado no calor do momento. O cotejamento das memórias com fontes de outra qualidade teve como objetivo o entendimento das diferentes temporalidades, neste caso, da diacronia pretendida e já citada no início deste resumo. As fontes produzidas em tempos distintos, inseridos em conjunturas diversas e fruto de relações de poder outras, permitem compreender as transformações, avanços e recuos das concepções sobre a democracia, posto que esta não é essencial e unívoca, mas que se transforma no devir histórico. Neste caso, a análise das relações sociais e a conjuntura vivenciada pelo



personagem foi fundamental para a problematização do estudo.

O arcabouço teórico-metodológico consistiu em reflexões sobre memória coletiva e quadros sociais da memória de Maurice Halbwachs (2004; 2006), bem como, o de memória enquadrada, de Michael Pollack (1989;1992). Ainda sobre os estudos da memória destacam-se aqui os trabalhos do italiano Enzo Traverso (2012; 2012), que aborda as memórias e o passado enquanto campos de batalha e sua utilização para fins políticos. Neste plano, coloca-se também a abordagem de Manuel Loff (2014) que estabelece uma relação entre memória, história e o seu uso político.

A referência de democracia encontrada nas memórias de Juracy Magalhães é claramente liberal e, no caso do Estado Novo, contrapunha-se à ditadura uma vez que os tais princípios estiveram ameaçados. Aplica-se na pesquisa o conceito de democracia liberal-burguesa para caracterizar o sistema político e econômico no período histórico alcançado pelas memórias selecionadas para esse estudo. No entanto, por se tratar de um longo período e com alterações importantes na correlação de forças que disputou o poder, a aplicação do conceito é compreendida como um processo suscetível às transformações implicadas no devir histórico, segundo a perspectiva defendida por Charles Tilly (2010).

Democracia e liberalismo são conceitos que compreendem o universo de memórias juracisista e, nesse sentido, o percurso histórico que o autor constrói entre estes dois conceitos permite compreender, de certa maneira, a postura daqueles que, no Brasil, se definiam enquanto liberais. Para uma percepção do que seja democracia liberal, o filósofo e historiador Norberto Bobbio (2000) descreve acerca das relações históricas, das aproximações e afastamentos entre o liberalismo e a democracia.

Nas memórias juracisista são vários são os elementos ou grupos que surgem como ancoragem para o seu processo de rememoração e, grosso modo, destaca-se a situação de pertencimento à categoria social dos militares conforme Saes (1984) e a sua participação no aparelho militar do Estado. Trata-se de uma identificação ideológica com os tenentes da década de 1920 e com a Aliança Liberal, da intitulada “Revolução de 1930”. Por isso, é bastante perceptível nos livros de memórias e em outros documentos como jornais, correspondências, relatórios e mensagens que a defesa da democracia burguesa nas memórias de Juracy Magalhães é marcada por vazios propositais e inversões da realidade que se caracterizam como constructos ideológicos tais como enunciados em Marx e Engels, (2007) e Chauí (2014).

RESULTADOS/CONCLUSÃO



Para uma melhor compreensão da concepção de democracia nas memórias aqui relacionadas é preciso situar o tempo vivido por Juracy Magalhães e as redes de sociabilidades que informavam a sua percepção do mundo, ou seja, inserindo-o em determinadas instituições, classes sociais e agrupamentos políticos. Neste caso, deve-se destacar a sua condição de militar, formado em uma instituição marcada pelo tenentismo, cuja perspectiva de democracia estava marcada pelo autoritarismo, elitismo e vanguardismo que caracterizava o grupo.

Após a sua participação no movimento de 1930 e inserção no aparelho de Estado Juracy Magalhães buscou relativizar o liberalismo do regime democrático, defendendo a suspensão da Constituição até 1933 e, logo em seguida, fundou um partido político para disputar as eleições considerando a necessidade de retorno ao jogo democrático. Na polarização que se assistiu entre aliancistas e integralistas, ele defendeu os ideais da democracia liberal burguesa, contra o que ele chamava de extremismos alienígenas.

A partir de 1937, filiou-se, então, àquele grupo formado por liberais, militares e opositores, em geral, que organizou as conspirações e o golpe que destituiu Vargas e seu regime ditatorial, em 1945, corporificados em sua narrativa, pela fundação da UDN. Contudo, como udenista e aliado a grupos no interior das forças armadas, buscou a ruptura institucional a partir de conspirações, tentativas de golpe e golpe, no sentido de ascender ao poder no aparelho de Estado, culminando com o golpe civil-militar que instalou a ditadura em 1964 (BENEVIDES, 1981).

A sua adesão e participação direta na montagem da estrutura institucional do regime instalado em 1964, que em sua justificativa foi perpetrado pela necessidade de defesa do regime democrático, demonstra o caráter ambíguo e ideológico na permeabilidade das convicções liberais de Juracy Magalhães.

Carlos Nelson Coutinho (1979) fez um diagnóstico sobre a debilidade da democracia, mesmo a liberal-burguesa, no Brasil. Entre as respostas sugeridas, ele destacou que a grande fragilidade histórica dos regimes democráticos no país é um resultado direto da “via prussiana” escolhida pelas classes dominantes para estabelecer a modernização capitalista. No final das contas, apontando para os limites de um regime democrático burguês, o pensador marxista considera que a democracia deve ser buscada e defendida, posto ser compreendida como um valor universal. Enfim, é impossível separar as concepções, pensamentos e memórias juracisistas nesta trajetória.



Palavras-chave: Democracia. Memória. Ditaduras. Juracy Magalhães.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A UDN e o Udenismo: ambiguidades do liberalismo brasileiro (1945-1965)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. Org. André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. (Escritos de Marilena Chauí, 2).

COUTINHO, Carlos Nelson. A Democracia como Valor Universal. In: Silveira, Enio; et all (org). **Encontros com a Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **Los Marcos Sociales de la memoria. Postfacio de Gérard Namer**. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; Concepcion: Universidade de la Concepcion; Caracas: Universidade Central de Venezuelas. 2004.

LOFF, Manuel. Estado, Democracia e Memória: políticas públicas da memória da ditadura portuguesa (1974-2014). In: LOFF, Manuel; PIEDADE, Filipe; SOUTELO, Luciana Castro. **Ditaduras e Revolução: democracia e políticas de memória**. Coimbra: Edições Almedina, 2014.

MAGALHÃES, Juraci. **Minha Vida Pública na Bahia**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1957.

_____. **Minhas Memórias Provisórias: depoimento prestado ao CPDOC**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1982.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Estudos Históricos**, vol. 2, nº 3. Rio de Janeiro: FGV, 1989. pp. 3-15.



_____. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**, vol. 5, nº 10. Rio de Janeiro: FGV, 1992. pp. 200-212.

SAES, Décio. **Classe Média e Sistema Político no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

TRAVERSO, Enzo. **O Passado, Modos de Usar**: história, memória e política. Lisboa: Edições Unipop, 2012.

_____. **La Historia como Campo de Batalha**: interpretar las violencias del siglo XX. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.

TILLY, Charles. **Democracia**. Madrid: Akal, 2010.



**AS JORNADAS DE AGROECOLOGIA DA BAHIA: SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO
NÃO FORMAL**

Carlos Viana dos Santos¹
Arlete Ramos dos Santos²
Diego Ramos Pita³

INTRODUÇÃO

No enfrentamento da crise da lavoura cacaueteira que assolou o sul da Bahia, a qual modificou radicalmente as bases produtivas, do acesso à terra e das relações de trabalho, e diante do enorme esvaziamento dos espaços do campo (êxodo rural) na região, a Jornada de Agroecologia da Bahia se gestou de maneira coletiva com a participação de diversos movimentos sociais, para pensar as saídas e alternativas que possibilitassem o enfrentamento desta crise.

O coletivo buscou apontar possibilidades e alternativas na construção da vida em uma dimensão onde o homem, o território e a natureza de forma integrada e integrante, perpassando pelo acesso e construção de espaços de socialização da educação que prepare este sujeito, ou seja, emponderando-o⁴ frente ao novo paradigma, de modo a que assuma um papel revolucionário a partir do recorte das bases educacionais e agroecológicas (TEIA, 2016).

Para tanto, analisamos a ocorrência dos espaços da Educação Não Formal e como estes se configuraram nas edições das Jornadas de Agroecologia da Bahia. Pois, acredita-se que baseado nestes espaços foi possível a idealização e a construção de uma proposta pedagógica de educação no campo dentro da Teia de Agroecologia dos Povos. De modo que, as discussões travadas nos espaços de Educação Não Formal, buscavam contribuir

1 Graduando do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Endereço eletrônico: kakaecobahia@gmail.com

2 Doutora em Educação pela FAE/UFMG com Pós-doutorado pela UNESP. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC - BA). Endereço eletrônico: arlerp@hotmail.com

3 do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Endereço eletrônico: dpitamos@gmail.com

4 Apesar deste termo ter sido cunhado na língua portuguesa como um neologismo oriundo da palavra inglesa *empowerment* que em uma possível tradução significa “poder fluando”; neste trabalho faz referência ao fato do indivíduo se apropriar dos conhecimentos e alcançar o entendimento de líder de si.



na construção entre os povos do papel “novo homem”, que ancorado em projeto de educação “por eles mesmos” edificasse saídas e soluções frente aos problemas sociais, organizacionais e econômicos das comunidades que atuam em rede dentro da Teia (TEIA, 2015)

Este estudo contribuiu para o entendimento de novas práticas e uma nova concepção da educação do campo, a partir da dinamização e análises das Jornadas como espaço de Educação Não Formal (no campo), baseada nos pressupostos teóricos e metodológicos da agroecologia, que por hora norteará os currículos e formação dos educandos e educadores numa constante troca e na formação de consciência mais ativa enquanto atores sociais.

A primeira Jornada de Agroecologia da Bahia (realizada em 2012 no assentamento Terra Vista em Arataca-Bahia) se apresentou inicialmente como meio para pensar as saídas e alternativas que possibilitassem o enfrentamento da crise da lavoura Cacaueira, onde permitisse a construção da vida em uma dimensão onde o homem, o território e a natureza dialogassem de forma integrada e integrante. A jornada é fruto histórico do desencadeamento das discussões travadas dentro do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia pelas diversas comunidades de povos tradicionais, agricultores familiares, indígenas, mulheres, juventude, acampados e assentados, pescadores, movimentos sociais, dentre outros (TEIA, 2015)

Posteriormente à primeira jornada, diversas comunidades de povos tradicionais, agricultores familiares, indígenas, acampados e assentados, pescadores, mulheres, juventude, movimentos sociais e entidades pensaram em um espaço permanente e, por isso, constituíram uma rede chamada Teia de Agroecologia dos Povos (TEIA, 2015).

Desta maneira, os integrantes da referida Teia, entenderam que as Jornadas sinalizaram caminhos práticos para as diversas demandas dos grupos, dentre elas, pensar e realizar uma educação no campo de forma alternativa, onde o espaço político de encontros dos povos e dos atores sociais, o fortalecimento dos territórios, das organizações pela agroecologia, da soberania alimentar, da liberdade e soberania do pensar educacional (onde o papel político, cidadão e solidário de cada integrante estão em jogo). Assim, esse estudo pretende identificar e mapear de que forma as Jornadas Agroecologias da Bahia se caracterizam enquanto práticas vinculadas à conceituação da Educação Não Formal.

MATERIAL E MÉTODOS



O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, sendo que o método de abordagem utilizado se deu por meio do estudo de caso. As informações analisadas nesta pesquisa se deram mediante vivência de campo, onde foram levantados dados de fontes primárias, por meio da participação em reuniões (através do procedimento da observação, com a tomada de nota em caderno de anotações) realizadas no assentamento Terra Vista no município de Arataca-Bahia, na Casa do Boneco no Município de Itacaré-Bahia, na Aldeia Catarina Paraguaçu no Município de Pau Brasil-Bahia e na Aldeia Serra do Padeiro no Município de Buerarema-Bahia.

Foram analisados os documentos internos, como relatórios de atividades e de reuniões, planejamento tático e estratégico, e comunicações internas da Teia dos Povos, na sua secretaria executiva localizada no Assentamento Terra Vista, a saber: os projetos das jornadas, as propostas dos trechos, os princípios orientativos, as cartas políticas e os folders. Para analisar e pesquisar as informações, foram realizadas visitas na secretaria executiva sempre com a presença de um representante dos elos responsável pela guarda e zelos de tais documentos no acervo. Também foi pesquisa a presença da Teia nas mídias sociais como blogs e Facebook.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as Jornadas de Agroecologia da Bahia foi possível observar e descrever as dinâmicas dos espaços onde e como foram ocorridas algumas práticas educacionais e identificar estes, como espaço de “Educação Não Formal”. Segundo Gonh, (2011, p.108): “Os espaços onde desenvolvemos ou se exercitam as atividades da Educação Não Formal, são múltiplos”. Nesse sentido, podemos dizer que estes espaços foram criados e pensados a partir das concepções políticas, culturais e sociais da Teia dos Povos, e que esta, imprime neste espaço uma “intencionalidade” uma vez que, em sua metodologia fundada em especial, no “relato das experiências” é possível colher dos sujeitos/atores sociais as falas e os saberes que um dia foram silenciados, suprimidos, presos, encaixotados e guardados pelo processo de exploração do sistema capitalista, que aos poucos utiliza as ferramentas da educação escolar, para suprimir os reais valores que estão por trás do processo de exploração, criando para estes atores/sujeitos um mundo descolado e desconectado da sua realidade.

Ao entender o seu papel como sujeito que pensa, reflete e age a partir da realidade



concreta é que a agroecologia nada mais é do que um instrumento de transformação, luta e empoderamento dos povos, um modo de viver com os saberes ancestrais, com a relação menos impactante na natureza ao homem reproduzir seu modo de vida e suprir as suas necessidades (TEIA DOS POVOS, 2015).

É preciso que a nova geração compreenda qual a natureza da luta travada pela humanidade, qual o espaço da classe explorada e qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente, e que cada um saiba em seus respectivos espaços travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo por um novo edifício (PISTRAK, 2000).

Contudo, estes espaços não escolarizados têm cunho político e pedagógico de instrumentalização dos povos do campo, que diante destes momentos das jornadas, pensam não só um campo a partir de suas práticas agroecológicas, mas também, como um espaço de reprodução das condições sociais e culturais e da vida como um todo. Embora para Teia dos Povos, seja preciso entender que educar os povos e as comunidades perpassa por compreender e respeitar a sua história, as suas origens, as suas raízes (processos ancestrais), o seu modo de vida.

CONCLUSÕES

A partir dos resultados da pesquisa entendemos que, para os mestres e mestras, as velhas práticas só terão condições reais de serem superadas a partir do apoderamento da agroecologia pelos povos como ferramenta de prática política, social e cultural, da ressignificação dos territórios e do campo como espaço de reprodução e socialização da vida e do bem viver e de uma educação por eles mesmos; onde o trabalho guie o entendimento e compreensão do mundo a partir das práticas e modos de vidas dos povos que compõe a Teia. Para tanto, é imprescindível os espaços de educação, em especial a importância e o desdobramento das práticas de Educação Não Formal que vêm ocorrendo nas jornadas.

Estes processos de Educação Não Formal fazem com que os indivíduos se configurem sujeitos de suas trajetórias dentro dos elos e das comunidades; entendam o seu papel social e histórico, ou seja, ao conhecer uns aos outros no processo de interação e integração social com as experiências contadas, narradas e ouvidas, com as histórias de lutas e conquistas, com as falas de resistências, com saberes que antes estavam silenciados.

Nesse sentido, por meio das vivências de campo, são claros os apontamentos e a



intencionalidade da formação pela agroecologia nestes espaços de Educação Não Formal. Uma vez que esse sujeito retorna as suas bases e difunde esses ensinamentos alinhados com toda produção do conhecimento já produzido pela humanidade, e que estes entendem que também fazem e produzem experiências e relatos que geram conhecimentos e que de certa forma a ciência na forma tradicional despreza.

Dessa maneira, as interações dos diversos povos com suas tradições e práticas de vivências criaram a Teia dos Povos, e do amplo debate ocorridos nos espaços de Educação Não Formal, influenciou uma discussão profunda da necessidade de uma proposta de Educação da Teia dos Povos tendo suas bases na agroecologia.

REFERÊNCIAS

GONH, Maria da Glória. **Educação Não Formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** - 5ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção quês da Nossa época; v 26), (Pág. 101 - 118).

TEIA DOS POVOS. TEIA DOS POVOS. Disponível em: https://www.facebook.com/teiadospovos/photos?source_ref=pb_friends_tl. Acesso em: 18 de jul. de 2016.

TEIA DOS POVOS. **A Jornada de Agroecologia da Bahia: Um espaço de encontro e troca de saberes, entre teoria e prática.** Disponível em: <http://teiadospovos.redelivre.org.br/jornada-de-agroecologia/>. Acesso em: 10 de jan. de 2017.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho.** SP: Expressão Popular, 2000.



**JUVENTUDE DO BAIRRO PEDRINHAS: O SENTIDO DE SER IDENTIFICADA E
IDENTIFICADO COMO “BANDIDO” E “CLASSE PERIGOSA”**

Carmelucia Santana de Souza¹

O tema escolhido para a pesquisa resultou da experiência profissional desenvolvida com a política da criança e do adolescente no município de Vitória da Conquista-BA. A escolha da temática relacionada às memórias dos adolescentes do bairro Pedrinhas, da cidade de Vitória da Conquista, BA, decorreu também por ouvir, cotidianamente, de pessoas da sociedade conquistense que “as Pedrinhas é um bairro muito violento e que moram lá muitos marginais”. É comum circular na mídia local matérias que quando abordam aquele bairro, noticiam apenas questões referentes à criminalidade.

Tomamos como referência para este estudo os adolescentes inseridos na Associação de Amigos da Pastoral do Menor (AAPM) do bairro Cruzeiro, comumente confundido com as Pedrinhas.

O artigo analisa que, no Brasil, o público infanto-juvenil, negro e morador de bairros periféricos foi e continua sendo tratado como diferente por conta da sua condição socioeconômica. E o termo “menor”, no decorrer do tempo, continua sendo utilizado para nomeá-lo como “classes perigosas”, mesmo após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Assim, historicamente, sempre foi encontrada uma denominação específica para diferenciá-lo das crianças e dos jovens de outra realidade, questão esta reforçada pelo discurso midiático, em âmbito nacional. A pesquisa trata sobre os jovens inseridos e egressos da Associação de Amigos da Pastoral (AAPM)², Instituição que mediou o contato com os jovens entrevistados nesta pesquisa, está situada no bairro Cruzeiro da cidade de Vitória da Conquista, estado da Bahia, popularmente, conhecido por Pedrinhas; denominação que usamos para identificar a localidade onde vivem os referidos jovens. Os quais afirmam que, por serem moradores do espaço urbano mencionado, são percebidos como pessoas perigosas, como bandidos. Em 2014 realizamos nosso estudo de campo e utilizamos como recurso metodológico as narrativas de jovens, suas identidades foram preservadas e seus nomes são fictícios. Para tanto, usamos a entrevista semiestruturada

1 Mestra em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: carmelucial@hotmail.com

2 No decorrer de nossa pesquisa, em 2014, a AAPM mudou sua razão social e passou, segundo a Sra. Lícia Tavares, a ter uma nova denominação: Instituto Social Pe. Benedito Soares. A mudança se efetivou em 18/08/2014, conforme registro em seu Estatuto.



com doze (12) jovens, seis (6) do sexo feminino e seis (6) do sexo masculino, desses, dez (10) são egressos da AAPM e dois (2) atendidos. Também entrevistamos diretores da Associação, estudiosos da história regional e uma líder comunitária. Além disso, buscamos fontes documentais, tais como: documentos do arquivo da AAPM, do Arquivo Público Municipal, do arquivo da Arquidiocese de Vitória da Conquista.

Desse modo, o interesse desta pesquisa foi estudar as memórias que os adolescentes, moradores do bairro Pedrinhas, inseridos na AAPM, constroem sobre os significados de pertencerem àquele bairro periférico e, ao mesmo tempo, buscar identificar quais são as estratégias que esses sujeitos utilizam em seu cotidiano para garantir direitos numa sociedade marcada por diferenças e desigualdades sociais.

O estudo teve como objetivo avaliar as visões de morar no bairro Pedrinhas, construídos por jovens da Associação de Amigos da Pastoral do Menor, através da análise de suas narrativas e da sua relação com as memórias locais. Assim, procuramos apreender as expressões de violência vivenciadas pelos adolescentes do bairro Pedrinhas, tendo em vista que este fenômeno se configura e se expressa através dos tempos, reforçando diferenças e exclusões sociais; analisar de que modo a violência interfere na elaboração de suas estratégias de sobrevivência e no campo de suas memórias e verificar as formas de reação dos adolescentes quanto à sua condição de “diferentes” frente a uma sociedade tão desigual.

Na sociedade brasileira, geralmente, os filhos das famílias de maior poder aquisitivo são identificados como crianças, adolescentes e jovens, mas os filhos oriundos de famílias de baixa renda são tratados como menores, pivetes, delinquentes, vagabundos e/ou bandidos. Questão que os colocam à margem da sociabilidade no universo da cidade.

O discurso da minoridade, segundo Fernandes (1985), teve sua origem, no Brasil, a partir da Medicina Legal. Os “menores”, considerados incapazes pelo Código Civil de 1916, estão equiparados às mulheres e aos silvícolas, no entanto, em 1927 foi criada a primeira lei brasileira específica para a infância e adolescência, o primeiro Código de Menores que, para Coimbra e Nascimento (2003), a adesão entre médicos e juristas da época possibilitou a sua criação, demarcando os parâmetros legais para este segmento populacional.

Com o referido Código, o termo “menor” passa a nomear menores de idade de quaisquer classes sociais, no entanto, na prática, apenas os das classes populares passaram a ser encarados como menores, dentro da prerrogativa da Lei. Segundo Coimbra e Nascimento (2003), este traço está presente nas subjetividades dos brasileiros e se impõe, ainda, na contemporaneidade, mesmo após o ECA ter retirado o conceito de “menor”³ da

3 Os termos utilizados, a partir de 1990, passam a ser criança, adolescente, infância e juventude.



legislação.

Enfatiza a autora que nomear os filhos de famílias pobres, negras, moradores de favelas⁴ ou de bairros periféricos de “menor” exige um apanhado histórico da realidade socioeconômica que determina a situação da infância [adolescência e juventude⁵] no país. Com essa instituição, há, certamente, o propósito de diferenciar os “pobres” das pessoas que têm melhores condições de vida, mote que ratificamos com a afirmação da referida autora: “o que faz de um, menor, e de outro, adolescente é a classe social, [a condição étnico-racial, entre outras] a que pertencem, e o que os diferenciam é a maneira como é vivida a sua infância e adolescência” (FERNANDES, 1985, p. 26). Desse modo, os jovens negros, pobres, moradores de espaços urbanos periféricos e, principalmente, do sexo masculino são sempre identificados com estereótipos: com bandidagem⁶.

Coimbra e Nascimento ressaltam que, no Brasil, país que traz como herança a escravidão, o controle das virtudes exercerá, em sua população, um papel basilar na composição das percepções e subjetividades sobre a pobreza. Nesse contexto, a Medicina passou “a ordenar o modelo ideal de família nuclear burguesa” (COIMBRA; NASCIMENTO, 2010, p. 4). Para as autoras, teorias racistas e eugênicas, que, na Europa, despontaram no século XIX, combatiam as misturas raciais, pois as avaliavam como criadoras de enfermidades, tanto físicas quanto morais. Assim, configurações consideradas apropriadas e características tramadas sobre a pobreza e sobre os “pobres” determinavam que esses deveriam ser.

A pesquisa seguiu o método qualitativo: os instrumentos, técnicas e os tipos de abordagem se respaldaram nesta escolha, tecendo a memória dos moradores juvenis, de 15 a 27 anos de idade, atendidos ou egressos da Instituição já mencionada. Para tanto, utilizamos como critérios de seleção dos entrevistados a idade, o gênero, o fato de estar frequentando o espaço institucional e ser egresso da AAPM. Entrevistamos doze jovens,

4 Segundo Davis, as favelas “[...] se caracterizavam por um amálgama de habitações dilapidadas, excesso de população, doença, pobreza e vício. [...] a dimensão moral era decisiva e a favela era vista, acima de tudo, como um lugar onde um ‘resíduo’ social incorrigível e feroz apodrecia em um esplendor imoral e quase sempre turbulento” (DAVIS, 2006, p. 33).

5 Acrescentamos essas duas categorias porque elas têm sido o foco de atenção da sociedade brasileira na contemporaneidade. Os filhos das classes trabalhadora são associados com periculosidade e criminalidade, por isso, o “ânimo” acirrado da discussão atual sobre a redução da maioridade penal no Brasil. A segunda categoria, especificamente, é o ponto de partida de nossa pesquisa empírica.

6 Podemos pensar que, na contemporaneidade, a utilização de estereótipos para identificar os jovens das classes populares, constitui-se em um fato que se aproxima da denominação de “classes perigosas” usada no século XIX na Europa. De acordo com Chalhoub (1996, p. 20), a expressão era empregada “[...] claramente no sentido de um grupo social formado à margem da sociedade civil”. No Brasil, o contexto histórico no qual foi adotada a noção de “classes perigosas” fez com que a população negra, desde o início, fosse identificada como a principal suspeita.



sendo seis do sexo feminino e seis do sexo masculino. Como recurso metodológico, utilizamos com os jovens, com os diretores da Associação, com estudiosos da história regional e com uma líder comunitária, entrevista semiestruturada. Além disso, buscamos fontes documentais, tais como: documentos do arquivo da AAPM, do Arquivo Público Municipal, do arquivo da Arquidiocese.

Concluimos que a mídia na sociedade brasileira, deixa de operar a importância social da comunicação quando não contribui na perspectiva de questionar e divulgar a realidade do público juvenil na relação com a violência, seja por parte da sociedade, seja na relação com o poder público. Porém, tem contribuído, efetivamente, para formar a opinião sobre a juventude, especificamente, sobre os jovens do universo tratado nesse artigo. Portanto, os meios de comunicação, valendo-se dos dados estatísticos sobre a criminalidade da população jovem no país, têm colaborado para acirrar a campanha sobre a redução da maioridade penal, mas, de um público específico, a do segmento social composto por jovens pobres, negros e habitantes de espaços urbanos periféricos, como se o único lugar para eles tenha que ser a prisão e o presídio como solução para o caos criado pelo sistema vigente na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Juventude. Periferia. Bandido. Mídia.

REFERÊNCIAS

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril:** cortiços e epidemias na corte imperial. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.

COIMBRA, Cecília M. B.; NASCIMENTO Maria Lúvia do. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, Paulo; IULIANELLI, Jorge. **Jovens em tempo real.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Disponível em: <www.docslide.com.br>. Acesso em: 27 jul. 2015.

COIMBRA, Cecília M. B.; NASCIMENTO Maria Lúvia do. Ser jovem, ser pobre é ser perigoso? **Jovens, Revista de Estudos sobre Juventude.** México, v. 9, n. 22, p. 338-355, 2010.

DAVIS, Mike. **Planeta favela.** Tradução Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2006.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

FERNANDES, Éclea. A questão social do menor- depoimento de um ex-presidente da FUNABEM. **Revista Serviço e Social & Sociedade**, ano VI, n.19, dez. 1985.



**MARCHINHAS DE CARNAVAL: UM RECURSO NO COMBATE AOS
PRECONCEITOS DE RAÇA, ETNIA E GÊNERO NA ESCOLA**

Carmem Araújo¹

Maria de Fátima de Andrade Ferreira²

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa discute a importância das marchinhas de carnaval como recurso didático-pedagógico que a escola poderá utilizar no combate aos preconceitos e discriminação racial, gênero, etnia, pois as atitudes e comportamento nas relações de interação entre alunos carregadas de racismo, autoritarismo, discriminação na escola são inaceitáveis e, é preciso encontrar possibilidades para falar sobre as categorias raça, etnia, gênero na escola, buscando combater a ignorância sobre esses conceitos e violências.

Desse modo, justificamos a relevância do tema da pesquisa para a escola, sociedade, ciência, pesquisadora, professores que trabalham com formação do educador e alunos na educação básica e, desde a licenciatura em Pedagogia, o tema tem despertado nosso interesse sobre em discutir preconceitos produzidos pelas marchinhas de carnaval, como uma contribuição à escola, no combate ao racismo, violências, desigualdades de gênero. E, por ser o carnaval uma manifestação cultural, as festas carnavalescas trazem lembranças perdidas, de amores deixados para trás, são muitas as recordações, produzem sinais de uma cultura, de um espaço-tempo histórico-social. É patrimônio cultural da humanidade, faz parte da identidade do povo brasileiro e representa a sua história, cultura e sociedade. É uma festa de rua, caracterizada pelas orgias, danças, marchinhas, trios elétricos, alvoradas,

1 Graduada pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Colaboradora da Rede de Pesquisa Representação, Discursos e Violência na Escola (FAPESB/UESB) e Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (NUGEET/UESB), Campus Juvino Oliveira, Itapetinga – BA sob a coordenação da Professora Maria de Fátima de Andrade Ferreira. Pós-graduação lato sensu em Educação Infantil pela Universidade Cândido Mendes. Endereço eletrônico: carmenaraujo10@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, do curso de Pedagogia e Mestrado em Ciências Ambientais (UESB), Campus Juvino Oliveira, Itapetinga, Bahia, Brasil. Coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (NUGEET) e Grupo de Pesquisa Resiliência e Educação. Coordena a Rede de Pesquisa Representações, Discursos e Violência na Escola Brasil. Endereço eletrônico: mfatimauesb@hotmail.com



escolas de samba, concursos carnavalescos, blocos de diferentes manifestações populares e folclóricas, produzem folia, barulho, estripulia, espetáculo e, também, de preconceitos, discriminação e violências, na sociedade contemporânea. É comemorado na rua, mas também em clubes e salões, em espaços públicos e privados, ocupados por participantes que pertencem à elite e a todos (DOMINGUES, 2013). No espaço da rua, todos podem participar, independente de classe, raça, etnia, gênero, sem distinção. Para Moura (2011, p. 121), Carnaval é fantasia. Não apenas fantasia”; contudo, em se retirando esta marca, perde-se do Carnaval aquilo que lhe é mais próprio”.

Falando do carnaval na cidade de São Paulo, em 1928, período que noticiava o aniversário de Campos Elyseos e concursos carnavalescos que já ocorriam desde as primeiras décadas do século XX, para celebração do progresso e escolha do “deus momo”, o “supremo deus do prazer”. Este momento era visto “como sinônimo de enlevo, “excelência”, descontração, “triunfos”, o popular “alvi-roxo” representaria um marco no carnaval paulistano” e o carnaval “se revestia de um sentido lúdico, para não dizer dionisíaco, ninguém tem dúvidas” (MOURA, 2013, p. 119). Para Brito (1986, p. 78), as músicas de Campos Elyseos eram famosas, destacavam-se por ser originárias dos compositores Alcides Marcondes, João de Souza, Benedito Carmelinho. Este último era um grande pianista, respeitado na época. Os afro-paulistanos quebraram paradigmas carnavalescos e monotonia cotidiana, obediências as normas sociais, raciais e a

ordem republicana que os repelia ou os incluía marginalmente e, os cordões carnavalescos dos afro-paulistas abriram um canal de diálogo entre eles e as agências de poder e, na medida do possível, seus desfiles foram utilizados como meio de promoção da equidade (p. 119).

Desseesse período o carnaval celebra alegrias, mobiliza a “população de cor”, enchendo de expectativas, ansiedades e entusiasmos milhares de foliões, de todas as idades, classes, raça, etnia, gênero e produz sentidos e significados. É interessante que, desde essa época, no carnaval já se usava diferentes “instrumentos de percussão (caixas, surdos e bumbos de diversos estilos), mesclava-se o conjunto de choro, com flautim, clarinete, trombone, violão, banjos, chocalhos, pratos e prato com banqueta e eram usados para que os foliões pudessem ouvir e cantar as marchas de seus próprios compositores no espaço paulista. E, “embora o carnaval fosse o mote de sua existência, o cordão preocupava-se com a elevação moral, social, cultural e intelectual dos ‘homens de cor” (COSTA, 2013, p. 136). Para Simson (2007), o carnaval é uma manifestação de resistência étnico-cultural do grupo negro e depois dos operários imigrantes. Em São Paulo foi uma



prova de resistência e, apesar de copiar a elite, não tinha o mesmo objetivo, produziam uma marca de resistência e luta pela igualdade social. As marchinhas foram introduzidas na década de 30, com a rádio e,

Há um período em que os grupos desistiram de compor, escolhendo, dentre as músicas mais tocadas na rádio, aquela para montar o enredo. Quando Vargas impôs temas de caráter nacionalista aos desfiles, voltaram às composições próprias, então na forma de samba-enredo (2013, p. 136).

Nas décadas de 20 e 30, o samba se estabelece como ritmo brasileiro por excelência e “pequenos grupos carnavalescos aparecem aqui e ali nos registros da imprensa e nas memórias de antigos foliões” (MOURA, p. 101), mas nos meados de 30 aparecem os caretas nas ruas da Cidade alta de Salvador, “com máscaras simétricas, de ‘boa aparência’, ou mesmo aterrorizantes e enchiam as ruas de movimentos, fantasias de tecidos brilhantes e coloridos e guizos barulhentos” (p. 101). O predomínio das marchas de carnaval foram mantidas até a chegada do trio elétrico, nos anos 60, em Salvador e as mais cantadas, eram as que se originaram no Rio de Janeiro, e, duravam por muitos anos (SIMSON, 2007). As mulheres participavam atuando ao lado dos homens e até meados da década de 30, embora os brancos pudessem ajudar financeiramente/em espécie com os desfiles dos cordões carnavalescos, não participavam mais diretamente, pois a participação era exclusivamente dos negros. Com apoio de Simson (2007, p. 132) Costa diz: “Não que não fossem aceitos: simplesmente não se interessavam por participar de ‘coisa de negros” (2013, p. 133) e, apesar dos preconceitos, os cordões possibilitaram o fortalecimento das bandeiras, rituais e símbolos afro-diaspóricos e as relações entre eles.

Para Bakhtin (1987), o carnaval ignora qualquer distinção entre atores e expectadores, os palavrões contribuíram para a criação de uma atmosfera de liberdade e invadiram a linguagem familiar da praça pública e o palco; todos vivem o carnaval, não apenas assistem, esta é sua natureza e qualidade, provoca a participação e durante o seu período, todos são carnavalescos. É um período em que há “a abolição provisória das diferenças e barreiras hierárquicas entre as pessoas e a eliminação de certas regras e tabus vigentes na vida cotidiana, cria-se um tipo especial de comunicação ao tempo ideal e real entre as pessoas,” (p. 14). Atores e expectadores, “ninguém conhece outra vida senão a do carnaval. Impossível escapar, o carnaval não tem fronteiras espaciais. Enquanto dura a festa, só se pode viver conforme as leis, isto é, conforme as leis da liberdade” (1987, p. 15). No Brasil, o carnaval teve sua origem no período da colonização portuguesa, no Dicionário do Patrimônio Histórico (IPHAN, 2015), a cultura popular e definida, “como expressão



cultural dos segmentos menos favorecidos, apartados do poder político e econômico, manteve-se em foco durante muito tempo, gerando contraposições, tais como erudito x popular, moderno x tradicional, hegemônico x subalterno. Costa lembra que Canclini (2013) inclui a cultura de massa nessa discussão, quando associa

o termo 'popular' tanto à noção de povo quanto à noção de popularidade, referindo-se ao que agrada a muitos e alcança altos índices de venda, principalmente em decorrência das ações promocionais da indústria cultural. Essas acepções divergentes em torno do termo concorrem para o debate tradição x inovação. O popular atribuído aos segmentos sociais não afetados pelo cosmopolitismo das elites e pautados na preservação das tradições repousa sobre a permanência das expressões culturais, memória e testemunho de uma identidade cultural. Já a popular produzido pela indústria cultural padece de uma rápida obsolescência, privilegiando sempre o novo (COSTA, 2013, s/d).

Assim, é o carnaval, uma festa popular que durante o seu período vivemos as alegrias das ruas, clubes e, independente de cor da pele, origem, raça, etnia, todos brincam, dançam, cantam as marchinhas carnavalescas juntos e, algumas delas trazem as marcas dos preconceitos raciais, etnia e gênero desde as suas origens coloniais, passando pelo império e sobrevive até os dias atuais.

METODOLOGIA

O presente trabalho é um recorte da pesquisa que discute a importância das marchinhas de carnaval como recurso pedagógico que a escola pode utilizar no combate ao preconceito contra raça, etnia e gênero, no cotidiano escolar e utilizou a abordagem bibliográfica, uma revisão de literatura publicada e disponível para consultas, (livros, jornais, revistas, folhetins de carnaval, letras de marchinhas de carnaval). Este tipo de pesquisa tem como sua principal vantagem o fato de permitir ao pesquisador a cobertura de um conjunto de fenômenos muito mais amplo do que aquela que poderia pesquisar diretamente e, é desenvolvida com base em material já publicado e tem como objetivo analisar posições diferentes sobre determinado tema (GIL, 2010, p. 44) e coloca-o em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do objeto/tema. Assim, buscamos permitir uma aproximação com o objeto de estudo e foram adotados procedimentos metodológicos necessários para se obter respostas aos objetivos propostos pela pesquisa,



com apoio de Bakhtin (1987), Canclini (2013), Costa (2015), Simson (2007), dentre outros referenciais deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A importância das marchinhas de carnaval como recurso didático-pedagógico que a escola poderá utilizar no combate ao preconceito contra raça, etnia e gênero, dentre outros nos espaços e cotidiano da escola, pois o Carnaval é uma manifestação cultural e patrimônio cultural da humanidade que produz espaços ocupados pelos foliões negros e brancos e é uma representação cultural da sociedade mundial e brasileira. Estudos bibliográficos analisados indicam que os resultados mostram a diferença entre negros e brancos desde o período colonial, assim como as formas de participação nos espaços sociais, nos quais os binarismos, autoritarismos, racismos e diferenças de gênero separam, discriminam o outro e produzem violências.

CONCLUSÃO

A escola precisa levantar discussões sobre os estereótipos, preconceitos e discriminação de gênero, idade, raça, etnia, dentre outros que se destacam nas letras das marchinhas brasileiras, levantando questões e problematizações sobre os silêncios e os conteúdos que favorecem uma visão machista, autoritária, discriminatória, racista, dentre outras formas de desigualdades sociais, pois é um recurso muito pertinente por envolver emoções, tradição, música, arte, cultura, dentre outros, que podem permitir a participação com envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, desenvolver sua criatividade, interesse, brincadeiras e consciência crítica através do estudo da história do Brasil, do patrimônio cultural e contexto histórico, social e cultura da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Preconceitos e racismo. Desigualdades de gênero. Marchinhas de carnaval.



REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rebelais. Trad. Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.

BRITTO, I. M. **Samba na cidade de São Paulo (1900-1930)**: um exercício de resistência cultural. São Paulo: FFLCH/USP, 1986.

CANCLINI, N. G. **Culturais híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: USP, 2013.

COSTA, M. E. de A. Cultura popular. In REZENDE, M. B.; GRIECO, B.; TEIXEIRA, L.; THOMPSON, A.(Orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015. (Verbete)

Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015. (Verbete)

Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural?letra=p> Acesso em: 20.04.2017

DOMINGUES, P. O “tríduo da loucura”: Campos Elyseos e o carnaval afro-diáspórico. In **Revista Tempo**. v.9, n. 35, jul.-dez. 2013. São Cristóvão, SE: UFS, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MOURA, M. **O oriente é aqui**: o cortejo de referências fantásticas de outros mundos no Carnaval de Salvador. In MOURA, M. (Org.). **A larga barra da baía**: essa província no contexto do mundo. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org> Acesso em: 20.06.2014.

SIMSON, O. R. de M. **Carnaval em branco e negro**: carnaval popular paulistano. Campinas UNICAMP; São Paulo: USP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.



ESTUDO PILOTO DA DURAÇÃO RELATIVA DE FRICATIVAS DE UM SUJEITO COM SÍNDROME DE DOWN

Carolina Lacorte Gruba¹
Marian Oliveira²
Vera Pacheco³

INTRODUÇÃO

As fricativas são consideradas sons complexos, que requerem uma maior precisão articulatória do que as consoantes oclusivas e as nasais. Estudos realizados dentro e fora do Brasil correlacionam essa dificuldade na produção das fricativas de pessoas com síndrome de Down (SD) com o fato de estes sujeitos comumente apresentarem hipotonia dos órgãos fonoarticulatórios (OFAs), além de alterações na configuração do trato vocal (TIMMINS *et al.*, 2007; BARATA; BRANCO, 2010; OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2012).

No Brasil há poucos estudos, em fonética acústica, que abordam as fricativas, mas nenhum destes aborda a produção destes sons por indivíduos com SD. Assim, neste estudo, analisamos a duração de fricativas, produzidas por uma pessoa com Down, nas posições de *onset*, inicial e medial, nos contextos vocálicos /i/, /a/ e /u/.

A pergunta geral dessa pesquisa a que buscamos responder é se as especificidades do trato vocal desse sujeito com SD, teria alguma interferência na duração das fricativas, por ele produzida. A hipótese que norteia o trabalho é a de que a hipotonia e a macroglossia, apresentadas pelo sujeito, por nós investigado, interfiram na duração dos segmentos fricativos.

A duração segmental tem sido um parâmetro robusto utilizado na diferenciação das fricativas surdas e sonoras por estas apresentarem tamanho de ruído diferente (KENT;

1 Fonoaudióloga, mestranda em linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atua na área de linguagem, voz, audição, disfagia e motricidade orofacial. Desenvolve pesquisas na área de linguagem com indivíduos com síndrome de down e com crianças vítimas de violência doméstica. Endereço eletrônico: fga.carolinalacorte@gmail.com

2 Possui Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Endereço eletrônico: mdossoliveira@gmail.com

3 Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutora pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: vera.pacheco@gmail.com



READ, 2015).

MÉTODOS

A partir de uma triagem realizada com 5 sujeitos com SD da cidade de Brumado/BA, foi selecionado um sujeito, aqui denominado SM, do sexo masculino, analfabeto, com 15 anos de idade. Para que ele participasse da pesquisa, a família foi orientada sobre todas as etapas e objetivos do trabalho e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Este estudo está vinculado ao Banco de Dados do Núcleo Saber Down da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa, CAAE:04853012.6.0000.0055.

O *corpus* foi montado com palavras que continham as fricativas labiodentais, alveolares e palatoalveolares, surdas e sonoras, em diferentes contextos vocálicos em posição de *onset* inicial e medial. Tendo em vista que o sujeito da pesquisa não foi alfabetizado, após seleção das palavras do *corpus*, foram realizadas buscas por gravuras correspondentes às palavras selecionadas, através do Google>imagens, para montagem de slides e posterior identificação e nomeação pelo sujeito pesquisado.

A gravação dos dados foi realizada em cabine acústica, com uso do adaptador Andrea PureAudio USB-AS e o microfone Superbeam, modelo Array 2S. Foi utilizado o programa Audacity, em uma taxa de amostragem de 44,1kHz.

As imagens, apresentadas através de slides, foram identificadas pelo sujeito e quando necessário eram realizadas intervenções do pesquisador com questionamentos e explicações de forma a incitar produção oral desejada.

Após a gravação, os dados foram analisados através do Praat (BOERSMA; WEENINK, 2006) e a duração relativa do ruído fricativo foi obtida através da razão entre a duração do segmento e a duração da palavra.

Ao todo foram apresentadas 238 figuras ao sujeito avaliado. Dessas 238, apenas 80 foram nomeadas por ele. SM apresentou processos fonológicos e dificuldades na nomeação de algumas palavras, o que impossibilitou a análise de alguns segmentos. Após tabulação dos dados das 80 palavras, estas foram separadas quanto a acentuação e o número de sílabas. Procurou-se a partir disto selecionar palavras que continham o número de sílabas semelhantes e que a fricativa avaliada estivesse preferencialmente em posição tônica dentro da palavra. Após a tabulação e separação do *corpus*, foram selecionadas 35 palavras



para o desenvolvimento deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tabela 1, abaixo, refere-se à duração relativa dos segmentos labiodentais, alveolares e palatais em posição de *onset* inicial e *onset* medial. No PB, na posição de *onset* inicial, há pouca ocorrência das fricativas sonoras alveolares em contexto da vogal /a/, /i/ e /u/, e das labiodentais e palatoalveolares sonoras em contexto de /u/. Devido à dificuldade em encontrar palavras que possuíssem estes segmentos, nesta posição e contexto vocálicos, e que fossem de conhecimento do sujeito avaliado, a amostra acabou por ser comprometida, pois SM teve dificuldade na nomeação destas palavras.

Já na posição de *onset* medial, por ser uma posição em que há uma maior ocorrência das fricativas labiodentais, alveolares e palatoalveolares, apenas a fricativa labiodental sonora em contexto da vogal /u/ não foi realizada.

Tabela 1: Durações das fricativas labiodentais, alveolares e palatoalveolares em diferentes contextos silábicos e posições dentro da palavra

		/a/	Sonoro			Surdo		
			/i/	/u/	/a/	/i/	/u/	
onset inicial	Alveolares					17,07	18,37	26,23
	Labiodentais	16,29	15,37			24,21	19,90	23,20
	Palatoalveolares	14,76	17,50			20,70	28,99	17,98
onset medial	Alveolares	35,40	21,88	10,42		32,19	21,86	25,06
	Labiodentais	13,23	14,06			25,56	35,94	19,13
	Palatoalveolares	13,72	15,60	34,45		32,60	24,08	15,75

Na análise das fricativas sonoras labiodentais, alveolares e palatoalveolares, os segmentos em posição de *onset* inicial apresentaram maior duração relativa do que as em *onset* medial. Tais achados corroboram com os estudos realizados por Silva (2012) e Ferreira-Silva e Pacheco (2012) em que a duração das fricativas em *onset* inicial são maiores do que a em *onset* medial.

Já os achados das fricativas surdas foram variáveis. A duração relativa destas fricativas em posição de *onset* inicial só foi maior do que em *onset* medial nos segmentos



palatoalveolares, próximos às vogais /i/ e /u/, e nos alveolares e labiodentais próximos a /u/. Tais achados podem estar relacionados ao fato de estas vogais serem produzidas com um alteamento da língua, o que auxiliaria na produção das fricativas alveolares e palatais, pois estas são produzidas também com a elevação deste órgão fonoarticulatório. É importante ressaltar que SM possui uma hipotonia generalizada dos órgãos fonoarticulatórios e sua língua apresenta-se anteriorizada na cavidade oral, ficando em repouso entre os dentes. Tais achados podem justificar a relação da vogal /u/ nas fricativas labiodentais. Por ser mais posterior e ser realizada com o arredondamento e projeção dos lábios, poderia minimizar a interferência da ponta da língua de SM durante a produção destes segmentos.

No que diz respeito à duração segmental das fricativas quando comparadas entre surdas e sonoras, Silva (2012), Ferreira-Silva e Pacheco (2012) e Haupt (2008) comprovam que as fricativas surdas do PB tendem a ser mais longas que as sonoras. Tais dados encontrados na literatura corroboram com os encontrados na produção do sujeito com Down avaliado nesta pesquisa.

Um outro estudo realizado por Jongman *et al* (2000) sobre as fricativas do inglês relata que a duração dos ruídos fricativos auxilia também na distinção das fricativas sibilantes das não sibilantes. Segundo os autores, as fricativas não sibilantes seriam mais curtas que as demais. Já neste estudo, os resultados foram muito variáveis e esta distinção não foi detectada. Tal achado no sujeito com Down pode estar relacionado às alterações fonoarticulatórias encontradas em SM, pois devido à hipotonia dos órgãos fonoarticulatórios, observa-se uma dificuldade em estabelecer o ponto articulatório com precisão na produção destes segmentos.

Quanto ao contexto vocálico, os resultados foram bem variados. Em *onset* inicial as alveolares surdas foram maiores quando próximas a /u/ e as palatoalveolares surdas foram maiores quando próximas a /i/, conforme mencionado anteriormente.

Já as labiodentais surdas e sonoras foram maiores em contexto da vogal /a/. Acredita-se que devido ao rebaixamento da língua de SM, a produção desta vogal exigiria menos de sua produção.

Em *onset* medial, os resultados foram bem diferentes em relação a posição anterior. As alveolares surdas e sonoras foram maiores próximas a vogal /a/, as labiodentais próximas a /i/, já as palatoalveolares, as surdas foram maiores em contexto de /u/ e as surdas em /a/.

Com relação à duração das fricativas e o contexto vocálico, não se pode afirmar, categoricamente, que uma determinada vogal influencie na duração dessas fricativas. Tais achados corroboram com os resultados encontrados nos estudos de Silva (2012) em que



a pesquisadora não encontrou um determinado ambiente que favoreça uma maior ou menor porcentagem da duração destes segmentos.

CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo indicam que as alterações fonoarticulatórias apresentadas por SM podem influenciar na produção das fricativas labiodentais, alveolares e palatais.

Observamos que as fricativas surdas possuem maior duração relativa que as sonoras e que em alguns contextos vocálicos estes segmentos são maiores em posição de onset inicial do que medial. Em relação ao contexto vocálico notamos que este não influencia nas medidas de duração destes segmentos de forma categórica.

Este trabalho foi realizado a partir de um teste piloto realizado para uma dissertação de mestrado. Há muitos pontos em aberto para estudos subsequentes como por exemplo a duração em posição de coda, características espectrais, entre outros.

Palavras-chave: Duração da fricção. Fricativas. Síndrome de Down.

REFERÊNCIAS

BARATA, L. F.; BRANCO, A. **Os distúrbios fonoarticulatórios na Síndrome de Down e a intervenção precoce.** Rev. CEFAC, v. 12, n. 1, pp. 134-139, jan./fev. 2010.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat: doing phonetics by computer**, 2006. Disponível em: <<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FERREIRA-SILVA, A.; PACHECO, V. **Características da duração do ruído das fricativas de uma amostra do Português Brasileiro.** Estudos da Língua(gem), Vitória da Conquista, v. 10, n.1, p 9-28, Junho, 2012.

HAUPT, C. As fricativas [s], [z], [S] e [Z] do português brasileiro. **Estudos linguísticos**



XXXVI (1). Florianópolis: UFSC, 2007.

JONGMAN, A.; WAYLAND, R.; WONG, S. Acoustic characteristics of English fricatives. **Journal of the Acoustical Society of America**, 108 (3), pp. 1252-1263. 2000

KENT, R. D.; READ, C. **Análise Acústica da Fala**. São Paulo: Cortez: 2015.

OLIVEIRA, M.S. **Sobre a produção vocálica na Síndrome de Down: Descrição acústica e inferências articulatorias**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000841960>. Acesso em: 26 mar. 2016.

SILVA, A.F. **Estudo das características acústicas das fricativas do português do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista. 2012. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/92217>

TIMMINS, C. *et al.* **Variability in fricative production of young people with Down's syndrome: an EPG analysis**. International Congress of Phonetic Sciences. 2007. Disponível em: http://www.qmu.ac.uk/casl/pubs/TimmingsICPhs_finished_2007.pdf



**ANTROPOMORFISMO, LIBERDADE E LINHA DE FUGA EM “UM RELATÓRIO
PARA UMA ACADEMIA”**

Cássio Roberto Borges da Silva¹

O conto em questão, publicado na antologia denominada *Um médico rural* (1999), é narrado em primeira pessoa por um símio humanizado que havia sido convidado pelos “einentes senhores da academia” para proferir uma conferência sobre sua “pregressa vida de macaco”. A tarefa proposta, contudo, é acatada pelo conferencista apenas em sentido restrito, uma vez que a condição de possibilidade de sua “evolução” teria sido “justamente a renúncia a qualquer obstinação” (KAFKA, 1999, p. 59). Tal renúncia, princípio diretivo de sua realização, teria tido, contudo, como consequência o completo aniquilamento das recordações relativas a sua vida animal, de tal forma que a matéria da conferência, aquém do que lhe havia sido solicitado, restringe-se à descrição do procedimento que permitiu sua entrada no mundo dos homens.

Nessa breve narrativa, assim como em outras novelas e contos de Kafka, o tema da linha fuga, em sua correlação antitética com a noção de liberdade, desempenha um papel nuclear. Tanto nos devires animais de personagens humanas, como na *Metamorfose*, quanto em devires humanos de animais, como em “Um relatório para a uma academia”, a figuração das linhas de fuga, ou seja, das “saídas”, distingue-se radicalmente de uma experiência libertária. Trata-se de uma questão que tem sido explorada amiúde na fortuna crítica de Kafka, como se verifica, por exemplo, em *Kafka para uma literatura menor*, estudo de Deleuze e Guattari:

[...] como Kafka faz dizer ao macaco em *Relato para uma academia*, não se trata do movimento vertical bem formado na direção do céu ou diante de si, não se trata de furar o teto, mas de «safar-se de cabeça em riste», para onde quer que seja, ou ficar no mesmo sítio, intensamente; não se trata de liberdade por oposição a submissão, mas apenas duma linha de fuga, ou melhor, duma simples *passagem*, «à direita, à esquerda, onde quer que seja», a menos significante possível. (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 24)

Na presente intervenção, pretendemos, seguindo a linha de raciocínio formulada

¹ Professor Doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, BA, Brasil. Endereço eletrônico: cassi robertoborges@hotmail.com



por Deleuze e Guattari, discutir a oposição entre “linha de fuga” e liberdade, concebendo a escrita de Kafka como um procedimento que, ao exceder as convenções literárias relativas à crítica social, teria sido capaz de “extrair” os “agenciamentos maquínicos” que efetivamente operam no campo social, que teria sido capaz de “desmontá-los”, fazendo funcionar uma “máquina de expressão” que desarticula os hábitos realistas de representação. Como afirma Godinho, na introdução da tradução portuguesa do estudo de Deleuze e Guattari, o espaço de escrita de Kafka implica, não a liberdade, mas “uma questão de saída em contiguidade lógica com um espaço circunscrito”:

É um espaço de escrita. A sua constituição, ou, melhor, a sua produção não é uma questão de liberdade. A liberdade afirma ainda algo de constrangedor e abstrato. Só tem mérito para quem se sintam ou se intitule realmente preso ou amordaçado, impedido de se mover. O espaço da escrita implica, antes, uma questão de saída em continuidade lógica com um espaço circunscrito. O problema que Kafka enfrentou rivalizava com esta questão. (GODINHO in DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 15)

A percepção dos dispositivos de contiguidade e de proliferação configura-se como uma guinada nas leituras de Kafka, uma vez que, durante décadas, a maioria dos estudos dedicados a ele haviam persistido em argumentos centrados na culpabilidade, na angústia e na tragicidade de seus escritos, estudos que investiam, portanto, em chaves de leitura psicológicas, alegóricas ou simbólicas, chaves diametralmente opostas à leitura política e irônica de Kafka formulada por Deleuze e Guattari. Nessa nova chave, a escrita de Kafka é caracterizada como uma experiência que promove um tratamento menor da língua maior, como uma literatura menor que problematiza as relações infinitesimais de poder e que coloca em evidência o aspecto ilusório dos pressupostos metafísicos que balizam a representação realista.

Como demonstra Nabais (2009), as noções de “agenciamento” e de “máquina abstrata”, em Deleuze, foram forjadas sob o impacto da recepção das investigações de Foucault a propósito das relações entre saber e poder, em *Arqueologia do Saber* (2013) e em *Vigiar e Punir* (2013a), principalmente, obras que foram imediatamente examinadas por Deleuze, como atestam os artigos publicados na revista *Critique*, em 1970 e em 1975, estudos posteriormente revistos e editados como a primeira parte de *Foucault* (2013). Nabais identifica em tais artigos uma forte correlação entre os “diagramas” de poder e as “máquinas abstratas”, assim como a aproximação entre os “dispositivos disciplinares” e os “agenciamentos”, ou seja, a concepção de poder que subjaz à formulação dos “agenciamentos” e das “máquinas abstratas” em Deleuze, com sua dupla articulação



enunciativa e maquina, deriva-se das reflexões de Foucault. Tais reflexões, por sua vez, são bastante elucidativas no concerne à configuração das relações entre as formalidades jurídicas e políticas dos sistemas democráticos de representação, forjados sob o princípio das liberdades individuais, e as tecnologias disciplinares de coerção que, de acordo com Foucault, constituem-se como uma face sub-reptícia das “luzes”, situada no “subsolo das liberdades formais e jurídicas”:

E se, de uma maneira formal, o regime representativo permite que direta ou indiretamente, com ou sem revezamento, a vontade de todos forme a instância fundamental da soberania, as disciplinas dão, na base, garantia da submissão das forças e dos corpos. As disciplinas reais e corporais constituíram o subsolo das liberdades formais e jurídicas. O contrato podia muito bem ser imaginado como fundamento ideal do direito e do poder político; o panoptismo constituía o processo técnico, universalmente difundido, da coerção. Não parou de elaborar em profundidade as estruturas jurídicas da sociedade, para fazer funcionar os mecanismos efetivos do poder ao encontro dos quadros formais de que este dispunha. As “Luzes” que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas. (FOUCAULT, 2013a, p. 209)

Nesse ponto, convém retomar a distinção que situávamos no foco de nossa intervenção: a distinção entre “liberdade” e “linha de fuga”. No conto de Kafka, a humanização do símio, devir humano do animal, apresenta-se como processo irreversível de afastamento de sua origem e, conseqüentemente, de sua liberdade, uma vez que a liberdade é concebida como condição restrita à vida animal: “macaco livre” (KAFKA, 1999, p.59). Nesse sentido, a linha de fuga adotada pelo protagonista o conduz, necessariamente, não apenas uma absoluta obliteração de sua condição animal, mas, também, à plena renúncia de sua antiga liberdade:

Essa realização [a humanização] teria sido impossível se eu tivesse querido me apegar com teimosia à minha origem e às lembranças de juventude. Justamente a renúncia a qualquer obstinação era o supremo mandamento que eu me havia imposto; eu, macaco livre, me submeti a esse jugo. Com isso, porém, as recordações, por seu turno, se fecharam cada vez mais para mim. (KAFKA, 1999, p. 59)

Condição de possibilidade para humanização, a obliteração da condição animal é reafirmada pelo protagonista em duas ocasiões relativamente distintas: na primeira delas, ele estabelece uma homologia entre a sua condição “evoluída” e a de seu auditório na academia, lembrando que a distância entre ele a sua origem não poderia ser tão diferente da distância que



separava aqueles ovintes dessa mesma origem; na segunda ocasião, o conferencista levanta uma homologia entre o seu empenho inicial de humanização, concebido, então, como luta “contra a natureza do macaco”, e a condição “humana” de um marinheiro que, trabalhando na embarcação que o havia conduzido da Costa do Ouro para a Europa, havia atuado como seu primeiro “mestre de homem”. A principal diferença, do ponto de vista do protagonista, entre o bruto “mestre de homem” e os “einentes” doutores da academia é que estes haviam esquecido completamente sua origem animal, enquanto seu primeiro mestre sabia que ainda estava lutando contra sua “natureza de macaco”:

Falando francamente – por mais que eu goste de escolher imagens para estas coisas –, falando francamente, sua origem de macaco, meus senhores, até onde tenham atrás de si algo dessa natureza, não pode estar tão distante dos senhores quanto a minha está de mim. Mas ela faz cócegas no calcanhar que qualquer um que caminhe sobre terra – do pequeno chipanzé ao grande Aquiles. (KAFKA, 1999, p. 60)

E, algumas páginas depois:

[...] é certo que às vezes ele segurava o cachimbo aceso junto à minha pele até começar a pegar fogo em algum ponto que eu não alcançava, mas ele mesmo o apagava depois com a sua mão boa e gigantesca; não estava bravo comigo, percebia que lutávamos do mesmo lado contra a natureza do macaco e que a parte mais pesada ficava comigo. (KAFKA, 1999, p. 69)

A correlação levantada, até aqui, entre a humanização e o conseqüente esgotamento da liberdade poderia levar a crer que a situação reversa, o devir animal do humano, implicaria também a reversão desse coeficiente, contudo, não é isso o que ocorre nos contos de Kafka. Neles, o “sublime sentimento de liberdade” é regularmente caracterizado como um engodo, como formalidade abstrata que opera sub-repticiamente a legitimação de mecanismos coercitivos de poder. A passagem de Foucault, referida anteriormente, converge, nesse ponto, perfeitamente com a ficção de Kafka. Em “Um relatório para uma academia”, o narrador refere-se explicitamente à diferença entre a “linha de fuga” e liberdade:

Tenho medo de que não compreendam direito o que entendo por saída. Emprego a palavra no seu sentido mais comum e pleno. É intencionalmente que não digo liberdade. Nem me refiro a esse grande sentimento de liberdade por todos os lados. Como macaco talvez eu o conhecesse e travei conhecimento com pessoas que têm essa aspiração. Mas no que me diz respeito, eu não exigia liberdade nem naquela época nem hoje.



Dito de passagem: é muito frequente que os homens ludibriem entre si com a liberdade. E assim como a liberdade figura entre os sentimentos mais sublimes, também o ludíbrio correspondente figura entre os mais elevados. (KAFKA, 1999, p. 64)

Já não se trata, portanto, de uma operação libertária, concepção demasiadamente romântica da literatura, trata-se de encontrar uma saída, de extrair e de desmontar os agenciamentos maquínicos que convertem os corpos humanos em engrenagens de uma máquina social. O antropomorfismo em Kafka, assim como o devir animal, configura-se como um procedimento político, como um agenciamento coletivo de enunciação que opera politicamente, que abre uma linha de fuga, uma linha de resistência ao fundamento metafísico do realismo, uma linha que reduz a máquina abstrata transcendente à mera ilusão projetiva, forjada na imanência de micropoderes dispersos, no bojo de tênues dispositivos disciplinares que operam extensivamente sobre os corpos individuais e absolutamente sobre o corpo social. A ficção de Kafka, sobretudo a dos romances, coloca em cena, já em princípios do século, uma sociedade disciplinar. Nela, já não há transcendência da lei ou culpabilidade presumida, nela, há segmentaridades contíguas ilimitadas, proliferação de vigilâncias e interrogatórios contínuos, “processo nunca encerrado”. Como dizia Foucault, em *Vigiar e Punir*:

O ponto ideal da penalidade hoje seria a disciplina infinita: um interrogatório sem termo, um inquérito que se prolongasse sem limite numa observação minuciosa e cada vez mais analítica, um julgamento que seja ao mesmo tempo a constituição de um processo nunca encerrado, o amolecimento calculado de uma pena ligada à curiosidade implacável de um exame, um procedimento que seja ao mesmo tempo a medida permanente de um desvio em relação a uma norma inacessível e o movimento assintótico que obriga a encontrá-la no infinito. (FOUCAULT, 2013a, p. 211)

Não deixa de ser curioso observar, à guisa de conclusão, que o momento em que Foucault concentra-se na elaboração das genealogias do poder é também o momento que coincide com seu desinteresse pela literatura, em particular, e, de forma mais genérica, senão um desinteresse, ao menos uma atenuação de suas inquietações sobre as questões relativas à linguagem, como aponta Roberto Machado (2012), entretanto, a fecunda apropriação dessas mesmas genealogias por Deleuze e Guattari propicia, nesses autores, uma abertura radical para uma reflexão política sobre a literatura, favorecendo a elaboração de noções como as de “agenciamento” e de “máquina abstrata” que, posteriormente, autonomizam-se na rizomática dos *Mil Platôs* (2011),



configurando-se não mais como categorias analíticas no campo da crítica literária, mas como elementos nucleares de uma filosofia da descontinuidade e da multiplicidade.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **Kafka para uma Literatura Menor**. Tradução e prefácio Rafael Godinho. Assírio & Alvim: Lisboa, 2003.

DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 2013a.

KAFKA, F. **Um médico rural**. Tradução e posfácio Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

NABAIS, C. P. A dobra Deleuze-Foucault. In: CASCAIS, A. F.; LEME, J. L. C.; NABAIS, N. (Eds.). **Lei, Segurança e Disciplina. Trinta anos depois de Vigiar e Punir de Michel Foucault**. Lisboa: CFCUL, 2009, pp. 71-110.

MACHADO, R. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro, Zahar, 2012.



**BULLYING: PERCEPÇÕES DOS DISCENTES DO IF BAIANO – CAMPUS
ITAPETINGA**

Cátia Brito dos Santos Nunes¹

INTRODUÇÃO

A pesquisa foi realizada durante o Curso de Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade e tem por objetivo geral analisar como o fenômeno da violência e suas manifestações são percebidos pelos discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus* Itapetinga. A partir dos relatos elaborados pelos discentes, por meio do percurso fenomenológico, buscamos a compreensão do fenômeno da violência no ambiente escolar, a partir das experiências escolares vivenciadas pelos discentes.

Neste trabalho, procuramos identificar as visões dos (as) discentes acerca da violência como resultantes de um processo de construção histórica, social e cultural e estabelecemos, como objetivo, analisar como a utilização da noção de *bullying* mascara a percepção sobre o fenômeno da violência e interfere na identificação de suas formas de manifestação (preconceito, discriminação, racismo, homofobia, etc.).

A respeito da violência na escola, Éric Debarbieux (2006) considera que tal tema se constitui num desafio científico, político e pragmático, porque não foi, num primeiro momento, uma preocupação administrativa. Ou seja, foi amplamente ignorado, até sua descoberta midiática, fato que ocorreu em diversos países.

Portanto a respeito do tema violência escolar, o maior desafio, ao tratar desse assunto, é incluir ética e crítica racional nesse debate, que, muitas vezes, é direcionado ao exagero dos fatos ou à associação indevida entre pobreza e violência. Para o educador:

Não se trata de encontrar a violência por todo o lado, mas, pelo contrário, de fazer uma avaliação real, sabendo, se for necessário, dizer: isto aqui não é um problema prioritário e existem outras questões educativas ou sociais que são bem mais importantes. (DEBARBIEUX, 2006, p. 17).

¹ Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2017). Atualmente é assistente em administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Itapetinga, Brasil. Endereço eletrônico: cbsnunes@gmail.com



O tema da violência na escola comporta um alto risco de manipulação e de exagero, uma vez que é rentável: vende-se na mídia, através de programas, concursos, patrocínios, fundações, receitas miraculosas, militâncias com boas intenções ou charlatões, segurança privada, medicamentos, terapias etc.

Numa perspectiva diferente daquela que costuma ser aventada pela maioria dos pesquisadores que se dedicam ao assunto, compreendemos a noção de *bullying*, conforme a definição elaborada pela socióloga Estela Scheinvar (2012), qual seja, um enquadramento, no qual costumam ser encaixadas, de forma generalizada, várias situações e relações, geralmente sem se levar em conta suas características específicas das diversas formas de violência:

Uma categoria que de imediato aponta para agressores e vítimas, encaminha para um tribunal – seja do Poder Judiciário ou das redes institucionalizadas –, define *a priori* uma situação de conflito, demarcando papéis e lugares fixos antes mesmo de conhecer os detalhes ou, sobretudo, de abrir-se às possíveis múltiplas considerações sobre um acontecimento. [...] Ao se enunciar a categoria *bullying*, fica tudo subentendido... e nada fica esclarecido. (SCHEINVAR, 2012, p.49-50).

Trata-se de uma noção que apresenta conteúdo impreciso e carregado de subjetividade, como, por exemplo, a suposta inexistência evidente de alguma justificativa para o conflito, a necessidade de reiteração da conduta, como se a quantidade de repetições fosse decisiva para determinar a relevância do insulto e a ocorrência de relações desiguais de poder, que estaria condicionada a uma avaliação estritamente subjetiva. Para Debarbieux (2006, p. 108), “a noção de *bullying* não esclarece senão uma parte do fenômeno” e, portanto, não considera as outras manifestações de violência nesse ambiente e suas causas específicas.

Ademais, o enquadramento que pode ser dado a toda e qualquer situação concreta exclui a naturalidade e as especificidades das relações sociais. Nesse sentido, ressalte-se que a própria utilização (importação) de uma categoria surgida em países escandinavos, chegando ao Brasil diretamente da cultura estadunidense² – e, portanto, de uma realidade cultural absolutamente diversa da realidade brasileira –, configura essa generalização violadora. Podemos observar que, através de séries e filmes produzidos nos Estados Unidos e reproduzidos no Brasil, o chamado *american way of life*³ (HISTÓRIA LIVRE,

2 Ressaltamos que as primeiras pesquisas sobre o tema ocorreram nos anos de 1970, na Noruega, com Dan Olweus, da Universidade de Bergem, estabelecendo critérios de identificação e incidência (FANTE, 2005).

3 É o modo de vida norte-americano propagado pelos EUA durante a Guerra Fria, valorizando o capitalismo e depreciando o socialismo. Estabelece uma lógica de vencedores e perdedores, seguindo o modelo de



2015) – paradigma da sociedade liberal – ganha grande penetração entre crianças e jovens brasileiros. Assim, construções subjetivas foram aproximando países com condições, culturas e práticas escolares tão diferentes.

METODOLOGIA

A escolha dos sujeitos entrevistados foi feita a partir dos 21 registros ocorridos no período de 2013 a 2015⁴, incluindo-se os (as) discentes que realizaram os registros e os que foram citados (as) nos relatos das ocorrências. Fizemos opção pelos (as) discentes matriculados (as) na terceira série do curso técnico de nível médio em agropecuária, na modalidade integrada⁵, por serem eles (as), naquele momento, os (as) que estavam há mais tempo na instituição. Foram identificados (as), portanto, um total de 23 discentes.

Dos discentes mencionados acima, um total de 15 foram entrevistados (as), porque um se negou a conceder a entrevista. Cinco haviam pedido transferência, sem identificar a razão para tal, e dois pediram transferência, informando, como razão, a ausência de identificação pessoal com o curso. As entrevistas ocorreram no período de 30/11/2015 a 29/01/2016.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O principal aspecto que observamos é que a utilização da noção de *bullying* mascara os processos sociais inerentes aos comportamentos e condutas enquadradas como tal, deixando de analisar as formas específicas de organização da sociedade, as quais

competitividade do sistema econômico, segundo o qual alguns ganham e outros precisam perder.

4 Assim, como nos outros *Campus* do IF Baiano, no *Campus* Itapetinga existe um setor denominado Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE), que, dentre outras atividades, tem como atribuição o registro e o acompanhamento de ocorrências indisciplinadas, conforme as disposições contidas no regimento disciplinar no *Campus*. Assim, qualquer membro da instituição escolar (alunos (as), servidores técnicos e docentes) pode comparecer ao setor para formalizar na ficha de ocorrência disciplinar o fato, devendo se identificar e elaborar o relato da ocorrência e, quando houver ou for conhecida, a identificação dos (as) envolvidos (as).

5 Na modalidade integrada, o aluno faz simultaneamente o ensino médio e o curso profissionalizante da área técnica, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno. O IF Baiano – *Campus* Itapetinga oferta, ainda, os cursos técnicos de nível médio em Alimentos e em Tecnologia da Informação, ambos na modalidade subsequente, ou seja, destinada a quem já tenha concluído o ensino médio.



permitiriam um impulso crítico e uma melhor interpretação das múltiplas tensões.

Por exemplo, no trecho abaixo transcrito, o discente, questionado se já havia presenciado situações de violência, estava relatando uma situação de agressões verbais que constituem ato de racismo. Porém, o define com a noção de *bullying*:

Presenciei. Assim, eu tinha um colega que ele era negro. E era de vários apelidos que davam a ele. (**A**, masculino, 17 anos).

Noutra narrativa, tal noção é percebida como sinônimo de violência verbal:

Tipo de violência, que eu presenciei, lá na escola, era muito verbal. Era mais tipo *bullying*.

E o *bullying* foi aqui dentro da escola, que, toda vez que juntava um grupinho, em era num corredor, ou era lá pra dentro, perto das salas, e eles pegavam, toda vez que passavam eles gritavam, xingavam (**B**, feminino, 18 anos).

Na narrativa de **C**, a noção de *bullying* foi utilizada para definir a discriminação sofrida por causa do excesso de peso corporal, e, ainda, como sinônimo de não violência, que para ela só estaria condicionada a existência de agressão física:

Quando eu estudava na sexta série, teve uma coisa comigo em relação ao *bullying*, porque eu era mais cheinha e ficavam me chamando de gordinha e botando apelidos, mas foi só isso, só. Nada de violência, assim. (**C**, feminino, 19 anos).

Podemos observar que, para **C**, a não definição do ato como violência será resultado da sua reação diante do acontecimento. De maneira diversa, **D** apresenta relato impreciso sobre a ocorrência de sofrimento pessoal:

Primeiro, o *bullying*, né? Eu não digo que eu sofri *bullying*, porque isso não me afetou muito.

Mas eu sofri, de qualquer forma. E você ter sido posto de lado, primeiro por não ter condições financeiras... Eu estudava lá porque minha mãe, meu pai e meu avô que contribuía para eu permanecer lá. (**D**, masculino, 18 anos).

Na segunda parte do relato, podemos verificar que a noção de *bullying* utilizada pelo discente mascara uma situação de discriminação em razão de sua condição econômica em relação às condições dos outros colegas na instituição de ensino privado em que estudara



anteriormente.

E, em sua narrativa, ressalta a insatisfação diante do tipo de brincadeira feito por alguns colegas em razão de sua aparência. Porém, podemos verificar, a partir dos dois registros realizados pelo aluno na Coordenação de Assuntos Estudantis – os quais ocorreram no intervalo de um mês –, que o discente reiteradamente classifica as ocorrências como *bullying*:

Acho que era um tipo de brincadeira que eles tentavam fazer, mas que eu não gostava muito. Até porque eu sou um pouco peludo, aí me chamavam assim: “ah, seu peludão, não sei o quê...” Eu era bem tímido no primeiro ano, eu não gostava muito desse tipo de brincadeira comigo, entendeu? (E, masculino, 17 anos).

Já no relato de F, tal noção é exemplificada e conceituada como sinônimo de maus tratos a uma colega:

Isso é *bullying*. É destratar um colega por um problema que ele tem. (F, feminino, 18 anos).

CONCLUSÕES

Dessa forma, entendemos a noção de *bullying* como uma predefinição e um prejulgamento de lugares, intenções e efeitos. Assim, os acontecimentos são enquadrados em uma lógica definida anteriormente à sua existência, perdendo sua espontaneidade e as múltiplas lógicas que o atravessam, para serem subsumidos em uma única e restrita possibilidade.

Os diferentes modos de viver uma situação de enfrentamento e de tensões advindas de provocações corriqueiras entre discentes no espaço escolar, assim como as variadas formas de resolvê-los, tudo isso é reduzido à forma *bullying*, retirando todo o caráter plural e, ao mesmo tempo, singular e criativo dos agenciamentos coletivos que constituem o viver. Produz-se uma dicotomia de fácil acesso pela simplificação que ocorre: vítima e agressor.

Palavras-chave: Violência escolar. Enquadramento *bullying*.



REFERÊNCIAS

DEBARBIEUX, Éric. **Violência na escola**: um desafio mundial? Tradução Teresa Katzenstein, Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz. Campinas: Verus Editora, 2005.

SCHEINVAR, E. (2012). Conselho tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, 24(n. spe.), 45-51.

<http://www.historialivre.com/contemporanea/entreguerras.htm> Acesso em 08/07/2016.



**AS TIC'S NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE O PLANO DE AÇÕES
ARTICULAS – PAR, NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA**

Cátia Regina Conceição dos Santos¹
Janille da Costa Pinto²
Arlete Ramos dos Santos³

INTRODUÇÃO

Este resumo apresenta resultados preliminares da pesquisa em andamento, intitulada: “O PAR e as políticas educacionais em municípios da Bahia”, a qual tem como objetivo analisar com base nos dados coletados junto às secretarias municipais de educação dos municípios de Ilhéus, Itabuna e Vitória da Conquista, e membros da comunidade escolar dos referidos municípios, o impacto das políticas educacionais do PAR, nas escolas do campo, alcançados no recorte temporal de 2010 - 2015. O PAR faz parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que é um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, necessita realizar reflexões sobre a inserção tecnológica nas escolas do campo.

Nesse contexto, optamos por investigar a inserção tecnológica na educação do campo evidenciando apenas os dados coletados mediante entrevistas no município de Vitória da Conquista – Ba. Intentando identificar como e quais TIC's estão presentes na educação do campo neste município, bem como analisar os entraves e as suas contribuições para a educação do campo que tanto luta pela igualdade de acesso a informação e melhores condições de vida.

Justifica-se a presente investigação por vivermos em uma sociedade contemporânea, mediada pelos suportes tecnológicos a todo momento e a educação do campo não pode fugir dessa realidade.

1 Mestranda em Educação pelo PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Membro dos Grupos de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação do DCIE/UESC e Coletivo Paulo Freire/UESC. Endereço eletrônico: catia_pm@hotmail.com

2 Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA), Assunção-Py. Membro do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH/UESC. Endereço eletrônico: janille_80@hotmail.com

3 Doutora em Educação pela FAE/UFMG com Pós-doutorado pela UNESP. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC - BA). Endereço eletrônico: arlerp@hotmail.com



METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida fundamentou-se na pesquisa de campo qualitativa, de natureza exploratória, que segundo Ludke e André (1986, p. 11) uma pesquisa qualitativa “tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Para a coleta dos dados foi realizada análise documental além de entrevistas semiestruturadas com o secretário de educação, os professores, diretores e coordenadores de cinco escolas do campo do município investigado. Para tanto, foi realizada uma interlocução com autores que vêm discutindo a temática e documentos oficiais brasileiros que preconizam sobre a educação do campo e as TIC's no ambiente escolar que lançam luz para a atribuição de significados aos enunciados teóricos e ideológicos em investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme os dados coletados e analisados a rede Municipal de Ensino do Município de Vitória da Conquista-Bahia, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação- SMED, possui atualmente 42.067 mil alunos matriculados na educação básica desde a educação infantil, ensino fundamental I e II, distribuídos atualmente em 185 escolas no total, sendo 117 do campo, que ainda são chamadas nessa secretaria como escolas rurais e 68 zona urbana.

Dentre essas 117 escolas do campo, 10,25% possui internet e 89,75% ainda não possui. Contudo, sabemos que não adianta possuir internet se a velocidade não for boa, para baixar e visualizar vídeos ou reportagens. Então, investigamos se essas escolas possuem banda larga. Constatamos que 75% das escolas que tem internet possui banda larga e 25% não possuem. Em relação a existência de laboratório de informática nas escolas do campo, conforme o secretário de educação algumas escolas possuem e outras não como podemos verificar na tabela abaixo:



QUANTIDADE DE LABORATÓRIO POR ESCOLA

TOTAL DE ESCOLAS DO CAMPO	COM LABATÓRIO	SEM LABORATÓRIO
117	12,85%	87,15%

SEMED, adaptados pelas autoras, 2017

Entretanto, essas informações se contradiz com os dados coletados nas entrevistas com os professores e coordenadores das cinco escolas pesquisadas, pois de acordo com os entrevistados a maioria das escolas que possuem laboratório de informática não possui internet que atenda a suas necessidades. Não são internet com banda larga e os computadores não possuem software que funcione sem acesso à internet.

Já de acordo com as respostas fornecidas pelas professoras e coordenadoras entrevistas algumas escolas de várias nucleações possuem laboratórios de informática, mas não funcionam. O não funcionamento se dá devido primeiramente a falta de um planejamento da estrutura física da escola para receber esses equipamentos, pois muitas escolas não têm espaço, rede elétrica e iluminação para comportar um laboratório de informática, como destaca a professora A:

Acho que era só mais uma questão, talvez na época, ia ter uma fiscalização para verificar qual escola recebeu e aí colocou os computadores nas salas de aula, que por sinal quando eu estava na sala de aula, minha sala mesmo tinha cinco computadores, só que esses computadores nunca funcionaram (PA, 2016).

Assim, esses computadores que em sua maioria nunca foram ligados e não funcionam, o que foi afirmado pela professora C: “tem os computadores, mas já ficou muito tempo sem usar... lá no canto, tira daqui, bota ali, já tudo estragado, veio um técnico olhar e disse que os computadores já não estão bons, precisando de revisão, então na realidade a gente nunca teve funcionando”. Dessa forma, a pesquisa evidencia a existência do laboratório somente nos projetos, nos documentos da escola, mas na realidade, eles não funcionam.

Um dos motivos que conduz a essa situação é a falta de manutenção desses equipamentos, pois de acordo com os entrevistados, no município não tem uma equipe técnica para atender as escolas do campo, nem empresas que realizem trocas de peças que estão ruins.

Verificamos que o município participa do Programa Nacional de Informática Educativa (PROINFO), criado por volta da década de 90 para promover o uso da Telemática,



que integra um conjunto de políticas do MEC com a finalidade de promover a melhoria da qualidade da educação pública,

voltado para a introdução da tecnologia no processo ensino-aprendizagem que procurou efetivar a presença do computador na escola pública, implantando massivamente equipamentos nas escolas de ensino fundamental e médio, juntamente com a qualificação de docentes e técnicos (PROINFO, 1997, p.27).

Contudo, quando questionado ao secretário sobre a existência desse programa nas escolas da educação do campo, o mesmo informou que não tem conhecimento, demonstrando falta de conhecimento pelas políticas educacionais do município.

Entretanto, quando analisado o extrato de execução do PAR no exercício de 2012, do presente município, percebemos que o município adquiriu equipamentos tecnológicos, como podemos confirmar na tabela abaixo:

EXTRATO DE EXECUÇÃO PAR, EXERCÍCIO 2012

SUB Ação	TIPO	TIPO DE SUB Ação	ARP*	METAS QUANTITATIVAS	PREÇO UNITÁRIO	TOTAL
4.2.11.17	Projetor PROINFO com lousa digital (Computador interativo)	Equipamentos	Sim	22	R\$ 2.520,00	R\$ 55.440,00
4.2.11.9	Conjunto de uso múltiplo para informática do tamanho 4 (M2C-04)	Mobiliário	Não	11	R\$ 280,00	R\$ 3.080,00

Fonte: Plano de Ações articuladas do município de Vitória da Conquista, 2012.

Assim, necessário se faz questionar: Esses equipamentos foram destinados somente para as escolas urbanas?

Verificamos que algumas escolas possuem aparelhos como o *data show*, entretanto muitos gestores preferem adquirir uma impressora, por ser um equipamento que é usado frequentemente pelos professores do que investir em *data show*. E de acordo ainda com o secretário de educação os gestores ficam livres para comprar com o dinheiro do caixa escolar os materiais que as escolas necessitam, verificando a sua real necessidade e propostas pedagógicas. Mas, sabemos que de acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, as propostas pedagógicas para as escolas do espaço campestre devem valorizar:



Art. 13. Inciso II: a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

Outra iniciativa do governo para incentivar a inserção tecnológica na educação foi a criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE s) que “são centros descentralizados de capacitação de professores e de suporte e manutenção de hardware e software que prestam assistência às escolas de sua abrangência e que dispõem de uma equipe de educadores e especialistas em informática e telecomunicações” (PROINFO,1997, p. 28). No entanto, mediante os dados coletados o presente órgão não foi citado em nenhum momento.

CONCLUSÕES

Mediante as análises aqui empreendidas, concluímos que as TIC's estão presentes na educação do campo de Vitória da Conquista de forma superficial, ficando apenas na intenção de implantar um laboratório real de informática nas escola, apesar da existência de verbas para tal realização e, até mesmo, chegam os equipamentos nas escolas, contudo, **não são usando devido a infraestrutura das escolas, principalmente**, no que diz respeito às questões elétricas e carência de recursos humanos para seu manuseios, pois o professores em sua maioria são imigrantes digitais e não possuem facilidades em manusear tais equipamentos.

Os recursos do PAR chegam para as escolas devido a descentralização, porém, percebemos mediante as falas dos entrevistados, que existe a má administração devido os gestores não terem conhecimentos administrativos e financeiro suficiente para gerir esses recursos, e os mesmos não veem as TIC's como potencialidades pedagógicas, mas sim, somente como um suporte tecnológico.

Palavras-chave: TIC. Educação do Campo. PAR.



REFERÊNCIAS

BRASIL, **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO)**, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>. Acesso em: 08 de maio de 2016.

_____. **ProInfo Programa Nacional de Informática na Educação. RECOMENDAÇÕES GERAIS PARA A PREPARAÇÃO DOS NÚCLEOS DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL** (Versão Julho1997) Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação a Distância. BRASÍLIA Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br/upload/biblioteca/184.pdf>. Acesso em: 16 de março de 2017.

_____. **Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso 13 de Março de 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 de fevereiro de 2017.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002**. Brasília, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, p.99.

RELATÓRIO UNIDADES ESCOLARES. **Secretária Municipal de Vitória da Conquista**. 2017.