



GESTÃO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Mineia Venturini Menezes¹
Altamar Amaral Rocha²

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios da sociedade atual está em gerir adequadamente os seus resíduos sólidos urbanos, mas durante muito tempo não foi dada muita importância a essa questão, sobretudo no que se refere à destinação final, mas diante do reconhecimento científico dos impactos ambientais decorrentes da disposição final inadequada essa realidade tem se modificado.

Nas sociedades modernas verifica-se a necessidade de uma gestão efetiva dos resíduos sólidos urbanos, tendo como prioridade a não geração, a redução, a reutilização e reciclagem e por fim a disposição final ambientalmente dos rejeitos.

No Brasil, a criação da Política Nacional de Resíduos Sólidos a partir da lei nº 12.305/2010 foi um importante marco na questão da gestão e do gerenciamento dos resíduos sólidos, estabelecendo as diretrizes e as responsabilidades dos geradores. A lei estabelece metas ambiciosas, mas importantes para o meio ambiente e para a sociedade, como o fim dos lixões e a redução dos resíduos a serem dispostos nos aterros sanitários, devendo ser destinados a estes somente os resíduos que não sejam passíveis de reaproveitamento, inclusive para compostagem.

Neste contexto que se buscou desenvolver a presente pesquisa, que teve como objetivo geral buscando analisar as principais mudanças ocorridas na gestão dos resíduos sólidos urbanos no município de Vitória da Conquista-Ba nos últimos anos, e tendo como objetivos específicos: descrever como é realizado o processo de coleta e transporte dos resíduos sólidos urbanos na cidade; apontar onde são destinados os resíduos sólidos finais; conhecer as políticas públicas municipais relacionadas à gestão dos resíduos sólidos

1 Mestranda em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Endereço eletrônico: mineiaventurini@gmail.com

2 Professor Adjunto do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Endereço eletrônico: altamarrocha@gmail.com



urbanos, analisar o trabalho realizado pela Cooperativa Recicla Conquista, discutindo sobre sua importância social e ambiental nessa cidade.

O município de Vitória da Conquista, terceiro maior do Estado da Bahia, com uma população de 306.866 de acordo com o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE em 2010 possui uma superfície de 3.356,886 Km². Localiza-se numa posição de entroncamento rodoviário, tendo como vias de acesso além da BR-116 a BA-262, BA-263 e BA-265. Sua localização favorece o desenvolvimento da cidade, assumindo grande importância na circulação de mercadorias, sendo também ponto de articulação entre a região nordestina e o Centro-sul brasileiro.

MATERIAL E MÉTODO

A fim de alcançar os objetivos propostos neste projeto de pesquisa foi realizada pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e de dados estatísticos em fontes secundárias, como a Pesquisa Nacional de Saneamento Básico (IBGE).

Na pesquisa de campo foi realizada visita à Cooperativa Recicla Conquista e ao Aterro Sanitário, onde foi possível observar o funcionamento e a estrutura destes e realizar o registro fotográfico. Foram feitas entrevistas com o representante da Cooperativa Recicla Conquista e com o Supervisor do Aterro Sanitário. Por fim, foi feito o levantamento de dados relativos à limpeza pública junto à Secretaria Municipal de Limpeza Urbana de Vitória da Conquista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Lopes (2006) entende-se como “Gestão dos Resíduos Sólidos” todas as normas e leis relacionadas a estes e como “Gerenciamento Integrado dos Resíduos Sólidos” todas as operações que envolvam os resíduos, como coleta, tratamento e disposição final, entre outras.

Em 2010 foi promulgada a Lei Federal 12.305 que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos, que prevê que a gestão e o gerenciamento integrado de resíduos sólidos devem ter como estratégia principal a redução da geração do resíduo, com minimização



do volume de material descartado, em seguida o incentivo ao reaproveitamento e em paralelo a reciclagem do mesmo, para, posteriormente, os resíduos seguirem para um processo de tratamento e disposição final.

A disposição final ambientalmente adequada dos Resíduos Sólidos Urbanos- RSU vem ser a um dos grandes desafios para a maioria das cidades brasileiras, grande parte vem sendo lançado sem controle em determinados locais, acumulados principalmente em lixões e aterros controlados e em menor escala em aterros sanitários.

A disposição final dos resíduos sólidos no município de Vitória da Conquista passou a ocorrer a partir de 2009 no Aterro Sanitário, mas durante muito tempo esta se dava no lixão ou vazadouro, o que acarretava em problemas o meio ambiente e para a população. A disposição no lixão se dá diretamente no solo, sem nenhuma medida de proteção ambiental, ocasionando a contaminação do solo, dos recursos hídricos, do ar, além da poluição visual, do mau cheiro e da presença de animais vetores de doenças. Em Vitória essa realidade não era diferente, além disso, existia um grave problema social, pois no local existia a presença de catadores de recicláveis que trabalhavam sem nenhuma medida de proteção em situação totalmente insalubre, como pode ser observado na figura a seguir.



Figura 1. Foto do antigo lixão de Vitória da Conquista, 2008.

Fonte: Arquivo pessoal de Valmirando Matias Lima (supervisor do Aterro Sanitário).

No ano de 2004 essa realidade começou a ser modificada com o projeto de erradicação do lixão, onde a PMVC recebeu aporte financeiro do Governo Federal por meio da Fundação Nacional de Saúde- FUNASA. A construção do aterro foi uma reivindicação da população à prefeitura feita nas plenárias do Orçamento Participativo (MEIRA *et al* 2011).



O aterro sanitário está localizado no Km 08 da BA- 262, sentindo Anagé, recebe resíduos da coleta de lixo do município, inclusive se algumas localidades da zona rural. O aterro sanitário recebe cerca de 300 toneladas de resíduos por dia provenientes da coleta domiciliar, também de resíduos provenientes da coleta da zona rural, e, também, de carros particulares, das empresas cujos resíduos excedem o limite de material coletado pelo serviço de limpeza urbana da cidade.

Foi verificado que no aterro existe a captação e a queima do biogás gerado na decomposição anaeróbica dos resíduos. Com relação ao chorume foi verificado que é feito a captação e o tratamento biológico e químico.

Com o processo de erradicação do lixão, outro fator positivo que ocorreu na cidade foi a criação da Cooperativa de Reciclagem Recicla Conquista. Isto se deu, pois no lixão existiam muitas pessoas que viviam da coleta de recicláveis, portanto era necessário dar uma destinação a essas pessoas garantindo a continuidade de seu trabalho, porém de forma mais digna.

Para criação da cooperativa foi contratada uma ONG de Salvador com experiência na área, foi inicializado o cadastramento, treinamento, formação da cooperativa e institucionalização desta em dezembro de 2004.

Atualmente a Cooperativa funciona no aterro sanitário (Km 08 da Ba 262, saída pra Anagé), mas ficou um período funcionando no galpão provisório situado na Avenida Juraci Magalhães, até serem construídos os galpões no aterro sanitário. A coleta externa é feita de três formas principais: porta a porta, coleta com caminhão, realizada em grandes empresas da cidade e há ainda a entrega voluntária que feita pelo próprio morador quando destina o material a um ecoponto ou à cooperativa.

A coleta de recicláveis nas residências feita pela Cooperativa Recicla Conquista atualmente ocorre somente em alguns bairros da cidade, são eles: Ibirapuera, Santa Cruz, Santa Helena, São Vicente, Alto Maron, Recreio, BNH, INOCOOP, Bem querer.

A maior parte dos materiais coletados pela cooperativa são garrafas PETs, plásticos, vidros, metais e papelão, esses materiais são vendidos para indústrias de transformação dentro do município e dentro e fora do estado, a média de material coletado por mês pela cooperativa gira em torno de 60 toneladas por mês dentre todo o tipo de reciclável recolhido e a renda dos cooperados irá depender da produção e do valor dos recicláveis no mercado.

CONCLUSÃO



Ao fim desta pesquisa foi possível concluir que mudanças importantes foram realizadas com relação à gestão e o gerenciamento dos RSU no município de Vitória da Conquista nos últimos anos. Dentre eles a principal de remete à construção do Aterro Sanitário que modificou consideravelmente a forma como ocorria à disposição final do RS, que antes se dava no lixão. A construção do aterro pode ser considerada uma importante melhoria na gestão dos RSU, pois além de ser a forma ambientalmente adequada de disposição final dos resíduos sólidos, está dentro do que prevê a lei da PNRS, Lei 12.305/2010 que proibi a destinação dos resíduos sólidos **in natura** a céu aberto (artigo 47, inciso I), ou seja, nos lixões.

A outra mudança positiva realizada foi a criação da Cooperativa de Catadores Recicla Conquista, tal medida foi de grande importância para as pessoas que trabalhavam como catadores no lixão, pois passaram a trabalhar sobre condições mais dignas e menos insalubres.

Entretanto, apesar do trabalho desenvolvido pela cooperativa, a coleta seletiva município poderia ser mais abrangente, pois muitos bairros da cidade ainda não são atendidos. Além disso, somente pequena quantidade dos resíduos que chegam ao aterro sanitário passa pela triagem para separação de recicláveis.

Portanto, faz-se necessária a expansão da capacidade de trabalho da Cooperativa, com a expansão da coleta seletiva para mais bairros na cidade e também na ampliação da capacidade de separação de recicláveis na triagem realizada no aterro.

Palavras-chave: Cooperativa. Destinação final. Lixão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 2010. Presidência da República. **Lei Federal nº 12.305**, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12305.htm>. Acesso em 08 de junho de 2014.



LOPES, L. **Gestão e gerenciamento integrados dos resíduos sólidos urbanos:** alternativas para pequenos municípios. 2006. 113 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MEIRA, C. S; FLICK, M. E. P.; ROCHA, T. M. R. da.; OLIVEIRA, M. F. S. de. O aumento de resíduos sólidos a partir do crescimento urbano e suas implicações no aquecimento global: um estudo de caso em Vitória da Conquista - Ba. In: **IX Colóquio do Museu Pedagógico, 2011**. Anais ISSN: 2175-5493. <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/2657/2324>>. Acesso em 30 de novembro de 2014.



**O CIRCUITO INFERIOR DA ECONOMIA URBANA: A PRODUÇÃO DE BISCOITOS
EM VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA**

Miriam de Jesus Novaes¹
Greiziene Araújo Queiroz²

INTRODUÇÃO

O processo de globalização que se disseminou pelo mundo ocasionou mudanças significativas nos padrões alimentares e no comportamento das pessoas. Em meio ao consumo desenfreado de produtos industrializados, subsistem produtos tradicionais, entre eles os biscoitos elaborados de forma artesanal. No estado da Bahia, o município de Vitória da Conquista é conhecido popularmente como a “capital baiana dos biscoitos” devido à grande quantidade e diversidade da iguaria produzida no município.

Vitória da Conquista é uma cidade média brasileira, além de ser a terceira maior do Estado em população é a sexta maior economia do estado da Bahia com destaque para o setor de serviços. Apresenta-se como um território dinâmico, dotado de “condições para maior circulação dos homens, dos produtos, das mercadorias, do dinheiro, da informação, das ordens etc.” (SANTOS; SILVEIRA, 2002, p.261).

Para fazer a leitura do lugar a partir da produção de biscoitos utilizou-se da Teoria dos Circuitos da Economia Urbana desenvolvida por Milton Santos na década de 1970. O foco dessa pesquisa centrou-se no circuito inferior caracterizado como atividades produtivas de dimensões, no que se refere ao capital e tecnologia, mas com grande quantidade de agentes envolvidos. Conforme Santos (1986, p.121) os “circuitos de produção e acumulação se estruturam a partir de uma atividade produtiva definida como primária ou inicial” e ainda “compreendem uma série de fases ou escalões correspondentes ao consumo final”.

O objetivo norteador deste trabalho é analisar o circuito inferior da produção de biscoitos em Vitória da Conquista a partir das etapas de produção, circulação, comércio e consumo dos biscoitos produzidos no município de Vitória da Conquista, evidenciando a

1 Graduada do curso de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil.
Endereço eletrônico: mirianjnovaes@gmail.com

2 Professora de Geografia do Brasil na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil.
Endereço eletrônico: greiziene@gmail.com



existência de uma especialização produtiva na cidade.

METODOLOGIA

Esta pesquisa optou por uma análise qualitativa. Os dados primários foram coletados a partir de questionários, entrevistas, observação direta, visita técnica e registros fotográficos. Para os dados secundários foram realizadas consulta a órgãos e entidades públicas como Prefeitura Municipal, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e Superintendência de Estudo Sociais e Econômicos da Bahia - SEI e às normas da Associação Brasileira de Normas Técnica - ABNT utilizadas na construção do texto acadêmico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A produção de biscoitos em Vitória da Conquista é antiga, sua existência corresponde a aproximadamente um século. Fruto de gerações, a produção da goma e da farinha de mandioca antecedeu a produção dos biscoitos por diversas famílias na região. A mandioca é uma raiz nacional cultivada em todos os Estados do Brasil. De acordo com dados do IBGE (2016) o Estado da Bahia é o terceiro maior produtor de mandioca no país, atrás do Pará e Paraná.

A fécula da mandioca, produto essencial para a produção de biscoitos, pode ser adquirida em casas de farinha e também em indústrias. Amido e fécula são as bases dos biscoitos caseiros. O polvilho azedo, nome comercial da fécula e o polvilho doce dão origem a uma série de biscoitos.

A pesquisa catalogou bairros periféricos e bairros centrais onde ocorrem a fabricação de biscoitos: Ibirapuera, Alto Maron, Centro, Jurema, Recreio, Candeias, Boa Vista, Patagônia e Campinhos, mas existe produção de biscoitos também em determinados loteamentos que são limites territoriais dos bairros, um exemplo disso, é loteamento Jardim Guanabara, bairro Boa Vista.

A produção de biscoitos em Vitória da Conquista é tradicionalmente familiar, o que começou há décadas com os avôs permanece até os dias atuais. Trabalham nessa



atividade: Pais, filhos, irmãos, genros, noras, entre outros. Inicialmente produziam a goma e a farinha de mandioca, posteriormente, essas famílias dedicaram-se a fabricação artesanal dos biscoitos. A carga horária de trabalho diária corresponde em média a 9:00h (nove horas) de segunda a sexta. A jornada de trabalho aumenta em dois períodos do ano: Em junho, mês dos festejos de São João, e em dezembro, mês dos festejos do Natal e Ano Novo.

Os biscoitos avoadores e os chimangos são feitos de goma fermentada, esse tipo de goma, é fundamental para levedar a massa e conferir o aspecto e consistência necessários, esses são classificados como salgados. O biscoito doce tem como base a goma doce, trigo e amido de milho. Os biscoitos finos também pertencem à categoria dos doces, no entanto se diferem na composição, que geralmente são a base de trigo ou amido, e na aparência, feitos com mais rigor no acabamento.

A produção dos biscoitos do circuito inferior é realizada com equipamentos simples onde a força humana é a maior ferramenta. A técnica é arte do fazer, com base no conhecimento empírico na experiência apreendida e conquistada. Para Santos (2004, p.202) “a definição do setor de fabricação do circuito inferior deve ser buscada nas técnicas e nas condições de organização e de inserção da empresa na economia não moderna”.

A circulação da produção acontece por meio de agentes e veículos variados. Frequentemente são utilizados carros pequenos para transportar os biscoitos doces, ou carros pequenos com carroceria e vans para o transporte de biscoitos em geral. Em alguns casos o próprio comerciante atua nessa etapa do circuito retirando o produto diretamente dos locais de fabricação.

A pesquisa verificou que a fabricação de biscoito do circuito inferior em Vitória da Conquista ultrapassa os limites geográficos do estado alcançando as regiões Nordeste, Sudeste e Centro Oeste. O alcance da produção por meio da circulação, dentro das referidas regiões, são as cidades de Recife, Salvador, São Paulo, Teófilo Otoni e Brasília.

O comércio é uma atividade que atrai muitas pessoas em Vitória da Conquista. Esse setor se fortaleceu ao longo do tempo, principalmente por causa de sua localização, no sudeste da Bahia, e por ser considerada uma cidade de médio porte. Para Santos (2004) no circuito inferior, o comércio é uma alternativa para determinados grupos sociais pois “para entrar nessa atividade, só se tem necessidade de pequena soma de dinheiro e pode-se apelar para o crédito (pessoal), concedido em dinheiro ou em mercadorias; não é necessário ter experiência e é fácil escapar de impostos. (SANTOS, 2004, p.209)

Em Vitória da Conquista é possível encontrar biscoitos nos quatros cantos da cidade, ainda que em alguns bairros predomine essa comercialização. Os biscoitos são



encontrados perto de casa, em mercearias, padarias, feiras livres e supermercados. Durante pesquisa de campo, foram observados a comercialização de biscoitos em hortifrúti. De acordo com o comerciante Sr. Reginaldo, os biscoitos vendem tanto quanto as frutas, verduras e legumes.

A pesquisa verificou que boa parte dos produtores também são comerciantes, ainda que seja em menor quantidade, pois de acordo com os entrevistados, a maior lucratividade é com as vendas no atacado. No varejo a lucratividade fica em torno de 20% (vinte por cento) a 35% (trinta e cinco por cento), enquanto no atacado chega a 70% (setenta por cento).

Existe também um aumento considerável dos preços dos biscoitos caseiros em épocas específicas do ano, São João e natal, quando dobra-se o volume das vendas. Os preços também podem sofrer alterações a depender de determinados fatores, como a elevação dos preços da matéria prima e no transporte, é o que Santos (2004) chama de “oscilação sazonal dos preços dos transportes provoca igualmente uma oscilação dos preços” no caso dos biscoitos, mais sentindo pelos consumidores de outras regiões.

A pesquisa verificou que o consumo dos biscoitos é estratificado por classes sociais quanto ao tipo e principalmente no que se refere aos locais de compra. As biscoiterias, lojas especializadas no comércio de biscoito tem como consumidor a classe média. O público alvo das biscoiterias são pessoas seletas que pagam mais caro pelos biscoitos de um modo geral.

Algumas biscoiterias trabalham com um produto de melhor qualidade, com acabamento mais preciso e embalagem moderna. O biscoito fino atende uma demanda de consumidores que exige um produto diferenciado nas biscoiterias localizadas no centro e nos bairros nobres da cidade. Assim, “as estratégias de vendas das empresas tiveram que ser alteradas gradativamente para atrair esse público” (FECOMERCIO-SP, 2012, p. 25).

Durante a pesquisa de campo foi catalogado o preço dos principais biscoitos consumidos na cidade. Existe claramente uma distinção dos preços dos biscoitos. Os consumidores de biscoitos ofertados pelas biscoiterias pagam mais caro pelo produto, geralmente são pessoas que optam pela qualidade e diversidade dessas lojas especializadas. Os consumidores de bairros populares muitas vezes levam mais do que pagou, é a política do “agrado”, no entanto, esses consumidores não contam com o mesmo primor das biscoiterias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Atividades ligadas ao circuito inferior como a fabricação de biscoitos no município de Vitória da Conquista continuam sobrevivendo às mudanças pelas quais passaram as indústrias alimentícias ao decorrer dos anos. A tradição familiar de consumo de biscoito no lanche, café da manhã ou até mesmo eventos assegurou a (re) existência do produto.

A produção de biscoitos em Vitória da Conquista é uma atividade predominantemente familiar, realizada por pessoas simples que aprenderam ofício com os pais. A produção, geralmente, não é formalizada, é iniciada com poucos recursos, e utensílios caseiros como forno de cozinha, garfo, assadeiras e bacias. O circuito inferior da produção de biscoitos possibilita a população pobre do município subsistência, ocupação e renda.

Palavras-chave: Circuito inferior. Território. Biscoito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Levantamento Sistemático da Produção Agrícola. Acesso em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/>. Acesso em: 21 de Set 2016.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Levantamento Sistemático. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 19 de Set 2016.

FECOMERCIO/SP. **Federação do Comércio de bens, serviços e turismo do Estado de São Paulo**. Disponível em: <http://www.fecomercio.com.br/>> Acesso em 10 de Ago de 2016.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. Circuitos espaciais da produção: um comentário. In: SOUZA, Maria Adélia Aparecida de; SANTOS, Milton. **A construção do espaço**. São Paulo: Nobel, 1986.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos**. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: Território e sociedade no início do século XXI**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.



**O GÊNERO DISCURSIVO CHARGE COMO POSSIBILIDADE DE LEITURA
CRÍTICA: CONTRAPONTO TEÓRICOS E POSIÇÕES DE BOLSISTAS PIBID**

Mirian Alves Pereira¹
Fernanda de Castro Modl²

INTRODUÇÃO

No contexto escolar, nossos gestos profissionais de didatização da leitura requerem que essa seja cada vez mais considerada como uma prática social, uma atividade fundamental e relevante e para a convivência humana, ao que se soma a nossa compreensão dessa como um processo de (re)construção de sentidos, uma vez que autores e leitores estão inseridos em um contexto histórico e social e evidenciam essas dimensões no exercício de leitura. (MELO, 2005).

Em uma senda discursiva de tematização da leitura, é imprescindível considerar que há uma variedade de gêneros discursivos circulando socialmente; dentre esses, temos a charge, que representa um texto verbo-visual amplamente publicado em mídias impressas e digitais; a isso se soma, por exemplo, o destaque de sua presença do gênero no livro didático.

De acordo com Brait (2013, p. 43), “a condição verbo-visual da linguagem tem hoje um lugar privilegiado, não somente enquanto produção social, cultural e discursiva recorrente, mas, por isso mesmo, como objeto de estudo”. É em consonância com essas postulações que a pesquisa, cujas discussões iniciais aqui se publiciza, vislumbra o trabalho com charges em sala de aula sob uma perspectiva discursiva, tendo em vista uma leitura cada vez mais significativa, de modo que sejam analisadas as suas condições de produção e os efeitos de sentido resultantes de interpretações do gênero em questão.

METODOLOGIA

1 Bolsista FAPESB e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil. Endereço eletrônico: mirian.cte@gmail.com

2 Orientadora. Professora doutora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL), do Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil. Endereço eletrônico: fernanda.modl.uesb@gmail.com



Para a comunicação oral, trazemos resultados de um tratamento discursivo de respostas de respostas a um questionário aplicado a licenciandos de diferentes semestres letivos do curso de Letras Modernas de uma universidade do interior baiano e bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). O questionário tematizava o uso do gênero discursivo charge na e para o planejamento de atividades de leitura para o ensino médio.

Aqui, selecionamos duas das respostas, para discussão, que registram o recorrentemente observado e o episódico do conjunto de respostas de um grupo de 10 sujeitos. Assim, apresentamos, neste trabalho, um mapeamento das posições discursivas de uma amostragem dos sujeitos de pesquisa a partir do instrumento agenciado para geração de dados.

As questões apresentadas aos bolsistas são:

1 - Considerando o princípio de trabalho de nosso subprojeto orientado/enquadrado por gêneros, convidamos você a refletir sobre:

- a) O que você tem a dizer sobre o gênero charge?
- b) A charge poderia ser, a seu ver, um interessante objeto de ensino nas atividades de nosso subprojeto? Por que sim ou por que não?
- c) O texto abaixo seria, na sua opinião, um exemplar do gênero charge? Explique.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pondera-se que há um desafio para que a escola se afaste do ensino de gêneros



discursivos com um propósito meramente normativo, por isso, partimos do entendimento de que a atividade de leitura em sala de aula deve propiciar a formação de um leitor que compreenda os efeitos de sentidos e a discursividade de um texto e, assim, que possa ler com criticidade, identificando outros dizeres que o constituem, pois a leitura é um processo “que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência” (PCN, p. 69, 70).

Nesse cenário, os gêneros textuais atuam como “formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual” (MARCUSCHI, 2002, p. 29). Dentre os diversos gêneros que circulam socialmente, temos a charge, que agrega a imagem e a palavra para manifestar posições discursivas, considerando que o autor/chargista representa os acontecimentos/temas simbolizados na charge a partir da sua concepção de mundo, recriando-os à sua própria maneira, utiliza o desenho para criticar, através da ironia, do humor e/ou da sátira, um fato ou tema relacionado ao noticiário. A construção do “dizer” da charge aponta, portanto, para outros dizeres que o sustentam. Na concepção de Orlandi (2003, p. 20), “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós”.

Isso posto, registramos que a charge inserida no questionário aplicado aos bolsistas do PIBID aborda, com um teor crítico e humorístico, a temática do compartilhamento, em redes sociais, de imagens que, antes, eram concebidas como estritamente pessoais. Os personagens inseridos no texto são caracterizados como pessoas comuns, fazendo alusão a um tema que está relacionado ao cotidiano de qualquer pessoa; assim, esse elemento visual pode representar uma pista importante para a inferência de informações implícitas. Em sala de aula, as atividades com o gênero podem ser desenvolvidas em atividades de leitura, objetivando que o aluno identifique os elementos (verbais e não-verbais) e considere-os de modo cada vez mais sistematizado (menos intuitivo!) na produção de sentidos do texto.

QUESTÃO EM ANÁLISE

a) O que você tem a dizer sobre o gênero charge?

S₁ O gênero charge geralmente apresenta um discurso humorístico e constrói seu significado a partir da relação entre linguagem verbal e não



verbal.

O bolsista S₁ cita que a charge representa um texto misto e destaca o humor como elemento inerente ao gênero. Interessante a referência que ele faz em relação à multimodalidade como elemento constituinte do gênero, evidenciando que a construção de significados (sentido) é concebida a partir da relação entre imagem e palavra.

S₂ Um gênero que critica, satiriza e ironiza através de ilustrações e diálogos e/ou texto, algum aspecto social ou um simples acontecimento.

O bolsista S₂ evidencia as peculiaridades do gênero em questão, ao citar que a charge pode abordar fatos/acontecimentos ou recriar situações presentes no cotidiano das pessoas. Ele cita três elementos constituintes do gênero: a crítica, a sátira e a ironia, que podem ser utilizados como pistas para que o leitor faça a inferência de informações implícitas.

b) A charge poderia ser, a seu ver, um interessante objeto de ensino nas atividades de nosso subprojeto? Por que sim ou por que não?

S₁ Sim. Porque o gênero nos permite sermos mais críticos. Nos força a uma interpretação pessoal em que reafirma a importância da nossa interpretação.

Aqui o bolsista cita a criticidade como uma competência que pode ser desenvolvida através da leitura e interpretação de charges. Ele defende que o gênero é um interessante objeto de ensino e, ao se referir à “interpretação pessoal”, possivelmente faz alusão ao conhecimento prévio e às inferências, que constituem o processo de construção de sentido do texto.

S₂ Sim. Porque além de praticar o idioma, estimula o pensamento, a discussão, interpretação e criticidade.

Nessa resposta, percebe-se uma afirmação que coincide, em alguns aspectos, com o que referencia o S₁, precipuamente em relação à criticidade e à interpretação. O sujeito cita a prática do idioma como uma outra possibilidade alcançável a partir do uso de charges que apresentem, em sua linguagem verbal, a língua inglesa.

c) O texto abaixo seria, na sua opinião, um exemplar do gênero charge?



Explique.

S₁ Sim. Aborda um conteúdo relacionado ao humor, relacionando a linguagem crítica verbal e a não verbal.

O bolsista advoga que, na charge apresentada, os elementos não-verbais e a relação destes com o texto verbal, assim como os efeitos de humor estabelecidos no contexto da abordagem da temática, são características específicas do gênero em questão.

S₂ Sim. Critica o uso abusivo das redes sociais e compartilhamento de informação sobre a vida pessoal e outros.

Aqui, o sujeito indica a crítica a um acontecimento ou situação cotidiana como um elemento que caracteriza o gênero charge. Analisando as respostas à segunda pergunta, constatamos que o S₁ e o S₂ perspectivaram o desenvolvimento da criticidade do aluno a partir da leitura do gênero charge como proposta pedagógica.

CONCLUSÃO

Constatamos que a aplicação de questionário dirigido aos bolsistas do PIBID apontou para o fato de que os alunos referenciaram elementos característicos da charge e vislumbraram uso do gênero como proposta viável para o desenvolvimento de atividades de leitura, visando, principalmente, o desenvolvimento da criticidade.

Em consonância com a concepção de que os inúmeros gêneros textuais surgem, transformam-se e desaparecem, para que sejam atendidas as diversas demandas sociais, relacionadas a eventos de letramento diversificados (MARCUSCHI, 2002), avaliamos a legitimidade do trabalho de didatização de leitura a partir de charges, pois observamos, em diretrizes e currículos, um discurso que atribui à escola o papel de possibilitar o ensino-aprendizagem através dos diversos gêneros discursivos que circulam socialmente, com vistas à formação crítica e questionadora dos alunos leitores.

Palavras-chave: Charge. Leitura. Ensino. Gênero textual. Texto verbo-visual.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais & ensino**. DIONISIO, Ângela Paiva e MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (organização). 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

_____. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; MARCUSCHI, B. **Escrevendo na escola para a vida**. In: Língua portuguesa: ensino fundamental. Brasília: Ministério da educação, secretaria da educação básica. Vol. 19. Coleção: explorando o ensino, 2010

MELO, Lucinda Edith Winter de. **Gêneros textuais: ensino e produção**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, RS, Melo Organizadora, 2005.



**A PRECARIZAÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO E O PROTAGONISMO DOS
MOVIMENTOS SOCIAIS NA AFIRMAÇÃO DE UM ITINERÁRIO PEDAGÓGICO
TRANSFORMADOR**

Monaliza Meira Simões¹
Tânia Regina Braga Torreão Sá²

INTRODUÇÃO

A educação do campo enfrenta dificuldades para se afirmar enquanto campo de conhecimentos íntegro, estas dificuldades, em momentos, se revelam como grandes obstáculos. A precarização das condições de trabalho do professor, precarização do espaço físico das escolas, a precarização da formação básica e continuada, tudo isso concorre para dificultar o processo de afirmação da educação do campo, enquanto campo epistemológico integral.

Nesse resumo expandido, problematizamos as dificuldades supramencionadas, considerando que, na realidade da escola do campo, sobretudo, naquela gestada pelos movimentos sociais como o Movimento Sem Terra (MST), por exemplo, esses itinerários se realizam em melhores condições, até porque, baseando-se no emprego de métodos – materialismo histórico dialético – e concepções mais críticas sobre o papel da escola e da educação – uma das principais autoras do tema, a Prof.^a Dr.^a Roseli Salette Caldart, em um texto clássico sobre a educação do campo, por exemplo, crítica o que ela nomeia como “escolacentrismo”, isto é, a responsabilidade excessiva que é atribuída a escola na formação do sujeitos aprendentes –, a educação é entendida enquanto expressão da realidade concreta em que o aluno e o professor vivem.

O objetivo desse trabalho é, por isso mesmo, apresentar a “Pedagogia do MST” ou “Pedagogia do Movimento”, e mais que isso, afirmar a sua importância como proposta pedagógica que subverte a lógica impositiva que pauta a compreensão do que é educação, pois, as “pistas” que afirmam o potencial inovador dessa pedagogia, se reificam a partir da

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Bolsista de Iniciação Científica. Endereço eletrônico: mail: monasimoes11@gmail.com

2 Doutora em Memória Linguagem e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. É Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Campus Jequié. Email: taniatorreao68@hotmail.com



inversão de papéis de quem as concebe. Não o Estado, pois, que em sua intencionalidade controladora condiciona as políticas públicas, até no esforço de garantir uma harmonia mínima do pacto social, mas o camponês que pensa a escola que quer para si e para a sua progenitura.

METODOLOGIA

A construção deste trabalho se deu a partir das seguintes leituras: “O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo” (CALDART, R.S), “Educação para além do capital” (MÉSZÁRIOS, I); “A precarização do trabalho do docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares” (SAMPAIO, M.M.F; MARIN, A.J); “O professor da escola do campo: trabalhador de múltiplas jornadas de trabalho” (ZOIA, A.; PERIPOLI, O.J.); “Educação do campo: notas para uma análise de percurso” (CALDART, R.S); “Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo” (VENDRAMINI, C.R); E “Por uma educação básica do campo” (ARROYO, M.G; FERNANDES, B.M). Sendo assim, uma pesquisa essencialmente teórica, embora edificada a partir de escritos de autores que já realizaram práticas com o “objeto” estudado, portando assim uma riqueza notável em informações acerca do assunto tratado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A precarização na escola do campo se dá pelos mais amplos motivos como a falta da estrutura física adequada, do material pedagógico, do currículo apropriado, do professor qualificado e da qualidade das condições de trabalho. Todos esses motivos facultam para a materialização da visão da educação do campo como algo irrelevante e, também, para a consolidação das desigualdades sociais, sempre reforçadas e reproduzidas dentro da própria escola.

A pedagogia construída pelo MST, contrária ao modelo urbano, pensado a partir dos valores e princípios do homem da cidade, prioriza a construção do conhecimento a partir do que o camponês quer para si e da sua própria realidade, levando em conta as prioridades e especificidades do homem do campo, constituindo assim uma realidade



transformadora. É através da coletividade e da autonomia que a pedagogia do *Sem Terra* se constitui afirmando-se como uma pedagogia transformadora e eficaz. A “pedagogia do movimento” carrega esse nome por acionar o movimento como princípio educativo, pautando a luta social como base da educação dos *Sem Terra* e a misturando com outros processos básicos que auxiliam na formação do ser humano, tais como: o trabalho e a construção das relações sociais do campo, a cultura, a história e o estudo.

É indispensável a presença de movimentos sociais no campo para que, a partir de então, seja possível realizar a defesa de uma educação do campo e para o campo, sustentada no reconhecimento da realidade dos trabalhadores e trabalhadoras que tem resistido para continuar produzindo sua vida no espaço campestre. É com o alicerce desses movimentos sociais que é possível se pensar um projeto de educação do campo, pressupondo a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais.

A educação do campo ganha um novo sentido, quando associada a um movimento social que defende a educação articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo. (VENDRAMINI, 2007)

CONCLUSÕES

A “pedagogia do movimento” ou “pedagogia do MST” demonstra o seu potencial como itinerário pedagógico transformador ao corporificar uma educação do campo e para o campo priorizando a coletividade e, ao mesmo tempo, respeitando a individualidade do homem do campo. Concebendo assim uma educação que valoriza, integra e reafirma o campo de conhecimento do camponês como um campo de conhecimento íntegro.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia. Movimento.

REFERÊNCIAS

CALDART, R.S. **O movimento social como princípio educativo**. Rio de Janeiro,



Dezembro, 1999.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

SAMPAIO, M.M.F; MARIN, A.J. A precarização do trabalho do docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

ZOIA, A.; PERIPOLI, O.J. O professor da escola do campo: trabalhador de múltiplas jornadas de trabalho. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 22, ano 12, n.2, p. 99-114, jul/dez. 2014.

CALDART, R.S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7 n.1, p. 35-64, mar/jun. 2009.

VENDRAMINI, C.R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n.72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

ARROYO, M.G; FERNANDES, B.M. **Por uma educação básica do campo**. n. 2. 1999.



LINGUAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM OUTRO OLHAR PARA O CINEMA

Monaquelly Carmo de Jesus¹
Andréia Teixeira dos Santos²
Josimari Viturino Santos³

As linguagens culturais, como a música, a fotografia, a televisão, o cinema, tem muito a oferecer em termos de possibilidade de análise tanto a pesquisa histórica quanto no ensino da História. Dentre essas linguagens, o cinema é uma das mais utilizadas. No entanto, o filme geralmente é utilizado em sala de aula como ilustração do conteúdo estudado ou como um meio de passar o tempo.

Para contribuir com o melhor uso das linguagens, o presente artigo tem como objetivo apresentar as linguagens culturais, e mais especificamente o cinema, como uma importante fonte de conhecimento e meio para aprendizado histórico na escola.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo através de questionário estruturado.

Para apresentar as possibilidades e a importância do uso do cinema nas aulas de História foram utilizados autores de renome na área, como Maria Auxiliadora Schmidt, Selva Guimarães e Marcos Napolitano.

Já para demonstrar a necessidade do uso do cinema como forma de conquistar o interesse dos alunos, foi aplicado um questionário com 72 alunos de 12 a 16 anos das três turmas de 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Bomfim, em

1 Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Tem especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Pio Décimo - Campus. Atualmente é Professora da Prefeitura Municipal de Aracaju e da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe. Endereço eletrônico: monaquelly@hotmail.com

2 Mestranda em Ensino de História - PROFHISTÓRIA/UFS. Atuou como Tutora a Distância no curso de História Licenciatura do Centro de Educação Superior a Distância da Universidade Federal de Sergipe (CESAD/UAB) de 2009 a 2014. Professora de História da Rede Estadual de Sergipe. Endereço eletrônico: deia.teixeira.s@gmail.com

3 Discente do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe. Endereço eletrônico: josimariviturino@gmail.com



Aracaju.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando perguntados que recursos didáticos e metodologias eles gostariam que fossem utilizados nas aulas de História, apenas 9 alunos não posicionaram o cinema entre as 5 primeiras colocações dentre 12 opções: Filmes, documentos, imagens, músicas, jogos, teatro, maquetes, literatura, internet, entrevistas, pesquisa e debates. E do total, 34 posicionaram o cinema em 1º lugar dentre as doze possibilidades ou 47% dos alunos. Em segundo lugar no topo da preferência vem a internet, com 12 votos e em seguida jogos e músicas. Este resultado demonstra o interesse que a maioria dos alunos tem pelo cinema e seu uso em sala de aula.

O uso do cinema no ensino, no Brasil, remonta à década de 1920, mas já na década anterior havia discussões a esse respeito. Em 1928 foi assinado um decreto em que se deliberava a instrumentalização das escolas do Distrito Federal para a projeção de filmes.

A partir daí tanto o uso de filmes como a discussão sobre seu uso se ampliaram no Brasil. Foram os princípios e métodos da Escola Nova que estimularam o uso de filmes em sala de aula, para refazer as imagens do passado ou fazer o aluno imaginar como era o passado (SCHMIDT e CAINELLI, 2012), mobilizando elites, dirigentes educacionais e educadores. Apesar disso, o uso de imagens cinematográficas nunca foi implementado como prática didática regular.

Em 1931, Jonatas Serrano, professor do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, lança o livro *Cinema e Educação*, se tornando referência no tema. Já em 1935 lança um livro voltado especificamente para o ensino de História, o manual *Como se Ensina História*, onde incentiva o uso do cinema. De acordo com Fonseca, “Serrano defendia a inovação das metodologias e o emprego do cinema, ao serviço da história, para assegurar a veracidade dos fatos, datas e nomes” (2012, p. 202).

Em 1937 surge o Instituto Nacional do Cinema Educativo, INCE, cuja função era documentar através de filmes as manifestações culturais, científicas, cívicas e a história do Brasil para serem difundidas na rede escolar. O INCE produziu mais de 400 filmes ao longo de sua existência, até 1966. No entanto, o uso dos filmes do INCE era ilustrativo, não tinha o objetivo de trabalhá-los como uma fonte histórica.

Foi apenas a partir dos anos 1970 que o cinema passou a ser visto como uma



fonte histórica. Marc Ferro, da terceira geração dos Annales, foi o principal pesquisador a trabalhar a relação cinema/história – o único do grupo dos Annales -, apresentando o filme como um importante objeto do estudo do passado, contrariando os temores de historiadores com respeito às possíveis manipulações das imagens (OLIVEIRA, ALMEIDA e FONSECA, 2009).

Como explica Fonseca (2012, p. 207) o uso do cinema para a História é importante porque os filmes:

Podem falar ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram, podemos ver o “não visível através do visível”, descobrir “o latente por trás do aparente”. Assim, somos atraídos não pela realidade, e sim pela possibilidade. O filme pode oferecer pistas, referências do modo de viver, dos valores e costumes de uma determinada época e lugar. É uma fonte que auxilia o desvendar das realidades construídas, as mudanças menos perceptíveis, os detalhes sobre lugares e paisagens, costumes, o cotidiano, as mudanças naturais e os modos de o homem relacionar-se com a natureza em diferentes épocas.

Com relação ao ensino de História, há três maneiras de utilizar o cinema, conforme explicam Oliveira, Almeida e Fonseca (2009):

A história do cinema, que contribui para situar os filmes estudados em seus tempos e lugares, a história no cinema, que reflete sobre como os filmes produzem interpretações a respeito do passado e contribuem para formar conceitos históricos e a história com cinema que utiliza os filmes como documentos, como fonte de informações. p. 32

Nessa perspectiva, qualquer filme pode ser usado numa aula de História, não apenas aquele que tem como temática algum acontecimento marcante da História política. Isso porque através de um filme é possível estudar a cultura e a sociedade do momento em que foi produzido, ou a visão das pessoas daquela época a respeito do período em que a História do filme se passa.

Em todos os casos, é importante que o professor atente que a cinematografia tem uma linguagem própria, sem compromisso algum com a historiografia, portanto exige para sua análise histórica uma atitude crítica e problematizadora. Esse é um exercício essencial para o aprendizado da História.

Outra importância do uso de filmes é que o cinema, por seus estímulos audiovisuais aliados a uma construção narrativa feita com o objetivo de emocionar, tem grande



influencia sobre a visão do aluno sobre si e a sociedade. Não é à toa que o cinema tem sido usado politicamente desde a Revolução Russa de 1917, passando pelo Estado Novo, no Brasil. Assim, se constitui uma maneira de conquistar a adesão dos alunos ao estudo da História.

CONCLUSÕES

Tanto a pesquisa de campo quanto a pesquisa bibliográfica deixam claro a necessidade do uso do cinema em sala de aula. Os alunos apontaram os filmes como seu recurso preferido, revelando a importância que os filmes têm em seu cotidiano. Entendendo que não se aprende História apenas na escola, mas todas as áreas da vida, é imprescindível que o professor reconheça o papel da escola de desenvolver a capacidade dos alunos de refletir criticamente sobre as informações veiculadas pelos meios de comunicação em massa. (MOCELLIN, 2009, p. 11)

Além disso, o filme pode atingir um duplo objetivo, conquistando o interesse dos alunos ao mesmo tempo em que funciona como um meio para o desenvolvimento da capacidade de análise, do exercício do trabalho com fonte histórica e para formar conceitos históricos.

Palavras-chave: Ensino de História. Linguagens. Cinema.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Selva. **Fazer e ensinar história:** anos iniciais do ensino fundamental. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

MOCELLIN, Renato. **História e Cinema:** educação para as mídias. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, Regina; ALMEIDA, Vanusia; FONSECA, Vitória. **História:** a reflexão e a prática no ensino. São Paulo. Blucher, 2012.

SCHMIDT, Maria; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2009.



**REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL II E
MÉDIO EM ITAPETINGA-BA: FORMAÇÃO INICIAL EM FÍSICA**

Monyke Hellen dos Santos Fonsêca¹
Dulcinéia da Silva Adorni²

INTRODUÇÃO

O avanço na qualidade da educação perpassa, dentre outros fatores, pelo investimento na formação docente, não apenas no que tange aos conhecimentos específicos, mas também no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos. Neste sentido, nos cursos de licenciatura a reflexão sobre a prática docente deve ser constante para que os professores em formação estejam aptos para os desafios que irão encontrar no ambiente escolar.

Um ponto de partida para essa reflexão é o estágio supervisionado, sendo que conforme prescreve a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996) todos os profissionais da educação em educação devem passar pelos estágios supervisionados durante a graduação. Para o licenciando, é o momento ideal para observar, identificar habilidades, desenvolver análises e reflexões, buscar estabelecer diálogos entre teoria e prática que possam contribuir para a formação de sua identidade profissional docente.

Quando se fala em ensinar, independente de qual seja a disciplina, Bordenave e Pereira (2000) apontam como um problema o fato de que de tudo quanto se ensina, apenas uma parte é efetivamente aprendida, e se colocam a refletir sobre a causa dos fracassos, considerando que a falha esteja no ensino e não na resistência dos alunos. No que se refere ao Ensino de Ciências, especificamente em Física é comum observarmos certa resistência à essa disciplina por parte dos alunos.

Partindo de considerações dessa natureza, foi solicitado aos licenciandos do curso de Física/UESB/Itapetinga-BA, irem à campo observar as aulas de Física no Ensino Médio e de Ciências no Ensino Fundamental II, a fim de identificarem habilidades docentes que pudessem contribuir para sua reflexão e futura atuação docente.

1 Estudante de graduação do curso de Licenciatura em Física da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Campus de Itapetinga-BA-Brasil. Endereço eletrônico: monke.fonseca@hotmail.com

2 Orientadora. Mestre em Educação Escolar pela Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Campus Araraquara. Atualmente é professor assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Campus de Itapetinga-Ba-Brasil. Endereço eletrônico: dsadorni@gmail.com



METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido no final do segundo semestre letivo de 2016. Foram realizadas 18 horas/aula de observação direta no Ensino Médio (aulas de Física – 1º, 2º e 3º ano) e 18h/aula de observação no Ensino Fundamental II (9º ano) em duas escolas da rede pública de ensino no município de Itapetinga-Ba.

Foi utilizado um protocolo de observação que continha sete categorias: organizar o contexto, formular perguntas, variação de estímulos, ilustrar com exemplos, propor feedback, empregar reforços e facilitar a comunicação. Os dados coletados foram analisados à luz das teorias estudadas. No âmbito deste trabalho apresentaremos os resultados de uma categoria: habilidade de organizar o contexto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em organização do contexto, buscamos identificar como é desenvolvida a dinâmica da aula: se tem início, meio e fim, se o objetivo da aula é explicitado, como ocorre o processo de estimulação e como é organizado o conteúdo, dentre outras variáveis. Os resultados indicaram algumas diferenças entre o Ensino Fundamental (EFII) e Ensino Médio (EM), conforme poderemos observar no gráfico 1. Lopes (1991) afirma que uma aula expositiva organizada é aquela composta por três etapas: introdução, desenvolvimento e conclusão. Consideramos que as categorias contidas no gráfico 1 são variáveis iniciais, relacionadas à habilidade de introdução da aula, que por sua vez, pode favorecer a motivação dos alunos para o que se pretende ensinar. Pereira (2008) destaca a importância de que a aula seja estruturada de maneira clara para que o trabalho seja desenvolvido de forma a favorecer efetivamente o processo de ensino aprendizagem.

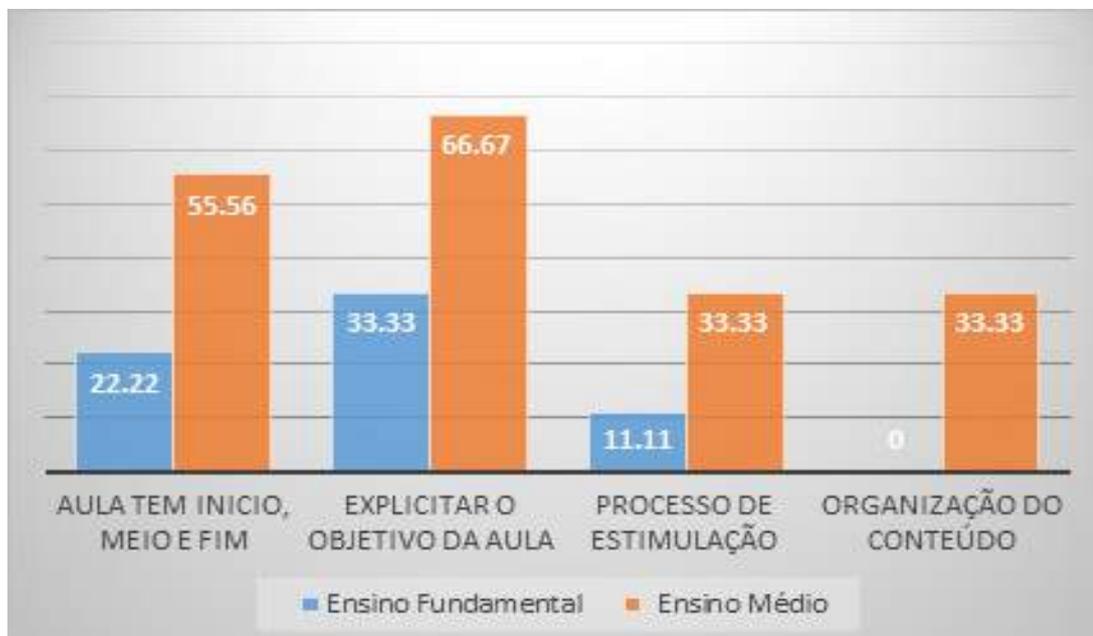


Gráfico 1: Organização do contexto (%)

Pelo exposto no gráfico acima observamos que 55,56% das aulas no EM e 22,22% no EF tiveram início, meio e fim. Partindo do conceito de aula bem estruturada de Lopes (1991) praticamente metade das aulas no EM e muito pouco das aulas no EF se encaixam nesse perfil. Contudo, percebemos que esse conceito de aula bem estruturada pode ser interpretado de outra forma, considerando que nem todas as aulas necessariamente introduzem um assunto novo e mesmo nas aulas onde se inicia um assunto, a depender da turma, nem sempre o professor consegue concluir o assunto, deixando então para a próxima aula. Além disso, através das observações percebemos dois tipos de aula: aula expositiva e aula de exercícios. A diferença entre o percentual do EM e EF é atribuído ao fato de a maioria das aulas observadas no EF terem sido aulas únicas. Em geral, segundo relato informal da professora, os professores optam por introduzir conteúdos novos em aulas duplas pois em 50 minutos não é possível fazê-lo com êxito numa turma de 9º ano, onde a maioria dos alunos são adolescentes e as turmas são muito agitadas.

Explicitar o assunto da aula é importante, pois é uma forma de chamar a atenção do aluno para o conteúdo da aula e também uma forma de introduzir o conteúdo. Para Bordenave e Pereira (1977), definir o objetivo é um aspecto chave na aula, pois a partir dessa definição, é mais fácil traçar tarefas que levam a um determinado objetivo. Em algumas aulas do EM foi observado que o professor chegava, ia para o quadro e iniciava o apontamento. Não havia nenhuma conversa prévia antes de iniciar a aula, o que em



alguns momentos sugeriu certo distanciamento entre professor e alunos, o que segundo Bordenave e Pereira (1977) pode prejudicar a maneira como os alunos encaram a disciplina. Os autores ressaltam a importância da relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem. Apesar disso, no EM a maioria das aulas (66,67%) tiveram o objetivo da aula explicitados, enquanto no EF foi observado em apenas 33,33% das aulas.

O processo de estimulação está relacionado ao material didático utilizado e meios auxiliares. Observamos que tanto no EM quanto no EF, em 100% das aulas não se utiliza o livro didático. Quando perguntados sobre o porquê de não fazer uso do livro, os professores afirmam que não adianta pedir porque os alunos não o levam. Por outro lado, os alunos afirmam que não usam porque os professores não pedem. Os meios auxiliares observados em 33,33% das aulas do EM e 11,11% do EFII foram objetos simples que os professores utilizaram para experimentos complementares ao assunto, como uso de moedas para demonstrar a conservação da energia, cadeira e livro para demonstrar a quantidade de movimento e copos com água e folha de papel para demonstrar a inércia. Consideramos que a utilização desses objetos contribui positivamente para o aprendizado, pois de acordo com Bordenave e Pereira (1977) os componentes da situação constituem um dos fatores determinantes para a consolidação do ensino. Nesse mesmo sentido, Lopes (1991) afirma que uma aula bem estruturada deve ser ilustrada com recursos didáticos que estimulem a atenção dos alunos. Embora exista o uso desses recursos, o mesmo ainda é limitado, uma vez que tanto no EM quanto no EF a parcela de aulas que fizeram uso de materiais auxiliares como meio de estimulação foi bem pequena.

A organização do conteúdo se refere à estruturação das ideias, sequências e conteúdos relevantes. Ainda que o gráfico demonstre que nenhuma aula do EF tenha tido essa organização, não significa que as aulas eram improvisadas. Apenas que as aulas observadas nesse segmento de ensino não continham um texto síntese (que também é um recurso didático) para analisar essa subseção, além de a maioria das aulas observadas terem sido destinadas à resolução de exercícios. No EM, contudo, em 33,33% das aulas se observou a organização do conteúdo, baseada nos apontamentos feitos pelos professores. Apesar de representar uma parcela pequena de aulas, vale ressaltar que esse percentual representa as aulas de apresentação de conteúdo novo.

CONCLUSÕES



Os resultados obtidos nos permitem desenvolver algumas reflexões que, consideramos, podem contribuir para o sucesso ou fracasso escolar. O simples fato de planejar e organizar o conteúdo que se pretende ensinar interfere no resultado da aula. Pudemos perceber a importância da introdução do assunto quando se precisa chamar a atenção dos alunos e estimulá-los a aprender.

Percebemos que repensar algumas atitudes talvez possa facilitar o processo, por exemplo, quando analisamos o processo de estimulação, vimos que tanto no Ensino Médio quanto no Fundamental não se usa o livro, o qual se espera que tenha o conteúdo organizado e poderia ser uma ferramenta de apoio durante a aula. O livro está disponível... por que não usá-lo?

Em suma, é importante que a prática docente seja sempre objeto de análise e reflexão, para que possa ser modificada quando necessário. A complexidade dos detalhes que quase sempre nos passam despercebidos tem impacto na sala de aula, e os estágios, durante o período de formação docente inicial, parece ser o *locus* privilegiado para isso.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Prática docente. formação docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. 2000.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. Estratégias de ensino-aprendizagem. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: FELTRAN, F.; Antônio et al. **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas - SP: Papirus, 1991.

PEREIRA, Silvia. As habilidades de ensino. <<http://www.construirnoticias.com.br/as-habilidades-de-ensino/>> Acesso em 01/03/2017.



**MEMÓRIAS DO IR E VIR ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO
DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA DA UESB**

Nádia de Sousa Silva¹
Poliana Machado da Silva Moreira²

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado tem um importante papel no processo formativo, pois é capaz de desenvolver o olhar crítico do licenciando em Geografia e torná-lo apto para lecionar, além de possibilitar a compreensão dos desafios enfrentados pelos alunos e pelos professores, uma vez que, esse é considerado um divisor de águas no processo de formação docente.

Barreiro e Gebran (2006) compreendem que a reflexão sobre essa questão é desafiadora, uma vez que muitos pesquisadores se debruçaram sobre a referida temática, com o objetivo de buscar caminhos facilitadores da prática docente que assegurem uma formação de qualidade aos professores.

O estudo tem como objetivo analisar o significado do estágio supervisionado para a formação docente do licenciando em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), tendo em vista o ir e vir desses sujeitos sociais nos espaços da escola e da universidade.

Mendes et al. (2013) consideram que a identificação docente configura-se como uma construção da memória e das representações sociais, ao compreender que “[...] o processo de identificação com uma trajetória docente é construído ao longo do percurso formativo por meio da memória e das representações que marcam a vivência dos graduandos” (MENDES et al., 2013, p.2). Desse modo, os saberes que o licenciando traz consigo, irão influenciá-lo posteriormente na sua prática pedagógica. Para Domingues e Gusso (2005), contextualizar o Estágio Supervisionado no processo de formação docente

1 Mestranda em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). É membro do grupo de pesquisa intitulado: Núcleo de Análise em Memória Social e Espaço (CNPq), UESB, Brasil. Endereço eletrônico: naddyasousa@hotmail.com

2 Doutoranda em Geografia, pela Universidade Federal de Sergipe. Professora Substituta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Endereço eletrônico pollimachado@yahoo.com.br



é contemplar os desafios que se interpõem no processo de ação reflexiva e que respaldam de certa forma o fazer pedagógico.

A partir da análise do estado da arte foi possível constatar que existem diversos estudos sobre o estágio supervisionado, contudo, as análises existentes não abordam as representações do estágio para os sujeitos licenciandos pelo curso de Geografia da UESB. Refletir sobre o estágio supervisionado é compreendê-lo como um espaço fundamental na construção dos saberes e aprendizagens na formação docente.

METODOLOGIA

No que se refere aos aspectos metodológicos, realizou-se um levantamento bibliográfico para fundamentar o tema a ser estudado obtendo informações para discutir a proposta, tendo como norte a discussão das categorias memória social, ensino de Geografia, formação docente e estágio supervisionado. Além disso, foram realizadas pesquisas em documentos oficiais que sustentam essa abordagem. Optou-se também pela realização e análise de entrevistas com os protagonistas da pesquisa, os licenciandos do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESB.

Por fim, foram feitas as transcrições das entrevistas, para a análise das narrativas e das demais fontes que convergem para a compreensão dos sentidos e representações que permeiam a experiência do estágio supervisionado para os sujeitos da pesquisa.

A VIVÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: NARRATIVAS DOS LICENCIANDOS

O estágio supervisionado é a correlação entre teoria e prática, pois ambas são indissociáveis. Sublinha-se que o estágio é uma experiência ímpar na formação do professor de Geografia, uma vez que, por intermédio dessa vivência, o licenciando pode conhecer a realidade da sala de aula e o cotidiano na/da escola.

As narrativas dos licenciandos revelam as representações construídas sobre o estágio supervisionado. Fica evidenciado que se trata de uma vivência significativa, uma vez que permite ao licenciando experienciar de modo único e enriquecedor as primeiras



vivências da prática docente. Quando questionado sobre a experiência do estágio, o entrevistado A destaca:

Estar na sala de aula foi uma das maiores experiências que eu pude vivenciar na minha graduação. Foi uma experiência maravilhosa, estar pela primeira vez em uma sala de aula, onde eu pude observar as aulas da regente, e depois eu estar lá na frente dando aula para aqueles estudantes, mesmo que a experiência foi em trio, pois eu e minhas duas colegas pudemos desenvolver um trabalho muito bom, e também em um curto período (Entrevista realizada em 2014).

O licenciando E retrata a falta de experiência que ele possui, no entanto, enfatiza que as vivências adquiridas ao longo do curso o possibilitará se sentir mais seguro em sala de aula. Em suas ponderações ele considera:

Para mim, ter atuado esses dias na escola, não foi ruim, porém eu estou muito inseguro, não tenho experiência e fico muito trêmulo. Mas acho que isso é normal, sei que com o passar do tempo eu vou treinando, e quando eu estiver atuando em sala de aula como professor, vou estar bem melhor (Entrevista realizada em 2014).

Nessa perspectiva é válido sublinhar que a prática e a vivência dos licenciandos no que diz respeito à elaboração e organização dos planos de aula, material didático e a experiência de ministrar aula pela primeira vez, é considerado por esses sujeitos a grande oportunidade de vivenciar a realidade da sala de aula, além do contato, tanto com os alunos quanto com a comunidade escolar. Assim, a falta de experiência marcou a vivência na vida do entrevistado D, como ele próprio afirma:

A minha ida para a sala de aula, foi bastante interessante, porém foi a primeira vez que fui pra sala de aula, sendo esta a minha única experiência que possuo, no entanto eu considero como sendo regular. Fui uma pessoa que tentei dar o melhor de mim, me esforcei bastante, pesquisando e planejando sempre as aulas, porém na maioria das vezes os alunos não davam atenção (Entrevista realizada em 2014).

As dificuldades relacionadas às experiências do estágio foram recorrentes nas narrativas dos licenciandos. Todavia, a memória social é marcada pela diversidade de sentidos e representações sobre as vivências num grupo social. Assim, a narrativa do licenciando C evidencia que, foi através da experiência do estágio supervisionado que descobriu ter vocação para ser professor de Geografia:



Falar do estágio, é algo maravilhoso, considero como sendo uma experiência maravilhosa, foi excelente, foi através do estágio que descobri que tenho mesmo vocação para seguir a carreira de professor de Geografia, os conteúdos ministrados na disciplina são muito bons. (Entrevista realizada em 2014).

Assim, o Estágio Supervisionado se caracteriza como um processo de formação acadêmica, em que a qualidade de ensino e aprendizagem possibilitam ao licenciando a oportunidade de associar à teoria e prática, exercendo o seu fazer profissional e refletindo também sobre a sua opção em atuar ou não em sala de aula, pois através dessa vivência o licenciando tem a oportunidade de refletir sobre sua prática profissional, uma vez que, é no estágio que eles experienciam esse fazer pedagógico.

O estágio supervisionado torna-se uma atividade balizadora para o processo de formação docente, em que os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, o que pode repercutir na prática do professor regente, delineando novas expectativas que possibilitam potencializar o conhecimento do contexto histórico, social, cultural e organizacional da prática docente. Nessa direção, um entrevistado enfatiza que:

Um dia eu me entristeci muito, fiz uma aula diferenciada, tudo muito programado, muito bem planejado, fiz inúmeras pesquisas, afinal de contas aquela aula seria diferenciada, queria chamar a atenção dos alunos. Mais tudo que eu programei para aquela tarde, não deu certo. Minha aula, seria no 3º e 4º horários, mais quando cheguei na escola e me dirigi até a sala que minha turma estudava, que surpresa desagradável não havia nenhum aluno, eles tinham ido embora. Naquele momento eu juro, me senti super desmotivado tanto para preparar as aulas dos outros dias como ir para a escola para ministrá-las (Entrevista realizada em 2014).

Nesse sentido, torna-se evidente que este componente curricular possibilita ao licenciando uma experiência da atividade docente bem como do ambiente escolar no qual se insere o estágio deve possibilitar ao licenciando uma experiência do exercício em sala de aula, porém a formação profissional não deve ser algo que deva vir pronto e acabado, mas deve instigar o licenciando a buscar diversas formas de desempenhar as tarefas de sua profissão futura.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *práxis* é um elemento articulador no processo da formação docente, uma vez que o estágio supervisionado se torna aglutinador nesse processo contínuo de reflexão e construção da identidade docente em que teoria e prática não podem de modo algum ser concebidas de forma dicotomizada. Sendo assim, as atividades de observação, participação e regência se condicionam numa proposta reflexiva para o processo de formação docente.

O estágio supervisionado vincula teoria e prática, que são indissociáveis, pois compreende-se que o desenvolvimento do estágio envolve reflexão e inserção dos licenciandos no âmbito escolar. Nesse processo, o professor de Geografia experienta, ao receber novos estagiários, múltiplas representações sociais e memórias sobre o seu próprio processo formativo. É um momento singular, em que ele vislumbra no estagiário o licenciando que foi, ao longo da sua graduação.

A partir das premissas expostas, intencionou-se refletir sobre as memórias e as representações sociais que permeiam o estágio supervisionado na perspectiva dos licenciandos, em relação às suas primeiras vivências no chão da escola.

O estágio supervisionado é de suma importância para a formação docente, uma vez que por meio da realização dele, o licenciando decide se realmente quer exercer a profissão docente. É um momento singular no processo formativo, repleto de conflitos, sonhos e perspectivas para os diferentes sujeitos sociais.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Geografia. Memória Social. Representações Sociais.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, I. M. F; GEBRAN, R. E. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

DOMINGUES, G. S; GUSSO, S. F. K. **Estágio Supervisionado e formação de professores:**



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

“a integração necessária para a formação docente”. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI143.pdf>>. Acesso em: 21 de set. de 2016.

MENDES, G. F; OLIVEIRA, S. M. V.; SAMPAIO, A. V.; PEREIRA, G. B. P. **Memórias e narrativas autobiográficas na Prática de Ensino de Geografia**. ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 12., Anais... João Pessoa, UFPB, 2013.



**APREENSÃO DOS CORPOS, SABER E PODER: UMA RELAÇÃO ENTRE A PRISÃO
E O BOM COMPORTAMENTO NOS CÓDIGOS BRASILEIROS**

Naiara Morena Sebadelhe Santos da Conceição¹

Milca Borges Luz²

Maria da Conceição Fonseca-Silva³

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, analisamos o aparecimento do termo *bom comportamento* nos códigos penais brasileiros, a fim de sinalizar, a que emergência respondeu o surgimento do mesmo e os possíveis efeitos de memória presentes neste acontecimento.

Para tanto, realizamos uma breve discussão sobre a emergência da prisão, espaço discursivo pinçado da história das penas e repressão institucionalizada, citado na entrevista de Foucault (1979/2015) à Magazine Littéraire, em seu livro *Microfísica do Poder*, como a passagem do Estado punitivo para o Estado vigilante, ponto fundamental para encaminhar as suspeitas sobre as relações existentes entre poder e saber, e suas implicações no objeto aqui estudado.

A prisão da forma como entendemos a partir da modernidade não é encontrada até o fim da Idade Média. Neste período de identificação do soberano com o divino, a punição se coaduna com a ideia de expiação. O objeto da pena é o corpo do condenado (FOUCAULT, [1975], 2014).

A era medieval inicia o seu processo de decomposição com o surgimento do mercantilismo (BITENCOURT, 2004, p. 106). A nobreza vai perdendo poder e riquezas, o que também acontece com a igreja – sua grande aliada. As trocas comerciais são intensas

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb/Brasil). É Membro do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso (CNPq/Uesb) e do Laboratório de Pesquisa em Análise de Discurso (LAPADis). Atualmente é técnica judiciária/ assessora de juiz - Tribunal de Justiça do Estado da Bahia. Endereço eletrônico: msebadelhe@yahoo.com.br

2 Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso (CNPq/Uesb/Brasil) e do Laboratório de Pesquisa em Análise de Discurso (LAPADis). Endereço eletrônico: milcaborges@hotmail.com

3 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



e começa-se a trabalhar com moedas. Os que sobreviviam do estilo feudal – servos – deslocam-se para as cidades, produzindo um contingente urbano, até então inédito. A mendicância e a vagabundagem tornam-se as principais atividades desta classe e “a população concentrada nas cidades se tornava perigosa” (p. 249). Nas palavras de Foucault,

[...] nota-se uma diminuição considerável dos crimes de sangue e, de um modo geral, das agressões físicas; os delitos contra a propriedade parecem prevalecer sobre os crimes violentos; o roubo e a vigarice sobre os assassinatos (FOUCAULT, [1975] 1993, p. 71).

Assim, como forma de ao mesmo tempo conter o perigo do povo e subtrair-se ao controle social da nobreza, limitando seu poder, a classe manufatureira recorre à *teoria do contrato social*, a qual concebe o Estado como ente absoluto, garantidor da segurança para todos, “produto do medo gerado pelo ‘estado natural’, caracterizado pela ‘guerra de todos contra todos’” (ZAFFARONI; PIERANGELI, 2004, p. 249), sobre a qual irá se constituir o fundamento do direito de punir.

Os suplícios e as penas capitais perdem força, sendo esta transmutação nos fundamentos e formas da punição devida também a uma vontade do povo, que deixa de aceitar a crueldade explícita na punição, num movimento de possível identificação do Estado violento com o combatido criminoso violento.

A punição vai se tornando, pois, a parte mais velada do processo penal, provocando várias consequências: deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata; sua eficácia é atribuída à sua fatalidade, não à sua intensidade visível; a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro; a mecânica exemplar da punição muda as engrenagens (FOUCAULT, [1975] 2014, p. 14).

Assim emerge a figura da prisão como sanção principal, sendo este “o momento em que se percebeu ser, segundo a economia do poder, mais eficaz e mais rentável vigiar que punir” (FOUCAULT, [1979] 2015, p. 215), com a formação de “um novo tipo de exercício do poder” (p. 215), respondendo a prisão, portanto, à emergência de uma nova forma de tutelar a crescente massa criminoso, formada por um novo contingente que precisa não apenas ser punido, mas vigiado e destinado a um funcionamento.

A reforma do direito criminal deve ser lida como uma estratégia para o remanejamento do poder de punir, de acordo com modalidades que o tornam mais regular, mais eficaz, mais constante e mais bem detalhado



em seus efeitos; enfim, que aumentem os efeitos diminuindo o custo econômico [...] e seu custo político. A nova teoria jurídica da penalidade engloba na realidade uma nova “economia política” do poder de punir (FOUCAULT, [1975] 2014, p. 81-82).

Diante deste contexto, estabelece-se uma ponte para as codificações brasileiras, as quais, não se mantiveram distante do movimento reformista. Do código imperialista de 1830, e sua necessidade de afirmação do país como nação autônoma, pós movimento de independência em relação a Portugal, passando pelo código republicano de 1890, pós-independência, pelo código de 1940, influenciado pela base ideológica autoritária e fascista que imperava no Brasil na época e sua realidade política, o Estado Novo, até a Lei 7.209/84 que, influenciada pelo movimento que se iniciou após as guerras mundiais, e retomado mais tarde com o título de “Nova Defesa Social, liderado por Marc Ancel, preconizando a ‘prevenção do crime e tratamento dos delinquentes’ e a ‘recondução ao convívio social’ dos atingidos pela ‘reação’ do sistema repressivo através de uma ‘ação sistemática de ressocialização’” (ANCEL, 1979, p. 16 e ss. apud AZEVÊDO, 1999, p. 57), reformou toda parte geral do Código de 1940.

Da análise dos códigos, chama atenção a emergência do termo *bom comportamento*, que não existe no primeiro código (1830), emergiu no código criminal de 1890 e continua sendo discursivizado até o código criminal vigente hoje (1940).

Tal termo, da forma como se encontra prescrito e discursivizado tem efeito normativo de condição para que o preso possa obter a transferência para um estabelecimento penal de regime mais brando, a reabilitação após cumprimento de pena, ou livramento condicional, constituindo-se, portanto, em mérito pessoal, balizador de um benefício, e mais, elemento subjetivo passível de aferição.

Diante do exposto, perguntamos quais são as condições de emergência do termo *bom comportamento* como acontecimento discursivo, nos Códigos Brasileiros, visto que o termo só aparece materializado 60 anos após a primeira codificação criminal do país. Não era antes necessário que aquele que cometeu o crime apresentasse bom comportamento durante e após a aplicação da pena? Aquele que antes era punido, sobre quem não se faziam perguntas, mas apenas se aplicava o castigo, agora não apenas é imbuído de sentidos próprios, como estes precisam ser escutados, avaliados e modificados?

METODOLOGIA



O presente trabalho nos convida a pensar o termo *bom comportamento*, em seu domínio de memória, de forma não linear e não evolutiva, cartografando os acontecimentos como elementos assimétricos, caracterizados por rupturas e descontinuidades na história, utilizando como tática, um caminho já trilhado por Michel Foucault – a análise genealógica, a qual foi implementada no *corpus* do trabalho – os códigos criminais brasileiros – buscando, em interlocução com os escritos de Foucault, em especial as obras *Vigiar e Punir* (1975), *A verdade e as formas jurídicas* (1974) e *Microfísica do Poder* (1979), identificar as condições de possibilidades de aparecimento do termo *bom comportamento* como acontecimento discursivo, bem como os efeitos de memória em funcionamento neste acontecimento.

Em Foucault, a descrição dos fatos discursivos é feita nos enunciados já populares, que compõem conjuntos que são formações discursivas. É uma análise que pretende estabelecer, não só regras da inteligibilidade desses discursos, mas o jogo de regras que definem as condições de possibilidades de aparecimento, transformações e desaparecimentos de discursos em uma época dada e em uma determinada sociedade (SANTOS; PERES; TOLEDO, 2010, p. 94).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicaram que a pena não mais podia se limitar a retribuição. Ela precisava creditar-se para além da vingança, em um discurso ressocializador que a justificasse e a alimentasse. Conforme Foucault (1979/ 2015),

A partir do momento em que se suprime a ideia de vingança, que outrora era atributo do soberano, do soberano lesado na própria soberania pelo crime, a punição só pode ter significado numa teologia da reforma. E os juízes, eles mesmos, sem saber e sem se dar conta, passaram, pouco a pouco, de um veredicto que não podem justificar no próprio vocabulário, a não ser na condição de que seja transformador do indivíduo. Mas os instrumentos que lhes foram dados, a pena de morte, outrora o campo de trabalhos forçados, atualmente a reclusão ou a detenção, sabe-se muito bem que não transformam. Daí a necessidade de passar a tarefa para pessoas que vão formular, sobre o crime e sobre os criminosos, um discurso que poderá justificar as medidas em questão. (FOUCAULT, 1979/2015, p. 139).



Diante de tais condições, a emergência do termo *bom comportamento* tem efeito de memória, de um lado, de individualização da execução da pena, e de outro lado, de condição de restabelecimento de comportamento para o criminoso, que era, é e será, alguém que possui um antes do crime, e que precisa possuir um depois da punição, antes infrator, caracterizado por seus atos, agora delinquente, caracterizado por sua vida (CASTRO, 2009), remontando a uma memória de regeneração, retratação, cura, salvação, a qual traz a cela como local não apenas de sofrimento, mas de possibilidade de encontro consigo, com seus erros, salvação da alma pela redenção após a expiação, que perpassa a pena na Idade Média, e remonta à ideia da salvação pela experiência da confissão e assunção da culpa de Santo Agostinho.

Para este criminoso foi preciso inserir, no sistema penal, um conjunto de saberes - e aqui Foucault ([1979] 2015) nomina a criminologia - que não só o explicasse, mas formulasse as bases de um padrão comportamental esperado, e corroborasse a possibilidade da inserção deste novo padrão moral, reintegrando-o à sociedade - regeneração, agindo como elemento criador e criativo, balizado por um discurso científico que o legitimava. “É a emergência, ou melhor, a especificação institucional e como que o batismo de um novo tipo de controle (ao mesmo tempo, conhecimento e poder) sobre os indivíduos que resistem à normalização disciplinar” (FOUCAULT, [1975], 2015, p. 245).

CONCLUSÕES

Da pesquisa realizada, identificamos uma correlação da modificação do fundamento de punir e das penas com o aparecimento do termo *bom comportamento* no sistema criminal pátrio, vindo este ao encontro de um discurso que precisou emergir para responder a uma necessidade de justificativa da própria prisão: a salvação do preso, discurso que ratifica o sistema penitenciário, para além de um instrumento punitivo, como um sistema que pretende apreender e ressignificar não apenas um corpo, mas um modo de vida, o que nos impele olhar para outros desdobramentos éticos, morais e técnicos sobre o tema. O sistema punitivo penal, longe de apenas se fundar em técnicas e fórmulas objetivas, pautadas na garantia da paz social, encontra-se entrelaçado por saberes e poderes que funcionam em rede, produzindo novas verdades próprias sobre o real.



Palavras-chave: Prisão. Bom comportamento. Memória. Códigos penais brasileiros.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão: causas e alternativas**. 3ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979/2015.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 42ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975/2015.

SANTOS, Cíntia Helena dos; PERES, Wiliam Siqueira; TOLEDO, Livia Gonsalves. **Genealogia: da emergência às potencialidades contemporâneas**. Perfil, p. 93-105, 2010.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl; PIERANGELI, José Henrique. **Manual de direito penal brasileiro: parte geral**. 5ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.



**EMERGÊNCIA DO TERMO *BOM COMPORTAMENTO* COMO ACONTECIMENTO
DISCURSIVO, NOS CÓDIGOS BRASILEIROS**

Naiara Morena Sebadelhe Santos da Conceição¹

Milca Borges Luz²

Maria da Conceição Fonseca-Silva³

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, analisamos o aparecimento do termo *bom comportamento* nos códigos penais brasileiros. Para tanto, realizamos uma breve discussão sobre a emergência da prisão, espaço discursivo pinçado da história das penas e repressão institucionalizada, citado na entrevista de Foucault ([1979] 2015) à Magazine Littéraire, como a passagem do Estado punitivo para o Estado vigilante, ponto fundamental para encaminhar as suspeitas sobre as relações existentes entre poder e saber, e suas implicações no objeto aqui estudado.

A prisão da forma como entendemos a partir da modernidade não é encontrada até o fim da Idade Média. Neste período de identificação do soberano com o divino, a punição se coaduna com a ideia de expiação. O objeto da pena é o corpo do condenado (FOUCAULT, [1975], 2014). A era medieval inicia o seu processo de decomposição com o surgimento do mercantilismo (BITENCOURT, 2004, p. 106). A nobreza vai perdendo poder e riquezas, o que também acontece com a igreja – sua grande aliada. As trocas comerciais são intensas e começa-se a trabalhar com moedas. Os que sobreviviam do estilo feudal – servos – deslocam-se para as cidades, produzindo um contingente urbano, até então inédito. A mendicância e a vagabundagem tornam-se as principais atividades desta classe

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb/Brasil). É Membro do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso (CNPq/Uesb) e do Laboratório de Pesquisa em Análise de Discurso (LAPADis). Atualmente é técnica judiciária/ assessora de juiz - Tribunal de Justiça do Estado da Bahia. Endereço eletrônico: msebadelhe@yahoo.com.br

2 Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso (CNPq/Uesb/Brasil) e do Laboratório de Pesquisa em Análise de Discurso (LAPADis). Endereço eletrônico: milcaborges@hotmail.com

3 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



e “a população concentrada nas cidades se tornava perigosa” (p. 249). Nas palavras de Foucault,

[...] nota-se uma diminuição considerável dos crimes de sangue e, de um modo geral, das agressões físicas; os delitos contra a propriedade parecem prevalecer sobre os crimes violentos; o roubo e a vigarice sobre os assassinatos (FOUCAULT, [1975] 1993, p. 71).

Assim, como forma de ao mesmo tempo conter o perigo do povo e subtrair-se ao controle social da nobreza, limitando seu poder, a classe manufatureira recorre à *teoria do contrato social*, a qual concebe o Estado como ente absoluto, garantidor da segurança para todos, “produto do medo gerado pelo ‘estado natural’, caracterizado pela ‘guerra de todos contra todos’” (ZAFFARONI; PIERANGELI, 2004, p. 249), sobre a qual irá se constituir o fundamento do direito de punir. Os suplícios e as penas capitais perdem força, sendo esta transmutação nos fundamentos e formas da punição devida também a uma vontade do povo, que deixa de aceitar a crueldade explícita na punição, num movimento de possível identificação do Estado violento com o combatido criminoso violento.

A punição vai se tornando, pois, a parte mais velada do processo penal, provocando várias consequências: deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata; sua eficácia é atribuída à sua fatalidade, não à sua intensidade visível; a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro; a mecânica exemplar da punição muda as engrenagens (FOUCAULT, [1975] 2014, p. 14).

Assim, emerge a figura da prisão como sanção principal, sendo este “o momento em que se percebeu ser, segundo a economia do poder, mais eficaz e mais rentável vigiar que punir” (FOUCAULT, [1979] 2015, p. 215), com a formação de “um novo tipo de exercício do poder” (p. 215), respondendo a prisão, portanto, à emergência de uma nova forma de tutelar a crescente massa criminoso, formada por um novo contingente que precisa não apenas ser punido, mas vigiado e destinado a um funcionamento.

A reforma do direito criminal deve ser lida como uma estratégia para o remanejamento do poder de punir, de acordo com modalidades que o tornam mais regular, mais eficaz, mais constante e mais bem detalhado em seus efeitos; enfim, que aumentem os efeitos diminuindo o custo econômico [...] e seu custo político. A nova teoria jurídica da penalidade engloba na realidade uma nova “economia política” do poder de punir (FOUCAULT, [1975] 2014, p. 81-82).



Diante deste contexto, estabelece-se uma ponte para as codificações brasileiras, as quais, não se mantiveram distante do movimento reformista. Do código imperialista de 1830, e sua necessidade de afirmação do país como nação autônoma, pós movimento de independência em relação a Portugal, passando pelo código republicano de 1890, pós-independência, pelo código de 1940, influenciado pela base ideológica autoritária e fascista que imperava no Brasil na época e sua realidade política, o Estado Novo, até a Lei 7.209/84 que, influenciada pelo movimento que se iniciou após as guerras mundiais, e retomado mais tarde com o título de “Nova Defesa Social, liderado por Marc Ancel, preconizando a ‘prevenção do crime e tratamento dos delinquentes’ e a ‘recondução ao convívio social’ dos atingidos pela ‘reação’ do sistema repressivo através de uma ‘ação sistemática de ressocialização’” (ANCEL, 1979, p. 16 e ss. apud AZEVÊDO, 1999, p. 57), reformou toda parte geral do Código de 1940.

Da análise dos códigos, chama atenção a emergência do termo *bom comportamento*, que não existe no primeiro código (1830), emergiu no código criminal de 1890 e continua sendo discursivizado até o código criminal vigente hoje (1940). Tal termo, da forma como se encontra prescrito e discursivizado tem efeito normativo de condição para que o preso possa obter a transferência para um estabelecimento penal de regime mais brando, a reabilitação após cumprimento de pena, ou livramento condicional, constituindo-se, portanto, em mérito pessoal, balizador de um benefício, e mais, elemento subjetivo passível de aferição.

Diante do exposto, perguntamos quais são as condições de emergência do termo *bom comportamento* como acontecimento discursivo, nos Códigos Brasileiros, visto que o termo só aparece materializado 60 anos após a primeira codificação criminal do país. Não era antes necessário que aquele que cometeu o crime apresentasse bom comportamento durante e após a aplicação da pena? Aquele que antes era punido, sobre quem não se faziam perguntas, mas apenas se aplicava o castigo, agora não apenas é imbuído de sentidos próprios, como estes precisam ser escutados, avaliados e modificados?

METODOLOGIA

O presente trabalho nos convida a pensar o termo *bom comportamento*, em seu domínio de memória, de forma não linear e não evolutiva, cartografando os acontecimentos



como elementos assimétricos, caracterizados por rupturas e descontinuidades na história, utilizando como tática, um caminho já trilhado por Michel Foucault – a análise genealógica, a qual foi implementada no *corpus* do trabalho – os códigos criminais brasileiros – buscando, em interlocução com os escritos de Foucault, em especial as obras *Vigiar e Punir* (1975), *A verdade e as formas jurídicas* (1974) e *Microfísica do Poder* (1979), identificar as condições de possibilidades de aparecimento do termo *bom comportamento* como acontecimento discursivo, bem como os efeitos de memória em funcionamento neste acontecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicaram que a pena não mais podia se limitar a retribuição. Ela precisava creditar-se para além da vingança, em um discurso ressocializador que a justificasse e a alimentasse. Conforme Foucault ([1979] 2015),

A partir do momento em que se suprime a ideia de vingança, que outrora era atributo do soberano, do soberano lesado na própria soberania pelo crime, a punição só pode ter significado numa teologia da reforma. E os juízes, eles mesmos, sem saber e sem se dar conta, passaram, pouco a pouco, de um veredicto que não podem justificar no próprio vocabulário, a não ser na condição de que seja transformador do indivíduo. Mas os instrumentos que lhes foram dados, a pena de morte, outrora o campo de trabalhos forçados, atualmente a reclusão ou a detenção, sabe-se muito bem que não transformam. Daí a necessidade de passar a tarefa para pessoas que vão formular, sobre o crime e sobre os criminosos, um discurso que poderá justificar as medidas em questão. (FOUCAULT, [1979] 2015, p. 139).

Diante de tais condições, a emergência do termo *bom comportamento* tem efeito de memória, de um lado, de individualização da execução da pena, e de outro lado, de condição de restabelecimento de comportamento para o criminoso, que era, é e será, alguém que possui um antes do crime, e que precisa possuir um depois da punição, antes infrator, caracterizado por seus atos, agora delinquente, caracterizado por sua vida (CASTRO, 2009), remontando a uma memória de regeneração, retratação, cura, salvação, a qual traz a cela como local não apenas de sofrimento, mas de possibilidade de encontro consigo, com seus erros, salvação da alma pela redenção após a expiação, que perpassa a pena na



Idade Média, e remonta à ideia da salvação pela experiência da confissão e assunção da culpa de Santo Agostinho.

Para este criminoso foi preciso inserir, no sistema penal, um conjunto de saberes - e aqui Foucault ([1979] 2015) nomina a criminologia - que não só o explicasse, mas formulasse as bases de um padrão comportamental esperado, e corroborasse a possibilidade da inserção deste novo padrão moral, reintegrando-o à sociedade - regeneração, agindo como elemento criador e criativo, balizado por um discurso científico que o legitimava. “É a emergência, ou melhor, a especificação institucional e como que o batismo de um novo tipo de controle (ao mesmo tempo, conhecimento e poder) sobre os indivíduos que resistem à normalização disciplinar” (FOUCAULT, [1975], 2015, p. 245).

CONCLUSÕES

Da pesquisa realizada, identificamos uma correlação da modificação do fundamento de punir e das penas com o aparecimento do termo *bom comportamento* no sistema criminal pátrio, vindo este ao encontro de um discurso que precisou emergir para responder a uma necessidade de justificativa da própria prisão: a salvação do preso, discurso que ratifica o sistema penitenciário, para além de um instrumento punitivo, como um sistema que pretende apreender e ressignificar não apenas um corpo, mas um modo de vida, o que nos impele olhar para outros desdobramentos éticos, morais e técnicos sobre o tema. O sistema punitivo penal, longe de apenas se fundar em técnicas e fórmulas objetivas, pautadas na garantia da paz social, encontra-se entrelaçado por saberes e poderes que funcionam em rede, produzindo novas verdades próprias sobre o real.

Palavras-chave: Prisão. Bom comportamento. Memória. Códigos penais brasileiros.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, C. R. **Falência da pena de prisão:** causas e alternativas. São Paulo:



Saraiva, 2004.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Edição original: 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Edição original: 1975.

SANTOS, C. H.; PERES, W. S.; TOLEDO, L. G. Genealogia: da emergência às potencialidades contemporâneas. **Perfil**, p. 93-105, 2010.

ZAFFARONI, E. R.; PIERANGELI, J. H. **Manual de direito penal brasileiro: parte geral.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.



**DISPUTAS DE MEMÓRIA: CONTESTAÇÕES JUDICIAIS ÀS REPARAÇÕES DE
DANOS CONCEDIDAS A CARLOS LAMARCA**

Nathalia Emanuela Moura Alves¹
José Alves Dias²

INTRODUÇÃO

O presente resumo decorre de uma pesquisa em curso de trabalho monográfico orientado (TMO) e tem como objetivo analisar as contestações judiciais à concessão de pensão e de indenização a família de Carlos Lamarca, bem como, a repercussão dessas notícias no diário A Folha de São Paulo.

O interesse pelo tema é proveniente de leituras a respeito de Carlos Lamarca. No curso dos estudos verificou-se a concessão e a contestação de direitos à sua família que repercutiram intensamente na imprensa brasileira. Diante disso, pareceu relevante analisar as razões do reconhecimento da responsabilidade do Estado na morte de Carlos Lamarca, bem como, as motivações para as contestações judiciais às reparações de danos concedidas aos herdeiros.

Dentre as leituras iniciais que suscitaram a investigação está a obra de Emiliano José e Oldack Miranda (1980) com o sugestivo título de Lamarca, o capitão da guerrilha. O livro consiste em uma biografia de Carlos Lamarca desde seu nascimento em 27 de outubro de 1937, em Estácio bairro da zona norte do Rio de Janeiro, sendo o único filho de pai sapateiro e mãe dona de casa a concluir o ensino superior. Aos 17 anos ingressa, como militar, na escola preparatória de cadetes, em Porto Alegre.

Os autores traçam a vida de Lamarca enquanto militar promovido a capitão do Exército, em 1967, e dois anos depois, já militante da organização que daria origem à Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), organizou um grupo de militares do 4º Regimento de Infantaria para desertarem daquela unidade, levando consigo 63 fuzis e

1 Graduada em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Brasil. Endereço eletrônico: Nathalia_emanuele@outlook.com.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



metralhadoras leves que deveriam servir para a luta armada contra a ditadura.

De acordo com os autores, o oficial do Exército decidiu desertar após se questionar sobre a situação de muitos brasileiros que viviam na miséria, e que esta questão não mudaria sem uma atitude mais profunda, viu que o exército não servia ao povo e sim ao governo. Já na clandestinidade, entre as ações que participou contra a ditadura, está o sequestro do embaixador suíço Giovanni Bucher, em 1970, que resultou na libertação de 70 presos políticos dos porões da ditadura. Durante o período de quase um ano clandestino em São Paulo, participou de ações de guerrilha urbana, até se instalar no Vale do Ribeira, com um reduzido grupo de militantes, para realizar treinamentos militares.

Em março de 1971, seis meses antes de sua morte, desligou-se da VPR para se integrar ao Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), que o deslocou para o sertão da Bahia, no município de Brotas de Macaúbas, com a finalidade de estabelecer uma base da organização. Em 17 de setembro de 1971, Lamarca foi fuzilado por integrantes da Operação Pajuçara, em uma fazenda chamada Buriti Cristalino, no interior da Bahia.

A leitura sobre a Comissão de Anistia instalada no Ministério da Justiça no dia 28 de agosto de 2001, também, suscitou interesse pelo tema. Criada pela Medida Provisória n.º 2.151, posteriormente convertida na Lei 10.559, de 13 de novembro de 2002, ela teve por finalidade examinar e apreciar os requerimentos de anistia, emitindo parecer destinado a subsidiar o ministro da Justiça na decisão acerca da concessão de Anistia Política. Conforme a Lei n.º 10.559, em seu artigo 1º, o regime da anistia política abrange aqueles atingidos por atos de exceção por motivação exclusivamente política, entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. Para efeito de reparação de danos o texto legal estabeleceu que o Estado deve conceder:

“II - reparação econômica, de caráter indenizatório, em prestação única ou em prestação mensal, permanente e continuada, asseguradas a readmissão ou a promoção na inatividade, nas condições estabelecidas no caput e nos §§ 1º e 5º do art. 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;” (BRASIL, Lei da Anistia, 2002).

Dessa forma, a Lei da anistia, garantiu a reparação material para as vítimas que sobreviveram e tiveram seus direitos humanos violados com, torturas e perseguições políticas e para os familiares de militantes que foram mortos durante a repressão. Foram a concessão dessas reparações, que no caso de Lamarca, resultou na abertura de processos que contestam a reparação econômica a família.



METODOLOGIA

A pesquisa propõe a análise em duas dimensões: a primeira é analisar as contestações judiciais à concessão de pensão e de indenização concedidas a família de Carlos Lamarca, movidas por ações impetradas por militares e advogados (uma das ações foi movida pelo advogado João Henrique Nascimento de Freitas, um dos autores da ação popular que suspendeu o pagamento da indenização para 44 camponeses que foram vítimas de tortura por integrantes do Exército brasileiro durante a guerrilha do Araguaia). A segunda procura analisar as repercussões das notícias de concessão das reparações econômicas no diário A Folha de São Paulo.

As alegações das ações e decisões judiciais, bem como, a enorme repercussão jornalística do fato estão sendo objeto de uma análise qualitativa das fontes, em que se busca a compreensão dos dados relacionados ao problema, com a utilização de documentos e reportagens no Jornal A Folha de São Paulo. De modo semelhante, pretende-se perceber como essas disputas influenciam na memória da ditadura.

A abordagem das fontes está sendo feito em duas etapas: primeiramente uma revisão da bibliografia sobre o tema, seguida da análise documental, de forma que a realização da primeira forneça uma base teórica para a realização da segunda. Para a análise teórica, Utilizar-se-á Estado e Oposição no Brasil (1964-1984), no qual Maria Helena Moreira Alves (1989) traz uma análise das relações entre Estado e Oposição, entre o Estado de Segurança Nacional e a sociedade civil, determinados pelos mecanismos de dominação política e social vigentes no contexto da ditadura civil militar. Assim como a obra de Lucileide Cardoso (2012), criações da memória: Defensores e Críticos da Ditadura (1964-1985) que discute e contrapõe as diferentes memórias criadas e defendidas por cada setor que viveu e participou da ditadura militar.

Na análise documental, emprega-se os conhecimentos adquiridos na primeira etapa, como aporte para análise dos processos, leis e decretos homologadas referente a reparação de danos, jornais que publicaram sobre o assunto e a argumentação de seus articulistas, bem como os depoimentos de militares a respeito das contestações à concessões de reparação de danos.

A análise das discussões acerca das memórias sobre a ditadura militar no Brasil propagadas pelos meios de comunicação faz-se de suma importância para entendermos o que está sendo informado, como está sendo informado, com intuito de que a informação



é divulgada. Nessa perspectiva, são analisados os comentários sobre a concessão as reparações indenizatórias, especificamente no jornal A Folha de São Paulo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Comissão da Anistia, com a lei que estabelece a reparação de danos aos militantes que sobreviveram e a família dos que foram mortos, fomentou e ainda suscita diversos debates por todos os setores da sociedade brasileira. Esses processos indenizatórios tiveram diferentes significados a partir do lugar social do qual se origina a interpretação, seja para os familiares, para o Estado, para os militares. É na inquietude da questão que, procura-se analisar as contestações judiciais à concessão de pensão e de reparação econômica a família de Carlos Lamarca. Porque essas indenizações são tão atacadas por juízes e militares? Quais argumentos utilizados para se impor contra esses ressarcimentos? Como é visto pelos militares a posição do Estado de reconhecer a responsabilidade pela morte de Carlos Lamarca? o porquê das repercussão dessas notícias no diário A Folha de São Paulo?.

Entende-se que, a importância desta pesquisa é de ressaltar que, as discussões judiciais a reparação pecuniária a família de Carlos Lamarca, estão ligadas a questões bem mais profundas do que apenas econômica. Inferimos que se trata de uma disputa de memórias no âmbito social, em que é colocado em discussão a responsabilidade do Estado e de outros setores da sociedade na morte de vários militantes que atuaram contra a repressão, e que as notícias divulgadas pelo diário A Folha de São Paulo demonstram o posicionamento dos articulistas do jornal no modo como é exposto para a sociedade o tema.

CONCLUSÃO

O resumo aqui apresentado abordou as contestações judiciais a concessão de pensão e de indenização a família de Carlos Lamarca e sua repercussão no jornal A Folha de São Paulo. Para essa discussão foram consultadas obras que deram o aporte teórico para realizadas análises das ações de contestação e decisões judiciais. A fim que se entenda



essas contestações como uma disputa de memória. A memória cristalizada da ditadura apresenta Carlos Lamarca como um desertor, traidor do exército brasileiro e terrorista, em contrapartida, essas ações de reconhecimento da responsabilidade do Estado pela perseguição a Carlos Lamarca e sua família e pela sua morte trazem a construção de uma outra memória.

Palavras-chave: Contestações judiciais. Carlos Lamarca. Memória. Ditadura militar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. 5ª ed., Petrópolis: Vozes, 1989. ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil nunca mais**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRASIL, **Lei da Anistia 10.559**, 13 de novembro 2002. Art.1º, inciso II.

CARDOSO, Lucileide Costa. **Criações da Memória: Defensores e Críticos da ditadura (1964-1985)**. Cruz das Almas: UFRB, 2012.

JOSÉ, Emiliano; MIRANDA, Oldack. **Lamarca: O capitão da guerrilha**. Global, 5ª ed. São Paulo, 1981.



DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO

Nilson Sousa Cirqueira¹
José Valdir Jesus de Santana²
Reginaldo Santos Pereira³

INTRODUÇÃO

Historicamente a educação infantil tem sido um espaço dominado pela presença feminina, sendo totalmente generificado e fruto das representações produzidas socialmente sobre o corpo feminino e funções consideradas como sendo exclusivas das mulheres. Segundo Sayão (2005), são notórios os preconceitos advindos de ideias que enxergam o trabalho com crianças menores como eminentemente feminino, especialmente porque, no primeiro nível da educação básica, professores lidam diretamente com os corpos de meninos e meninas. O cuidado sempre foi visto como atributo de mulheres e a proximidade de homens lidando com crianças pequenas geram conflitos, questionamentos e preconceitos. Situações como essas acontecem corriqueiramente na vida de muitos professores homens nas instituições brasileiras.

A problemática que orientou a condução da pesquisa foi: como os homens se constituem professores de Educação Infantil em uma profissão que é caracterizada como tipicamente feminina? Como referencial teórico foram utilizados os seguintes autores: Felipe (1995), Louro (1997), Carvalho (1998), Sayão (2005), Finco (2004), Almeida

1 Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)/Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Integrante do grupo de pesquisa Infância, Educação e Contemporaneidade. Endereço eletrônico: nilsonmestradoesb@outlook.com

2 Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Vitória da Conquista/BA/Brasil) e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da mesma Universidade. Coordena o projeto de pesquisa intitulado “Os processos de Gestão da Educação Escolar entre os povos indígenas Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe e Tupinambá: experiências em construção”. Endereço eletrônico: santanavaldao@yahoo.com.br

3 Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professor Adjunto com Dedicção Exclusiva do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado) em Educação da UESB, campus de Vitória da Conquista (PPGGED). Endereço eletrônico: reginaldousb@gmail.com



(1998), dentre outros que têm se dedicado a pensar a relação entre gênero, docência e educação infantil.

Tais pesquisas têm demonstrado que na educação infantil a presença feminina se apresenta de forma majoritária, fruto de concepções de gênero hegemônicas e do patriarcalismo que atuam na produção de meninos e meninas e, conseqüentemente, refletem em concepções de gênero (também hegemônicas) de quem deve educar meninos e meninas neste nível de ensino. A questão é, portanto, muito séria e passa pela construção de uma educação voltada para a valorização das diferenças e diversidades em todos os âmbitos da vida social. Afinal, “as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem) [...] ‘fabricam’ os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou *engendradas*) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc.” (LOURO, 1997, p.92).

Para Almeida (1998), o magistério foi a válvula de escape que as mulheres utilizaram para conseguir se introduzir no mercado de trabalho e serem vistas no cenário nacional. Segundo Reis (2011), o processo de desvalorização da profissão docente, iniciado no século XIX e marcante ao longo do século XX, foi equivocadamente atribuído a inserção das mulheres no magistério. Essa desvalorização foi consequência dentre outros fatores, ao contexto socioeconômico e aos recentes imperativos liberais para os quais as atividades de cunho social voltadas para os segmentos menos favorecidos da sociedade necessitavam de prestígio e de valor.

O estudo possui relevância científica, uma vez que buscou refletir acerca das relações entre gênero e docência na educação infantil, especialmente porque em uma sociedade marcada pelo patriarcalismo, pela misoginia, pela negação das diferentes identidades de gênero e sexuais, podemos contribuir para a desconstrução e problematização dessas questões.

METODOLOGIA

A investigação optou pela abordagem da pesquisa qualitativa, do tipo descritiva. Segundo Ludke e André (2013), na pesquisa qualitativa os dados coletados são predominantemente descritivos. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. A pesquisa foi realizada entre os dias 10 e 20 de novembro de 2015 em uma creche da cidade de Itapetinga, localizada em um bairro periférico, que denominamos como



Creche Cantinho do Luar, com vista preservar as identidades dos sujeitos. A estrutura física da instituição é composta de uma sala de secretaria, uma diretoria, quatro salas de aula, quatro banheiros infantis, dois banheiros adultos, três depósitos, uma cozinha, uma lavanderia, um pátio coberto (área verde) e um aberto.

Os sujeitos da pesquisa foram um professor, duas professoras e uma gestora. Foram escolhidos esses indivíduos por entendermos que eles tinham um contato direto com a atuação do professor na instituição. Nesse trabalho, apresentamos o recorte da fala do professor investigado. Na coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada com intuito de identificar as opiniões dos participantes sobre o tema proposto. A entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A questão orientadora para entendimento do processo de se tornar professor homem na educação infantil foi: *Por quê Pedagogia? Porque mesmo com essa baixíssima presença de homens nesse nível de ensino (educação infantil) ainda existem profissionais optando pelo Magistério e ou Pedagogia nos cursos superiores? Obtivemos a seguinte resposta: “Eu sou Pedagogo, pós-graduado em ensino de artes. Não, fiz formação geral. Bom, porque, era o curso de humanas que tinha disponível, então por eu também já trabalhar desde 2002 na área da cultura e da música num projeto social dando aula, então por ser um curso dentre os cursos que eu tinha interesse e era possível realizar aqui em Itapetinga eu optei por Pedagogia (Professor Mello, Entrevista, 10/11/2015)”.*

Percebemos na fala do professor Mello que a sua escolha pelo curso de Pedagogia não era a sua primeira opção, por ele já trabalhar com música em um projeto social no município, provavelmente sua vontade seria fazer um curso na área de música. A pesquisa de Rabelo (2011) realizada aqui no Brasil e em Aveiro Portugal nos relata os fatores que influenciam na hora da escolha profissional. Segundo ela, existem os **fatores extrínsecos** (aqueles relativos ao contexto dessa atividade; são as motivações ativas ou negativas, como a falta de opção, a melhor escolha possível, entre outras) e os **intrínsecos** (relacionados ao respeito ao conteúdo das tarefas que o professor realiza na sua atividade profissional; são as motivações ativas e positivas de escolha profissional).



No caso do professor Mello entendemos que os fatores extrínsecos foram os que o influenciaram na sua escolha como docente, pois “as motivações da escolha profissional dos professores são influenciadas por fatores extrínsecos a profissão (relacionados com o contexto dessa atividade, como **a empregabilidade; rentabilidade; necessidade de emprego e a falta de oportunidades; falta de opção; a melhor escolha possível;** entre outras (RABELO, 2011, p. 7, grifo nosso). Também foi feita a seguinte pergunta ao professor: Como a profissão de professor aconteceu em sua vida? Ou seja, quando percebeu que gostaria de seguir esta carreira? Ele nos respondeu: *Em 2001 eu comecei aqui no projeto de música a estudar música, com um ano depois, mais ou menos, eu já estava sendo monitor de violino, aí a partir dali foi violino, flauta doce, canto, aí eu fui me aperfeiçoando e paralelamente fui dando aula nesse período, de lá para cá até entrar na faculdade em 2004, para formalizar assim a profissão e me formei em 2008 e desde então eu sempre atuei, na verdade desde 2002 que eu atuo*”. (Professor Mello. Entrevista, 10/11/2015)

Podemos ver que o fato de o professor Mello ter se interessado em trabalhar como docente foi a partir de suas experiências nas aulas de música no projeto onde ele frequentava e ainda frequenta. Foi através desse projeto que ele passou a se interessar pela docência, tanto que depois ele entrou na Universidade para formalizar a profissão. Outra questão relevante: *Teve algum pai ou mãe que não aceitou você como professor de seu/sua filho/filha?* Obtivemos a seguinte resposta: *“Não, não. Pelo contrário, eu digo assim, sempre fui bem recebido, eu é que por ser séries iniciais e tal, da educação infantil, creche, eu é que tive a questão do cuidado de me preservar, por uma questão de evitar o próprio preconceito, a é porque é homem, está na educação infantil, a é criança, vai e toma banho na creche, veste roupa. Então sempre tive o cuidado de ter sempre alguém comigo, de chamar alguém, um dia faltou uma auxiliar, aí chamar uma pessoa dos serviços gerais, de outra sala, para está me auxiliando nesse serviço, para eu está evitando justamente me expor nesse sentido”*.

O que podemos analisar deste excerto é que o professor Mello tem certo “policimento” em relação a algumas funções que existe no trabalho com crianças pequenas, tais como a higienização e troca de roupas/fraldas nas crianças. Esse “autopolicimento” vem da preocupação do que os outros vão dizer, no caso, os pais dos alunos e os próprios colegas de trabalho. Percebemos que ainda existe o medo do que esse profissional possa fazer com as crianças quando o mesmo está a sós com elas. Segundo Felipe (2006, p.214), “tal situação tem levado muitos profissionais, no campo

da educação, a mudarem seus comportamentos frente às crianças, para não serem confundidos com pedófilos, [...]para evitarem maiores problemas, procuram não ficar sozinhos com elas – especialmente numa situação de troca de fraldas – ou mesmo colocá-



las sentadas em seus colos”.

CONCLUSÃO

Podemos afirmar que a presença ou a ausência do homem na educação infantil é atravessada por representações que recaem sobre o que é considerado como sendo de homem e de mulher na sociedade e isso tem dificultado que homens assumam funções de professor na educação de crianças. As consequências, a partir dessa constatação, são muitas e de variadas posições, que recaem sobre homens e mulheres que atuam na educação infantil, mas também na formação de meninos e meninas que estão nesse nível de ensino, e isso impede a construção de relações mais harmoniosas e igualitárias entre homens e mulheres em uma sociedade marcadamente machista e patriarcal.

Palavras-chave: Docência. Educação Infantil. Gênero.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Marília. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 406-422, 1998.

FELIPE, Jane. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais**: implicações para a educação infantil. Disponível em: http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf. Acesso em: 27 Maio 2016.

FINCO, Daniela; SILVA, Peterson Rigato da; DRUMOND, Viviane. Repensando as relações na educação infantil a partir da ótica de gênero. In: SILVA, Adriana [et al.]. **Culturas**



infantis em creches e pré-escolas – estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. Ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2013.

RABELO, Amanda. **A figura masculina na docência do ensino primário**: um corpo estranho no cotidiano das escolas públicas primárias do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. Tese de Doutorado, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, 2009.

REIS, Greissy Leoncio. **O Gênero e a docência**: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2011.

SAYÃO, Déborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. Tese (Doutorado) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.



**“EU NÃO GOSTO DE FALAR DESSE ASSUNTO”: A DISCURSIVIZAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR**

Ninfa Emiliana Freire Santos Fausto¹

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido/ampliado abordará um tema muito atual, permeado de diferentes sentidos e de muitos silêncios, também. Trata-se das relações etnicorraciais no ambiente escolar. Contudo, temos consciência que nas últimas décadas, a discussão sobre as questões étnicas tem ganhado corpo e se ampliado de forma progressiva na sociedade brasileira, principalmente, na educação. E, toda essa problematização vem envolvendo tanto as práticas cotidianas dessas relações, os embates e ações políticas, bem como as construções conceituais a estas relacionadas. Entretanto, é imperioso dizer que esse “assunto” é dotado de características bastante particulares, afinal, tratar das relações etnicorraciais nos espaços educativos é adentrar em polêmicas, em situações de invisibilidade e silenciamento, em casos de constrangimentos, em posturas problemáticas, tidas como naturais, ou seja, é mergulhar em “águas turbulentas”.

Destarte, a história tem mostrado que as pesquisas, de maneira geral, têm se preocupado, muito mais, em saber se está havendo a implantação da lei 10.639/03 no currículo escolar, do que interpretar o que está por traz do discurso do professor, do imaginário daqueles que foram chamados a cumprir tais “leis/ordens” impostas (?) pelas políticas públicas de ações afirmativas. Então, é justamente desse ponto, que trata o/do processo das relações etnicorraciais que “muitos” não gostam de falar, de dar sentidos... é que pretendemos, através de nosso trabalho, dar conta de interpretar/compreender. Sendo assim, escolhemos ter como objetivo central conhecer/compreender o que está sendo discursivizado sobre as relações etnicorraciais no ambiente escolar – através dos discursos/enunciados do sujeito-professor.

¹ Mestre em Educação pelo PPGed da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. Membro do grupo de investigação sobre narrativas, práticas letradas e discursos (GRINPRALED/CNPq). Atualmente é professora da rede pública municipal de Pindaí/BA e presidente do CME/Conselho Municipal de Educação. Endereço eletrônico: ninfafreire3@gmail.com



METODOLOGIA

É imperioso destacar que a presente pesquisa se fundamenta na Análise do Discurso de linha francesa Pecheutiana, por assim, considerarmos ser um campo do saber cujo objeto é o *discurso*, sendo este considerado como uma instância histórica, social e ideológica. Pois, Orlandi (1999) nos confirma que uma das contribuições dessa teoria é levar o pesquisador a um estado de reflexão, uma relação menos ingênua com a linguagem, o que implica considerar a historicidade dos sentidos e a materialidade discursiva no processo de interpretação/compreensão.

Faz-se necessário esclarecer que a Análise de Discurso, pode ser situada, conforme Tfouni (1992) dentro do Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1991). Modelo epistemológico no qual se encontram as ciências de interpretação, tais como a psicanálise e a historiografia. Nessa perspectiva, Ginzburg (1991), criador desse conceito/teoria, afirma que as investigações e os trabalhos realizados com base nesse paradigma partem da análise de indícios e dados aparentemente negligenciáveis, buscando realidades que escapam à pesquisa experimental dos métodos positivistas.

Portanto, para compor o *corpus* deste trabalho, pensamos no primeiro momento fazer uma análise de como se deu toda a discursivização envolvendo a temática *racial, bem como* a questão referente a *Raça* e ao mito da *Democracia Racial* e seus desdobramentos. Também, realizamos um levantamento histórico/discursivo sobre o Movimento Social Negro Brasileiro e de como se deu o processo de resistência e luta pelo direito à educação. Nessa mesma senda, também, levantamos a trajetória histórica/discursiva das Políticas Públicas de Ações Afirmativas (pós-redemocratização).

Esse levantamento histórico/discursivo que realizamos foi fundamental para compreendermos que essas Políticas impulsionaram os debates e ações para as políticas curriculares no Brasil, de modo a evidenciar as políticas curriculares para as relações étnicorraciais, dentre as quais destacamos as Leis Federais 10.639/03, 11.645/08 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), buscando assim, fundamentar a pesquisa numa perspectiva histórica, enfatizando um dos seus problemas – questões **étnicorraciais** – e que permanece intrínsecos a sociedade brasileira, inclusive, nos dias atuais.

Num segundo momento a ideia foi de coletar material discursivo, ou seja, ir



pra campo, para assim, formar o *corpus* necessário para esta pesquisa e assim, tomar como materialidade de análise o discurso sobre as relações étnicorraciais no ambiente escolar fornecidas pelo próprio sujeito-professor. Nessa etapa, também, escolhemos três reportagens (que trata da temática em si) como disparador para provocar as discussões.

É importante destacar que para coletar o material discursivo utilizamos a técnica do Teatro-Fórum do Teatro do Oprimido (T.O), do dramaturgo Augusto Boal, como disparador de *corpus*, ou seja, os professores participarem de uma simulação teatral de um encontro pedagógico, que tinha como finalidade trabalhar/discutir o projeto didático da unidade, tendo por tema “*As relações Étnicorraciais no Ambiente Escolar*”.

Portanto, toda encenação se deu através de (02) dois atos cênicos. Assim, após a leitura de cada reportagem, o sujeito da nossa pesquisa, instigado pelo “curinga” (personagem do T.O), manifestava-se através de posicionamentos discursivos, ou seja, do seu “dizer”. Como também, outros se manifestaram através do “silenciamento”. E, para coletar/guardar esses “dizeres” do sujeito-professor, usamos uma câmera para filmar toda a encenação teatral (consentida por eles, naturalmente).

Diante desses pressupostos, a análise de dados coletados da presente pesquisa, fez-se à luz, principalmente de minha história/vivências como professora da rede municipal de ensino, como coordenadora pedagógica, como representante/presidente da entidade que defende professores/servidores, de textos/artigos/pesquisas e legislações referentes a temática que trata das relações étnicorraciais no contexto escolar. Assim, todo o processo aconteceu através do dispositivo da Análise de Discurso Pecheutiana (A.D. P) e do Paradigma Indiciário.

RESULTADOS/DISSCUSSÕES

Assim, em linhas gerais, ao concluir (?) o nosso trabalho compreendemos o quanto as políticas públicas de educação implementadas em nosso país continuam sendo o resultado das transformações decorrentes dos processos de reestruturação, bem como a persistência em manter o sistema capitalista mundial. Porém, não devemos esquecer o quanto esse sistema continua privilegiando as relações de mercado em detrimento da vida social e da satisfação das necessidades básicas da população menos favorecida, e, dentro dessas necessidades o direito a uma educação que respeite e valorize a grande diversidade étnica e cultural do nosso país, dentre outras demandas de cunho político e



social tão importante quanto.

Sendo assim, partir das análises empreendidas sobre o *corpus* em questão, e tendo como embasamento teórico as noções de *formação discursiva*(FD), na via de Foucault (2004), *discurso, sentidos, arquivo, condições de produção* por Pêcheux (2008 [1983]), de *silêncio, discurso pedagógico (D.P) tratados pela autora Eni Orlandi* (1995), de *memória discursiva* por Courtine (2009) pudemos observar o funcionamento dos discursos sobre *igualdade, raça, mito da democracia racial, políticas públicas de ação afirmativa*, compreendendo dessa maneira, como se dá o silenciamento e o apagamento da memória nos discursos sobre esses temas; memória que irrompe no acontecimento discursivo, trazendo para a significação o sentido de “racismo” presente nos discursos da sociedade brasileira, bem como nos enunciados coletados para a presente pesquisa em relação às questões das relações étnicorraciais no ambiente escolar.

CONCLUSÕES

Por fim, através do nosso olhar de pesquisador (iniciante, claro), analisamos/interpretamos o quanto o sujeito-professor, da nossa pesquisa, continua sendo agenciado ideologicamente em seu dito e, por conta disso, o mesmo se filia a determinadas Formações Discursivas (FDs). Entretanto, o mesmo não tem consciência que seu dizer/enunciado/discurso corrobora para os apagamentos das diferenças e das desigualdades existentes no país, tendo como sustentação para tal, os discursos: religioso, científico, jurídico ou, o culturalista.

Contudo, compreendemos que é por meio da disseminação desses discursos que tem-se contribuído para o apagamento, o *silenciamento* das questões de cunho “racista” existentes no país, principalmente, no ambiente escolar, pois, o silêncio, nesse caso, nada mais é que um mecanismo para ocultar desigualdades e mascarar situações de preconceito, como também tem o propósito de esconder as desigualdades e o preconceito racial nos planos tanto material quanto simbólico. Dito de outra forma, que o sujeito-professor compreenda que não adianta apresentar um discurso “politicamente correto” enquanto a prática pedagógica diz/mostra algo totalmente diferente/oposto ao dito, pois, é fato que os sentidos vão sempre irromper, escorregar... Afinal, o discurso é o lugar da materialidade ideológica.

Nessa seara, que ele/professor possa compreender que, ao selecionar o seu dizer,



sofrendo o processo de esquecimento, escolhe o que diz, na medida em que quer dizer, usando as palavras que julga conveniente para produzir o efeito que deseja (no caso, o politicamente correto), construindo assim o discurso, ilusoriamente, tendo em si, a ideia de controle de tudo, porém, na constituição desse discurso (que ele acredita ser novo) estão presentes os interdiscursos com seus ecos históricos que respigam acontecimentos discursivos passados. (PEREIRA, 2010).

Por fim, esperamos que este trabalho *signifique* de alguma maneira e, assim possa trazer novas e diferentes reflexões a respeito da discursivização das relações étnicorraciais no ambiente escolar, levando assim, o sujeito-professor a questionar e problematizar os enunciados/ditos que filiam-se a determinadas formações discursivas (FDs), mas que porém, no fio do discurso reflitam/compreendam o quanto os sentidos deslocam-se, conforme a necessidade imposta pela ideologia dominante, ou pelas condições de produção de seus ditos, em posições-sujeito distintas.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Políticas Públicas de Ação Afirmativa. Sujeito-Professor. Relações Étnicorraciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, 2003.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

ORLANDI, E.P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni P. Orlandi. 5 ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2008 [1983].

PEREIRA, L. S. **Afinal, raças existem ou não?** Uma análise do discurso sobre as cotas raciais enunciado por professores universitários. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus I. 2010.



MEMÓRIA E (DES)ATENÇÃO: INTERVENÇÃO A PARTIR DE PRÁTICAS COM A LINGUAGEM

Nirvana Ferraz S. Sampaio¹
Fabiana dos Santos Santana²

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apresentar os resultados do acompanhamento do sujeito MM no que se refere aos processos mentais superiores, memória e atenção, e o papel reestruturante da linguagem. Para tanto, utilizamos a Neurolinguística Discursiva (ND), que, a partir de um aporte teórico de autores, como Vygotsky (1896-1936), Luria (1902-1977), dentre outros, atribuem à linguagem um lugar central e de grande importância para a formação e a reorganização dos processos psíquicos, inclusive pelo aspecto das relações entre linguagem e atenção.

Freire (2005 *apud* MARCOLINO, 2008, p.163) concebe:

[...] a memória, no interior da ND, tem uma condição de complexidade e de construção histórica, sem que se descartemos processos fisiológicos, possibilitando uma abordagem que considera o indivíduo em todas as suas dimensões. A prática clínica, com esse aporte teórico, passa a ter sentido para os envolvidos e os resultados surgem de modo a influenciar positivamente a vida do sujeito.

Consideramos que a memória se desenvolve graças à íntima relação entre aspectos biológicos e sociais. Esse desenvolvimento se inicia na fase pré-natal. Após o nascimento, a memória representa uma das principais funções mentais e determina a forma como o indivíduo irá se desenvolver ao longo da sua vida. É através dessa função que o passado se torna presente, permitindo assim que ações sejam adaptativas e que os indivíduos possam lidar de forma adequada com as demandas do cotidiano. Consideramos, ainda, que a linguagem tem um papel crítico no desenvolvimento da memória autobiográfica,

1 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

2 Fabiana dos Santos Santana, graduada em Pedagogia pela UESB e graduanda em Psicologia no Centro Universitário Maurício de Nassau – Brasil (pesquisadora voluntária). Endereço eletrônico: fabiana.cdt@hotmail.com



uma vez que essa função cognitiva ajuda na organização de informações, permitindo a troca de experiências mútuas, colaborando na estruturação das suas próprias vivências, e ajuda na consciência da representação do que viveu (NELSON; FIVUSH, 2004 apud DIAS; FERNANDEZ, 2011, p.22). Juntamente com a linguagem, a atenção precisa estar mais desenvolvida para possibilitar o melhor funcionamento da memória (COURAGE; HOWE, 2002 apud DIAS; FERNANDEZ, 2011, p.22).

Em se tratando da atenção, é necessário destacar o caráter seletivo na atividade consciente, sem essa característica, o homem teria dificuldade de selecionar os estímulos mais importantes para as ações (perceptivas, motoras ou do pensamento) dentre os vários apresentados pelo meio ambiente. Dessa forma, sem essa seletividade, a quantidade de informação não selecionada seria tão desorganizada e grande que nenhuma atividade se tornaria possível. Se não houvesse inibição das diversas associações que ocorrem, seria inacessível o pensamento organizado. (LURIA, 1991, *apud* MARCOLINO, 2008, p.160).

METODOLOGIA

A metodologia do trabalho é baseada no acompanhamento longitudinal e no conceito de dado-achado postulado por Coudry (1996) que é definido como produto da articulação de teorias sobre o objeto que se investiga com a prática de avaliação e acompanhamento longitudinal de processos linguístico-cognitivos. Os dados-achados se constituem como pistas para que o investigador possa decifrar a maneira pela qual o sujeito afásico reconstrói sua linguagem quando está envolvido em práticas sociais de uso da linguagem, convivendo com sujeitos não afásicos e afásicos. Dessa forma, a natureza do estudo e das análises é qualitativa.

O sujeito MM, em 2011, apresentou ruptura de um aneurisma na bifurcação da carótica interna esquerda e, em seguida, uma cirurgia para clipagem, conforme relatório médico que consta no banco de dados do Lapen. Após esse episódio neurológico, o sujeito apresentou déficits cognitivos, principalmente, alteração da memória viso-espacial de curto e longo prazo. Com relação às funções executivas, apresentou déficit de atenção e dificuldades em atividades que pedem velocidade/agilidade. Ainda segundo relatório médico, MM apresentou deficiência na fluência verbal e semântica, tendo a compreensão alterada. MM ingressou no ECOA em 2012. Nessa ocasião, o que mais chamava atenção dos pesquisadores era a recorrência de repetições em sua fala, conferir (LACERDA; SAMPAIO,



2015), e o acompanhamento foi voltado para a compreensão e intervenção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O acompanhamento que é realizado com MM tem mostrado grande relevância no seu desenvolvimento social, e também nas suas interações que permitem que a linguagem exerça seu papel organizador e regulador. Dessa forma, são oferecidas a MM, a possibilidade do uso de mecanismos que possam ser trabalhados em favor da manutenção do foco de atenção e da memória.

Observamos também que MM tem dificuldades de registrar fatos recentes. Durante os acompanhamentos foi realizado com MM algumas atividades que a ajudassem a exercitar a sua memória de curto prazo, como, por exemplo, registros de sua história de vida; associações, de imagens, fotografias; interpretação oral de poemas e lembranças.

Com as atividades de intervenção, com um trabalho reconstituidor, via linguagem, de aspectos linguístico-cognitivos, pode-se afirmar que MM vem exercitando e exercendo a sua memorização e atenção e reproduzindo vestígios de experiência anterior de modo que se perceba e desempenhe papel especial na fixação dos processos linguísticos, principalmente no que diz respeito as repetições que comete de forma a causar estranhamento na escuta não especializada.

CONCLUSÕES

Acreditamos, dessa forma, que estamos desenvolvendo com MM um trabalho reconstituidor dos processos linguístico-cognitivos afetados, em diferentes medidas. Nosso empenho considera também que MM reconheça a própria condição, enfrente-a, juntamente com o mediador, em busca de recursos que lhe tragam possibilidades de melhora.

Palavras-chave: Afasia. Atenção. Linguagem. Memória.



REFERÊNCIAS

COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso**: discurso e afasia. São Paulo: Martins Fontes. 1988.

_____. O que é dado em neurolinguística. In: **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas. SP: Editora Unicamp, 1996.

DIAS, Luciana Brooking Teresa; FERNANDEZ, L.J. **Neuropsicologia do desenvolvimento da memória**: da pré-escola ao período escolar. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/fabiana/Downloads/61-512-6-PB (1).pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

LACERDA, M. A. ; SAMPAIO, N. F. S. . A repetição na linguagem afásica com foco na palilalia. In: **Anais do XI Colóquio Nacional e IV Colóquio Internacional do Museu Pedagógico**, 2015.

MARCOLINO, N. L. C. **(Des)atenção e memória**: um estudo de caso sob a perspectiva neurolinguística. 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/view/99>>. Acesso em: 02 abr. 2017. (Eds.), Memory (pp. 41-68). New York: Psychology Press.



**COTIDIANO, LINGUAGEM E HUMOR ENTRE OS VENDEDORES DE FOLHAS DA
FEIRA DE SÃO JOAQUIM (SALVADOR / BA)**

Orlando José Ribeiro de Oliveira¹
Marília Flores Seixas de Oliveira²
Clara Flores Seixas de Oliveira³

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa o cotidiano, os aspectos da linguagem e do humor de produtores-vendedores de “folhas” na Feira de São Joaquim (Salvador/BA), e é fruto de pesquisa etnográfica desenvolvida entre 2012 e 2015, em que se buscou compreender as especificidades do mercado de plantas rituais em Salvador. Denomina-se “folhas”, aqui, ao conjunto de plantas nativas e cultivadas que têm uso mágico-religioso e terapêutico em práticas rituais das religiões afro-brasileiras e/ou uso apenas terapêutico por amplas camadas da população de Salvador. Embora o comércio destas “folhas” esteja estabelecido em várias feiras, mercados e pontos de venda em toda a cidade, é na Feira de São Joaquim que ocorre, três vezes na semana e em curto horário a cada dia (das 4:00 h às 7:00 h), o chamado “mercado da Pedra”, que centraliza o processo de distribuição dessas “folhas”, reunindo produtores-vendedores e compradores. Os dados levantados na pesquisa foram analisados a partir de referências teóricas que dialogam com os âmbitos destacados. Para analisar o exercício do cotidiano e os processos diários do trabalho, os principais teóricos foram Certeau (1994), Sato (2007 e 2012) e Vedana (2013). Na análise dos aspectos referentes à linguagem e ao humor, foram utilizados os textos de Fish (1993), Vedana (2013) e Bakhtin (1987). Outros temas, como os processos de aprendizagem - baseados na oralidade e no parentesco -, e as comparações com os mercados africanos, foram discutidos a partir de Verger (1992), Machado (2006) e Bourdieu (2006).

1 Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor de Antropologia e Cultura Brasileira da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: ojro.furioso@gmail.com

2 Doutora em Desenvolvimento Sustentável/Gestão Ambiental pela Universidade de Brasília (CDS/UnB). É professora titular do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: marília.flores.seixas@gmail.com

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFBA (PPGCS/UFBA). Advogada, bacharel em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: clara@gmail.com



METODOLOGIA

A pesquisa, de cunho etnográfico, teve como cerne o trabalho de campo, baseado em contato direto, intenso e prolongado com os agentes do mercado, de modo a propiciar a compreensão das relações sociais que emergem no contexto e a apreensão dos significados culturais que orientam e influenciam o comportamento do grupo e dos indivíduos. Do ponto de vista metodológico, adotou-se abordagem qualitativa e etnográfica, reconhecendo que o objeto investigado, o mercado das “folhas”, seria melhor compreendido se observado em seu contexto de ocorrência, o Mercado da Pedra na Feira de São Joaquim, a partir da perspectiva dos agentes sociais nele envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As feiras e mercados de Salvador integram a história da população negro-mestiça da cidade. Primeiro como escravos, depois como trabalhadores livres, segmentos dessa população sempre atuaram nas feiras e mercados da cidade, seja como vendedores (feirantes, barraqueiros, ambulantes) e prestadores de serviços (carregadores), seja como compradores e consumidores, atendendo às demandas materiais e espirituais da vida cotidiana.

A Feira de São Joaquim funciona como importante posto de abastecimento de Salvador e cidades do Recôncavo e é um *locus* privilegiado de observação de expressões culturais e religiosas. Pólo comercial das plantas de uso ritual e/ou curativas, a Feira é também um centro de difusão de conhecimentos tradicionais étnico-referenciados sobre estas plantas.

O mercado da Pedra é uma das primeiras atividades da Feira nos dias em que ocorre (segunda, quarta e sexta-feira), começando a comercialização por volta das 4:00 h da manhã, quando os primeiros mateiros instalam suas mercadorias, espalhando pelo chão as “folhas” trazidas em fardos grandes. Detentores dos conhecimentos necessários para as tarefas que organizam a atividade da Pedra, os produtores-vendedores de “folhas” estão, no cotidiano, engajados em seus processos de trabalho, que conhecem bem. Nos atos cotidianos e nas artes de fazer (CERTEAU, 1994) dos vendedores da Pedra, há uma sistematização de conhecimentos sobre as “folhas” e seus usos (etnoconhecimento), sobre o mercado em que se assenta a atividade,



sobre a economia informal que o baseia e, sobretudo, sobre as interações sociais desenvolvidas cotidianamente. Para Vedana (2013), o trabalho na feira se assenta em uma sociabilidade própria. A dinâmica do processo de circulação na Pedra pode ser pensada, de maneira geral, em algumas etapas: (1) chegada e transporte dos fardos de “folha” até a Pedra; (2) abertura dos fardos de “folha” destinados à venda ou organização dos fardos fechados com as encomendas; (3) preparação das mercadorias / arrumação dos molhos de “folha” no chão para a venda; (4) busca de “folhas” entre outros produtores para complementar encomendas; (5) negociação e venda das “folhas” nos primeiros horários; (6) negociação e venda das “folhas” na boia; (7) organização e embalagem das “folhas” vendidas em fardos para transporte pelos entregadores; (8) limpeza da área utilizada na venda das “folhas”; (9) cobranças e recebimentos de valores devidos.

São recorrentes, nas interações sociais da Pedra, enunciados em tom de brincadeira e jocosidade entre os interlocutores, cujos sentidos humorísticos se concretizam por elementos verbais e não-verbais (gestos e jeitos de corpo, p. ex.), e também por enunciados que são evocados mas não expressos, presentes no acervo de memórias coletivas. É constante o uso de inversões de sentido, recursos de linguagem básicos no humor, como no diálogo entre dois carregadores, anotado no caderno de campo da pesquisa (2015): “- Vítor é o cara! - De pau! - He, he, he, mas *é!*”.

Na Pedra, a todo momento podem ser ouvidas falas de provocação, conhecidas localmente como ‘conversas de sotaque’ ou dichotes, causando respostas que vão de outras provocações sequenciadas até grandes gargalhadas coletivas, quando a brincadeira é percebida por mais pessoas. Podem ser piadas diretas dirigidas para alguém, gozações frente a algum acontecimento, xingamentos utilizados para zombar do outro, pilhérias que insinuam e ridicularizam comportamentos sexuais ou outras manifestações de humor sobre as quais se fundamenta o cotidiano da Pedra.

Sobrepõem-se, desta maneira, novos acontecimentos (risíveis) sobre os fatos diários do trabalho, e esta sobreposição torna menos árdua a rotina dos fornecedores das “folhas”. Além de tornarem o dia-a-dia mais leve, estas brincadeiras, jocosidades e gozações constantes também funcionam como estratégias de construção de vínculos com os fregueses, que passam a ser acolhidos numa comunidade interpretativa própria, com suas regras de convivência, suas manifestações de humor. Tais estratégias aproximam-se, assim, àquelas analisadas por Vedana (2013) em suas pesquisas sobre feiras livres, quando aborda narrativas do cotidiano que expressam uma dimensão lúdica associada ao trabalho na feira como expressão de uma sociabilidade própria dos feirantes, com interações voltadas para amenizar a dureza do trabalho.



De maneira geral, os membros da comunidade, quando incluídos nas gozações e pilhérias, são, não apenas coniventes com as avacalhações que lhes são dirigidas, como também aderem às brincadeiras, entrando facilmente no papel que lhes foi atribuído no jogo do discurso zombeteiro. Há, na Pedra, um jogo semântico em conversas de duplo sentido, que falam uma coisa mas significam outra, ou que invertem o sentido do que foi dito pelo outro, expondo-o ao ridículo público, portanto, ao riso. É curioso como as conversas quase sempre resvalam para esse tom dúbio, de sentido ambíguo, zombeteiramente sexualizado. O valor humorístico das ambiguidades é destacado de maneira a colocar o outro em posição de escárnio, de gozação pública. Mas não há contudo, reações de intolerância a isso, ao contrário, aceitam-se as brincadeiras com surpreendente *fair play*. Estes corriqueiros enunciados de duplo sentido, maliciosos e erotizados, podem também sugerir sentidos que só se completam no acervo mnemônico do interlocutor, já que as respostas aos enunciados nem sempre são faladas, ficando no ar o subterfúgio da insinuação. Quem não conhece a continuidade do diálogo (a parte não-dita, implícita) não compreende a graça da conversa, ficando de fora do ato discursivo. Tais enunciados remetem, portanto, à existência de um acevo de construções verbais que são compartilhadas coletivamente e que estabelecem uma divisão (de ordem semântica) entre aqueles que compreendem a brincadeira - os de dentro da comunidade interpretativa - e aqueles que não a conhecem, portanto não conseguem perceber o gracejo, a chula, a gozação. O enunciado inicial, nestes casos, evoca os outros enunciados da sequência, que não são ditos mas que são conhecidos e lembrados na evocação, fazendo rir, mas funcionando apenas entre aqueles que conhecem o complemento da fala, que não é dito.

Levando em conta que o sujeito constrói significados a partir de sua bagagem pessoal (repertório pessoal, memória, partilhas linguísticas, sentimentos, imaginações) e de sua bagagem comunitária (valores e referências culturais das comunidades interpretativas a que pertence), ao dividir as pessoas entre os que não compreendem as brincadeiras porque não conhecem o acervo textual necessário para acharem graça e os que detêm as informações coletivas necessárias para que se realizem as significações humorísticas, estas falas de duplo sentido que ocorrem constantemente no Mercado da Pedra demonstram o caráter público das estratégias interpretativas acionadas para a construção de sentidos. Conforme Fish (1993), o sujeito não existe isolado das categorias de pensamento públicas ou convencionais que tornam possíveis as suas operações (de pensamento, visão, leitura), isto é, só é possível realizar o trabalho de interpretação elaborando-se operações mentais de construção de significado que fazem parte do acervo cultural da sua comunidade de pertencimento. Assim, embora seja correto dizer que o indivíduo crie significados,



isto é feito por meio de estratégias interpretativas que têm origem em um sistema de inteligibilidade cultural e comunitário.

Por fim, quando se compara a vida social observada no Mercado da Pedra aos estudos etnográficos sobre mercados e feiras africanos, feitos por Pierre Verger e Roger Bastide no Benim em 1952 (VERGER, 1992) são muitas as aproximações que se pode fazer. Ao ilustrar e analisar a grande complexidade sociocultural dos mercados africanos, Verger e Bastide afirmam haver um entrosamento, nos contextos das feiras africanas, entre o comportamento econômico, voltado ao lucro, e o comportamento comunitário, de afirmação de relações tradicionais, ancestrais. Tal como na Pedra.

CONCLUSÕES

Em Salvador, a dinâmica da comercialização das “folhas” rituais (que se articulam com as práticas da religiosidade afro-brasileira) está centrada num evento que ocorre na Feira de São Joaquim em três dias da semana, conhecido como a Pedra. As interações sociais no mercado da Pedra encontram na linguagem do humor alternativas lúdicas para se criarem fatos novos (risíveis), que se sobreponham ao (duro) cotidiano do trabalho tornando-o mais agradável, e também estratégias de manutenção de vínculos de proximidade e afetividade com os membros da comunidade do Mercado da Pedra, estabelecendo e reforçando uma sociabilidade própria, numa comunidade interpretativa com suas especificidades simbólicas e culturais.

Palavras-chave: Linguagem. Cotidiano. Feira de São Joaquim.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.



CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FISH, Stanley. Como reconhecer um poema ao vê-lo. **Palavra**, 1993. Rio de Janeiro: PUC. Departamento de Letras / Semestral, número 1.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. USP, S. Paulo, n 18-19 (1): 103-118, 1995/1996.

MACHADO, Vanda. Tradição oral e vida africana e afro-brasileira. SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SATO, Leny. **Feira Livre**: organização, trabalho e sociabilidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

_____. Processos cotidianos de organização do trabalho na feira livre. **Psicologia & Sociedade**. n. 19, Edição Especial 1:, 95-102, 2007.

VEDANA, V. Fazer a feira e ser feirante: a construção cotidiana do trabalho em mercados de rua no contexto urbano. **Rev. Horizontes Antropológicos**, v. 19, n. 39, p. 41-68, Porto Alegre, Jan/jun. 2013.



**A INTERFERENCIA HUMANA, NA EROÇÃO NO BAIXO DE GUAXUMA EM
MACEIÓ-AL**

Pablo Dario Santos Oliveira¹

INTRODUÇÃO

As principais causas da erosão podem ser relacionadas ao desmatamento e retirada da cobertura verde, falta de implementação de políticas, práticas de parcelamento do solo inadequadas e deficientes, drenagem inadequada dos loteamentos entre outros.

Esta pesquisa buscou avaliar a intensidade dos processos erosivos existentes no bairro de Guaxuma, principalmente aqueles causados pela ação antrópica.

O objetivo do nosso trabalho é caracterizar o meio físico do bairro de Guaxuma, sob a ótica dos processos erosivos. Examinando os efeitos do desmatamento das áreas costeiras do bairro no desenvolvimento da erosão, as conseqüências da ocupação desordenada, identificando as políticas públicas para conter os processos erosivos e analisando a percepção da população do bairro, sobre os resultados que a erosão traz, com a aplicação de questionários e assim propondo medidas que minimizem o impacto ambiental.

Por esse motivo, achamos relevante explicar sobre esses problemas, existentes no bairro de Guaxuma, sendo esse considerado uma área de expansão urbana, pelo plano diretor da cidade (LEI MUNICIPAL Nº 5486 de 30/12/2005). Guaxuma como outros bairros do litoral norte de Maceió exige um olhar especial, dos agentes públicos e da própria comunidade. Por isso o motivo de elaborarmos essa pesquisa.

Guaxuma é um bairro praiano do município de Maceió. Esse bairro foi criado através da Lei Municipal nº 4.953, de 06 de janeiro de 2000. Guaxuma passa atualmente por uma gritante especulação imobiliária, onde a ocupação de áreas costeiras vem acontecendo de maneira acelerada, ocasionando uma série de problemas relacionados a erosão, saneamento básico, poluição, desmatamento de manguezais e demais problemas urbanos que não passaram por um planejamento de ocupação de área.

O bairro tem uma área de 4,915 km² e uma população em torno de 2.481 habitantes,

¹ Bacharel em geografia formado pela Universidade Federal de Alagoas, Geógrafo registrado no CREA – BA, aluno do curso de licenciatura plena em geografia da UESB e aluno especial do curso de mestrado em Geografia da UESB, Brasil. Endereço eletrônico: pablodarioo@gmail.com



segundo o censo 2010 do IBGE. No decorrer deste trabalho, os fatores que ocasionam a degradação ambiental de Guaxuma serão abordados mais detalhadamente, assim como possíveis soluções para o problema enfrentado por aquela localidade serão destacadas.

METODOLOGIA

O trabalho foi dividido nas seguintes etapas: Revisão de Literatura, pesquisa Cartográfica e Fotográficas, dados Estatísticos da Área, mapeamento da área de estudo, aplicação dos questionários, produção de imagens fotográficas e ida ao Campo, tabulação dos Dados e finalização da Pesquisa. Foram aplicados questionários a população do bairro de Guaxuma, na nossa ida a campo, bem como feita imagens em fotografias, com o intuito de se levantar informações sobre os meios, socioeconômicos e ambientais. Para melhor andamento do questionário, foi escolhido questões objetivas, que reduzisse a intimidação e a subjetivação dos dados, para melhor análise, da população ao todo, foi utilizada técnica de amostragem, tendo como metodologia, Rocha (1997), que teve a seguinte formula abaixo:

Em que:

n = número de questionários aplicados;

N = número total de casas na unidade considerada (IBGE, 2010)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi realizada uma amostragem para a realização dos questionários, em seguida dividimos seus resultados em duas etapas. A primeira etapa, foram os resultados diferenciados por feições geomorfológicas e a 2ª etapa, fizemos a soma dos resultados das três feições geomorfológicas, para termos os resultados e discussões. Utilizamos esse método, para diferenciar, as degradações ambientais, diferenças sociais entre as feições geomorfológicas. Mesmo Guaxuma tendo uma pequena extensão territorial, há muitas diferenças (humanas e ambientais) nas três feições geomorfológicas, por isso usamos essa referida metodologia na aplicação dos questionários.

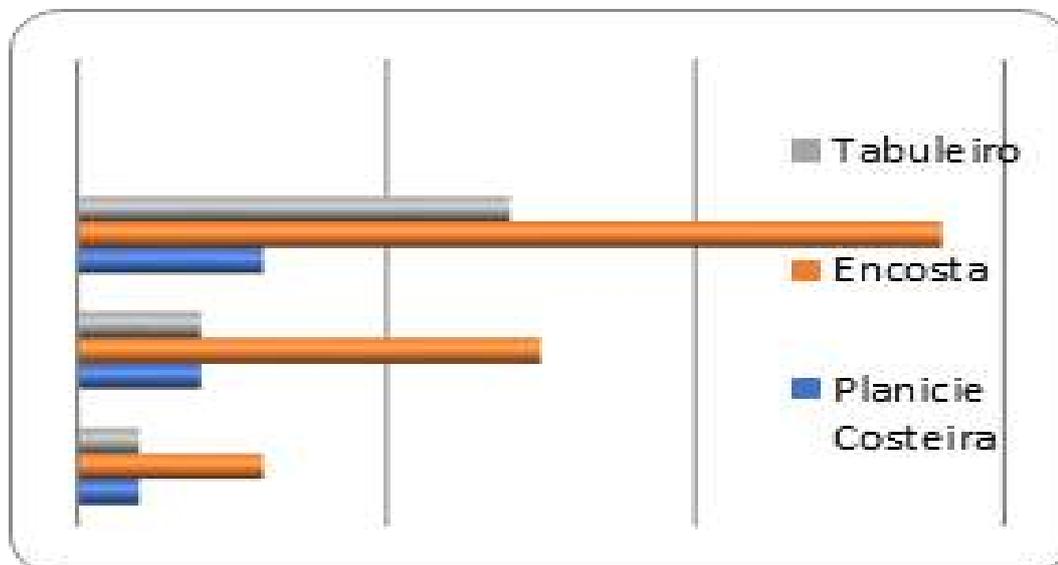


Figura 01 - A quanto tempo o Sr(a) mora no bairro de Guaxuma?
Feição Geomorfológica)

Verificando o resultado ao lado, podemos perceber, que nas tres feiçoes geomorfológicas, todos os moradores, disseram morar a mais de tres anos no bairro de Guaxuma, sendo que muitos dos que responderam, moram no referido bairro desde a época em que nasceu. Em sua maioria essa população reside no bairro há bem mais de 3 anos.

Fizemos a porcentagem, dos moradores entrevistados, de toda Guaxuma, em relação ao seu conhecimento sobre erosão, 78% dos entrevistados, disseram não saber o que é erosão. Apenas 22% disseram sim, mais desses que responderam positivamente, muitos na hora da explanação, não souberam diagnosticar precisamente o significado de erosão, muitos relacionavam, a erosão, como coisas relacionadas ao simples efeito da chuva e o lixo nas ruas.

Em relação ao papel desses, em diminuir a erosão no referido bairro, podemos verificar que houve respostas diferentes, nas três feições geomorfológicas, enquanto na Planície Costeira e no Tabuleiro, a sua totalidade afirmou contribuir com a diminuição da erosão, na encosta, a maioria absoluta, disseram, não contribui, para a diminuição da erosão. Levando Guaxuma como um todo, no universo dos que responderam sim sobre o que é erosão, 67 % disseram contribuir para a diminuição da erosão. Perguntado aos entrevistados por feição geomorfológica, onde os mesmos jogam o lixo, a grande maioria afirmou jogar os mesmos em lixo para a coleta, mais na região do tabuleiro, podemos verificar um número expressivo de lançamento de lixo na encosta, onde essa alternativa obteve maioria absoluta. A grande surpresa, na referida pergunta, foi o numero expressivo,



de lançamento de lixo no lixeiro, o que nos faz entender, que a população do bairro, tem certa consciência ambiental, quando se relaciona ao destino do lixo. Mas podemos verificar, no tabuleiro, uma grande quantidade de lixo, acumulado no solo. Os entrevistados principalmente das encostas consideraram que os principais problemas do bairro estão associados a falta de saneamento, lixo e outros serviços como escolas, hospitais e creches públicas. Poucos citaram a erosão como problema principal, isso pode ser devido à falta de conhecimento dos mesmos em relação a esse fenômeno natural/antrópico, mesmo verificando no bairro, vestígios característicos da erosão.



FIGURA 02: Lixo acumulado no Tabuleiro em Guaxuma



FIGURA 03: Identificação das três feições geomorfológicas do bairro de Guaxuma

Na ida a campo, um fenômeno foi notado, a Planície Costeira tem grandes mansões e pouquíssima população nativa, a área de encosta tem uma relativa infraestrutura, como calçamento de algumas ruas, coleta de lixo, corredor de transporte urbano, pequenas vendas entre outros, o oposto é observado na área de tabuleiro, onde na mesma, há um grande acúmulo de lixo devido a falta de coleta, não possuindo um sistema de drenagem, o que faz dessa região, um local de degradação ambiental mais intensa, nas figuras explanadas no nosso trabalho, é possível constatar essa questão. Para se falar em erosão antrópica, é fundamental que se fale, de que forma ocorre o processo de urbanização em Maceió, e conseqüentemente o bairro de Guaxuma.

O problema da erosão antrópica de Guaxuma, se dá de um fato principal, que é o desmatamento da vegetação, das encostas, para a construção de edificações. Outro fator é de que a cidade de Maceió possui um extenso litoral, que vai do Pontal da Barra à Ipioca, litoral esse que possui ricos ecossistemas, como piscinas naturais e outras características biogeográficas. Com a intensidade da ocupação das praias de Pajuçara, Ponta Verde, Jatiúca e Cruz das Almas,



as praias de regiões mais periféricas como Guaxuma entre outros, faz com que a mesma, aumente e muito o seu valor imobiliário, e com isso haja construção de condomínios e outros empreendimentos. Muitos desses, procurado pela nova classe média. Com isso há um uso nocivo do solo, fazendo com que o mesmo, fique suscetível ao processo erosivo, por essa, ser uma região úmida, e ter grandes índices pluviométricos, a erosão causada pela chuva, também agrava, principalmente quando se trata das encostas, irregularmente habitada pela população. A ocupação, muitas vezes do bairro de Guaxuma, não respeita as leis ambientais, vigentes, tanto em âmbito federal, estadual e municipal. Não há uma fiscalização intensa da área, e muito menos ações de medidas mitigadoras, que promovam políticas, que impeçam ou amenize o dano ambiental desse bairro.

CONCLUSÕES

Podemos perceber que o bairro de Guaxuma se encontra numa situação de degradação dos recursos naturais, isso ocorre nas três feições geomorfológicas, com a observação dos resultados do censo IBGE de 2000 e 2010, percebemos que houve um significativo aumento populacional e conseqüentemente um aumento da área urbanizada de Guaxuma, o que acarretou uma maior degradação ambiental, pois isso se deu com a remoção da flora dessa região, para construção de residências, vias não pavimentadas, que favorece o aumento da erosão. Segundo relato de moradores, da região do Alto da Boa Vista, Guaxuma, muitos relataram que em suas casas, existem crateras formadas e ampliadas pelas chuvas, local onde muitos moradores depositam o lixo, os mesmos afirmaram, que a cada vez que chove, essas crateras são aumentadas. Considerada uma área de expansão urbana, essa região ainda tem características de zona rural, e ainda não está preparada, para um processo de urbanização avançado, a não ser que o para o mesmo, ocorra de forma bem planejada.

Palavras-chave: Guaxuma. Erosão. Maceió. Feição Geomorfológica.

REFERÊNCIAS



MACEIÓ, Prefeitura Municipal de. **Plano Estratégico para o Desenvolvimento Sustentável do Litoral Norte de Maceió**: Diagnóstico Preliminar. Maceió: Secretária Municipal de Planejamento, 2000

GUERRA, Antonio José Teixeira; CUNHA, Sandra Baptista da. **Impactos Ambientais Urbanos no Brasil**. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005

NASCIMENTO, Frederika Araújo do. **Estudo da capacidade de adensamento urbano do litoral Norte de Maceió, nos bairros de Jacarecica e Guaxuma**. Maceió, 2007, Dissertação de Mestrado



A PATOLOGIZAÇÃO DA ATENÇÃO E(M) UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Paloma Batista Silva¹
Fernanda de Castro Modl²

INTRODUÇÃO

O fenômeno da atenção é um tema que tem sido muito referenciado na atualidade. Posições amparadas no discurso do senso comum têm destacado a falta de (mostras de) atenção em momentos de agenciamento da interação em que ela é explicitamente requerida. Em função disso, interessamo-nos, aqui, por focalizar a emergência do fenômeno no espaço interacional da sala de aula, bem como pela associação, muitas vezes, direta que é feita entre a falta de atenção e as suas patologias.

Elegemos, para pensar essa questão, a perspectiva histórico cultural, o que implica assumir, por exemplo, que a atenção vai muito além de um processo mecânico relacionado apenas à(s) memória(s). Esse fenômeno, de acordo a essa perspectiva, está extremamente ligado às vivências histórico culturais do sujeito. Nessa direção, abordamos a questão da atenção/desatenção em relação ao espaço escolar, pensando esse fenômeno enquanto fator importante para o processo de ensino e aprendizagem, bem como visando um questionamento acerca da relação estabelecida de forma direta entre atenção/desatenção e TDAH (Distúrbio de Déficit de Atenção e Hiperatividade) no espaço escolar.

Alinhamo-nos à Brant e Carvalho (2012), Colares e Moyes (1994), Meira (2012), Caliman (2010) e Kastrup (2004) para discutir sobre a problemática da atenção e da patologização da atenção nos espaços escolares e a Rajagopalan (2007) para pensar a linguagem e a Linguística Aplicada Crítica nesse cenário.

METODOLOGIA

1 Bolsista CAPES e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: palomasilva1923@gmail.com

2 Orientadora. Professora Doutora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) e Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: fernanda.modl.uesb@gmail.com



No estudo, realizamos uma análise discursiva do questionário diagnóstico do TDAH denominado SNAP-IV que foi construído a partir dos sintomas do Manual de Diagnóstico e Estatística - IV Edição (DSM-IV) da Associação Americana de Psiquiátrica. As questões do questionário diagnóstico SNAP-IV³ são: 1. Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefa; 2. Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer; 3. Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele. 4. Não segue instruções até o fim e não termina deveres de escola, tarefas ou obrigações; 5. Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades; 6. Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado; 7. Perde coisas necessárias para atividades (p. ex: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros); 8. Distrai-se com estímulos externos; 9. É esquecido em atividades do dia-a-dia; 10. Mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na Cadeira; 11. Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado; 12. Corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isto é inapropriado; 13. Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma; 14. Não para ou frequentemente está a “mil por hora”; 15. Fala em excesso; 16. Responde as perguntas de forma precipitada antes delas terem sido terminadas; 17. Tem dificuldade de esperar sua vez; 18. Interrompe os outros ou se intromete (p.ex. mete suas conversas / jogos).

Para a sessão de comunicação, concentramo-nos na análise das seguintes questões:

- i. Mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira;
- ii. Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado;
- iii. Corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isto é inapropriado;
- iv. Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma;
- v. Não para ou frequentemente está a “mil por hora”;
- vi. Fala em excesso;

Todas as questões foram analisadas, a partir das categorias discursivas da linguagem em consonância com os princípios discursivos, a saber: i. O uso da língua não é transparente (PÊCHEUX, 1997; 2002; 2007); ii. As escolhas lexicais indicam posições

3 Versão em Português validada por Mattos P et al, 2005.



frente ao que se diz e ao que não se diz (DUCROT, 1977) iii. Ditos e não ditos acompanham representações sociais deixando que as vejamos ou entrevamos nas posições dos sujeitos (DUCROT,1977; MOSCOVICI, 2015).

Nossa reflexão, nesse trabalhoé, também, guiada pela perspectiva da Linguística Aplicada Crítica que tem como princípio ser significativa e trazer respostas à sociedade do fazer científico (RAJAGOPALAN, 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde a década de 90, os diagnósticos de TDAH gozam de muito prestígio e muitos estudos foram feitos na tentativa de compreender o que é, na verdade, o TDAH. Todavia, não existe um consenso sobre a questão. O que se deve, principalmente, conforme argumenta Caliman (2010, p.49), à história controversa do transtorno, já que “a maioria das críticas direcionadas ao transtorno apoiam-se nas suas controvérsias clínicas, epidemiológicas e terapêuticas”, ao que se soma o fato de que existe uma associação entre os diagnósticos e o processo de patologização (CALIMAN,2010,p.49).

Segundo Colares e Moysés (1994), pensar a atenção somente do ponto de vista da medicalização representa uma biologização de conflitos sociais. Desse modo, questões individuais e de grupo seriam somente associados ao sujeito sem considerar, por exemplo, as circunstâncias sociais, políticas, econômicas, históricas. Essas questões teriam mínima influência sobre a vida das pessoas; daí decorre que o indivíduo seria o maior responsável por seu destino, por sua condição de vida, por sua inserção na sociedade. O sistema sociopolítico é praticamente desresponsabilizado e o sujeito é culpabilizado e medicalizado.

Nessa direção, discutir em que medida o sujeito está doente ou é adoentado por seu entorno revela-se importante, já que, em muitos casos, o sistema está apenas usando a escola para agrupar/categorizar os sujeitos, de modo a homogeneizar os indivíduos sem respeitar suas singularidades.

Nesse cenário, pensar no SNAP-IV⁴ para indiciar, em primeira instância, se alguém está ou não com ossintomas do transtorno é bastante problemático, tendo em vista a classificação prescrita a partir das variáveis: **nem um pouco, só um pouco, bastante e**

4 O questionário SNAP-IV, segundo informações do site: <http://www.tdah.org.br/>, acesso em 15 Fev. 2017, é útil para avaliar apenas o primeiro dos critérios (critério A) para se fazer o diagnóstico. Existem outros critérios que também são necessários. O diagnóstico não é feito apenas com o critério A.



demais usada para responder, por exemplo: se i- o sujeito dá a impressão de estar com a mente em outro local ou de não escutar o que acabou de ser dito; ii- manifestar-se por inquietação ou remexer-se na cadeira; iii- por não permanecer sentado quando deveria; ou iv- por correr ou subir excessivamente em coisas quando isso é inapropriado.

Considerando as perguntas que integram o questionário, que se ancoram em parâmetros que nos parecem extremamente subjetivos, bem como os critérios usados para avaliar os sujeitos, que são baseados na percepção daquele que responde (o professor, por exemplo), externalizamos algumas provocações, tais como:

- i- Quem são esses sujeitos autorizados a dizer que um sujeito se comporta em níveis **nem um pouco, só um pouco, bastante** ou **demais**?
- ii- O que é **demais** e para quem é demais?
- iii- Qual padrão é usado para classificar comportamentos sociais?
- iv- Que representação de ser criança/adolescente que quem classifica possui?

CONCLUSÃO

São muitos os questionamentos suscitados. A questão da patologização da atenção demanda uma profunda reflexão dos sujeitos acerca dos padrões da sociedade e dos mecanismos usados para estabelecer e manter esses padrões.

Pensando nessa questão, é imprescindível a compreensão de que trabalhar com a linguagem é extremamente importante e significa, necessariamente, intervir diretamente na realidade social da qual fazemos parte e, somando-se a isso, aí reside uma parcela de nossa responsabilidade em promover reflexões críticas sobre modelos e padrões do agir que nos são impostos pela sociedade e que são perpetuados na escola. A reflexão sobre o TDAH é um dos exemplos.

Assim, pensar o objeto da Linguística aplicada como “o problema real de uso de linguagem colocado na prática dentro ou fora do contexto escolar” (ALMEIDA FILHO, 1991, p. 4) nos coloca em uma posição extremamente importante, uma vez que a linguagem materializa e reforça discursos e ideologias. NÓS precisamos refletir sobre esses discursos que atravessam nossa prática e que reproduzimos, por tantas vezes, tão intuitivamente. Isso porque a consciência crítica tem início quando nos damos conta de que é intervindo na linguagem que fazemos valer nossas reivindicações e aspirações



políticas (RAJAGOPALAN, 2007).

Palavras-chave: Desatenção. Escola. Política Linguística. TDAH.

REFERÊNCIAS

DE ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. “Maneiras de compreender lingüística aplicada.” **Letras 2** (1991): 4-10.

BRANT, Luiz Carlos; CARVALHO, Tales Renato Ferreira. Methylphenidate: medication as a “gadget” of contemporary life/Metilfenidato: medicamento gadget da contemporaneidade/Metilfenidato: medicamento gadget de la contemporaneidad. **Interface: Comunicação Saúde Educação**, v. 16, n. 42, p. 623-637, 2012.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. **Série Idéias**, v. 23, p. 25-31, 1994.

CALIMAN, Luciana Vieira. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. **Psicol. Cienc. Prof**, v. 30, n. 1, p. 45-61, 2010.

KASTRUP, V. (2004). A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia e Sociedade**, 16(3), 7-16.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, p. 136-142, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. 2 ed. Campinas: Pontes, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica**. Parábola Ed., 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In.: MOITA-LOPES, Luiz P.[org]. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, p. 144-161, 2013.



**VARIABILIDADE NA FALA TÍPICA: DE JAKOBSON AOS ESTUDOS
MULTIREPRESENTACIONAIS**

Paloma Maraísa Oliveira Carmo¹
Maria de Fátima Almeida Baia²
Laís Bockorni³

INTRODUÇÃO

Baseado em uma visão estruturalista, o desenvolvimento linguístico é explicado via traços distintivos por Jakobson (1972–1941), em sua obra *Child Language Aphasia and Phonological Universals*, na qual ele enfatiza um caráter inato e universal dos traços hierarquizados na aquisição fonológica. Assim, um indivíduo adquiriria, durante seu desenvolvimento, uma sequência de contrastes sonoros regidos por leis fonológicas. Jakobson, ao longo da sua obra sobre aquisição fonológica, explora dados infantis de 15 línguas⁴, os quais, não coletados por ele, são oriundos de publicações de outros autores. No estudo, o autor buscou descrever e analisar os dados além de propor um modelo sobre o percurso fonológico inicial. Ele focaliza a aquisição dos contrastes fonológicos no intuito de mostrar que o sistema linguístico da criança está sob a influência de leis que regulam a ordem da aquisição das oposições.

Segundo Jakobson (1972), o sistema fonológico da criança seria o resultado de uma organização interna do *input* e a produção da criança. O autor, com base na observação de dados, entende a aquisição fonológica como uma cadeia de aquisições sucessivas interligadas pelas leis de implicação, segundo as quais a presença de B implica a de A, o que significa que B não pode emergir se A não estiver presente; por exemplo, a presença de consoantes velares implica a presença de labiais e dentais (ou alveolares), fricativas implicam oclusivas e vogais nasais implicam consoantes nasais.

Ingram (1999 [1989]) adapta os estágios de aquisição fonológica propostos por

1 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística na UESB e integrante do GEDEF (Grupo de Estudos de Desenvolvimento Fonológico). Endereço eletrônico: palomamaraísa@gmail.com

2 Professora doutora e orientadora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística na UESB e coordenadora do GEDEF. Endereço eletrônico: baiamfa.ling@gmail.com

3 Discente do curso de Letras Vernáculas na UESB e integrante do GEDEF. Endereço eletrônico: laisbockorni@gmail.com

4 Os dados infantis mais explorados na sua obra são de línguas como tcheco, búlgaro, russo, polonês e servo-croata.



Jakobson no seguinte quadro:

Subestágios do desenvolvimento fonológico	
1. A aquisição das vogais e consoantes surge a partir da sílaba básica CV, que contém uma oclusiva, uma vogal aberta; e.g. 'pa' ou a sua forma reduplicada 'papa'.	
2. A primeira oposição consonantal: nasal <i>versus</i> oral, e.g. 'papa', 'mama'.	
3. A segunda oposição consonantal: labial <i>versus</i> dental, e.g. 'papa' <i>versus</i> 'tata', 'mama' <i>versus</i> 'nana'.	
4. A primeira oposição vocálica: vogal fechada <i>versus</i> vogal aberta, e.g. 'papa' <i>versus</i> 'pipi'.	
5. A segunda oposição vocálica:	
(a) Divisão da vogal fechada em anterior <i>versus</i> posterior, e.g. 'papa' <i>versus</i> 'pipi' <i>versus</i> 'pupu'.	
(b) Divisão da vogal fechada em mais aberta <i>versus</i> menos aberta, e.g. 'papa' <i>versus</i> 'pipi' <i>versus</i> 'pepe'.	
Sistema consonantal mínimo: m n	
	p t
Sistema vocálico mínimo:	i u(ou) i
a e	
a	

Quadro 1 – O primeiro estágio de aquisição fonológica (JAKOBSON, 1972 [1941]). Traduzido de Ingram (1999 [1989], p. 192)

Como o quadro 1 ilustra, Jakobson (1972 [1941]) propõe a existência de um princípio de contraste máximo nas primeiras oposições adquiridas pela criança. A primeira oposição estaria na produção da sílaba CV, em que há o contraste máximo entre a abertura e o fechamento, sendo uma consoante labial a representante do contraste máximo de fechamento e a vogal /a/ a de abertura, seguida da oposição entre consoantes nasais e orais, depois entre as consoantes dentais e labiais, e, posteriormente, entre consoantes anteriores e posteriores (as posteriores contrastam com as anteriores por terem mais ressonância).

DESAFIO PARA A VISÃO IMPLICACIONAL A RESPEITO DO FENÔMENO PUZZLE-PUDDLE-PICKLE

Como apresentado anteriormente, na perspectiva de Jakobson, a aquisição de um



segmento implicaria a existência de outro segmento menos complexo. Todavia, ao analisar dados iniciais encontramos casos que não podem ser explicados com base na aquisição de segmentos e traços isolados, como, por exemplo, o fenômeno abordado por Macken (2008), o *puzzle–pudlle–pickle*. Nesse fenômeno, um segmento ausente ou adaptado em uma determinada palavra é produzido corretamente em outra. Lamprecht *et al.* (2004) apresentam um exemplo do fenômeno na aquisição do Português Brasileiro (PB), nele a criança produz ‘sala’ como [tala] e ‘chave’ como [savi].

Estudos derivacionais explicam esse fenômeno com base em uma representação subjacente ainda errônea e por meio de generalizações de padrões sonoros com regras ordenadas (SMITH, 1963). Por outro lado, estudos com base em restrições (TO) explicam que no estágio inicial de aquisição haveria um ordenamento específico e diferente da gramática adulta (DINNSENN *et al.*, 2001).

Concatenada com o fenômeno *puzzle–pudlle–pickle* apresentado por Macken (2008), um dos desafios, para a visãoestruturalista, centra-se na variabilidade de ocorrência de segmentos no interior de uma mesma palavra e entre diferentes palavras em um determinado momento do desenvolvimento de fala. Para Jakobson (1972[1941]), as trocas fônicas ocorrem quando o indivíduo ainda não adquiriu o segmento previsto em sua língua alvo. Todavia, como explicar a troca de segmentos presentes em um contexto, mas que falha em outro? Para esse autor, haveria uma cronologia na aquisição dos segmentos; por essa razão, o indivíduo trocaria um ‘t’ por um ‘k’. Em contrapartida, a nossa proposta para esse fenômeno se baseia no Modelo de Exemplares como alternativa para essa variabilidade na fala típica.

POR UM MODELO MULTI REPRESENTACIONAL

O Modelo de Exemplares (CRISTÓFARO–SILVA, 2003; BYBEE, 2013), vinculado à Fonologia de uso, incorpora a percepção e produção de fala e suas variáveis a fim de avaliar o conteúdo das representações mentais. Trata-se, nesse caso, de um modelo de representação de memória, o qual considera níveis de abstração a partir de similaridades fonéticas, semânticas e do contexto de uso, além do detalhe fonético que é apreendido como parte da palavra. A experiência e a frequência, nesse modelo, têm impacto na representação cognitiva e no mapeamento fonológico, respectivamente (BYBEE, 2013).

As representações linguísticas, com base na perspectiva dos exemplares, contêm uma memória enriquecida, dado que todas as informações acessadas são armazenadas por meio de



nuvens de exemplares. À medida que as categorias são acessadas pelo indivíduo, elas vão se sobrepondo nas nuvens de exemplares, exibindo, dessa maneira, um maior número de *tokens* e maior força lexical. Em contrapartida, aqueles exemplares não reforçados tendem a desaparecer no léxico do indivíduo.

De acordo com esse modelo, o fenômeno *puzzle-puddle-pickler* representaria a sobreposição de diferentes segmentos em uma mesma palavra quando esta ainda apresenta variabilidade. Os casos de segmentos produzidos corretamente em uma determinada palavra, mas ausentes ou trocados em outra, seriam explicados com base no armazenamento, ainda em andamento, dos exemplares, isto é, quanto mais frequentemente produzido e recebido no *input*, mais provável é que determinado exemplar exiba o detalhe fonético mais próximo da forma alvo. De modo geral, nesse modelo, a variabilidade no desenvolvimento linguístico inicial é determinada por múltiplas representações mentais.

METODOLOGIA

Este estudo analisa dados longitudinais de uma criança do sexo masculino (M.), entre 9 meses a 2 anos, com desenvolvimento típico, residente em São Paulo. Os dados são extraídos do banco de dados A aquisição do ritmo em Português Brasileiro – Processos de ancoragem (SANTOS, 2005). Foram analisadas 16 sessões mensais, em torno de 30 minutos cada, de interação de M. com seus cuidadores. Todas as sessões analisadas foram transcritas no formato CHAT (CHILDES) e a fala da criança com o uso do alfabeto fonético internacional (IPA) por uma das autoras deste trabalho.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nos dados de M., verificamos variação de uma mesma palavra produzida na mesma sessão. No quadro a seguir, ilustramos algumas dessas ocorrências:

Idade	Forma alvo	Produção
0;10	Bola	[ga.'ga]; [ga.ga.'ga]
0;11	Karine	[pa.'pa]; [ka.'ka]
1:00	Pegar	[pe.'ka]; [pe.'ga]



1:01	Apaga	[a.'ka.ka]; [a.'pu.ga];[a.'pa.ga]
1:02	caderno	[e.'de]; [ai.'de]; [de.de.de.'de]
1:03	Vovô	[bo]; [po.'po]
1:04	Fátima	[ba.'ba]; [ba]; [pa.'pa]; [pa]
1:05	Foto	[fo]; [to]
1:06	Aranha	[a.'bo]; [a.'la.nia]; [a.'la.na]; [a.a.'ã.na]; [a.'ã.na];[a.'i.na]; [a.'da.ia]; [a.'ia.ia]; [a.'ba.ia]; [ma.'ia.na]
1:11	Karine	[ka.'ka]; [ta.'i.ni]; [ka.'i.ni]; [ka.'i.ne];[ka]

Quadro 2: Diferentes produções de M. de uma mesma palavra na mesma sessão.

Como o quadro 2 ilustra, na sessão 1;06, por exemplo, quando M.tenta produzir a palavra 'aranha', ele faz uso de dez produções diferentes. Ou seja, o mesmo alvo apresentou diferentes representações que foram se acomodando na memória de M.na medida em que eram acessadas. Na figura a seguir, ilustramos um exemplo dessa representação por meio de nuvens de exemplares:

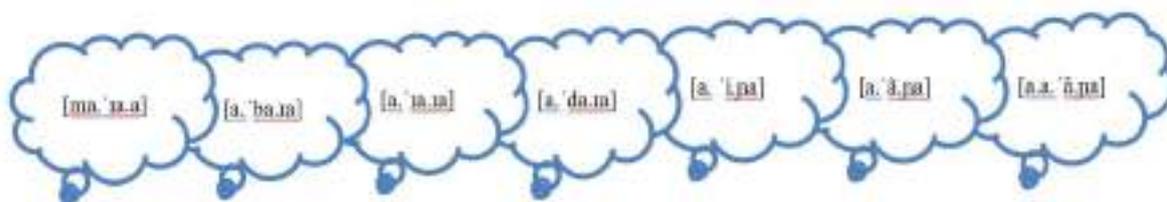


Figura 1: representação da palavra aranha via nuvens de exemplares (M. 01;06)

Na figura 1, as categorias produzidas por M. são movidas, gradualmente, para a parte superior e mapeadas em feixe de exemplares, afetando os *tokens* já experienciados. Isso implica em uma enorme quantidade de exemplares adquiridos a cada uso e estocados na memória do indivíduo, além da variabilidade que é encontrada na fala de M. Além disso, houve trocas fônicas de acordo com o fenômeno *puzzle-puddle-pickle*. No quadro a seguir, ilustramos essas trocas.

Alvo	Ocorrência	Sessão
apaga[a.'ka.ka]		1;01
bola[pa]		
Fátima	[pa]	1;05
flor[fo]		



minha['bi.a]	1;06
aranha[ma.'ia.ɲa]	
avião[a.bi.'ãõ]	1;07
vovô[vo.'vo]	
verde['be.di]	1;09
vou[vo]	

Quadro 3: Fenômeno *puzzle-puddle-pickle* na fala de M.

No quadro 3, observamos que em uma mesma sessão um segmento é realizado corretamente em uma determinada palavra e ausente em outra. Na sessão 1;06, a palavra 'minha' foi produzida como ['bi.a], enquanto que 'aranha' foi realizada [ma.'ia.ɲa]. Essas produções apresentam um desafio para a proposta de Jakobson, pois a aquisição segmental não parece estar restrita ao nível do segmento apenas. Observamos, na verdade, uma estreita relação do detalhe fonético com o léxico sendo desenvolvido, isto é, com os exemplares armazenados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Instabilidade e variabilidade foram encontradas na fala de M., um caso de desenvolvimento típico de fala. Os dados do fenômeno *puzzle-puddle-pickle* apresentam um desafio para a visão estruturalista do desenvolvimento. Por essa razão, explicamos o fenômeno como resultado de sobreposição de diferentes representações de exemplares, as quais desencadeiam a produção variável.

Palavras-chave: Jakobson. Modelos dos exemplares. Desenvolvimento típico de fala.

REFERÊNCIAS



BAIA, M.F. A. **A psicolinguística e sua contribuição para os estudos sobre o desenvolvimento fonológico.** Tese de doutorado. FFLCH/USP, 2013.

BYBEE, Joan. Usage-based theory and exemplar representations of constructions. Thomas Hoffman. **The Oxford Hand book of Construction Grammar**, 2013. p.49-69

CRISTÒFARO, Thaís. **Descartando fonema:** a representação mental na fonologia de uso. Minas Gerais. Editora Universitária, 2003. p. 200-231

DINNSEN, D.A; CONNOR, K. M; GIERUT, J. A. The puzzle-puddle-pickle problem and the Duke-of-York gambit in acquisition. **J. Linguistic**, 37, p. 503-525, 2001.

INGRAM, D. **First language acquisition:** method, description and explanation. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1999 [1989].

JAKOBSON, Roman. **Child language, aphasia and phonological universals.** Paris Mouton, 1972 [1941]

LAMPRECHT, R. R. **Aquisição fonológica do português:** perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACKEN, Marlys A. The child's lexical representantions: the 'puzzle-puddle-pickle' evidence. **Journal of linguistics**. 2008.

SANTOS, R. S. **A Aquisição do Ritmo em Português Brasileiro.** Projeto USP, 2005.



**ESPAÇO, MEMÓRIA SOCIAL E CIDADE: PENSAR OS MERCADOS PÚBLICOS
COMO LUGARES DE MEMÓRIA**

Patrícia Godoia Garcia de Souza Teixeira¹
Geisa Flores Mendes²

INTRODUÇÃO

A dimensão social da memória apresenta um novo horizonte para a análise do processo de (re)produção do espaço geográfico. A partir dessa premissa, as reflexões suscitadas nesse estudo têm o propósito de compreender os significados que permeiam os múltiplos olhares sobre os Mercados Públicos de Vitória da Conquista –BA, como lugares de memória para os sujeitos sociais que se relacionam com esses espaços na cidade.

O diálogo entre a dimensão social da memória e das representações e a produção socioespacial tem sido empreendido por alguns pesquisadores, a exemplo de Mendes, (2009). Tal abordagem suscita algumas balizas teóricas que nortearam a pesquisa, pois, esse viés permite pensar o lugar e a cidade na leitura dos significados, sentidos e representações sociais que envolvem os Mercados Públicos na realidade de Vitória da Conquista. A articulação entre as categorias memória e representações sociais e a Geograficidade do cotidiano dos sujeitos sociais, torna possível compreender que “[...] nessa interseção se evidencia com mais clareza o espaço-tempo como modo de ser estar-do-homem-no-mundo. Portanto, geograficidade” (MOREIRA, 2007, p).

Pensar o processo de produção social do espaço, questão cerne na Geografia, implica em abordar o espaço como produto, meio e condição das relações sociais que estão intrínsecas a esse processo. Para Lefebvre (1991), o espaço é concebido como condição e produto das relações sociais de (re) produção social, considerando também sua indissociabilidade em relação ao tempo, e aos processos históricos que o contextualizam.

Santos (2008) discute o processo de produção socioespacial entendendo-o como um *constructo* social e histórico, permeado de contradições e sentidos que se desdobram

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGeo/UESB). Licenciada em Geografia pela UESB. Membro do grupo de pesquisa Espaço Memória e Representações Sociais (CNPq). Endereço eletrônico: patriciagodoia@hotmail.com

2 Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia., UESB/BRASIL. Endereço eletrônico: geisauesb@yahoo.com.br



ao longo do processo histórico. A categoria lugar é essencial à análise do espaço geográfico, sobretudo, quando essa análise tem o objetivo de refletir sobre a materialidade das relações sociais no processo constante e ininterrupto da produção e organização do espaço geográfico. Com essa compreensão, Carlos (1996, p.14) afirma que “[...] é a partir daí que se descerra a perspectiva da análise do lugar na medida em que o processo de produção do espaço é também um processo de reprodução da vida humana”.

Os estudos desenvolvidos por meio da articulação dessas categorias revelam inquietações e suscitam reflexões por ser ainda uma vertente analítica relativamente pouco explorada no âmbito da Geografia.

METODOLOGIA

A leitura do processo de produção socioespacial requer a análise das categorias relevantes ao pensamento geográfico. No que tange aos aspectos teóricos buscou-se suporte em autores que estabelecem um diálogo entre espaço, lugar, representações sociais e memória social para a compreensão dos significados dos Mercados Públicos com base nas reflexões de Lefebvre ([1974]1991), Santos (1996), Carlos (1996), Moreira (2007), Harvey (2013), Halbwachs (1990), Nora (1993), Vargas (2001) Romano (2004), dentre outros. No plano metodológico, foram realizadas entrevistas, pesquisas de campo, consulta ao acervo histórico local, com pesquisas em jornais e também em leis e decretos municipais.

O cruzamento dessas fontes distintas converge para a compreensão da dimensão social da memória e das representações que envolvem o Mercado Municipal de Artesanato de Vitória da Conquista.

OS MERCADOS PÚBLICOS COMO LUGARES DE MEMÓRIA NA CIDADE

A história é construída e inscrita no espaço todos os dias pelos sujeitos sociais de forma processual e constante. Com esse entendimento, Halbwachs (1990), indaga: Afinal, o que acontece fora da dimensão espaço tempo? Tal questionamento suscita reflexões sobre a leitura do processo histórico, considerada condição *sine qua nom* para



a compreensão do presente, das novas dinâmicas das transformações do espaço, em que a sociedade, em suas múltiplas dimensões molda as nuances do lugar. Ao abordar suas representações sobre a vivência no Mercado Municipal de Artesanato, durante a infância, há mais de 20 anos, uma das entrevistadas relembra um tempo que embora marcado por muitas dificuldades, traz memórias prazerosas, uma vez que reforça o elo identitário que existe/existiu na sua relação com o Mercado ela recorda elementos simples, do cotidiano que a vinculava àquele lugar:

Lembro-me que quando minha mãe fazia roupa para mim e para minha irmã, e quando precisava colocar o botão de bater procurava sempre o mercado; quando precisava comprar linha de bordado, ia no mercado; quando precisava comprar algum presente, como eu mesma já precisei, ia ao mercado. Lembro-me ainda que eu brincava muito de boneca de pano e naquela época vendia-se muito dessas bonecas no mercado; todas muito lindas, hoje não encontra-se mais. (Entrevista realizada em 2015)

O intercâmbio entre ideias, sentidos e vivências torna possível a compreensão do Mercado como lugar repleto de significado e memória na/da cidade, uma vez que para além das relações comerciais que acontecem nesse espaço é imperativo reconhecê-lo como *lócus* de realização da vida, lugares de memória³ para os sujeitos sociais. Nesse sentido, o relato a seguir, demonstra os significados que permeiam a representação de um sujeito em relação ao Mercado Municipal de Artesanato de Vitória da Conquista.

Percebi que antes o Mercado de Artesanato tinha mais destaque na cidade, ele era mais evidenciado, hoje ele está meio oculto, lá dentro tem um teatro que é pouco utilizado você não vê na mídia dando um destaque de algo que se fez lá. Está faltando isso. **Percebo que o mercado foi se apagando.** (Entrevista realizada em 2014, grifo nosso)

Pensar os Mercados Públicos no contexto das relações sociais na contemporaneidade implica em (re)conhecer as distintas transformações sociais que ocorreram/ocorrem nesses lugares considerando os múltiplos significados e conteúdos que estes assumem para os sujeitos sociais que se relacionam com eles. Assim, quando incentivado a evocar as lembranças acerca da cultura no Mercado Municipal de Artesanato de Vitória da Conquista, um sujeito social traz a seguinte narrativa: “O que vem a minha memória é a cultura e as lembranças que são vendidas no mercado de artesanato, que representam a

³ Conceito proposto por Pierre Nora (1993) De acordo com este autor, os lugares de memória estabelecem laços de continuidade entre o passado e o presente. Estes seriam tanto lugares materiais como os museus, os arquivos quanto lugares pouco palpáveis ou imateriais como rituais e comemorações.



nossa terra” (Entrevista realizada em 2014). Em outra entrevista, um sujeito afirma com muita ênfase “[...] o mercado é um marco para Conquista, representa uma parte da história de Conquista” (Entrevista realizada em 2014).

Segundo a definição de Mercado elaborada por Vargas (2001), a realização do comércio prescinde do encontro de fluxos, de bens materiais, mercadorias e homens e de ideias em determinado espaço físico, o qual segundo Vargas (2001) recebe a denominação de mercado.

Os Mercados Públicos são impregnados de significações humanas, “[...] onde o relacionamento entre as pessoas ultrapassa suas diferenças de cultura, raça e credo de tal maneira, que as contradições passam despercebidas” (ROMANO, 2004, p.1). Assim, os Mercados Públicos de Vitória da Conquista, são lugares emblemáticos na história da cidade e do cotidiano dos sujeitos sociais que os vivenciam. Neles se concentram os encontros e as relações de troca que ultrapassam a esfera econômica integrando um mosaico complexo de sentimentos difusos marcados pela heterogeneidade de perspectivas de sentidos e representações que podem ser apreendidos por uma leitura plural da cidade.

No contexto urbano atual é possível perceber que os Mercados Públicos são rugosidades nos espaços da cidade, especialmente na realidade socioespacial experienciada em Vitória da Conquista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de vislumbrar o passado da cidade com o olhar de hoje consiste num exercício de reflexão profícuo, pois, a presentificação da ausência permite compreender a alma dos lugares em outras temporalidades que se manifestam na geogracidade que atravessa o cotidiano dos sujeitos sociais na vida urbana da cidade.

Nesse contexto, convém pensar os Mercados Públicos a partir de uma dimensão social mais ampla, que demonstra manifestações de resistência, utilidade e perenidade. Romano sublinha que “[...] muitos Mercados se encontram avariados, poucos corajosamente restaurados, mas todos tombados, senão legalmente pelas autoridades, mas afetivamente pela população” (2004, p.1). Assim, embora não sejam tombados na esfera institucional, o Mercado Municipal de Artesanato de Vitória da Conquista se constitui como um importante patrimônio para os sujeitos sociais, pois é, indubitavelmente, um lugar de memória, eivado de representações e significados para os sujeitos que se relacionam com



ele cotidianamente.

A leitura dos significados atribuídos aos Mercados Públicos permite refletir acerca da produção espacial na cidade a partir de uma análise do cotidiano das relações sociais. Apesar das incessantes transformações experimentadas pela cidade, os Mercados Públicos permanecem como rugosidades, sopros da resistência do velho que se chocam com o novo todos os dias. Dessa forma, garimpar a história do lugar por meio da memória e das representações sociais tornou possível conhecer a história da própria cidade de Vitória da Conquista.

Palavras-chave: Lugar de memória. Memória Social. Mercados Públicos. Representações Sociais.

REFERÊNCIAS

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

MENDES, Geisa Flores. **Sertão se traz na alma?** Território/lugar, memória e representações sociais. Tese de doutorado. UFS: São Cristóvão, 2009.

MOREIRA, Ruy. Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. In: **Revista etc**, espaço, tempo e crítica Revista Eletrônica de Ciências Humanas e Sociais e outras coisas. Nº 1(3), vol. 1, 2007. Disponível em < http://www.uff.br/etc/UPLOADS/etc%202007_1_3.pdf > Acesso em: Setembro de 2016.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História**: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, v. 10, 1993.

ROMANO, Leonora. **Edifícios de Mercados Gaúchos**: Uma Arquitetura dos Sentidos. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 1978.

VARGAS, H. C. **Espaço terciário**: o lugar, a arquitetura e a imagem do comércio. São Paulo: SENAC, 2001.



**A PRODUÇÃO DA INCLUSÃO/ EXCLUSÃO NA CONFIGURAÇÃO DO MODELO
TAYLORISTA DE TRABALHO**

Patrícia Lima Santos¹
Marleide Rosa dos Santos²
Cristina Silva dos Santos³

INTRODUÇÃO

Ao falarmos do movimento de inclusão social no mercado de trabalho, consideramos necessário realizarmos uma retrospectiva histórica na configuração inicial do século XX. Queremos, aqui, entender e analisar o contexto social no qual se produziu a “idéia” e as ações acerca da inclusão, uma vez que as discussões e as propostas nasceram em uma dada realidade que também produziu a exclusão social. Portanto, para entender o discurso da inclusão é necessário relacioná-lo, dialeticamente, à prática de exclusão social.

Escolhemos a indústria automotiva como foco de observação dessa prática social devido a facilidade de identificarmos as estratégias no desenvolvimento do sistema capitalista e pela clareza dos mecanismos que contribuem para a exclusão.

Assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica, respaldaremos nossos estudos nas bases da administração científica, tendo como foco o movimento de inclusão/exclusão da teoria taylorista.

**CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIAL MOVIMENTO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO INÍCIO DO
SÉCULO XX**

1 Pós-graduanda em Psicologia Clínica e Institucional pela Faculdade Montenegro. Supervisora de Educação Física pela Secretaria de Educação Municipal de Ibicarai. Graduada em Educação Física pela Faculdade Montenegro, Bahia, Brasil. Endereço eletrônico: pat.lima-@hotmail.com

2 Graduada em Pedagogia pela Faculdade Montenegro. Pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Montenegro. Endereço eletrônico: marleyde_santos@hotmail.com

3 Doutora pelo Programa de Memória: Linguagem e Sociedade-UESB. Professora do curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem - DCHEL - Campus de Itapetinga-UESB, Brasil. Endereço eletrônico: tinasantosba@hotmail.com



O final do século XIX até 1914 ficou conhecido na história mundial como “A era dos Impérios” (HOBBSAWM, 2005). As grandes potências desse período – Alemanha, Grã-Bretanha, França, Itália, Holanda, Bélgica, EUA, e Japão - dominavam os países subdesenvolvidos localizados nos continentes africano e americano (central e sul), ainda subjugados como países dependentes periféricos, exportadores de matérias-primas. Apesar das bases econômicas dos países de Primeiro Mundo permanecerem agrícolas, o uso de novas tecnologias no campo já fazia parte desse contexto, o qual contribuiu, também, para o êxodo rural, isto é, a migração do trabalhador rural para as cidades em expansão industrial.

Nesse período, de acordo com Marx (2005, p. 828), defrontam-se duas classes sociais distintas, determinadas pelas circunstâncias em que prevalecia o capitalismo:

De um lado, o proprietário de dinheiro, de meios de produção e de meios de subsistência, empenhado em aumentar a soma de valores que possuía, comprando a força de trabalho alheia; e, de outro, os trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, portanto, de trabalho.

Diante dessas circunstâncias sociais, de um lado, os grandes proprietários agrícolas e industriais que representavam a classe dominante, transformaram-se em grandes potências de riquezas nacionais por meio da compra da força de trabalho e do acúmulo do capital; e, de outro lado, a classe dominada, que vendia sua força de trabalho, representava a classe trabalhadora, excluída das possibilidades de acesso a todas as formas de bens (econômico, político, cultural, educacional). Mas as desigualdades sociais e os mecanismos de exclusão desse período, segundo Hobsbawm (2005), não estavam restritos apenas à economia de mercado, mas também à educação, distintas para as classes sociais.

A educação de massa dirigida à classe dominada, nos países desenvolvidos, era promovida ou supervisionada pelos Estados, oferecendo um ensino primário cada vez mais universal, mas sem a intenção de realizar a inclusão social. Esse ensino tinha como objetivo garantir que o homem pertencente à classe trabalhadora pudesse realizar cálculos matemáticos ou manusear maquinarias com instruções específicas, reproduzindo bons súditos e cidadãos obedientes ao sistema capitalista. Para Lopes (1986, p.22) “[...] suas vantagens, segundo autores contemporâneos, era desenvolver a eficiência, a prontidão e a subordinação, estabelecendo em tempo, a ordem, a disciplina e a necessária preparação para o trabalho”.

Nos países desenvolvidos, o crescimento da educação primária para satisfazer as necessidades do mercado fez com que expandisse o magistério como uma profissão



subalterna, mal paga e feminizada. Já a educação destinada para as pequenas elites – classe dominante – oferecia ensino diferenciado desde o ensino primário, sendo que o ensino superior era destinado primordialmente para o sexo masculino. A educação da classe dominante manteve-se voltada para o trabalho intelectual, centrada nas áreas da Ciência, Artes, Literatura, etc. Era uma educação mais rebuscada, diferenciando-se da educação de massa, provocando o fortalecimento das desigualdades sociais.

As desigualdades também estavam presentes nas relações de trabalho entre os homens e as mulheres. As mulheres casadas, provenientes do campo, perderam algumas de suas funções, tais como: procriadora de uma grande prole; trabalhadora do campo; artesã. Já nos centros urbanos, as mulheres da classe trabalhadora foram muito mais exploradas, evidenciadas pela diferenciação de remuneração, comparadas aos homens.

Nesse período, ainda que a mulher necessitasse auxiliar nas despesas familiares, cabia ao homem a função de provedor da família. Por outro lado, já começa a se evidenciar a discriminação entre as próprias mulheres, pois, nesse contexto, com o surgimento das lojas de departamentos e das indústrias têxteis, de confecção e de alimentação, abriu-se um novo mercado de trabalho feminino. No entanto, esse mercado foi direcionado apenas às mulheres solteiras, excluindo as mulheres casadas.

Paralelamente a existência dessas desigualdades sociais internas, a rivalidade econômica entre as potências aumentava consideravelmente, vivenciando um período de grandes disputas territoriais e marítimas, proporcionadas pelo crescimento das indústrias bélicas. Nessas circunstâncias vivenciadas, a concorrência econômica passou a entrelaçar as ações políticas e militares dos países desenvolvidos, resultando numa corrida armamentista, precedentes e durante as grandes guerras, baseada no avanço tecnológico e na expansão industrial que favoreciam aos grandes empresários pertencentes a classe dominante.

Dos grandes países industrializados que fizeram parte dessa corrida armamentista estão os EUA e a França que, desde o final do século XIX, expandiram com sua produção industrial, respaldados nas bases da administração científica e da gerência, lançadas pelo americano e engenheiro mecânico Frederick Taylor (1856-1915), oriundo da classe operária e, sendo fortalecidas também, por meio de seu contemporâneo, o francês Henri Fayol (1841-1924).

AS BASES DA ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL



As bases da administração científica tem, segundo Taylor (1995, p.26), como objetivo “[...] a formação e o aperfeiçoamento do pessoal da empresa, de modo que os homens possam executar em ritmo mais rápido e com maior eficiência os mais elevados tipos de trabalho, de acordo com suas aptidões naturais”. Ou seja, Taylor estabeleceu padrões de desempenho para o trabalhador, forçando-o a produzir mais. Nesse contexto ocorre uma outra mudança para o trabalhador, pois o mesmo deixa de receber seu salário por dia de trabalho para receber por peças produzidas a baixos custos, beneficiando seus empregadores. Começa-se a alterar, dessa forma, as relações entre empregado e empregador, em vários aspectos. O taylorismo caracterizou-se como uma forma de controlar o trabalho pelo capital, por meio das decisões tomadas no decorrer das atividades executadas pelo operário, evidenciando as desigualdades sociais existentes a partir da divisão do trabalho e das funções executoras dentro das empresas, estabelecidas conforme a aptidão de cada um.

De acordo com a análise realizada por Braverman (1987[?], p. 86), o sistema empregado por Taylor “[...] era tão-somente um meio para que a gerência efetuasse o controle do modo concreto de execução de toda atividade no trabalho, desde a mais simples à mais complicada”.

Para Kuenzer (2002), esse homem que passa a executar tarefas isoladas e fragmentadas de produção, de acordo com as divisões do trabalho nas empresas, não só vende sua força de trabalho, mas perde o controle e o conhecimento de todo processo de produção, cabendo-lhe apenas uma parte do todo da mercadoria a ser produzida. Por meio desse processo de produção e de conhecimento fragmentados do trabalho, ao qual o homem é impulsionado, Kuenzer (2002, p. 30) afirma que “Taylor institucionaliza definitivamente a heterogestão como fundamento básico da organização capitalista do trabalho, tirando do trabalhador a possibilidade de pensá-lo, criá-lo, controlá-lo”. Neste caso, os operários passam por um processo de expropriação do saber sobre o trabalho, desempenhando funções desqualificadas e sub-remuneradas, sendo explorados pelo poder do capital.

Nessa expropriação do saber sobre o trabalho, o operário coisifica-se e perde a sua condição essencial - a de homem. Este homem é transformado, pelo capital, em uma mera ferramenta, uma máquina a seu serviço. Com isso, o operário assume a responsabilidade por um segmento da produção, mas perde o foco da mercadoria em sua totalidade, porque desconhece as demais etapas.



Para Tessaro (2004, p. 23), essa fragmentação das funções dos operários “[...] favorece a perda da capacidade de desenvolver o conhecimento, as capacidades cognitivas, uma vez que não exercita nenhuma outra capacidade além daquela mínima exercida pelo trabalho”.

O taylorismo impôs desta forma, uma estrutura rígida e mecanizada de trabalho a ser executada pelo operário, cujo trabalho é planejado por outrem - gerência - e executado pelo trabalhador por meio de instruções que lhes são dadas, condição que os excluem do trabalho cognitivo.

CONCLUSÕES

Notoriamente, percebemos que o período de transição, entre o século XIX e XX, foi marcado por uma série de transformações sociais que refletiu na configuração dos movimentos de inclusão e exclusão do homem.

Evidenciamos essa configuração de inclusão/exclusão presente no modelo taylorista que teve como principal fundamento a descaracterização e desvalorização do trabalho exercido pelo homem na condição de operário, pois averigua as condições de adaptação do trabalhador ao trabalho, isto é, as necessidades do modo capitalista, secundarizando as necessidades do operário. Destacamos aqui, o deslocamento ao qual foi submetido o trabalhador, pois sai do centro do processo para ceder lugar ao capital.

Nesse contexto em que foram articuladas as divisões do trabalho nas empresas, o homem teve seu conhecimento fragmentado por meio das funções mecanizadas que executam nos setores de produção. Essa condição é diferente do que se via no período em que as mercadorias eram produzidas pelos artesãos, responsáveis pelo conhecimento e controle de todo processo de produção da mercadoria.

Palavras-chave: Inclusão/exclusão. Taylorismo. Trabalho.

REFERENCIAS



BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 198[7].

HOBBSAWM, Eric J. **A era dos impérios – 1875-1914**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2005.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia das fábricas – As relações de produção e educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. O escolanovismo: revisão crítica. In.: MELLO, Guiomar Namo de. **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

MARX, Karl. **O capital**. Livro 1, v. 2. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

TAYLOR, Frederich. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas. 1995.

TESSARO, Adriana. **Estigma e preconceito como expressões da exclusão escolar: uma questão na formação de professores?** 2004. 152 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.



CHICO LIBERATO: MEMÓRIA E CINEMA DE ANIMAÇÃO NA BAHIA

Patrícia Moreira Santos¹

Milene de Cássia Silveira Gusmão²

INTRODUÇÃO

A pesquisa, em fase inicial, visa compreender o processo criativo de Chico Liberato, observando em sua produção fílmica as expressões e aprendizados que possibilitaram a reconhecida singularidade manifesta nos filmes de animação por ele realizados, além disso, busca perceber se sua trajetória como realizador no âmbito cinematográfico influenciou a continuidade da produção de filmes de animação na Bahia.

Nascido em Salvador, Francisco Liberato de Mattos também conhecido como Chico Liberato, é segundo Paraiso (1999, p.3), consagrado no Brasil como pintor, escultor, desenhista, artista multimídia e cineasta. Aos 80 anos, e quase 50 desses voltado ao cinema de animação baiano, ele tem empenhado todo o seu fazer intelectual e artístico em projetos de valorização e difusão da animação e da cultura sertaneja, tema que perpassa a sua formação e trajetória social desde a infância.

Objetivando compreender como a memória dos aprendizados, dos saberes incorporados, são operados e ou mobilizados no trabalho de construção das imagens animadas produzidas por Chico Liberato em seus filmes, traçamos alguns objetivos específicos que auxiliarão na sistematização da pesquisa: identificar nos processos de aprendizagem do artista os saberes que se expressam nas imagens animadas por Chico Liberato; analisar como esses saberes se tornam traços na narrativa e plasticidade das animações; compreender como os símbolos, incorporados e apreendidos em seu processo de aprendizagem, se apresentam no registro e recriação de traços presentes em sua expressão fílmica; analisar se a obra de Chico Liberato tem contribuído na construção do cinema de animação na Bahia;

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGMLS UESB. Endereço eletrônico: patricia.moreira.cine@gmail.com

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



PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Tomando como referência os percursos teórico-metodológicos de Norbert Elias e Pierre Bourdieu, no âmbito da sociologia da cultura, especialmente quando tratam da teoria simbólica, das regras da arte e da noção *dehabitus*, propomos um exercício analítico acerca da obra de um artista que compreendemos seja também o reflexo de sua formação cultural que se realiza nos entremeios das relações entre indivíduos e sociedade. Nesse sentido, a proposta é estudar com maior propriedade a trajetória social em consonância com a obra cinematográfica de Chico Liberato que supomos ter marcadamente também o reflexo de seus símbolos pictóricos.

Bourdieu (1996 p.14) indica que as noções de espaço social, de espaço simbólico ou de classe social não são, nunca, examinadas em si mesmas e por si mesmas; ele propõe utilizar e por a prova em uma pesquisa inseparavelmente teórica e empírica que possa mobilizar uma pluralidade de métodos quantitativos e qualitativos, estatísticos e etnográficos, macrosociológicos e microsociológicos de observação e de avaliação.

Para Elias (2002, p.7) os seres humanos também são simbólicos. Ele coloca que os símbolos são imagens que possibilitam aos indivíduos conservar, assimilar, e atuar sobre experiências realizadas e transmitidas. Nessa metodologia, a expressão, a memória e o pensamento orientam o indivíduo para a ação que é individual e social ao mesmo tempo. Por meio dos dispositivos de lembrança e esquecimento se estabelecem as classificações de valor, mobilizando assim, os conhecimentos.

Pretende-se inicialmente partir para a análise da obra estática e plástica disponíveis nos acervos de Chico Liberato, e em seguida analisar as obras *Boi Aruá* 1983 e *Ritos de Passagem* 2014, que representam a interseção de sua obra cinematográfica. O exercício, tanto para as imagens animadas, quanto às estáticas, seria a decompor e relacioná-las em expressão e técnica. Tal procedimento implicaria em duas etapas importantes: decompor, que seria descrever todos os elementos e, em seguida, demonstrar e interpretar as relações entre esses elementos decompostos.

Essa análise inicial é importante, não apenas para compreender a obra do artista, como também para criar o alicerce necessário para as entrevistas que se seguirão ao longo do percurso da pesquisa. Interpretar sob um olhar próprio e em seguida interrogar o artista e seus colaboradores, ao mesmo tempo em que se interroga a obra.



RESULTADO E DISCUSSÃO

Na adolescência, Chico Liberato foi morar em uma comunidade indígena no sul da Bahia. Após pouco mais de cinco anos, agregando conhecimento, valores culturais e pictóricos à sua vida e arte, ele retornou para Salvador e deu continuidade à sua empreitada artística. Inspirado na cultura popular, ele evidenciou em sua produção como artista plástico, símbolos de caráter folclórico, utilizando materiais naturais como madeira, folhas e sementes. O sertão, o sertanejo, a arte popular regional e as figuras místicas presentes no indígena e no candomblé são temas frequentes em suas produções, identificando e caracterizando seu trabalho. Tais aprendizados e expressões pictóricas se tornaram mais tarde, pontos importantes em sua obra cinematográfica voltada ao cinema de animação. Chico teve acesso, desde muito cedo, ao que Bourdieu chamaria de capital cultural objetivado, que se concretiza através de suportes materiais e se relaciona à propriedade de objetos culturais que são valorizados (BOURDIEU, 1998b, p. 77).

Em entrevista, Liberato³ (2013) comenta que a Jornada Internacional de Cinema na Bahia era o único espaço de escoamento do cinema baiano e que todos os cineastas utilizavam esse espaço tanto para conhecer o cinema que era realizado em outros países, quanto para discutir, ampliar os conhecimentos e de lá tirar inspirações para produções cinematográficas das mais variadas. A Jornada impulsionou Chico Liberato de forma definitiva na realização cinematográfica, partindo exatamente de sua expressão pictórica, já que este se volta ao cinema de animação, que tem o desenho como um dos principais elementos. O cineasta ainda ressalta que o cinema de animação europeu o impulsionou a pensar um cinema de animação que realmente queria fazer, além daquilo que era apresentado pelos grandes estúdios do *Walt Disney*.

Os seus trabalhos iniciais tiveram repercussão tal que Liberato conseguiu financiamento para o desenvolvimento de um longa de animação intitulado *Boi Aruá de 1983*. Este trabalho amplamente reconhecido, por ser também o primeiro longa de animação nordestino, chegou a receber **um prêmio da UNESCO**, pela relevância da sua temática e da sua influência na educação de crianças e adolescentes. Demonstrando, assim, o potencial do cinema de animação enquanto modalidade específica de formação cultural e inscrição simbólica.

3 Entrevista com Chico Liberato concedida à autora desse projeto, em Salvador, 7 de Novembro de 2013.



Essa temática e plástica viria a ser novamente retratada em todos os outros curtas de animação produzidos pelo cineasta, e 29 anos depois, sob uma nova nuance em seu segundo longa de animação - *Ritos de Passagem* de 2014, financiado pelo Setorial de Audiovisual da Bahia. Chico revelou que através das memórias inseridas em seu *Ritos de Passagem* – nascimento, batismo, transição da juventude para a idade adulta, morte e transcendência – os personagens vivem um processo de autoanálise e refletem sobre os acontecimentos que viveram no sertão; e que este estaria envolto dentro da atmosfera de seu próprio aprendizado, sua trajetória, e incorporação dos conhecimentos empreendidos ao longo de sua vida (AUGUSTO, 2012).

A partir de uma abordagem micro histórica inicial, as lentes recaíram sobre a fala do protagonista desta reflexão, através de entrevistas. A concepção de trajetória social é compreendida a partir dos indicadores: percursos artísticos, sócio familiare carreira profissional, os quais de acordo com Bourdieuse revelam como uma série de posições ocupadas por um mesmo agente ao longo da vida.

CONCLUSÕES

Por muito tempo o cinema de animação se viu renegada a um status inferior dentro do cinema, como algo a parte que se estabelece dentro de uma relação de marginalidade. Como se não pudessem sair daquele lugar complexidades e grandes obras estéticas, como se não houvesse nela o gérmen do próprio cinema que nasce em seus tempos mais remotos das imagens animadas (GRAÇA 2009, p17).

Bourdieu (2008) entende que o *habitus* consiste em um sistema de elementos que geram e organizam práticas e representações que se corporificam nas individualidades e que ao mesmo tempo vão se desenvolvendo. Na pesquisa até aqui realizada, percebe-se notadamente que Chico Liberato, desde as vivências na tribo indígena na adolescência até àquelas vivenciadas na Jornada Internacional de Cinema, construíram um *habitus* peculiar do artista voltado ao fazer das imagens animadas.

“O cinema, ao mesmo tempo, cria ficção e realidades, em imagens agentes e potentes, e produz memória. Uma arte (no sentido atual) ao mesmo tempo um artifício. Artifício que produz conhecimento real e práticas de vida” (ALMEIDA 1999, p.35).

Nos estudos já realizados conclui-se preliminarmente que a trajetória social de Chico Liberato interferiu de forma definitiva em todos os seus processos de expressão



artística – iniciando-se pelas artes plásticas até alcançar as imagens animadas – sendo essa um reflexo apurado da outra, já que a primeira que é estática, sustenta a espinha dorsal imagética da face cinematográfica animada; onde não apenas imagens passeiam, mas também a trilha sonora impregnada da simbologia sertaneja com seus rastros indígenas e africanos permeia o seu imaginário – através dos ruídos, falas, jeito e os saberes que dão o tônus ao tempo, espaço e gesto da memória do artista que está inserido em seu fazer cinematográfico voltado à animação.

Palavras-chaves: Memória. Chico Liberato. Cinema. Animação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. **Cinema Arte da Memória**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

AUGUSTO, Carlos. “Ritos de Passagem”, longa-metragem em animação do diretor Chico Liberato é lançado em Feira de Santana, **Jornal Grande** Bahia Salvador, 2012, Disponível em: <<http://www.jornalgrandebahia.com.br/2012/05/ritos-de-passagem-longa-metragem-em-animacao-do-diretor-chico-liberato-e-lancado-em-feira-de-santana/>>. Acesso em: 15 Outubro 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. O Capital Social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.

DURKHEIM, Émile. **A Sociologia em Émile Durkheim**. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.org/durkheim.htm>>. Acesso em: 07 de Dezembro 2014

ELIAS, Norbert. **Teoria Simbólica**. Oeiras (Portugal): Celta, 2002.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

GRAÇA, Marina Stella. **Entre o Olhar e o Gesto:** Elementos para uma poética da imagem animada. São Paulo: SENAC, 2009.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

LIBERATO, Chico. **Trajetória artística** - Salvador, BA. - 07.11.2013. Entrevista a Patrícia Moreira.

PARAÍSO, Juez. O artista Francisco Liberato. In: LIBERATO, Chico. **Exposição Tempo Latino/América**. Salvador: Museu de Arte Moderna da Bahia, 1999.



REVISÃO TEXTUAL E A CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIA

Patrícia Souza Lemos¹
Marcia Helena de Melo Pereira²

INTRODUÇÃO

A atividade de revisão textual caracteriza-se pela intervenção do profissional revisor em textos acadêmicos, científicos, literários, jornalísticos etc., a fim de contribuir para sua legibilidade, para sua adequação linguística e para ser apresentado a um público (D'ANDREA & RIBEIRO, 2010). Estas intervenções não se limitam apenas à correção de 'erros' gramaticais, mas visam identificar e solucionar questões como, por exemplo, ambiguidades, trechos truncados, trechos obscuros, isto é, construções que, muitas vezes, provocam dificuldade de compreensão para o leitor.

De acordo com Guedes (2013), não é possível informar com exatidão quando surgiu a revisão, como atividade profissional, mas é possível relacioná-la com os primeiros registros de escrita. Conforme Oliveira (2016), o desenvolvimento da tecnologia, especialmente com a criação da prensa gutenberguiana e o surgimento de jornais, editoras e revistas, tornou possível a reprodução de muitas obras, sendo necessária a revisão desses textos, entre outros serviços editoriais.

Assim, foi-se construindo, ao longo do tempo, discursos a respeito dessa atividade, a revisão de textos. A esses discursos chamamos, aqui, memória discursiva (ou interdiscurso), onde questões de ordem sócio-históricas se cruzam, produzindo sentidos – efeitos de sentido (PECHÊUX, 1988). Dessa forma, objetivamos refletir a respeito da construção de memória referente à revisão, com base na Análise de Discurso pècheutiana, em textos teóricos que versam sobre revisão, e em materialidades discursivas produzidas por um revisor e uma possível cliente, com destaque especial para expressões que denotam efeitos de sentido.

1 Mestranda em Linguística, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGLin/UESB – Brasil). Endereço eletrônico: patricianoslemos@hotmail.com

2 Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é professora adjunta 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, (PPGLin/DELL/UESB – Brasil). Endereço eletrônico: marciahelenad@yahoo.com.br



Nosso interesse em refletir sobre os discursos em torno da revisão se justifica em razão de concepções de revisão que vão desde uma “olhadinha” no texto até um serviço editorial voltado para a adequação de textos para fins de publicação – de divulgação e circulação na sociedade.

METODOLOGIA

Em relação aos aspectos metodológicos, realizamos esta investigação da seguinte maneira: inicialmente fizemos o levantamento bibliográfico, com a leitura de textos teóricos que versam a respeito da atividade de revisão textual e de textos que tratam da noção de memória, com base na Análise de Discurso de linha francesa. Além disso, selecionamos duas materialidades discursivas, ilustradas por meio de figuras: uma mensagem de *e-mail* de uma possível cliente de um revisor e um trecho de resumo sobre a revisão, disponibilizado em um site de um profissional que trabalha com a revisão – materialidades que sugerem concepções sobre a revisão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Destacamos, resumidamente, que a AD pècheutiana representa uma articulação/ressignificação de ciências/teorias, a fim de dar conta de sua teorização/formulação, na qual a língua, sendo considerada uma estrutura (Saussure), passa a ser vista como o lugar onde o discurso se materializa, ou seja, a língua em seu funcionamento, e não como algo abstrato; além disso, o materialismo histórico, renovado por Louis Althusser, com base nas leituras de Marx, e a psicanálise lacaniana ganham destaque nesta articulação que propõe causar um abalo no campo das ciências sociais (HENRY, 1993) – produção/reprodução do conhecimento.

Nesse contexto, a formação ideológica surge como um elemento que coloca em confronto forças de controle do indivíduo, mediante os aparelhos ideológicos do Estado, visto que cada formação ideológica possui características de uma formação social, pondo em jogo, então, as posições de sujeitos (HAROCHE; PÊCHEUX; HENRY, 2011). Nessa relação de luta de classes, a língua não é considerada um meio para a comunicação, ou



instrumento; ela é funcionamento, é o lugar onde o discurso se materializa (PECHÊUX, 1988).

Nesse sentido, propomos, aqui, uma reflexão sobre a constituição da memória (ou interdiscurso) relativa à atividade de revisão textual, ou seja, ao ‘já dito’, com base em duas materialidades nas quais podemos observar efeitos de sentido produzidos por dois sujeitos, levando em consideração o lugar de onde falam.

A Figura 1, a seguir, apresenta um trecho de *e-mail* enviado por uma possível cliente de um revisor, no qual deseja saber a respeito dos serviços realizados em um TCC, dizendo o seguinte: “Boa noite [nome], há dois anos você **ajeitou** o tcc do meu noivo rs. Teria como me passar seu telefone novamente? Pois perdi seu contato, só achei seu e-mail, pq tínhamos da vez passada! Gostaria de saber também qual os trabalhos em que faz referente ao TCC!?”

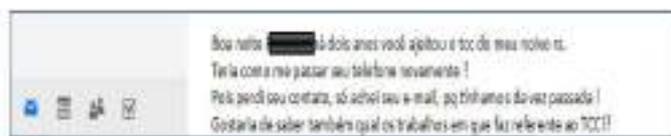


Figura 1 – Trecho de e-mail enviado por cliente
Fonte: Banco de dados dos pesquisadores.

Conforme o excerto anterior, o sujeito cliente refere-se à atividade de revisão dizendo que o profissional “ajeitou” o texto (destacado em negrito), vinculando o ato de adequação do texto, do ponto de vista linguístico-gramatical (D’ANDREA & RIBEIRO, 2010), ao ato de “dar um jeito”, “arrumar” algo, sendo esta uma maneira bastante simplória de tratar o processo de revisão textual, considerado uma das etapas de construção de textos (OLIVEIRA, 2016) na perspectiva da Linguística Textual.

Na Figura 2, que se segue, apresentamos um breve resumo que se encontra em um site no qual um profissional revisor divulga seus serviços. Assim diz o texto: “Revisão de Textos. É um trabalho de **corrigir erros** ortográficos, gramaticais, buscando uma maior coerência e correção do texto, observando-se a linguagem padrão, as normas oficiais da língua portuguesa, mas sempre tendo em mente que, dependendo do estilo do texto e de seu objetivo, formatá-lo dentro de uma regra padrão seria alterá-lo e distanciá-lo de sua ideia original. Um texto em que o autor quer retratar um falar [...]”.

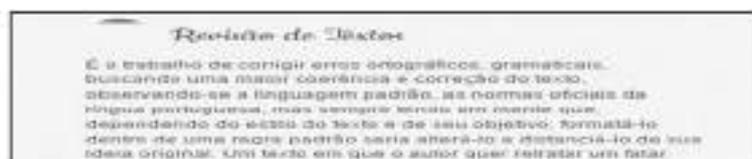


Figura 2 – Trecho retirado de site de revisão

Fonte: Retirado de <<http://marcusrevisor.com.br/#servicos>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

Com base na Figura 2, o trecho “corrigir erros” (destacado em negrito) como outro efeito de sentido decorrente de ‘revisar’, além de “ajeitar”, “arrumar” o texto. Vemos, neste exemplo, uma ampliação do discurso referente à revisão, principalmente por se tratar de um profissional que lida com a revisão. Portanto, as condições de produção do discurso permitiram efeitos de sentido como “ajeitar” e “corrigir erros”, uma vez que esses sujeitos falam de lugares: cliente e profissional.

Oliveira (2016, p. 17), discutindo sobre a atividade de revisão, afirma que a concepção de revisão como correção de erros de ortografia e de desvios gramaticais se baseia no senso comum, uma vez que “focalizam apenas aspectos estruturais do texto”. A autora apresenta, ainda, outras concepções de revisão, fundando-se em diversos outros estudiosos (BOIARSKY, 1982; MARDER et al., 1982; FITZGERALD, 1989; GEHRKE, 1993, entre outros), propondo a revisão textual como uma ‘atividade reflexiva e expressiva’, um ‘conjunto de processos’, um ‘ajuste de intenções e convenções’; enfim, a revisão representa muito mais do que “dar uma olhadinha” no texto, “ajeitá-lo” ou “corrigir erros”: trata-se de um processo, uma etapa de produção do texto, com vistas principalmente à construção de seu sentido.

Vemos, portanto, que os ditos representados pelas figuras 1 e 2, do revisor e da cliente, constituem uma memória bastante simplória em relação a esse trabalho, limitando, de certa forma, a prática do revisor e a amplitude do próprio processo, o qual consideramos uma etapa da produção textual, um trabalho que exige mais do que aplicação de regras. Em outras palavras, uma atividade que envolve interação (entre autor e revisor), atenção às questões formais e de normas de textualidade, e, especialmente, negociação de sentidos – dos efeitos de sentido possíveis.

Sendo assim, acreditamos que a construção de memória discursiva desses sujeitos, no que tange à revisão, funda-se em concepções bastante simples, embora o revisor expanda um pouco mais sua acepção, ao propor “uma maior coerência” do texto. A construção de memória desses sujeitos não surge do nada, mas resulta de um discurso em circulação, de um ‘já lá’ que se funda no senso comum, em virtude da falta de conhecimento do que é, de



fato, esse processo complexo.

Nessa perspectiva, nossa hipótese é a seguinte: em decorrência de um ensino calcado em regras gramaticais, e não focado no texto, os sujeitos, muitas vezes, relacionam correção, reescrita, e, neste caso, revisão a aspectos de ordem gramatical unicamente, e não ao funcionamento da língua, na condição de discurso, pois, de acordo com Silva, Pilati e Dias (2010), várias pesquisas têm demonstrado que a escola ainda prioriza o ensino de gramática.

CONCLUSÕES

A revisão textual se caracteriza por ser um processo complexo, uma etapa relevante da construção de um texto, que envolve conhecimento, interação, negociação de sentidos, sendo, portanto, uma atividade profissional extremamente relevante para a produção, circulação e divulgação de textos acadêmicos, literários, jornalísticos etc.

No entanto, com base nos discursos de um revisor e de uma possível cliente, vimos que a constituição de memória dos sujeitos em relação à atividade apresenta-se um tanto simplória, caracterizando a revisão textual, dessa forma, como o ato de “ajeitar” o texto ou “corrigir erros” apenas, uma vez que, possivelmente, isso pode ser resultado de um ensino baseado, prioritariamente, no ensino de gramática.

Palavras-chave: Revisão textual. Memória discursiva. Efeito(s) de sentido(s).

REFERÊNCIAS

D' ANDREA, C. F. B.; RIBEIRO, A. E. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Revista Veredas online – atemática** – 1/2010, p. 64-74 – PPG Linguística/UFJF (ISSN 1982-2243).

GUEDES, Leticia Figueiredo. **Revisão de textos:** conceituação, o papel do revisor textual e perspectivas do profissional do texto. [2013] 13 f. Trabalho de Conclusão de Curso



(Bacharelado em Letras Português) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7265/1/2013_LeticiaFigueiredoGuedes.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2016.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêchux**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1993, p. 13-38.

MELO, Patrícia Bandeira de. Um passeio pela História da imprensa: o espaço público dos grunhidos ao ciberespaço. **Comunicação e Informação**, V 8, n° 1: pág 26 - 38. - jan/jun. 2005. Disponível em: <<file:///C:/Users/patri/Downloads/24592-103588-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de. **Revisão de textos: da prática à teoria**. Natal, RN: EDUFRN, 2016. 159p.: PDF. Disponível em: <<http://repositorio.efrn.br/jspui>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

PÊCHEUX, M. Discurso e ideologia(s). In: PÊCHEUX, M. [trad. Eni P. Orlandi, Lourenço C. J. Filho, Manoel L. G. Corrêa e Silvana M. Serrani] **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988, p. 159-185.

SILVA, Kleber Aparecido da; PILATI, Eloisa; DIAS, Juliana de Freitas O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 975-994, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n4/a08v10n4.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2017.



**MEMÓRIA E CIBERJORNALISMO: UMA ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DA
MEMÓRIA NO CIBERJORNAL *FOLHA DE S. PAULO***

Paula Souza Pereira¹
Carmen Regina de Oliveira Carvalho²

INTRODUÇÃO

A possibilidade de incorporar informações relacionadas à memória influenciou de forma considerável a prática jornalística no que concerne à contextualização e o enriquecimento das publicações noticiosas. Por meio das bases de dados na internet, a memória adquiriu uma amplitude maior, aumentando as potencialidades do seu uso.

Marcos Palacios (2003) classifica a memória como uma das características do ciberjornalismo e afirma que com o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação, a memória assume papel de **Múltipla**, por apresentar vários formatos midiáticos; **Instantânea**, devido às inúmeras formas de acesso ao conteúdo disponibilizado; e **Cumulativa**, que aglutina infinitos documentos.

Deste modo, estabeleceu-se como objetivo geral deste trabalho a análise da potencialidade da memória no ciberjornal *Folha de S. Paulo*, escolhido por ser referência no pioneirismo do jornalismo on-line. Quanto aos objetivos específicos, foram definidos os seguintes: 1) Identificar como a memória é utilizada nas reportagens e notícias; 2) verificar as possibilidades de recuperar a memória nesse site; 3) averiguar se a memória recuperada é interna ou externa.

Apesar das facilidades oferecidas pela internet na difusão de informações, é possível que existam alguns sites que não tenham se apropriado completamente do uso da memória. É nesse sentido que o problema deste trabalho gira em torno do seguinte questionamento. De que forma a memória tem sido utilizada no ciberjornal *Folha de S. Paulo*?

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Bahia, Brasil. Endereço eletrônico: papaula_luz@hotmail.com

2 Doutoranda pela Universidade de Santiago de Compostela (USC), Espanha. Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Endereço eletrônico: ccarmencarvalho@gmail.com



METODOLOGIA

Para colocar em prática esta investigação, optou-se pela utilização do método do Grupo de Jornalismo On-line (GJol), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que, desde 1995, desenvolve pesquisas no campo do Ciberjornalismo e das Novas Tecnologias de Comunicação. Tal procedimento se caracteriza por duas abordagens: a de mapeamento das modificações no ciberjornalismo e de caracterização desse tipo de jornalismo, e a pesquisa é complementada pelas técnicas de estudo de caso. Para sua efetivação, algumas fases devem ser seguidas para cumprimento das atividades desse caminho metodológico: análise preliminar, que corresponde tanto ao avanço na revisão bibliográfica, quanto nas apreciações do objeto por meio das leituras efetuadas; e delimitação do objeto de estudo, quando são decididas as hipóteses de trabalho e as organizações jornalísticas que servirão como base.

Com o objeto escolhido, o pesquisador é guiado à elaboração do protocolo de Estudo de Caso. E, por último, segue a exposição conceitual, que trata da elaboração dos conceitos com o objetivo de analisar os dados empíricos selecionados.

A primeira fase deste trabalho foi realizada entre os meses de setembro a meados de novembro de 2013, com a leitura dos textos que seriam utilizados. Em seguida, decidiu-se que o site selecionado para a investigação necessária seria a *Folha de S. Paulo*. Posteriormente, foram coletados no final do mês de setembro e início de outubro de 2013, totalizando 11 dias de busca, 334 notícias produzidas em horário estipulado de 9h às 12h na editoria Últimas Notícias. Um estudo exploratório no próprio site também foi feito nos dias 1, 2 e 3 de outubro de 2013, a fim de realizar uma busca de arquivo e constatar como a memória é apresentada ao público.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para analisar a memória dentro do site foram investigados alguns indicadores, conforme pesquisa também efetuada por Ribas (2012). A autora revela que “os elementos de memória existem sob a forma de indexadores (organizativos), sistemas de busca (operacionais), apresentação de resultados (visualização)” (RIBAS, 2012, p. 86).



Tabela 1: Aspectos analisados na Folha

Unidades de análise	Indicadores
A) Primeira página	<ul style="list-style-type: none"> -campo de busca -indexação por formato -mapa do site -chamadas para conteúdos de arquivo -indexação de conteúdos “Mais acessados”, “mais comentados”, “Destaques do dia”, “imagens da semana, do dia” etc... -chamadas para galerias (fotos, vídeos, áudio) -chamadas com links internos aparentes
B) Arquivo ou Hemeroteca	<ul style="list-style-type: none"> -sistema de busca avançado -ferramentas de análise de dados -recuperação por formato -conteúdo contextualizado cronologicamente (há 30 anos, há 10 anos) -acesso a edições anteriores do impresso -acesso a edições anteriores do on-line
C) Reportagem	<ul style="list-style-type: none"> -Links contextuais -Links relacionados -posicionamento dos links dos dois tipos: no corpo do texto ou topo, laterais -comentários disponíveis -tipos de reportagem com base na memória: Obituário; Aniversário; Datas comemorativas: religiosas, históricas, eleitorais; Protagonismo: casos de polícia; casos de política -linha do tempo -indicação de atualização contínua

Fonte: Ribas (2012, p. 86-87)

Cada característica especificada na tabela acima foi analisada no site em estudo. Algumas delas, como por exemplo, o arquivo intitulado Acervo Folha, apresenta edições antigas do jornal impresso para resgate e pesquisa. Nessa página, a Folha oferece uma gama enorme de notícias que podem ser recuperadas por meio da pesquisa por ano, mês e dia das edições publicadas.

Assim existe um processo em que se conjugam e se alternam distintas possibilidades fora de um controle superior, mas relacionadas com as necessidades humanas.



Figura 1: Página inicial do Acervo Folha

Outra seção importante do site é o banco de dados, que agrega uma coleção de jornais, um acervo de microfilmes, um acervo de imagens, uma base de texto integral, que contém cerca de 800 mil textos da *Folha* desde o ano de 1994 e uma biblioteca com inúmeros periódicos nacionais e estrangeiros.³

Partindo da análise de que as imagens favorecem o ato mnemônico no site, optou-se por descrever a importância dessa característica para a lembrança de certos acontecimentos. Para Le Goff (1990, p. 466), a fotografia revoluciona a memória, “multiplica-a e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo assim guardar a memória do tempo e da evolução cronológica”. Para compreender a potencialidade da fotografia como recurso característico da memória, foi realizado um levantamento. No entanto, percebeu-se que a maioria das informações não apresentava nenhuma imagem.⁴ Contudo, a pouca disponibilização de fotos nas páginas não excluiu a memória do site, uma vez que esse recurso é utilizado de outras formas e em outros campos.

Formando o corpo das notícias no site, existem os links que dão maior profundidade às informações exercendo, desse modo, o papel de fortalecedor da memória. Entre os dias pesquisados e o total de notícias, criou-se um gráfico contendo o número de links apresentados, separando-os como links internos e externos. Percebe-se, ao se fazer um estudo desse aspecto no site, que a maior parte dos links remete o usuário a outra página dentro da própria *Folha de S. Paulo*. Isso faz com que a base de dados desse veículo online exerça um papel importante quando se opta pela contextualização dos fatos. Por outro lado, verificou-se que boa parte dos links fora do site representa o acesso às páginas

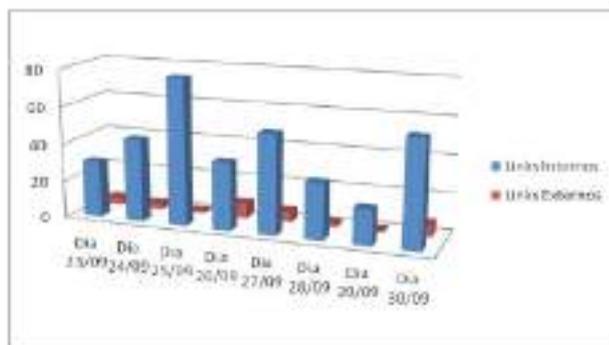
3 Informações disponíveis em: < http://bd.folha.uol.com.br/bd_acervo_geral.htm>.

4 Notícias sem nenhuma fotografia: 173. Notícias com uma (1) fotografia: 98. Notícias com mais de uma (1) fotografia: 63.



do *Facebook* e do *Twitter* da *Folha*. De tal forma, pode-se afirmar que a pesquisa sobre qualquer assunto é veiculada, em sua maior parte, dentro do site.

Gráfico 1: Total de links coletados por dia⁵



Fonte: Criação própria

A pesquisa mostrou que a memória presente no site é disponibilizada por meio de vários campos, sendo: as buscas, o banco de dados, o acervo, a contextualização das notícias, as imagens, vídeos, infográficos presentes, a hiperlinkagem, entre outros.

Na primeira página foi possível analisar que a memória está em sua grande parte bem representada, contudo é exposta de forma densa, o que acaba atrapalhando e dificultando o acesso por parte dos usuários, que podem desistir de procurar uma informação quando outras são dispostas levando-os a diferentes caminhos.

Partindo de uma discussão mais detalhada, foi analisado que apesar de utilizar poucos recursos imagéticos nas notícias, a primeira hipótese foi comprovada, uma vez que os sistemas de busca sofisticados nas páginas, o acervo e a base de dados oferecem uma vasta gama de recuperação de informações. De acordo com a análise das notícias ficou perceptível que as demais características do ciberjornalismo, como a **interatividade**, a **customização de conteúdo**, a **hipertextualidade** e a **multimedialidade** colaboram de forma constante na construção da memória. Quanto à última hipótese, foi averiguado que dificilmente a *Folha* remete a qualquer assunto fora de sua página. Ou seja, a memória pode ser recuperada, em sua grande massa, internamente.

Na observação das hipóteses secundárias foi comprovado que a memória inserida nas páginas proporciona um melhor entendimento dos fatos; o acesso ao acervo, às

5 **Dia 23/09:** Links Internos: 30 – Links Externos: 04. **Dia 24/09:** Links Internos: 44 – Links Externos: 03. **Dia 25/09:** Links Internos: 78 – Links Externos: 01. **Dia 26/09:** Links Internos: 36 – Links Externos: 08. **Dia 27/09:** Links Internos: 53 – Links Externos: 06. **Dia 28/09:** Links Internos: 30 – Links Externos: 02. **Dia 30/09:** Links Internos: 57 – Links Externos: 07.



bases de dados, e as buscas também são de fácil recuperação. Entretanto, em relação ao aproveitamento de materiais antigos para gerar reflexões sobre algo, notou-se que o site não executou essa atividade. Nas notícias, o que se percebeu foi que há uma pura contextualização, sem o levantamento de um debate mais aprofundado sobre os assuntos veiculados. E, testando a última hipótese secundária, identificou-se que o arquivo favorece a pesquisa e a recuperação instantânea de diversas matérias.

Nesse sentido, os aspectos da memória encontrados na *Folha de S. Paulo* permitiram concluir que essa característica do ciberjornalismo atrai os usuários no momento em que oferece diversas opções de buscas e outras formas de recuperação das informações de forma rápida. Portanto, os resultados obtidos durante o tempo de pesquisa mostraram que a *Folha de S. Paulo* tem aproveitado a memória na veiculação das notícias. Isso não exclui a possibilidade de se engajar de forma constante no aproveitamento total desse recurso tão importante para o ciberjornalismo.

Palavras-chave: Memória. Ciberjornalismo. Informação. Arquivo.

REFERÊNCIAS

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MACHADO, E.; PALACIOS, M. Um modelo híbrido de pesquisa: a metodologia aplicada pelo GJOL. In: LAGO, Cláudia; BENETTI, Márcia. (Org.). **Metodologia da pesquisa em jornalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 199 – 221.

PALACIOS, M. Ruptura, continuidade e potencialização no jornalismo on-line: o lugar da memória. In: PALACIOS, M; MACHADO, E. (Org.). **Modelos de jornalismo digital**. Salvador: Editora Calandra, 2003. p. 14-36.

RIBAS, Beatriz. **A memória no ciberjornalismo: reflexões e aproximações às metodologias de análise**. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Comunicação, Salvador, 2012.



**VÍDEO COMO SUPORTE DE MEMÓRIA- CRIAÇÃO DO MUSEU AUDIOVISUAL
DO BAIRRO DA PAZ. DIREITOS HUMANOS, COMUNICAÇÃO E MEMÓRIA, UMA
TRÍADE PARA A VALORIZAÇÃO DE HISTÓRIAS**

Paulo de Almeida da Silva Filho¹

Este resumo foi inicialmente concebido a partir de uma demanda advinda da disciplina Gestão da Educação, Processos e Medidas, Área de Concentração 1: Gestão da Educação e Redes Sociais, do Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec), onde mestrandos deveriam construir um artigo a partir de alianças de cooperação mútua junto aos seus projetos de pesquisa. Com a identificação de propósitos comuns como enfoque na cidadania, capital social, desenvolvimento sustentável e emancipação do sujeito, foi decidido construir uma comunicação transversal dos três projetos para fortalecimento da produção científica aplicada à Educação. Os referidos projetos de pesquisa encontram-se em uma fase preliminar, com a conclusão do estudo da arte e das premissas norteadoras do projeto, a exemplo da problemática e estruturação da metodologia de pesquisa. Constitui-se em uma pesquisa-ação que objetiva a criação do **“Museu Audiovisual do Bairro da Paz”**, através duma construção coletiva, no sentido de organizar como um piloto a explorar o potencial das produções imagéticas, fortalecendo a discussão sobre o vídeo como suporte de Memória e (auto) biografia, com vistas a potencializar elevação da autoestima, resgate e valorização da história da comunidade. **Como o museu audiovisual pode contribuir para promover a cidadania no Bairro da Paz?**

INTRODUÇÃO

O Bairro da Paz, ao longo de toda sua trajetória, tem sido alvo da mídia sensacionalista que a todo instante era e em alguns momentos é noticiado como uma comunidade violenta. Daí o interesse em contribuir socialmente com esse bairro que me

¹ Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de educação-campus 1. Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC - Mestrado Profissional. Brasil- Salvador-Bahia. Endereço eletrônico: paulojornalismo@yahoo.com.br



adotou e me formou um cidadão ativo, militante, inconformado com as mazelas na qual fomos impostos. É violentado pelo descaso dos poderes públicos, mas seus moradores sempre lutaram para que dias melhores surgissem, não de forma assistencialista e sim como direitos constituídos, pois o bairro é marginalizado e não marginal.

Desta forma, constituiu-se um coletivo juvenil, cidadão, ativo, militante e inconformado com as mazelas nas quais foi destinado a viver. Além disso, sua trajetória tem sido eleita como alvo da mídia sensacionalista que constantemente aproveita das mais diversas situações para fortalecer um estereótipo negativo, explorando uma ótica de criminalização de todos os seus moradores, o que afeta a autoestima especialmente das crianças, que desconhecem o processo legítimo de sua criação.

Sendo assim, numa perspectiva de reparação, é que se apresenta este projeto, com uma proposta de pesquisa-ação para criação de um, que receberá a denominação de “Museu Audiovisual do Bairro da Paz”, através de um processo de construção coletiva, com a participação da comunidade e pesquisadores de diversos bairros também vulneráveis, que trabalham no sentido de organizar este projeto como um piloto a explorar o potencial das produções imagéticas do/e sobre o bairro, fortalecendo a discussão sobre o vídeo como suporte de Memória e (auto)biografia, com vistas a potencializar elevação da autoestima, resgate e valorização da história da comunidade.

PROBLEMATIZAÇÃO

A contemporaneidade é marcada por significativas mudanças e avanços com as novas tecnologias de informação e comunicação, possibilitando acesso às diversas esferas culturais. A mídia se reconfigura e veicula conteúdos que se tornam hegemônicos, redimensionando a vida das pessoas. No entanto, essas novas identidades devem ser vistas a partir de um olhar crítico, reflexivo e inclusivo, pois as transformações comunicacionais, decorrentes do processo globalizador, não favorecem libertação nem transformações nas relações sociais e comunitárias necessárias à promoção dos direitos humanos e da cidadania. A partir dessa perspectiva, coloca-se em questão o potencial cultural e formativo da utilização da memória histórico-cultural de recursos audiovisuais na construção coletiva de um museu comunitário no bairro da Paz, despertando a consciência crítica.

Busca-se, com essa proposta de estudo e pesquisa-ação, concretizar leituras, explorar materiais e recursos disponíveis para melhor compreender a natureza do



problema proposto e reelabora-lo sob a forma de um projeto de caráter participativo, social, comunicativo, entendendo-se que as relações sociais se aprimoram com a construção acadêmica a que se dispõe, tendo-se como prioridade contribuir com a construção de consciências críticas, a partir da criação de um museu audiovisual comunitário que venha resgatar a memória histórico-cultural do Bairro da Paz.

OBJETIVOS

O projeto visa Implementar, através de estudos e estratégias participativas e mobilização social, uma proposta de criação de um museu audiovisual no Bairro da Paz como prática cultural de compromisso com o acesso aos bens histórico-culturais, a liberdade de expressão, consciência e dos direitos humanos. **Específicos:** Fazer um levantamento bibliográfico e audiovisual de referenciais históricos, teóricos e culturais referentes á comunicação e educação popular, museus e educação comunitária para garantir sustentabilidade metodológica do projeto; Participar de forma mais sistemática e investigativa lançando um olhar mais acadêmico aos eventos e atividades culturais do bairro, usando a coleta de dados necessários a conclusão da pesquisa; Promover eventos sócio culturais junto ás entidades do bairro com vistas á promoção da criação do museu audiovisual no Bairro da Paz.

REFERENCIAL TEÓRICO

A área temática proposta pelo título deste projeto sugere a utilização social do vídeo como suporte para o resgate da memória histórico-cultural de uma comunidade dada: o Bairro da Paz, já prenunciado anteriormente. Para a viabilização deste resgate, propõe-se a criação de um museu audiovisual, através de um estudo sistemático que requer, como exigência metodológica, a participação do pesquisador-ator nas atividades comunitárias, o que já acontece regularmente, favorecendo a interação necessária a este trabalho. Referindo-se a esse tema, compreende-se que se faz necessária uma revisão literária em áreas do conhecimento científico relacionado à comunicação social, as linguagens, a educação não formal, patrimonial é popular relacionada á uma abordagem científico



social histórico-crítica nas e comunitárias.

Como forma de comunicação alternativa, não formal, recorre-se a “invenção coletiva” (FORAY, 2002) como estratégia de comunicação participativa onde o conhecimento é produzido entre os sujeitos e socialização de saberes, numa dimensão informal, imprescindível á formação da consciência crítica. Com mecanismos informais, espontâneas, criativos que implicam novas interpretações e novas formas de mobilização. A criação de um museu audiovisual comunitário, como se propõe, neste projeto, fundamentando-se em elaborações teóricas que balizam experiências comunitárias e culturais produtivas, manifestações coletivas dão enfretamento á dominação ou criação de alternativas de mídias que favorecem á consciência coletiva, estratégias de resistências á mídia hegemônica (DOWNING, 2002).

O museu é uma instrução permanente, sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que realiza pesquisas sobre a evidência material do homem e do seu ambiente, as adquire, conserva, investiga, comunica e exhibe, com a finalidade de estudo, e discussão e fruição.

A criação do museu audiovisual comunitário visa, portanto, não só resgatar a memória cultural do bairro como também aproximar os sujeitos, promover conhecimentos, integração e apropriação de toda sua herança cultural, proporcionando ao menos uma postura mais crítica e atuante na (re) construção de sua identidade [...] (QUEIROZ, 2006.p.2).

METODOLOGIA

A proposta que se desenha neste projeto compreende investigação teórica e prática e experimentações criativa consiste em atividade básica de indagações de natureza qualitativa que se utilizará de estratégias de produção da memória cultural da comunidade e de seu diálogo com outras culturas. A problematização elaborada será conduzida metodologicamente para que á produção audiovisual do museu comunitário do Bairro da Paz se viabilize a partir de estudos, fóruns, debates, rodas de conversa, entrevistas, ensaios e socialização de experiências, registradas com a finalidade de construir um modelo de comunicação social alternativo e necessário ao fortalecimento da identidade cultural da



comunidade.

O material a ser elaborado ou produzido será primeiramente coletado através de entrevistas, depoimentos, registros das participações nos eventos educativos e sócio culturais, contações e manifestações. Esses dados serão ordenados, sistematizados por categorias, classificados, catalogados para que seja feita a análise propriamente dita e as produções coletivas de materiais audiovisuais para a criação do museu comunitário. Essa coleta se dará em ciclos que estarão abertos para quaisquer contribuições da comunidade. O material será registrado em fotos, recortes, colagens, vídeos, etc.

Conclui-se que com a análise dos dados e o registro das observações e participações, será elaborada uma proposta de criação de um museu, conforme objetivo do projeto a ser apresentada aos sujeitos envolvidos na pesquisa, equipe acadêmica sob a orientação científica do orientador. Nessa proposta, pretende-se descrever as vias estratégias de implementações, possíveis parcerias e possibilidade de captação de recursos, sem vinculação político-partidária e fins lucrativos. A proposta deverá ter aprovação gradativa da comunidade, estando aberta às contribuições dos participantes.

Palavras-chave: Memória. Cidadania. Educação. Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

ESCOLA DE GENTE, Manual da mídia legal 4: **Comunicadores pelas Políticas de Inclusão**, Rio de Janeiro: WVA Editora 2005.

FERNANDES, André. **Manual de redação e estilo ANF**: Agência de Notícias das Favelas, Rio de Janeiro, ANF Produções, 2015.

FERNANDES, André. **Perseguindo um sonho**: a história da fundação da primeira agência de notícias de favela do mundo, 2. ed.- rio de janeiro: ANF produções, 2016.

TORO A., Jose Bernardo. **Mobilização Social**: Um modo de construir a democracia e a participação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

PAULA, Francisca Santos da Silva. Ciência e Cultura- **Turismo de Base comunitária**, 2013.



CLÁUDIO, José Rocha, **Observatório da Educação Direitos Humanos, Cidadania e Violência**. 2014.

NASCIMENTO, Antonio Dias. **Educação, movimentos sociais e desenvolvimento local sustentável**. 2011.

MANUELINA, Maria Duarte Cândido, **Orientações para gestão e planejamento de museus**, Florianópolis, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora Paz e Terra. Coleção Leitura. 1996

(Bairro da Paz - Malvinas do outro lado da ocupação). Vídeo de Gabriel Teixeira vídeo etnográfico como trabalho de conclusão de curso Ciências Sociais/ Bacharelado em Antropologia – UFBA. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NRD_2DmWA8.

LIMA, Rafaela Pereira. **Mídias Comunitárias, juventude e cidadania**, Belo Horizonte, Autêntica/Associação Imagem Comunitária, Comunicação e Mobilização Social. 2006.

PEREIRA, Áurea da Silva, **Narrativas de vida e idosos: memórias, tradição oral e letramento**, Salvador: EDUNEB, 2013.

ROCHA, José Cláudio e Rocha, Denise Abigail Britto Freitas, **Metodologia para a extensão em direitos humanos, programa de educação jurídica popular em direitos humanos: CONSTRUINDO REDES DE EDUCAÇÃO CIDADÃ**. Camaçari: grupo de pesquisa em direitos humanos, ética, capital social, desenvolvimento e cidadania, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.



PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL

Paulo José Pereira dos Santos¹
Katiúscia da Silva Santos²

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educativa que sempre esteve à margem das políticas educativas, e dentre elas as políticas de formação inicial e continuada docente, infelizmente não há critério para atuação como professor desta modalidade e é comum vermos professores sem nenhuma formação, seja inicial ou continuada, relacionada à EJA. Muitos estudos relacionados aos problemas enfrentados na EJA são discutidos no meio acadêmico, e muitas proposições são levantadas, contudo o assunto que permeia em toda e qualquer discussão a respeito da qualidade na oferta da EJA, está presente a formação do professor, por isso é de suma importância possibilitar meios de formação e atualização profissional aos docentes que atuem nesta modalidade de ensino.

E o presente trabalho visa apresentar parte dos estudos realizados pelo Observatório de Educação de Jovens e Adultos – OBEJA³, que teve como objetivo Geral, como afirmou Nunes (2013):

Realizar estudos e proposições sobre a organização e a oferta da EJA no sistema de ensino de seis municípios do Território de Identidade do Sisal na Bahia (Conceição do Coité, Santa Luz, Serrinha, Araci, São Domingos e Valente) e criar um sistema de informações/acompanhamento e monitoramento da Gestão Social de Políticas Educacionais em EJA no

1 Graduação em Pedagogia e graduando em História ambas pela UNEB. Atualmente é professor de Ensino Fundamental no Município de São Francisco do Conde-Ba, e é pesquisador do Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território de Identidade do Sisal. Endereço eletrônico: pjcazuza@gmail.com

2 Mestranda em Educação e Contemporaneidade pela UNEB e Pós-Graduada em Educação do Campo - IFbaiano, sendo pesquisadora do Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território de Identidade do Sisal - OBEJA. Endereço eletrônico: katymssantos@gmail.com

3 O Programa Observatório da Educação é resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI, Coordenado pelo Professor Dr. Eduardo José Fernandes Nunes, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, Mestrado e Doutorado. E vinculado ao Grupo de Pesquisa Teoria Social e Projeto Político Pedagógico – TSSPP.



sistema de Ensino Estadual do Território de Identidade do Sisal.

O OBEJA utilizou como estratégia metodológicas uma abordagem pluralista, realizando uma pesquisa qualitativa a partir de observações de dados quantitativos sobre a EJA na região, análise qualitativa da comunidade educativa (professores, estudantes, gestão, coordenação e funcionários) e local, com entrevistas semiestruturadas, grupo focal, rodas de conversas no Seminário Interdisciplinar de Educação de Jovens e Adultos do Território de Identidade do Sisal (SEJATIS)⁴, e caravanas de escuta.

OBEJA- RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos realizados OBEJA têm como perspectiva realizar estudos e proposições sobre a organização e a oferta da Educação de Jovens e Adultos, bem como, criar sistema de informações e de monitoramento da Gestão Social de Políticas Educacionais na EJA nas Redes de Ensino Estadual e Municipal dos seis municípios envolvidos na pesquisa (Araci, Conceição do Coité, Santaluz, São Domingos, Serrinha e Valente).

Os dados apresentados pelo observatório associados a dados do INEP e IBGE levanta indagações a cerca dos altos índices de analfabetismo, evasão e sobre a oferta da modalidade no Território de Identidade do Sisal.

O IBGE/2010 mostra que a região pesquisa possui 258.077 habitantes, e deles 16,3% são pessoas com idade de 15 anos ou mais analfabetas, sendo que 29,8 % delas residem na zona rural dos municípios. O INEP/2012 informa que na mesma região possuía 112 escolas que ofertam EJA, com 632 professores que lecionam a 6456 estudantes. Durante a fase inicial da pesquisa do OBEJA em 2013, verificou-se que as redes municipais de Ensino atendiam a 4877 alunos em 83 escolas, de acordo aos dados fornecidos pelas Secretarias de Educação dos municípios. Percebemos assim uma queda de 24,5% na oferta de vagas entre 2012 e 2013 nos municípios pesquisados, e uma diminuição de 11,7 % das escolas que ofertam EJA.

A partir da pesquisa realizada pelo presente observatório foi possível perceber dados relevantes sobre os docentes da região do Sisal, pois 35% tem menos de 3 anos de atuação na EJA, apenas 34% trabalha na EJA por iniciativa própria, 48% não conhecem a legislação que regulamenta a EJA, e apesar de apontarem a formação como importante

4 Evento anual produzido pelo OBEJA.



instrumento no processo educativo, 76 % não possuem formação em EJA e dos pesquisados 66% dos professores apontaram que o sistema de ensino não fornece formação continuada específica para professores que atuam na EJA.

Em contraste com os dados apresentados acima, os Secretários de Educação Municipais, no II SEJATIS em 2014, foi relatado na Mesa Redonda *Diálogos com os Secretários de Educação: um panorama da EJA no Território de Identidade do Sisal*; relataram a respeito da formação continuada de professores na EJA que além de haver dificuldades financeiras para o oferecimento de capacitações, existe uma resistência dos docentes para participar de encontros de formações com a temática da EJA, pois em sua maioria, segundo os mesmos, escolhem lecionar na EJA como uma forma de complementação de renda.

De acordo com IBGE/2010 a taxa de abandono precoce, que abrange as pessoas entre 18 e 24 anos na região abrangente do OBEJA, foi de 42,2%, atingindo 50% dos Homens e 34,6% do total de mulheres, número relativamente alto, o que nos faz questionar as causas desse abandono/ evasão. Já nos dados apresentados pelo OBEJA, é perceptível os motivos que geraram o abandono escolar, e dentre os mais citados estão a necessidade da subsistência, o emprego e em segundo o cuidar dos filhos. A pesquisa aponta que 64% dos alunos entrevistados trabalham e estudam ao mesmo tempo, sendo que entre os alunos que afirmaram terem abandonado os estudos no passado e apontam como principal causa da evasão os apresentados no gráfico 1:

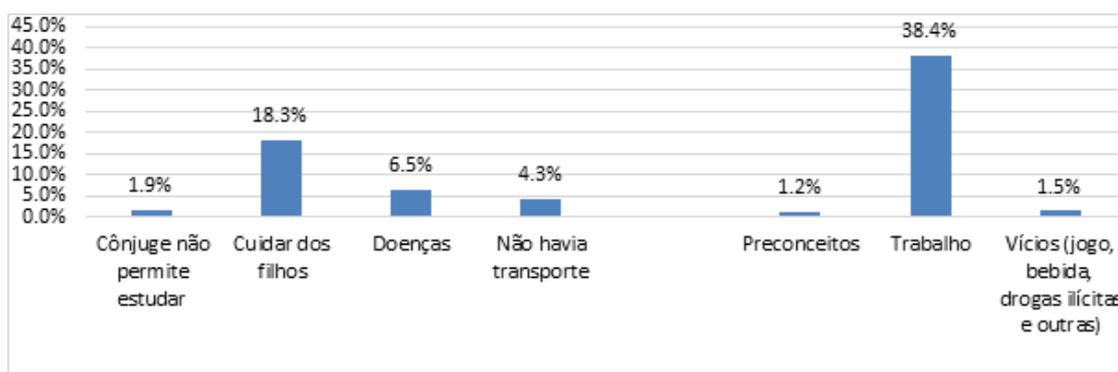


Gráfico 1: Motivos que Fizeram os Estudantes da EJA Abandonar a Escola
Fonte: OBEJA/2015.

As pesquisas realizadas com os professores apontaram que os educandos participam mais das aulas com a oralidade e aprendem mais com experiências cotidianas e exercícios para internalizar os conteúdos, como mostram os gráficos 2 e 3.

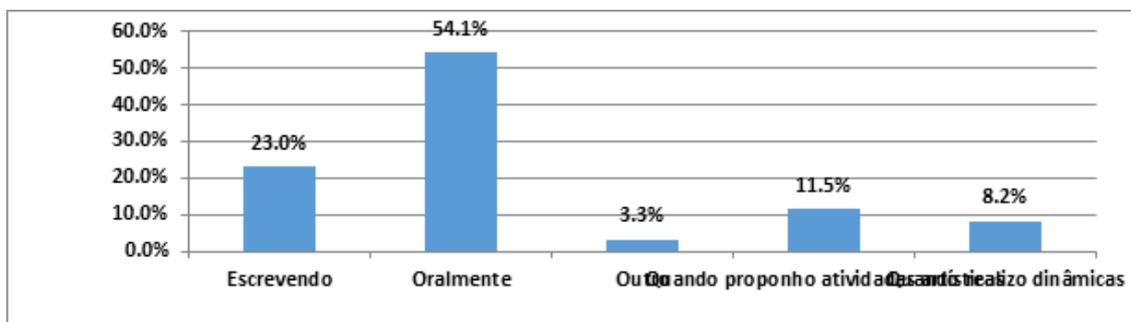


Gráfico 2: Como os alunos mais participam das aulas
Fonte: OBEJA/2015

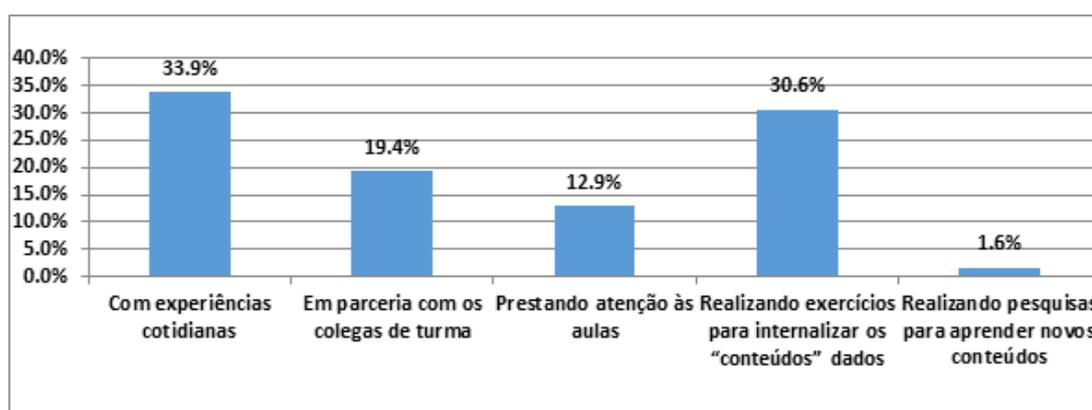


Gráfico 3: De que forma os alunos aprendem com mais facilidade
Fonte: OBEJA/2015

Tais dados apontam que os professores apesar de 66,1% não terem formação específica nem continuada para atuarem na EJA, conhecem a importância da oralidade e da valorização da experiência, saberes e vivências alunos. Outro importante dado apresentado pelo Observatório diz respeito ao material didático mais usado em sala, veja o gráfico:

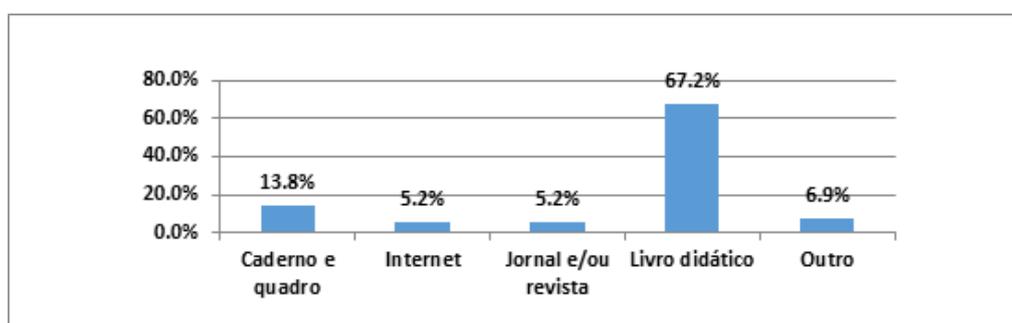


Gráfico 4: Material Didático Mais Utilizado em Sala de Aula
Fonte: OBEJA/2015



Como mostra o gráfico acima 67,2% dos professores usam o Livro didático mais frequência, porém, apesar do livro ser o recurso mais utilizado em sala, os mesmos desconhecem sua avaliação, apenas 32,3% informaram haver a avaliação do material didático específico para EJA. As informações apresentadas foram eleitas dentre outras tantas possibilidades de informações geradas pelo OBEJA.

CONCLUSÕES

Portanto fica clara a relevância dos estudos realizados pelo Observatório sobre a organização e oferta da EJA no território, pois o mesmo além de fazer um estudo com pesquisa-ação-participante, analisar as políticas públicas e concepções de praticas sociais, desvelou as fragilidades da modalidade, possibilitou a intersectorialidade da EJA no território, principalmente através do SEJATIS, e criou banco de dados por município para que não apenas as autoridades competentes possam criar politicas públicas efetivas e eficazes, mas a população acadêmica possa acessar e fomentar novas proposições de estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos no Território e na Bahia.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. OBEJA. Território do Sisal.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, José Leôncio Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

BRASIL. **Lei 9 394**: 26 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores demográficos e educacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ide/>>. Acessado em: 08 de maio, 2013.



FARIA, Edite Maria da Silva de. O percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.5, n. 7, p.151-164, jul/dez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/2773#page/3/mode/1up>

_____, ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

IBGE. **Censo demográfico 2000: características da população e dos domicílios: resultados do universo**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>. Acessado em: 08 de maio, 2013.

IBGE. **Censo demográfico 2010: educação - amostra**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acessado em: 08 de maio, 2013.

NUNES, Eduardo. Et al. **Relatório 01 do Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território de Identidade de Sisal (OBEJA)**. Salvador: UNEB, 2013.

_____. Et al. O Observatório de Educação de Jovens e Adultos e a educação popular no Território do Sisal – Bahia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 183-197, jan./jun. 2015.

_____. Et al. **Relatório 02 do Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território de Identidade de Sisal (OBEJA)**. Salvador: UNEB, 2015.



A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA INDÚSTRIA CALÇADISTA EM VITÓRIA DA CONQUISTA/BA

Pedro Saulo Nascimento Mascarenhas¹
Dayse Maria Souza²

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é compreender as relações de trabalho na indústria calçadista em Vitória da Conquista – BA, tendo como lócus de estudo a Indústria DASS. Partindo de uma análise dialética, onde se buscou compreender a precarização do trabalho não a nível local, mas em nível mundial, no atual contexto de globalização das relações capitalista de produção. Porém, entendendo o processo de precarização não como condição atual dos moldes capitalista de exploração, mas como historicamente inerente a sua existência.

Apesar do trabalho já ser ontologicamente precário dentro do capitalismo, a precarização deste se intensifica a medida que o capitalismo avança. As reestruturações no sistema produtivo capitalista, nada mais são que soluções para as crises do capital, e com isso sempre gera ataques a classe trabalhadora, sempre aumentando seu grau de exploração. E para que isso ocorra, desarticulam os sindicatos, o desemprego é cada vez maior, o aparato ideológico também aumenta, assim como a repressão. Assim, a classe dominante, enfraquecendo a classe trabalhadora, os explora de maneira cada vez mais intensa. Esta realidade foi observada a partir dos trabalhadores do setor de calçados em Vitória da Conquista – BA.

Em um período de globalização, ou seja, as relações capitalistas estão cada vez mais intrincadas, e com o neoliberalismo, que gerou a liberdade para as indústrias se deslocarem entre os países, no discurso de gerar emprego, porém, geram desemprego de onde saem, só buscam garantir seus lucros, em tempos de crise estrutural, essa a partir da década

1 Graduando no Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista da Iniciação Científica UESB/Voluntário, vinculado à pesquisa “Luta pelo trabalho na periferia urbana de Vitória da Conquista: mobilidade, permanência camponesa e reprodução da vida nas contradições do urbano”. Endereço eletrônico: pedro.sauloo@hotmail.com.

2 Professora Doutora do Departamento de Geografia - UESB/Campus de Vitória da Conquista. Membro do Grupo de Pesquisa, Estado, Capital, Trabalho e as Políticas de Reordenamentos Territoriais <http://estadocapitaltrabalho.wordpress.com/> e do Grupo de Pesquisa Trabalho, Mobilidade do Trabalho e Relação Campo- Cidade. Endereço eletrônico: dayse_mra@hotmail.com



de 1970, com a destituição do sistema fordista/taylorista. Ocorre a necessidade então de atacar o trabalho para o capital se reproduzir, ou seja, flexibilização.

METODOLOGIA

A fim de atingir os objetivos propostos por essa pesquisa a referida pesquisa ancora-se nos pressupostos apresentados pelo método do materialismo histórico e dialético. Considera-se que o método é o norteador de toda pesquisa, onde a escolha desse definirá os objetivos finais da pesquisa, orientando todo o trabalho. Além disso, o método é uma ferramenta política, pois este orientando os objetivos da pesquisa, produzirá uma determinada visão sobre um fenômeno, ou um tema. Sendo político então, servirá para um fim. Esse fim pode ser a neutralidade científica, ou a posição política, e a crítica. Dentro de um método positivista, a neutralidade científica é importante, pois assim naturalizara o modo de produção instituído, servindo para exaltar o modo de produção dominante, ou reformá-lo. Dentro de outros métodos, a realidade poder ser metafísica, criada a partir das idéias, e moldando a realidade segundo conceitos criados por abstração. Porém dentro do método materialista, a realidade prescinde de olhar para o mundo concreto e tentar entendê-lo, criando conceitos a partir da realidade concreta. Diante dessa breve exposição sobre a função de um método de análise, optamos por um método que prese pela crítica, e com isso a autonomia política e material dos trabalhadores.

Para entender a realidade dos trabalhadores, está sendo feito leituras e fichamentos de diversos livros e textos. O material teórico tem sua base no marxismo, pois este autor, e todos os outros que se baseiam em seu pensamento, destrincharam de melhor forma a relação do capital com o trabalho. Buscando uma visão dialética do processo de reprodução do capitalismo.

Para o contato com a realidade foram feitas entrevistas com os trabalhadores do setor calçadistas em Vitória da Conquista/BA. Assim como a busca por informações da empresa, do sindicato, e de órgãos públicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Para Alves (2007) é de sua determinação estrutural a constituição sistêmica de processos de precarização do trabalho vivo, e com isso formas históricas de precariedade social. O autor afirma que a principal forma de precariedade social, é o sistema de trabalho assalariado, predominante na sociedade burguesa há séculos. Os homens e mulheres se tornaram proletários, pela expulsão de suas posses ou terras, perdendo com isso os meios de reproduzir sua vida material, sendo a venda da sua força de trabalho a saída para sua sobrevivência. Assim, forma-se a base para a exploração da classe trabalhadora, tendo também se formando uma “superpopulação relativa” totalmente à mercê do mercado.

De acordo com Antunes (2009) no desenrolar da luta entre os entes antagônicos, capital e trabalho, surge na segunda metade do século XX, o “contrato social”, esse que era como um acordo de paz na luta de classes, onde os representantes do capital conseguiam garantir direitos sociais e políticos ao mundo do trabalho, devido ao seu grande crescimento durante o período fordista. Embora, como destaca o autor, esses direitos eram garantidos exclusivamente a classe trabalhadora dos países centrais. Esse “contrato social” é indicado por Alves (2007), como o “Estado social”. Para este, “o Estado social *ocultou* para os segmentos organizados da classe trabalhadora a condição estrutural de precariedade do trabalho vivo no modo de produção capitalista”.

É somente com a crise estrutural que esse pano sobre as contradições, não se mantém; nesse sentido o processo de precarização se acelera cada vez mais, ficando exposta a condição de precariedade do trabalhador.

Neste sentido, a preocupação do capital personificado é promover a “flexibilidade laboral”, e combater os “mercados rígidos de trabalho”, esse do período fordista do Estado do Bem-estar Social. De acordo com Alves (2004), no Brasil, na era do neodesenvolvimentismo (2003-2013), sob os governos Lula e Dilma, aumentaram as modalidades flexíveis de contratação laboral no Brasil.

Desse modo, para Vasapollo (2005), o trabalho no modo de produção capitalista tem se mostrado cada vez mais flexível, desregulamentado, e com isso precarizado, de maneira sem precedentes. Os trabalhadores se veem cada vez mais estressados, devido ao mal-estar no trabalho, submetidos a essa situação frente ao desemprego, e o medo de não conseguir garantir sua sobrevivência.

Assim ocorre esse processo de flexibilização na Dass. Segundo os questionários aplicados, dos 62 entrevistados, constatou-se que, 85,48% dos trabalhadores entrevistados se declararam como multioperadores, o trabalhador passa a ter várias funções, e não apenas uma como no fordismo/taylorismo, deixa então de ser o apêndice da máquina, onde executava apenas uma função, se tornando essa muito entediante. Perdendo as



suas forças anímicas como coloca Karl Marx em sua grande obra prima, *O Capital tomo I*, perdendo assim seu potencial criativo.

Este processo ocorre com os trabalhadores de calçados em Vitória da Conquista. Segundo conversa com os trabalhadores que possuíam várias funções, eles se mostraram insatisfeitos com essa condição, pois realizam todas as atividades, além de terem que saber operar várias máquinas, realizando várias funções, organiza o seu setor e fazem a limpeza. Tornando flexíveis, sendo deslocado para qualquer função a qualquer momento.

Portanto, observou-se que a indústria não tem “preconceito” mesmo para contratar trabalhadores, pois esta absorve trabalhadores de todas as idades, e de todos os tipos de escolaridade. Mas a pergunta é o porquê, a indústria se mostra assim tão “solidária”? Essa é uma estratégia de poder explorar mais os trabalhadores, pois estes com idade avançada, e com escolaridade baixa, não têm consciência nem alternativa para sua condição de vida, e de emprego.

Segundo as entrevistas apenas 36% dos trabalhadores entrevistados acham que seu salário garante saúde, alimentação, transporte e lazer. Nesses 36% estão os trabalhadores que possuem maiores salários, como os terceirizados e líderes de setores, e uma parte de operários. Porém quando os operários que responderam “sim” a essa pergunta, divide as despesas familiares com outras pessoas que também trabalham em seu núcleo familiar, ao contrário da realidade geral dos trabalhadores, onde 71% destes, sustentam sua família com apenas o salário que ganha.

Assim, como foi possível observar, as relações de trabalho apresentadas na indústria calçadista DASS em Vitória da conquista – BA são intensamente precárias. Os trabalhadores apesar de receberem um salário e carteira assinada, estão exaustos com o seu trabalho, devido à imposição do ritmo pelas metas a serem cumpridas, cansados pelo barulho das máquinas, pelo cheiro da borracha, pelas humilhações verbais que sofrem por trabalhadores que são superiores na hierarquia. Esta situação é imposta como sendo a única alternativa de sobrevivência. Subjugados pela lógica de exploração perversa do capital, se veem na incerteza, e até mesmo no inevitável desemprego.

CONCLUSÕES

O trabalho na indústria calçadista de Vitória da Conquista – BA, se mostrou precário pela própria fala dos trabalhadores, esses que sem alternativas frente ao desemprego, se



submetem ao trabalho cada vez mais intenso, mais precário. A instabilidade do trabalho é grande, a maioria dos trabalhadores não conseguem ficar mais de dois anos na empresa, a pressão do cumprimento das metas é muito grande, podendo dar justa causa em sua demissão por isso e por outros motivos. A indústria pode sair a qualquer momento que achar melhores condições de reproduzir seus lucros para sobreviver, na concorrência global. Nesse sentido a única alternativa que sobra para os trabalhadores, é se organizarem de maneira global, e destruírem na raiz esse modo de produção que torna ontologicamente sua vida precária, e cada vez mais precária.

Palavras-chave: Capital. Trabalho. Precarização.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização do Capital**. 2ª edição. Londrina: Praxis, 1999.

_____. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2ª. Ed. Londrina: Práxis, 2007.

_____. **Terceirização e neodesenvolvimentismo no Brasil**. Blog da Boitempo, 2014.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a negação e afirmação do trabalho**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

VASAPOLLO, L. **O trabalho atípico e a precariedade**. Expressão popular, São Paulo. 2005.



**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA TURMA DO 5º ANO
DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ITAPETINGA-BA: O QUE NOS DIZEM AS
CRIANÇAS?**

Poliana Almeida Santos¹
Tábita Caldas Lima Mangabeira²
José Valdir Jesus de Santana³

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada, intitulada “Educação e relações Étnico-raciais em uma turma do 5º ano de uma escola municipal de Itapetinga-BA: O que nos dizem as crianças⁴?”, faz parte de uma pesquisa maior, sob coordenação do professor Dr. José Valdir Jesus de Santana, intitulada “Do ponto de vista das crianças: **educação e relações étnico-raciais** em escolas públicas do município de Itapetinga-BA”. Nesta pesquisa, tivemos como objetivos: analisar como as crianças agem, acionam e vivenciam as noções de racismo e discriminação racial em suas relações com outras crianças e adultos, além de identificar e analisar como se expressam o racismo e as práticas racistas no dia a dia das rotinas escolares.

Com a aprovação da Lei 10.639/2003, que introduziu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao longo de toda a Educação Básica, nos estabelecimentos de ensino público e privado de todo o Brasil (em 2008, a referida Lei foi alterada, tornando-se 11.645, posto que acrescentou, além do que já tinha determinado a Lei 10.639, o obrigatoriedade do ensino das Histórias e Culturas Indígenas) seguido das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Campus Juvino Oliveira, Itapetinga, Bahia, Brasil. Endereço eletrônico: poli.a.santos@hotmail.com

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista fapesb/uesb da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil. Endereço eletrônico: tabittalima@hotmail.com

3 Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Vitória da Conquista/BA/Brasil) e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da mesma Universidade. Coordena o projeto de pesquisa intitulado “Os processos de Gestão da Educação Escolar entre os povos indígenas Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe e Tupinambá: experiências em construção”. Endereço eletrônico: santanavaldao@yahoo.com.br

4 Pesquisa realizada na condição de bolsistas de Iniciação Científica, respectivamente pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.



o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), tem crescido a debate em torno de uma educação para as relações étnico-raciais ou uma educação antirracista, como têm nos apresentado Munanga (2008) e Cavalleiro (2014) dentre outros. Do mesmo modo, pesquisadores têm se debruçado em compreender as relações étnico-raciais no contexto da educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, a exemplo de Cavalleiro (2014), Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010), Abramowicz e Oliveira (2012), Passos (2012), Fazzi (2006), dentre outros.

Segundo Fazzi (2006), é fundamental entender como se estrutura e se consolida o preconceito racial. Compreender como as crianças agem e vivenciam suas relações com outras crianças e como aprendem o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, internalizando o significado de raça. O uso de noções preconceituosas, ao mesmo tempo, cria e recria o preconceito. A escola, portanto, faz parte de um desses espaços de socialização onde várias situações ocorrem gerando desconforto, rotulações, que estereotipa os indivíduos.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, de caráter qualitativo (LÜDKE e ANDRÉ, 2013), utilizamo-nos de *observações e intervenções* realizadas junto às crianças, partindo do pressuposto de que as crianças são atores sociais aptos para a contribuição e produção das mudanças sociais. As “intervenções” junto às crianças foram realizadas como forma de ter acesso às perspectivas que estas elaboravam em torno de temáticas e questões voltadas às relações raciais, como tem sido utilizado por diferentes pesquisadores que discutem relações raciais com crianças, a exemplo de Cavalleiro (2014), Fazzi (2006), dentre outros. Apresentaremos, neste trabalho, uma das intervenções realizadas, no Cine Debate, intitulada “*O Xadrez das Cores*”⁵, para provocarmos a socialização e reflexões nas

5 O Xadrez das Cores é um curta de 2004 dirigido por Marco Schiavon. Cida, uma mulher negra de quarenta anos, vai trabalhar para Maria, uma idosa de oitenta anos, viúva e sem filhos, que é extremamente racista. A relação entre as duas mulheres começa tumultuada, com Maria tripudiando em cima de Cida por ela ser negra. Cida atura a tudo em silêncio, por precisar do dinheiro, até que decide se vingar através de um jogo de xadrez. O diretor se valeu da imagem para comunicar ao espectador sua mensagem. Estão recheadas de conteúdo, mesmo as cenas sem diálogos. O filme traduz a questão do racismo de forma icônica. Por meio de representações, transmite seu conteúdo adequadamente. O xadrez é escolhido como símbolo do racismo. A “eterna batalha” entre negros e brancos colocada sob a forma de peças e tabuleiro. Fonte: Cinema Detalhado; Disponível em: <<http://www.cinemadetalhado.com.br/2013/07/curta-no-domingo-o-xadrez-das-cores-de-marco-schiavon.html>> Acesso em: 12 de julho de 2016



crianças, no sentido de que através de suas falas elas pudessem expressar suas concepções sobre atitudes de preconceito e discriminação racial. Como nos advertiu Cohn (2005, p. 47) “o essencial, em todos esses casos, é aproveitar desses meios e dessas técnicas o que elas podem oferecer do ponto de vista das crianças sobre o mundo e sua inserção nele”. A turma em que a pesquisa foi realizada era composta por 29 crianças, com uma faixa etária de 10, 11 e 12 anos. Duas dessas 29 crianças não participaram da pesquisa, uma por não estar frequentando as aulas e a outra, por ser deficiente auditiva, sua mãe não nos deu a permissão para que esta participasse da pesquisa. Todas as crianças que participaram desta pesquisa tiveram a anuência dos pais ou responsáveis. Ademais, obtivemos a permissão das crianças para que pudéssemos realizar a pesquisa junto a elas. As observações foram realizadas entre 18 de abril e 04 de maio de 2016. Entre 04 e 12 de julho de 2016 foram realizadas as intervenções junto às crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as observações realizadas junto às crianças pode-se notar como as práticas racistas se apresentam de forma naturalizada e são reproduzidas cotidianamente por parte das crianças e muitas vezes reforçadas pela professora, por não saber lidar com essas questões. O cabelo era o principal termo utilizado para ofensas, que surgiam com comentários do tipo “cabelo de doida”, “cabelo de bruxa”, “cabelo duro” e “cabelo vei, fei”, comentários sempre direcionado para as crianças de cabelo crespo/cacheado. Observamos, também, que a professora tende a “distribuir afetos” e relações de cuidado para com as crianças brancas em detrimento das crianças negras, com já demonstrou Oliveira (2005). Como já referido, apresentaremos a análise de umas das intervenções realizadas junto às crianças em que foi exibido o curta metragem o “*Xadrez das Cores*”, que aborda a temática sobre a discriminação racial entre uma patroa branca e sua empregada negra. Após a exibição, as crianças foram convidadas ao debate para opinar sobre o curta metragem.

Algumas crianças argumentaram que o curta metragem era “muito interessante, bom e legal”. No momento de referenciar a atitude racista da patroa, reconheciam o racismo como *bullying*, poucos conseguiram identificar como racismo e preconceito. A ausência de uma discussão sobre preconceito e discriminação racial impõe limites à compreensão



desse fenômeno e não tem sido incomum professores e professoras tratarem tais ações como se fossem práticas de *bullying*, reflexo, também, das discussões que têm se tornado mais frequentes acerca dessa questão. O perigo é transformarmos práticas racistas e preconceituosas em *bullying*, produzindo discursos generalizados e que, portanto, podem nos afastar de uma compreensão mais séria acerca do fenômeno do racismo e da discriminação racial em nossa sociedade e do como estes continuam estruturando muitas das relações sociais e raciais em nosso país.

Muitas vezes a escola não trabalha com as questões raciais por não compreender que o racismo opera de forma implícita, acaba negando a existência do racismo que se mostra de várias maneiras, “em forma de comportamentos e ações de aversão, desrespeito e discriminação de pessoas que possuem traços fenotípicos que remetem a um pertencimento racial desvalorizado, como cor da pele, tipo de cabelo, entre outros” (BASTOS, 2015, p.623), aspecto também já ressaltado por Cavalleiro (2014), Fazzi (2006), Passos (2012) e Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010).

Outra dificuldade perceptível era o receio das crianças falarem a palavra negra para mencionar a empregada, e sempre usavam as palavras morena, neguinha, aquela moça e ela. Isso demonstra que a palavra negra é compreendida como algo ofensivo, reflexo de uma cultura racista na qual “a cor negra vem sempre repleta de significados simbólicos, a sentença ganha outra compreensão” (SCHWARCZ, 2012, p.100).

Questionados sobre o que ofende mais entre ser chamado de negra ou negrinha, responderam que são as palavras: negra, neguinha, negona, preta e nega do cabelo duro. Uma criança respondeu dizendo que depende do tom que fala. Apenas uma criança defendeu a palavra negra, dizendo que não era xingamento pois era “a nossa cor”. A maioria das crianças comentou que as cenas que mais as tinham chocado foram aquelas que apresentaram principalmente a questão da humilhação que a empregada passa por ser negra. Questionados se há alguma diferença entre negros e brancos e se deveria existir forma de tratamento diferenciado para uns e outros, algumas crianças defenderam que o respeito deve ser igual. Uma criança apontou que os brancos querem ser mais espertos que os negros; apenas uma criança disse ser os brancos são mais espertos que os negros. O certo é que o branco, como já nos advertiu Bento (2009), carrega o privilégio simbólico da branquidão. Contudo, as crianças não nascem preconceituosas, racistas e nem discriminando. Segundo Simão e Santin,

O racismo não foi criado nas profundezas da consciência individual de um sujeito. Ele existe muito antes do nascimento desse indivíduo. Ele a experimenta como alguma coisa que existe fora dele, e a mesma



coisa acontece com a pessoa à qual se dirige tais atos racistas. Ambos experimentam o racismo como uma realidade exterior no momento em que começaram a aprendê-lo. (SIMÃO, SANTIN 2015, p.548).

A falsa superioridade branca e a inferiorização do negro são ensinadas às crianças em histórias infantis, dizeres populares, músicas, em vivências no espaço escolar e no meio familiar, de forma direta e indireta. Essas informações vão sendo passadas, e o pensamento ideológico vai se transformando em um “sentimento de superioridade, visto que, diariamente, recebe provas fartas dessa premissa (CAVALLEIRO, 1999, p.99). Nesse sentido, construir uma educação antirracista e que se firme como prática da diferença é tarefa urgente e necessária, posto que implica é construir um futuro mais igualitário para todos os brasileiros e brasileiras.

CONCLUSÕES

Em nossa pesquisa, observamos como as práticas racistas acontecem de forma clara e naturalizada dentro da sala de aula; as características fenotípicas do negro como cor da pele e cabelo, são alvos de críticas entre os colegas e usados para diferenciar e ofender as crianças; constatarmos a dificuldade que as crianças têm em nomear o racismo, apesar dos conflitos raciais já estarem organizados em seus pensamentos e em muitas de suas práticas.

Palavras-chave: Crianças. Educação infantil e ensino fundamental. Relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiana. C. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e branqueamento. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray (Orgs.) *Psicologia Social do Racismo - Estudos Sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil*. São Paulo: Vozes, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na educação infantil**. São Paulo: Salesianas, 1999.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BASTOS, Priscila. “Eu nasci branquinha”: construção da identidade negra no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, 2015, v. 9, n. 2, p. 615-636.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E, D, A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

PASSOS, Joana Célia dos. A educação para as relações étnico-raciais como política pública na educação infantil. In: VAZ, Fernandes, Alexandre. MOMM, Machado, Caroline. (Orgs.) **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

OLIVEIRA, Fabiana. Relações raciais na creche. In: OLIVEIRA, I.; SILVA, P. B.; PINTO, R. P. **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005. p. 29-39.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: Cor e raça na sociedade brasileira**. São Paulo, Claro Enigma, 2012.

SIMÃO, Márcia; SANTIN, Adônis. Institucionalização do racismo: algumas reflexões a partir de contextos de creche. **Revista Eletrônica de Educação**, 2015 v. 9, n. 2, p. 537-565.



**A CRÍTICA FILOSÓFICA PACHUKANIANA À FORMA JURÍDICA ENQUANTO
LEGITIMADORA DA REPRODUÇÃO SOCIAL DO CAPITAL**

Pollianna Santos Prates¹

José Rubens Mascarenhas de Almeida²

INTRODUÇÃO

O trabalho em questão tem a pretensão de analisar, em linhas gerais, os aspectos principais da relação do fenômeno jurídico com os interesses do sistema econômico-político e ideológico dominantes presentes na obra clássica *Teoria Geral do Direito e Marxismo* (TGDM) - que fora introduzida em 1924 no campo da filosofia do direito pelo filósofo e jurista soviético Evgeny Bronislavovich Pachukanis (1891-1937). Através do qual pretendemos compreender questões como: a relação entre a forma jurídica e a mercantil, o processo pelo qual a subjetividade jurídica legitima a ordem vigente e a apropriação dos mecanismos ideológicos mantenedores do status quo dominante que instrumentalizam “o pensar” da sociedade a partir da distorção da realidade.

Em sua obra, Pachukanis analisa a natureza do direito no processo do valor de troca de mercadorias a partir da crítica materialista do direito, sob a especificidade burguesa deste enquanto fruto da evolução dos homens em suas relações, sobretudo as de produção, para quem “apenas a sociedade burguesa capitalista cria todas as condições necessárias para que o momento jurídico esteja plenamente determinado nas relações sociais” (PACHUKANIS, 1988, p. 24).

Foi no modo de produção capitalista que a mercadoria contemplou a intensidade de um avanço que não fora presenciado em outro momento histórico, de forma que, inclusive a própria força de trabalho humana coisificou-se e tornou-se comercializável.

1 Bacharela em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), mestranda no Programa de pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), componente do Grupo de Estudos de Ideologia e Luta de Classes (GEILC). Endereço eletrônico: polliannaprates@hotmail.com

2 Orientador. Pós-doutor pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); doutor em Ciências Sociais pela PUCSP; docente do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, ambos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista (PPGMLS/UESB); coordenador do GEILC/CNPQ e pesquisador do NEILS (Núcleo de Estudos de Ideologia e Lutas Sociais). Endereço eletrônico: joserubensmascarenhas@yahoo.com.br



O universalismo da economia mercantil implicou diretamente e fundamentalmente no apogeu do direito. As relações de produção capitalistas assumem forma mística: a mercadoria (coisa dotada de valor de utilidade que é) e o sujeito de direito (a vontade deste) adquirem independência um do outro e concomitantemente entrelaçam-se, assim no capítulo IV *Mercadoria e Direito* da TGDM, Pachukanis assinala o movimento dialético entre o fetichismo da mercadoria e o fetichismo jurídico:

As relações entre os homens no processo de produção, envolvem assim, num certo estágio de desenvolvimento, uma forma duplamente enigmática. Elas surgem, por um lado, como relações entre coisas (mercadorias) e, por outro lado, como relações de vontade entre unidades independentes umas das outras, porém, iguais, entre si (...) Ao lado da propriedade mística do valor aparece um fenômeno não menos enigmático: o direito. Simultaneamente a relação unitária e total reveste dois aspectos abstratos e fundamentais: um aspecto econômico e outro jurídico (PACHUKANIS, 1988, p. 75).

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista e a consolidação dos seus princípios, a burguesia passou a afirmar a ordem político-jurídica e o estabelecimento de leis de organização da nova formação social na clareza de que o Estado mantém a salvo a ordem burguesa “assim, a burguesia que ascendia ao poder, (...), passa a forjar os seus direitos, (...) impor a sua vontade, travestida de vontade estatal, porque era detentora dos meios de produção e detentora do poder político” (WOLKMER, 1997, p. 29). A fim de regular a tensão existente entre classes sociais, estas fragmentadas por interesses inconciliáveis, é que o Direito possui a tarefa de controlar os antagonismos de modo a resguardar a ordem burguesa, “Cabe a ele regulamentar a vida social por meio de leis que jamais ultrapassem a dominação de classe” (LESSA; TONET, 2011, p.54-55).

A ideologia é inseparável das sociedades de classe (MÉSZÁROS, 2008) e faz-se imprescindível ao exame do direito, ambos necessários para a manutenção do sistema vigente. Deste modo, a classe social que domina faz valer seus princípios, suas ideias, pois, “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes (MARX; ENGELS, 2009, p. 67)”. Cabe dizer deste modo que, na linha de raciocínio marxista, a ideologia e o direito surgem como representantes dos interesses burgueses, cuja finalidade é servir aos interesses do capital. Interessa-nos, portanto, investigar os elementos ideológicos empregados para tal empreitada e as interferências e implicações sócio-políticas próprias da conjuntura histórica para a reprodução da manutenção de classe:

Configura o direito, assim, fundamentalmente a característica de um



direito de classe, histórico e no interesse direto da classe exploradora. Da mesma forma que o Estado, o direito não nascerá da vontade geral – portanto, não é fundado no contrato social, nem numa pretensa paz social ou congêneres- (...) Toda a lógica do direito não está ligada às necessidades do bem-comum, nem à verdades jurídicas transcendentas. Está intimamente ligada, sim, à própria práxis, à história social e produtiva do homem (MASCARO, 2002, p. 119).

Neste sentido, este trabalho justifica-se pela necessidade de compreender a natureza íntima do direito a partir da correlação entre forma jurídica e a mercadoria considerando que o valor mercantil traduz uma relação social jurídica que mantém e aprofunda os laços da estrutura social burguesa. E ainda a necessidade de compreender como se processa o discurso ideológico – considerando o viés da historicidade do fenômeno jurídico- na contribuição da manutenção do sistema econômico vigente e da justificação/ legitimação dos interesses das classes dominantes.

METODOLOGIA

A pesquisa se concentrará na compreensão da TGDM através da qual pretendemos analisar as categorias empregadas nesta, a abordagem teórico-metodológica e o exame dos resultados obtidos na obra apontando o papel de suas contribuições e, ainda, trazer análise bibliográfica acerca do tema, apesar da limitação de produções existentes referentes ao estudo da teoria pachukaniana.

Torna-se imprescindível debruçarmos acerca da exploração e dominação exercida sob o estigma da ideologia e para isto será aplicado o método do materialismo histórico-dialético, tal desígnio será realizado mediante análise nas concepções marxianas e marxistas com alicerce em pesquisa bibliográfica e revisão de literatura acerca das categorias ideologia, mercadoria e direito visando rigor científico nas averiguações. Segundo José Paulo Netto, é necessário que se ultrapasse o horizonte da aparência, por vezes aliada da ideologia, que esta pesquisa vá além e alcance sua essência tal como nos é descrito:

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica, por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível de realidade e, portanto, algo importante e não descartável – é, apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento



teórico, partido da aparência, visa alcançar a essência do objeto (NETTO, 2011, p. 22).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos dados obtidos até o momento e observando as premissas Pachukanianas, chegamos à compreensão que o desenvolvimento completo da forma jurídica é apenas possível em um momento específico, o da troca de mercadorias. Segundo Pachukanis, o direito representa a forma de uma relação social, entretanto, não se trata de qualquer relação social e sim, uma específica a relação mercantil. Assevera o autor, “é apenas na sociedade burguesa capitalista, em que o proletário surge como sujeito que dispõe de sua força de trabalho como mercadoria” (PACHUKANIS, 1988, p. 14). Assim, está a forma jurídica alicerçada no modo de produção capitalista e a sobrevivência e perpetuação de um está atrelado ao outro.

A relevância desta pesquisa dá-se pelo marco teórico que Pachukanis consolidou com a TGDM dando um pontapé na crítica jusfilosófica marxista através da correspondência da compreensão jurídica do nosso autor com as premissas marxianas, decorre daí o mérito histórico alcançado por ele. O estudo de seu método neste trabalho tem por escopo reorientar outras pesquisas no viés da historicidade do fenômeno jurídico em detrimento de abordagens analíticas, abstratas e acríticas habituais no campo do direito positivo, pois, o papel do direito positivista, segundo Coelho, configura: “apresentar o direito como algo que sempre existiu acima e além da história (...) e assim, facilitar a tarefa ingente de obter o consenso dos dominados, consenso que se insinua através da noção de legitimidade.” (COELHO, 2003, p. 201).

Entretanto, a produção científica já acumulada sobre o estudo de Pachukanis e a revisão bibliográfica sobre as colaborações do jurista são escassas no cenário nacional, configurando a principal limitação referente a esta pesquisa.

CONCLUSÕES

Através das indicações metodológicas pachukanianas pode-se chegar, até o



momento, a algumas conclusões referentes à relação do direito com o modo de produção no qual ele desenvolve-se, sobretudo no momento histórico onde a economia mercantil prevalece que é onde repousa o íntimo segredo da forma jurídica.

Em virtude do que foi mencionado e dos resultados obtidos até então nesta pesquisa alguns pontos chave destacam-se na TGDM, entre eles: A configuração do direito enquanto expressão abstrata das relações sociais burguesas mercantis; O comportamento de acordo com as necessidades de reprodução do capital; A atuação da ideologia enquanto consciência social na tentativa de criar uma verdade única que no capitalismo será a exatidão e autenticidades do mercado;

A forma jurídica - produto da reprodução da sociedade e dos indivíduos, e ao mesmo tempo, do embate das contradições das classes sociais - deve ser destrinchada cientificamente e abarcada enquanto componente histórico da realidade material, afinal, “uma ciência verdadeira, (...) não pode fundar-se em ‘dogmas’, que divinizam as normas do Estado, transformam essas práticas pseudocientíficas em tarefa de boys do imperialismo e da dominação e degradam a procura do saber” (LYRA FILHO, 1982, p. 5).

Palavras-chave: Filosofia do direito. Ideologia. Forma jurídica – Forma mercantil.

REFERÊNCIAS

LYRA Filho, R. *In: O que é Direito*. 11^o ed. São Paulo – SP: Editora Brasiliense, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Álvaro Pina. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MASCARO, Alysso Leandro. *Introdução à Filosofia do Direito: dos modernos aos contemporâneos*. 1^a ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

_____. *Crítica da legalidade e do direito brasileiro*. São Paulo: Quartier Latin, 2003.

MÉSZÁROS, István. *Filosofia, ideologia e ciência social*. Tradução Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

Popular, 2011.

PACHUKANIS, Evgeny Bronislavovich. **Teoria geral do direito e marxismo**. Tradução de Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Acadêmica, 1988.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo Jurídico**. 2ª ed. São Paulo: Editora Alfa Ômega Ltda, 1997.



ENCANTOS E DESENCANTOS NA PROFISSÃO DO DOCENTE DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Pyerre Ramos Fernandes¹
Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão²

INTRODUÇÃO

São inúmeras as pesquisas que apontam um desencantamento profissional do professor a exemplo de Lemos (2009); Síveres (2015). Tal desencantamento tem resultado, por um lado, na diminuição dos que buscam por essa carreira, bem como nas elevadas taxas de evasão nos cursos de licenciatura (GATTI, 2009) e, por outro, na desistência dos que já estão no percurso (CODO, 2002).

Notamos, na literatura, que o profissional docente, ao longo de sua carreira, enfrenta diferentes estágios de motivação. Em dado momento, este profissional pode se apresentar altamente encantado com o que faz, em outro momento, pode dar vazão a sentimentos de inquietação, questionamento e até frustração com a profissão dado que o professor está submetido a diferentes pressões, sejam elas de ordem pessoal (família, tempo de dedicação a atividades com familiares e amigos, vida afetiva, sentimental, relações com parentes e amigos etc.), de ordem profissional (demandas dos alunos e das disciplinas, potencialidades ou defasagens formativas etc.) ou de ordem institucional (estrutura das escolas, materiais disponíveis, condições de trabalho e salários etc.) (CODO, 2002).

Autores como Codo e Vasques-Menezes (2002) defendem que o professor, muitas vezes, faz mais do que suas condições de trabalho lhe permitem, fato que depende de certa doação muito maior do profissional. Na maioria das vezes, por acreditar na educação como um importante fator de ascensão social, por acreditar na interferência de sua prática na sociedade e na vida dos seus alunos, tais professores doam-se de forma deveras altruísta, porém, tal doação implica em desgaste, o qual, a longo prazo, pode gerar desistência devida

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Nível de Mestrado Acadêmico em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Museu Pedagógico: Didática das Ciências Experimentais e da Matemática – GDICEM e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Conhecimento Científico – GEPECC. Endereço eletrônico: pyerre_fernandes@hotmail.com

2 Professora titular do Departamento de Ciências Exatas e Tecnológica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: professorataniagusmao@gmail.com



à “combustão total” na qual as energias do profissional foram por inteiro exauridas; a tal “combustão”, convencionou-se denominar de *Síndrome de Burnout*.

A Síndrome de Burnout foi assim delineada por Maslach e Jackson, em 1981, como uma síndrome que afeta profissionais submetidos a contato constante e excessivo com seres humanos, especialmente quando esses seres humanos estão preocupados ou com problemas e tal interação produz um desgaste afetivo que, a longo prazo, pode gerar a total falência das forças motrizes que impelem o profissional em seu trabalho (CODD; VASQUES-MENEZES, 2002).

A Síndrome de Burnout é caracterizada como uma combustão total das forças de trabalho do profissional, uma espécie de “perda de fogo” ocasionada em alguém que, no decorrer de um período longo de tempo, trabalha em condições que não são as ideais, de modo que precise doar de si muito mais do que o necessário, se a condição de trabalho fosse diferente.

Por certo, os sentimentos do professor em relação à sua profissão podem afetar a sua atividade profissional positiva ou negativamente, de modo que professores motivados, possivelmente terão maior facilidade em motivar os seus alunos, lidar com seus problemas e suas dificuldades, ao passo que, professores desmotivados caminham no sentido oposto.

A atividade educacional, por mais fríida que seja o professor, envolve uma descarga constante de emoções, sentimentos, seja no professor, seja no aluno. Tais emoções podem ser extremamente negativas e conduzir a desistências e bloqueios, ou podem também conduzir a experiências positivas de busca de superação. Gusmão (2009), em suas pesquisas, apresenta um ensaio com estudantes de matemática que reforça essa ideia. Os alunos, no decorrer de sua experiência educacional, se depararam com diversos professores de matemática, que lhes proporcionaram experimentar diversas emoções: uns relatam atitudes de professores que geraram bloqueio, desgosto, desencantamento, outros relatam outras posturas que geraram ansia pelo crescimento, pela aprendizagem, pela superação de dificuldades (GUSMÃO, 2009).

Faz-se necessário o entendimento das dificuldades que envolvem o ambiente das salas de aula e perceber que o professor, muitas vezes, caminha sozinho nesse vasto oceano de incertezas que o cerca. Muito se cobra do docente e pouco se fala em sua saúde, em sua qualidade de vida, em suas condições de trabalho.

Porém, mesmo diante da existência do quadro supracitado, existem professores que persistem na atividade docente, mesmo diante das muitas dificuldades impostas ao exercício dessa profissão. Tais profissionais, encontram, mesmo diante da luta diária



que precisam travar, força e motivação para seguir em frente, estratégias para continuar firme diante dos desafios, conseguem ajudar a si mesmos a persistir, bem como ajudar aos colegas, e aos alunos. E de onde vem tal força? O que o mantém motivado? O que o impele a não desistir?

Nesse contexto, o presente trabalho toma como norte a seguinte indagação: que sentimentos têm o profissional docente acerca da profissão que desenvolve? Tomando por objetivo: Conhecer os sentimentos dos docentes de ciências e matemática em Vitória da Conquista, em relação à profissão que desenvolvem.

METODOLOGIA

O presente resumo integra as investigações vinculadas ao projeto de mestrado intitulado “Um Barco Chamado Escola: Encantos e Desencantos na Profissão do Docente de Ciências e Matemática”, sendo que os dados aqui apresentados, foram obtidos numa investigação piloto que teve como objetivo testar o instrumento de produção de dados a ser utilizado na pesquisa.

Nosso estudo caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, na qual os sujeitos de pesquisas e o *lôcus* de estudo são utilizados como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento crucial na gestação de formas de torna-los visíveis, de dar-lhes cor, forma, voz. (GODOY, 1995).

O estudo piloto foi realizado com dois professores, um da disciplina curricular Ciências, outro da disciplina Matemática, dos anos finais do ensino fundamental de Vitória da Conquista. Convidamos os professores à livre participação na pesquisa, aos quais, após breve apresentação da proposta de trabalho, solicitamos o preenchimento de um questionário, em que constavam questões sobre o perfil socioeconômico dos professores, suas respectivas formações, aspirações, dificuldades, anseios, medos e principalmente seus sentimentos em relação à profissão que desenvolvem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentaremos agora alguns dos dados obtidos nos questionários, valendo a



ressalva de que a pesquisa está em andamento e terá seu universo alargado em etapas posteriores e que, os dados aqui apresentados integram uma investigação piloto cujo intuito era o de testar o instrumento de tomada dos dados.

Em relação à formação, a docente da disciplina Ciências possui licenciatura em Ciências Biológicas ao passo que o docente da disciplina Matemática é licenciado na área; a primeira leciona num regime de trabalho de 20 horas semanais, já o segundo, num regime de 40 horas; ambos com renda mensal familiar que não ultrapassam a faixa dos quatro salários mínimos.

Os educadores, demonstraram em suas respostas, satisfação em relação ao trabalho, poucas dificuldades de interação tanto com colegas quanto com professores; um dos docentes relatou possuir uma relação aberta com os alunos, pautada no respeito e na amizade que, em muitos casos, se estende para ambientes externos à escola.

Ao serem arguidos sobre sua satisfação pessoal com o trabalho, ambos demonstraram apreço pela profissão, em detrimento dos bons momentos vivenciados nas salas de aula, da interação dos alunos, dos vínculos afetivos criados entre eles e os demais indivíduos presentes na escola, contudo, uma questão muito forte apontada nos questionários foi a da carga de trabalho, que muitas vezes, impossibilita o professor à realização de outras atividades, bem como ao fato de uma das escolas mencionadas, não conter a estrutura adequada à realização de um bom trabalho pelo docente.

Um dos professores queixou-se da falta de uma equipe multidisciplinar na escola, de modo que

nós professores temos que ser muito mais do aquilo que é nossa função, além de sermos professores, o que já é dispendioso, temos que ser pais, psicólogos, médicos, policiais, conselheiros e muitas outras coisas mais a depender da situação, desse modo, o cotidiano escolar se torna ainda mais pesado, por isso, às vezes tenho vontade de buscar outra profissão. Gosto de ser professor, mas a carga é alta. (Professor 2).

Outra docente, ao ser questionada sobre o desejo de buscar outras profissões respondeu:

Sim, pois meu propósito de estar na educação é ajudar a formar cidadãos críticos, mas isso é bem complicado, pois a escola no momento só quer preparar os alunos para passarem em vestibulares, e acabam formando pessoas que têm grande capacidade de decorar fórmulas e regras, mas não conseguem discutir ou analisar estas (Professor 1).



Com base nos dados, resumidamente apresentados acima, notamos como as questões inerentes ao trabalho docente, podem corroborar com sentimentos de frustração do professor, de modo que a sala de aula, que tem forte potencial de motivação para os docentes, venham a se tornar espaços de desencantamento desses profissionais, corroborando com Codo (2002) que apontam, as condições de trabalho do professor, como fator constante de desencanto, falta de estímulo e desistência.

Embora preliminares, os dados apresentados nos permitem inferir que se faz importante a discussão acerca da importância e da inferência das emoções na atividade docente, no intuito de minimizar o efeito de reflexões negativas que possam conduzir ao desencantamento profissional.

Palavras-chave: Sentimentos do Professor. Síndrome de Burnout. Profissão Docente.

REFERÊNCIAS

CODO, W. (Org.). **Educação: Carinho e Trabalho**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é Burnout? In: CODO, W. (Org.). **Educação: Carinho e Trabalho**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, B. A. (Coord.); BARRETTO, E.S. de S. **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, representação no Brasil, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: fevereiro 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 2, Mar./Abr. 1995, p. 57-63. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/12736/pesquisa-qualitativa---tipos-fundamentais>>. Acesso em: janeiro de 2017.

GUSMÃO, T. C. R. S. **Em Cartaz: Razão e Emoção na Sala de Aula**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009.



LEMOS, J. C. G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional.** 2009. 315 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/gestao-escolar/tese_jose_lemos.pdf>. Acesso em: março 2017.

SÍVERES, L.O Encanto e Desencanto de Professores no Exercício da Docência. In: Reunião Nacional da ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt20-4239.pdf>>. Acesso em: fevereiro 2017.



**RETÓRICA E MEMÓRIA NO PANEGÍRICO AODOM ANTONIO LUIS DE MENEZES,
ATRIBUÍDO A ANTONIO LOPES CABRAL**

Raeltom Santos Munizo¹
Marcello Moreira²

INTRODUÇÃO

O panegírico é uma espécie de poema ou oração laudatória pertencente ao gênero epidítico da retórica, cuja função é celebrar os grandes feitos das ilustres pessoas de uma sociedade. Tal prática letrada era muito cultivada em Portugal no século XVII, e exemplo disso é o panegírico composto, provavelmente, por frei Antônio Lopes Cabral, com vistas a comemorar a vitória obtida pelo exército português, sob o comando de D. Antônio Luís de Menezes, na província de Montes Claros, em 1665.

Essa prática de compor panegíricos às distintas pessoas da sociedade não é mais exercitada na contemporaneidade. Um dos motivos provavelmente está no fato de que esse poema exornativo não teria função, ou melhor, um funcionamento em uma nação como, por exemplo, a portuguesa, na qual o heroísmo cavaleiresco ou belicoso deixou de ser culturalmente imperativo. Por não ser uma prática letrada vigente na contemporaneidade, os panegíricos, assim como as belas letras antigas, carecem de um estudo mais apurados preceitos discursivos que instituíam ou doutrinavam o gênero nos Seiscentos.

Destarte, o trabalho que ora se apresenta, o qual está relacionado com a pesquisa de mestrado que desenvolvemos no programa de pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade-UESB, objetiva estabelecer uma discussão sobre a disposição ou acomodação das partes do discurso retórico no panegírico a D. Antônio Luís de Menezes, atribuído a Antonio Lopes Cabral. Ademais, procurar-se-á apresentar, sumariamente, a relação de certos preceitos retóricos com o objetivo de tal poema em instituir uma memória duradoura daquele que nele é louvado ou figurado.

1 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atuou como bolsista de Iniciação Científica, realizando estudos sobre determinados tipos de encômios produzidos nos séculos XVI e XVII luso-brasileiro. Endereço eletrônico: munizo_raltom@hotmail.com).

2 Doutor em Literatura Brasileira - USP, Mestre em Filologia e Língua Portuguesa - USP. Professor de Literatura Brasileira da UESB. Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB. Endereço eletrônico: moreira.marcello@gmail.com



METODOLOGIA

Para a consolidação deste trabalho, procurou-se estudar as partes do discurso retóricopanegírico a Dom Antônio Luís de Menezes: exórdio, proposição, narração, confirmação e epílogo, com base nos preceitos instituídos em tratados de retórica da antiguidade, como a *Retórica*, de Aristóteles e a *Retórica a Herênio*, de um anônimo. Também se analisou a disposição do panegírico tendo em vista os preceitos retóricos para a produção desse discurso encomiástico, instituídos pelo padre Bartolomeu Alcaçar, em seu tratado sobre as espécies e a disposição das orações exornativas. Ademais, também levamos em consideração os preceitos da disposição do discurso retórico discutidos por LAUSBERG (2004), e, também, o estudo de CARVALHO (2009), no qual se estabelece importantes considerações sobre o exórdio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O panegírico adom Antônio Luís de Menezes, Marquês de Marialva e Conde de Cantanhede, cuja composição é atribuída ao Frei Antônio Lopes Cabral, e publicado em 1665, é um tipo de discurso poético regrado por convenções ou preceitos retóricos. A organização ou partição desse poema, portanto, obedece à disposição das partes do discurso, a saber: exórdio, proposição, narração, confirmação e epílogo.

O exórdio ou proêmio, segundo Aristóteles (1998), é o início do discurso, por meio do qual se prepara um caminho para aquilo que será abordado nas demais partes da obra. O proêmio é uma espécie de introdução daquilo que se propõe discutir, por meio da qual “[...] deixamos os ouvintes [ou leitores] com boa disposição de ânimo para nos ouvir [ou ler]. É, portanto, empregada para que possamos torná-los atentos, dóceis e benevolentes[...].” (RETÓRICA A HERÊNIO). O exórdio torna o leitor benevolente, dócil e atento quando apresenta, de modo breve e conciso, uma amostra da causa discutida no discurso e também quando, por meio de argumentos admiráveis, conquista a boa disposição para ler atentamente a obra. Para tanto, o “exórdio se pode ordenar de alguma coisa mais insigne, que abra caminho para o restante da Oração [...]” (ALCAÇAR, 1750, p. 42). Segue



um exemplo de como se acomodam esses preceitos retóricos no exórdio do panegírico a Dom Antônio Luís de Menezes:

1.
Generoso Marquez, invicto Marte,
Augusto ser de tronco inaccecível,
Atlante Portuguez, ã em toda a parte
Crédito dais à Patria de invencível;
Convosco meu furor hoje reparte
Do methodo melhor que he possível,
Permiti que esta pena mal limada
Em os fios se apàre dessa espada.

Desde o exórdio, o panegírico já principia a amplificação do valor e da força do caractere agente. Nessa parte do poema, supracitada, utiliza-se a fórmula da rusticidade (*rusticitas*), a fim de, modestamente, enunciar que seu discurso é algo mal polido ou pouco engenhoso para louvar dignamente ao “generoso Marquez”. Com tal artifício retórico, esse poema atrai a atenção e conquista-se a simpatia ou benevolência do público. Deste modo, podemos notar que

[...] na disposição de um discurso reside uma ação artificiosa e que, por consequência, o exórdio é também um artifício retórico, o que significa, como decorrência direta e simples, que apresenta efeitos previstos ao texto que principia. [...] (CARVALHO, 2009, p. 11).

A proposição (*propositio*), por sua vez, é a seção do discurso na qual se “[...] propará claramente alguma coisa admirável, ou quase incrível, insólita, nova, engenhosa, aguda, de que hajas de discorrer[...]” (ALCAÇAR, 1750, p. 43). Nessa parte, especifica-se o modo como será tratada a matéria e, de certa forma, como há de se dispor ou ordenar os argumentos no discurso. Sendo assim, a proposição “[...] tem como função a comunicação daquilo que se quer provar pelo discurso [...]” (LAUSBERG, 2004, p. 92). No panegírico que discutimos no presente trabalho, a função da proposição nos é demonstrada nas estrofes de número 2 e 3, nas quais propõe-se louvar D. Antônio Luís de Menezes por meio de sua comparação com outros grandes guerreiros ou comandantes militares que lhe são semelhantes, a saber, Eneias, Aquiles, Godofredo, Aníbal, Cipião e Viriato. Nesta parte do panegírico, propõe-se, por meio de um tom imperativo de argumentação, realizar algo incrível e admirável, o qual nos faz inferir a convicção da *persona* em tratar a matéria poemática daquela maneira. Essa forma comparativa de abordar a matéria, decerto, é algo arriscado e admirável de se fazer, contudo, a voz enunciativa a obrará



porque as virtuosas e proveitosas ações daquele do qual ela toma partido para louvar é o que conferirá êxito a seu objetivo. Seguem as estrofes nas quais se propõe a isso:

2.

Cesse ja com Virgilio a digna gloria
Que do Teucro gentil divulga a Fama,
Naõlêbre mais do Grego a rara historia
q̃em Poemas de Homero se derrama,
Prescreva Gothofredo da memória
q̃ue nas obras de Taço o mudo acclama,
Pois de vosso valor, & heroico braço,
PódẽcãtarVirgilio, Homero, & Taço.

3.

Cessem os de Carthago de jactarse
Do valor de Hannibal tam excelente,
cessem já os romanos de acordarse
Daquele Scipiaõ por eminente,
Não queira Portugal jamais lembrarse
Desse grande Viriato por valente,
Pois hoje vos vè ser o próprio retrato
De Hannibal, Scipiaõ, & Viriato.

Segue-se “[...] à *propositio* uma *narratio* (breve, apropriada ao assunto, clara na ordenação dos pensamentos e possuindo credibilidade, no que diz respeito à *opinio* do juiz) [...]” (LAUSBERG, 2004, p. 92). A narração é a exposição dos argumentos apresentados e divididos na proposição. A narração do panegírico a D. Antônio Luís de Menezes é organizada ou desenvolvida por uma argumentação comparativa, na qual se estabelece a amplificação do caractere agente em relação à digna memória de excelentes heróis do passado, os quais foram elencados na proposição. Essa comparação do encomiado com cada um desses grandes heróis está distribuída em uma sequência de duas estrofes; por exemplo, nas estrofes 4 e 5 comparam-se os virtuosos e memoráveis feitos de Eneias com as façanhas do encomiado, as quais também são dignas de memória; já nas estrofes 6 e 7, compara-se o Marquês com o “esforçado e belicoso” Aquiles; e assim sucede a comparação do caractere agente com os demais guerreiros. No panegírico ora analisado, a comparação ocorre de forma parcial, ou seja, por meio de tal artifício retórico, procura-se aproximar e confrontar os aspectos ou as ações semelhantes das personagens comparadas, como, por exemplo, o valor de um versus o valor do outro, ação de restaurar versus restauração, etc., com vistas à “[...] influenciar o árbitro da situação no sentido da opinião partidária [...]” (LAUSBERG, 2004, p. 103). Segue a estrofe de número 4 do panegírico para ilustrar a amplificação do valor do encomiado perante à memória do valoroso Eneias:



4.

Se de Eneas nos conta o Mantuano,
Que depois desse estrago tam sabido,
A quem lhe deu o ser, do imigo insano,
Em seus hombros livro cõpadecido;
Melhor vosso valor por soberano
Cantàraem seu Poema esclarecido,
Quãdo e riscos vos visse, &etreassõbros
Vossa pátria livrar em vossos hõbros.

Já a confirmação é a asseveração daquilo que propomos, por isso, ela se funda na “[...] Amplificação dos Fatos, a saber: argumentando, e ilustrando aquelas cousas que narramos [...]” (ALCAÇAR, 1750, p. 44). Deste modo, “a *argumentatio* que se segue à *propositio* (ou à *partitio* ou à *narratio*) tem a função de levar a cabo a prova [...]” (LAUSBERG, 2004, p.92) ou aquilo que se objetivaconvencer. A confirmação é uma das partes do discurso retórico que, no caso do panegírico a D. Antõnio Luís de Menezes, vem interligadaà proposição e à narração. A estrofe de número 4, anteriormente citada, é o início da narração, na qual também observamos o funcionamento da confirmação quando, depois de apresentar o valoroso Eneas, a voz enunciativa retifica sua proposição em engrandecer o valor do caractere agente do panegírico em relação à difundida fama de grandes heróis.

O epílogo, por sua vez, é a última parte do discurso retórico, na qual, segundo ARISTÓTELES (1998, p. 224), torna o público favorável para com a causa defendida, amplifica o valor daquilo de que se toma partido, suscita um comportamento afetivo no público, a fim de torná-lo assente com aquilo exposto e também se recapitula, de certo modo, o argumento proposto. Observe-se, a seguir, o epílogo do panegírico, no qual se conclui a argumentação referendando, mais uma vez, o triunfo ou a grandeza do encomiado:



16.

Vencei, Senhor, vencei a Iberia gente,
Triũfai, Señor, triũfai do inimigo ousado
Porque em gente tão varia, & insolête
O mũdo a vossospès vejais prostrado
Conservai o valor do peito ingente,
E veja Portugal que sois soldado,
Pois lhe mostra esse braço furibundo
q̃hũ corte dessa espada, vêchũ mũdo.

CONCLUSÕES

O presente trabalho, deste modo, demonstrou que o panegírico a D. Antonio Luis de Menezes, atribuído a frei Antonio Lopes Cabral, é regido por preceitos retóricos no que diz respeito à sua disposição ou partição do seu discurso.

Ademais, percebemos que tais preceitos retóricos da disposição funcionando no poema estão a serviço de uma melhor organização dos argumentos na obra, a fim de tornar eficaz o propósito desta: engrandecer e perpetuar as virtuosas ações do encomiado perante a memória de antigos heróis, com os quais se assemelha.

Palavras-chave: Retórica. Memória. Panegírico. Disposição.

REFERÊNCIAS

ALCAÇAR, Bartholomeo. **Das especies/invençam, e disposiçam/das oraçoens,/que pertencem ao genero/exornativo**. Lisboa, Manoel Coelho Amado, 1750.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Introdução de Manuel Alexandre Júnior. Tradução e notas de



Manuel Alexandre Júnior; Paulo Farmhouse Alberto; Abel do Nascimento Pena. Lisboa: INCM, 1998.

CARVALHO, M. S. F. de. **Preambulares do livro seiscentista em Portugal e no Brasil.** Teresina: EDUFPI/FAPEPI, 2009.

[CÍCERO] **Retórica a Herênio.** Tradução e introdução de Ana Paula Celestino e Faria e Adriana Seabra – São Paulo: Hedra, 2005.

LAUSBERG, H. **Elementos de Retórica Literária.** Tradução, prefácio e aditamentos de R. M. Rosado Fernandes. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.



NAÇÃO E LIBERALISMO NA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1891

Rafael Trindade da Silva¹
Maria Aparecida Silva de Sousa²

INTRODUÇÃO

No final do século XIX a Monarquia brasileira apresentava amplos sinais de desgaste, incapaz de conciliar as velhas e novas demandas sociais tais como os problemas econômicos decorrentes da crise do escravismo, os conflitos políticos, as divergências crescentes com os militares após a Guerra do Paraguai, a marginalidade política dos chamados “setores médios”, foram alguns dos fatores que contribuíram para a derrocada do regime. Em 1889, o Brasil deixou de ser uma Monarquia para se firmar como um Estado Nacional Republicano, cujo sistema federativo dotou as oligarquias regionais de enorme capacidade para submeter o conjunto das decisões políticas aos seus interesses de classe. A mudança significou internamente uma rearticulação da política econômica, como também nos paradigmas políticos e culturais condizentes com as circunstâncias do período.

A transição de uma ordem senhorial para uma *ordem capitalista*, com a construção de novas relações sociais, exigia um novo papel do Estado que pudesse afirmar a unidade política e social suprimindo a existência de contradições de classe por meio da criação de uma identidade nacional a ser assimilada pelo conjunto da população. Desse modo, a legitimidade do Estado pressupunha novas visões sobre nação e unidade nacional como componentes garantidores da unidade necessária ao regime republicano recém-implantado.

NAÇÃO E LIBERALISMO

1 Graduação em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Endereço eletrônico: rafaeltrindadedasilva@hotmail.com.

2 Professora titular do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Orientadora. Endereço eletrônico: mariacida3@yahoo.com.br



A transição da monarquia para o Império implicou na necessidade de forjar um sentimento de identidade nacional que permitisse a consolidação do Estado-nação brasileiro “nos moldes europeus”, pretensão e movimento que tomaram forma com a carta constitucional de 1891. Tal preocupação com a construção de uma nova ideia de nacionalidade atraiu para dentro das comissões do projeto constitucional um número significativo de intelectuais que tinham como função precípua “pensar” o Brasil e estabelecer os paradigmas da organização político e cultural da nacionalidade do país. Dentre estes, destacavam-se: Rui Barbosa, Rio Branco, Rodrigues Alves, Afonso Pena, Joaquim Nabuco e Oliveira Lima, entre outros, figuras de primeiro plano, que se viam ou eram tidos, como construtores de uma nação desenvolvida e civilizada. O advento da República pressupôs, nestes termos, uma nova dinâmica entre a população e o Estado, os indivíduos e a sociedade, na qual era preciso construir um novo “imaginário” para legitimação do regime instituído (Carvalho, 1990).

A despeito das condições pelas quais a monarquia foi derrubada em 15 de novembro de 1889, que para muitos pareceu repentina, a crise do regime decorreu de um longo processo de difusão de ideias republicanas, liberais e federalistas propagadas desde a segunda metade do século XIX. Ideias que no contexto de grande desigualdade social, conflitos latentes e de uma industrialização incipiente ganharão novos contornos. O liberalismo³, por exemplo, será assumido com reservas pelos intelectuais brasileiros da época, a exemplo do seu principal expoente no Brasil, Rui Barbosa, que em diversos momentos defendeu a plena liberdade do indivíduo, e em outros pleiteou uma intervenção do Estado para garantir o desenvolvimento industrial (SALDANHA, 2001). A rigor, a presença das ideias liberais deve ser vista enquanto concepções que mobilizavam grandes setores de intelectuais e deputados, que no período monárquico já almejavam uma alteração do regime político (RESENDE, 2011).

A presente comunicação é parte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, que toma como pressuposto a Primeira República enquanto um momento histórico marcado pela ampliação das ideias liberais entre os intelectuais (CARVALHO, 1990), mas abarca sobremaneira uma conjuntura sociopolítica em que se corporificaram, ao mesmo tempo, os interesses do setor agrário-exportador e a ruptura com o modo escravocrata. O texto constitucional de 1891, neste cenário, representa um aporte indispensável para

³ O liberalismo aqui é tomado enquanto concepção ideológica que motivou muitas das independências das colônias americanas das metrópoles europeias, no aspecto político se expressou tanto na defesa da livre iniciativa, como na proteção da propriedade privada e das liberdades civis. Assim, o liberalismo emergiu como resposta ao Estado moderno, que ao possuir o monopólio da força estava presente tanto na esfera jurídica, político e mesmo sociológica, e pretendia nesse modo limitar o exercício do poder pelo Estado, garantindo em todo caso os direitos públicos e subjetivos dos cidadãos (COSTA, 1999).



a compreensão da conjuntura política do Brasil e do pensamento de seus idealizadores. O documento expressava valores assentados na filosofia política republicano-positivista, lastreados ainda em estruturas típicas da democracia formal burguesa, e se cristalizou enquanto suporte formalizador de uma ordem socioeconômica que beneficiava especialmente segmentos oligárquicos regionais. A análise das atas de elaboração do texto constitucional expõe os esforços desenvolvidos por muitos e diferenciados intelectuais e políticos, visando a construção da “questão nacional”, na linha do que assevera Hobsbawm (2002), com o intuito de forjar uma identidade nacional pautada em princípios harmônicos, coesos e solidários, mobilizados através de rituais cívico-nacionalistas, e da afirmação do Brasil como um país autônomo, em vias do progresso europeu.

O debate na Assembleia Constituinte de 1891 é composto de estratégias políticas e retóricas complexas cuja função era a promessa de progresso, identificado com a riqueza e a instrução do povo e do país. Resta claro, assim, a pretendida intervenção estatal para a constituição de uma “consciência nacional” entre os setores da elite como também das camadas populares. Para isso, basta observar a fala de Prudente José de Moraes Barros, presidente da Assembleia Constituinte, quando promulgado o texto:

Está promulgada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, e a nossa Pátria, após 15 meses de um governo revolucionário, entra, desde este momento, no regime da legalidade. E é forçoso confessar que, graças aos esforços e á dedicação deste congresso, legítimo representante da Nação (Apoiados), alias recebido com desfavor e prevenção pela opinião, a quem conseguiu vencer e que terminam os seus trabalhos rodeados da estima e consideração pública, o Brazil, a nossa Pátria, de hoje em diante tem uma Constituição livre e democrática, com um regimem da mais larga Federação (Muito bem! Muito bem!), - único capaz de mantel-a única, de fazer com que possa desenvolver-se, prosperar e corresponder na América do Sul, ao seu modelo da América do Norte (Muito bem! Muito bem!). Saldemos, meus concidadãos, ao Brazil e á República Brasileira. Viva a Nação Brasileira! (IMPRESSA NACIONAL, 1926, p. 945)

De tal modo, é imperioso levar em conta que os debates das comissões legislativas na elaboração do documento que resultou na Carta Constitucional de 1891, tornaram-se instrumentos de propagação do pensamento liberal da época, verdadeiro paradigma para a construção de uma nova ordem política republicana. Da mesma maneira, demonstram que no processo de sua elaboração existia entre os constituintes a expectativa que o texto constitucional fosse um elemento unificador do país, em termos políticos, sociais, culturais e construtor da nação moderna (HOBSBAWM, 2002). A nação se legitima por uma interpretação de seu passado consagrado como história oficial, que no caso do Brasil



pode ser percebido como ambíguo, mas que tem seu elemento ideológico aglutinador do povo na construção de um futuro promissor, como fica estampado nas falas dos diversos constituintes.

Outra contribuição indispensável ao estudo proposto é compreender em que medida as ideias e proposições iniciadas em 1870 pelo Partido Republicano do Rio de Janeiro com a divulgação do Manifesto Republicano⁴ vão tomar corpo nos debates legislativos da Carta e estarão presentes no texto constitucional aprovado em 1891. Isto porque o conteúdo do manifesto propunha uma nova forma de governo, a República, organização sociopolítica a qual pressupõe o exercício do poder através da legitimidade dada pelo povo, considerando deste modo o regime monárquico uma instituição já decadente. Conforme Carvalho, o Manifesto de 1870 ao rejeitar a Monarquia, deixava claro que a “soberania só existiria quando o parlamento eleito exercesse a suprema direção política” (2010, p. 145). Para os seus signatários, a República significava uma clara defesa do federalismo no qual os Estados estariam ligados pelo vínculo da nacionalidade e da solidariedade dos grandes interesses da representação e defesa exterior. O Manifesto falava ainda em “direitos da nação”, “opinião nacional”, “soberania do povo”, “causa do progresso”, “liberdade individual”, “liberdade econômica”, “voto do povo”, entre outras expressões (PESSOA, 1973).

O movimento liberal que se firmou no texto constitucional da época serviu desta maneira a uma função determinada que transcendia a preocupação com os direitos de primeira geração⁵ e correspondia à necessidade de criação de um novo instrumento político a serviço da elite. Destarte, a Constituição de 1891 possibilitou a formulação de um pensamento oficial, no qual era possível identificar os princípios liberais como discurso preponderante, o que fez dele o pensamento político oficial da época, como definiu Nelson Saldanha (2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

4 O manifesto republicano de 1870. In: PESSOA, Reynaldo C. A ideia republicana no Brasil através dos documentos. São Paulo: Alfa-Ômega, 1973. p. 39-62. A partir deste momento, as referências ao manifesto virão entre parênteses, limitando-nos a indicar apenas suas páginas.

5 Os direitos fundamentais de primeira dimensão consistem nos direitos ligados ao valor liberdade, são os direitos civis e políticos. Conforme Bobbio (2004), são direitos individuais com caráter negativo por exigirem diretamente uma abstenção do Estado.



A pesquisa, nesse sentido, intenta analisar um importante período histórico da política brasileira considerando sua dinâmica característica e rejeitando determinações unilaterais e/ou mesmo maniqueístas. Afinal, a despeito das distintas interpretações sobre o liberalismo, esse foi sem dúvida condição importante para a consolidação da questão nacional, inserindo o país dentro dos moldes de civilização europeia, naquela época, referência de progresso. Acredita-se, deste modo, que a Constituição de 1891 foi a fonte pela qual esse liberalismo próprio à matriz intelectual brasileira se materializa e permite o desenvolvimento de um Estado-nação extremamente desigual, no qual o que impera é a ausência dos direitos políticos e a precariedade das liberdades civis. Logo, o ideário nacionalista fomentado na época da Primeira República se torna mecanismo essencial para a reprodução de uma sociedade tão desigual ao estabelecer a nacionalidade como resultado da construção de uma nova sociedade rompida com o passado luso e integrada ao mundo europeu e americano, embora não ocorra uma transformação significativa da dinâmica de reprodução social.

Palavras-chave: Constituição de 1891. Estado-nação. Liberalismo.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. — 7ª reimpressão.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil**. São Paulo. Companhia das Letras: 1990.

_____. José Murilo de. República, democracia e federalismo. Brasil, 1870-1891. **Varia Historia**, Belo Horizonte, vol. 27, nº 45: p.141-157, jan/jun 2011, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/vh/v27n45/v27n45a07.pdf>. Acesso em: 01 de abr.2017.

_____. José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. 2ª Ed., 17ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras.

CERQUEIRA, Marcello. **A Constituição na história: origem e reforma – da Revolução Inglesa de 1640 à crise do Leste Europeu**. Rio de Janeiro: Revan, 2006.



COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República**. 6a. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

HOBBSAWM, Eric J. **Nações e Nacionalismo desde 1780**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

IMPrensa NACIONAL, Rio de Janeiro, 1926. **Annaes do Congresso Constituinte da Republica**. VolumeII [1890]. Disponível em:<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/13597>. Acesso em: 06 de abr.2017.

LESSA, Renato. **A invenção republicana: Campos Sales, as bases e a decadência da Primeira República Brasileira**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense; Brasília: CNPq, 1990.

PESSOA, Reynaldo C. **A ideia republicana no Brasil através dos documentos. O manifesto republicano de 1870**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1973. p. 39-62

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de A. Naves (Org). **O Brasil Republicano**, vol. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 89 – 120.

SALDANHA, Nelson. **História das idéias políticas no Brasil**. Brasília, Senado Federal, Conselho Editorial, 2001.



**MULTIPARENTALIDADE: REFORMULAÇÃO DISCURSIVA DA FAMÍLIA E DO
SUJEITO-PAI-AFETIVO**

Rafaela Pacífico Carvalho¹
Samene Batista Santana²
Raquel Froes Borges³

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é resultado do projeto de pesquisa desenvolvido pelo Laboratório de Estudos do Direito e do Discurso – LABEDIRE – ligado à Faculdade Independente do Nordeste – FAINOR.

Buscamos através dele observar as novas maneiras de composição da família e as possibilidades que fizeram fluir no interior dessa instituição o afeto como formador e mantenedor das relações familiares no lugar e acima das relações consanguíneas. Para tanto, é necessário buscar elementos históricos para debater como a noção de família consanguínea e patriarcal foi transformada pelos sujeitos que a compõem, vistos aqui como “espaço vazio” (FOUCAULT, 2008, p. 109), para uma união de pessoas ligadas pelo sentimento afetivo.

Assim, trabalhamos com decisões recentes (2015/2016) do Supremo Tribunal Federal sobre a constituição da família na modernidade, especialmente sobre a posição da paternidade pelo afeto sob o olhar discursivo, a partir dos postulados de Michel Foucault. Desta forma, consideramos que um novo sujeito-pai-afetivo se posicionou diante das condições de aparecimento dessa modificação estrutural dando a ver seus modos de constituição da multiparentalidade. Esta, por sua vez constitui-se, juridicamente, enquanto possibilidade de inscrição de mais de um pai ou mãe no registro civil de nascimento de um indivíduo, como por exemplo: um sujeito A tem uma mãe biológica, um pai biológico e

1 Graduada em Direito pela Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR), Brasil. Endereço eletrônico: rsfaelacarvalho@gmail.com

2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre pelo mesmo programa. Possui graduação em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: samene@fainor.com.br

3 Graduada em Direito pela Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR), Brasil. Endereço eletrônico: raquelfroesborges@gmail.com



um pai afetivo em sua certidão de nascimento ou registro geral, o que faz gerar, inclusive, direitos alimentares e sucessórios.

METODOLOGIA

Para ilustrar a recomposição da família na “atualidade” (REVEL, 2005, p. 20), tomada aqui como irrupção de um acontecimento contemporâneo engajado de historicidade e descon-tinuidades à maneira como explicita Foucault (2008) na *Arqueologia do Saber*, fizemos um batimento de decisões judiciais do Supremo Tribunal Federal - enquanto *corpus* - com o intuito de observar como o Judiciário retrata a mudança de posições de sujeito do discurso no interior da família brasileira.

Por meio de uma pesquisa de palavras-chaves sobre a ideia central na ferramenta de busca *Google.com* foi possível encontrar diversos acórdãos do STF que continham novas possibilidades de concepção familiar que centravam-se, especialmente, na figura do pai biológico e na nova concepção do pai pela afetividade. A partir dessa aparição foi necessário filtrar, em “séries de séries” (FOUCAULT, 2008, p. 16), as decisões judiciais para compreendermos o surgimento de pais valorados pelo afeto e as condições que possibilitaram o aparecimento deste, bem como a inscrição desse sujeito pai no registro civil do filho afetivo ao lado do registro da paternidade biológica.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

A família é considerada como uma das mais antigas instituições humanas, onde os indivíduos se reúnem e se organizam com a mesma finalidade. Ao longo dos séculos a reunião de pessoas foi tomando forma e características diferentes. Historicamente, no Brasil, a família era instituída pelo casamento, indissolúvel e por vezes imposta pelos familiares, totalmente patriarcal, com a submissão feminina e desigualdade em relação aos filhos havidos fora do casamento.

A primeira aparição legislativa, de grande representatividade, que amparou



expressiva conversão estrutural da família se deu com a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com o Código Civil de 2002. Na vigência deles a família passou a ser uma união baseada na igualdade e no afeto, com pluralidades de entes familiares, igualdade entre os filhos havidos no curso do casamento ou fora dele e com a possibilidade do divórcio direto.

A legislação é instrumento do Direito material que visa acompanhar as necessidades sociais e por isso está sujeita a renovações. Esta premissa nos leva a imaginar quais condições de possibilidade (FOUCAULT, 2008) possibilitaram essa inovação legislativa que reformulou o conceito do agrupamento entre indivíduos em família.

A valorização do sujeito de direito para a nova Constituição de 1988 e sua crescente luta por representatividade fez surgir inúmeras leis com intuito de quebrar os paradigmas em relação a desigualdade de gênero. Desde a Revolução Francesa e sob esse contexto revolucionário as mulheres começaram a reivindicar seus direitos.

A partir dessas manifestações surgiram inovações legislativas como, por exemplo, o chamado Estatuto da Mulher Casada em 1962 que deu à mulher o direito de exercer o poder familiar, antes só exercido pelo homem – chefe da família. Houve com Emenda Constitucional nº 9, da CF/67 a possibilidade do divórcio, após a separação judicial e, posteriormente, em 1977 já era possível o divórcio direto. Em 2012 surge, ainda, a exclusão da necessidade de separação judicial para concretizar o divórcio.

Em decisão recente (2016) o Supremo Tribunal Federal reconheceu a similitude entre o parentesco biológico e o parentesco afetivo, concluindo que podem ser exercidos conjuntamente, inclusive. Especialmente quanto à paternidade socioafetiva e paternidade biológica o STF possibilitou que uma criança tivesse inscrito em seu registro geral os nomes da mãe biológica, do pai biológico e do pai afetivo (padrasto), o qual desejava ser pai legítimo, não eximindo a responsabilidade do pai consanguíneo diante da representatividade direta do pai socioafetivo. Assim, a decisão do Recurso extraordinário nº 898.060 abriu as portas para a Multiparentalidade e afirmou a tese de que não existe categoria inferior entre as maneiras de se estabelecer a paternidade.

Acreditamos que tal revolução na constituição familiar no Brasil não tenha ocorrido do dia para a noite, mas por condições históricas de transformação, repetição, justaposição e reafirmação, à maneira como Foucault (2008) explica sobre os discursos que são tomados como verdadeiros pela sociedade.



A nova configuração das famílias atuais são fruto das múltiplas maneiras dos indivíduos se constituírem. No interior dessa organização, surge o afeto enquanto elemento relevante para concretização da união das pessoas. As relações entre pais e filhos passam a ser construídas através de elementos subjetivos, tais como; afetividade, relação interpessoal, comunicação, diálogo e demais características da convivência.

Para melhor compreender a recomposição estrutural da família, deve-se perceber que aqui o sujeito-pai é tomado enquanto “função vazia” (FOUCAULT, 2008, P. 107). Segundo a teoria de Michel Foucault o sujeito estaria perseguindo a sua condição, através das vivências absorvidas ao longo do tempo. O sujeito se apresenta como forma, que pode ser moldada e modificada através de condições históricas que igualaram ou até sobrepuseram o parentesco socioafetivo ao sanguíneo.

A noção de constituição familiar originária – pai, mãe e filhos biológicos – foi considerada como discurso verdadeiro por décadas. Essa repetição age numa relação de poder, por vezes exercida através de um discurso que viabiliza a crença dos indivíduos em tal fato. Os indivíduos são perpassados por relações de poder – da sociedade e/ou das instituições – e têm a faculdade de absorver ou de exercer resistência ao que é imposto (REVEL 2005).

As ideias “revolucionárias” se apresentam em um discurso, perpassadas pelas relações de poder, que precedem a nova constituição do sujeito-pai-afetivo. No entanto, é preciso que ele materialize esse discurso em suas ações e práticas para que se constitua enquanto verdade (FOUCAULT, 1979, p. 12 à 13). Assim, podemos relacionar que a tomada do afeto como fato gerador de uniões familiares e o reconhecimento de um sujeito-pai-afetivo só foi possível pela utilização de um discurso diverso, que levou em consideração as condições sociais atuais para impor uma relação de poder oposta - resistência - ao que é disposto na legislação constitucional e civil.

TABELAS

Decisões em Análise



Nº da decisão	Trechos da decisão	Ano	Constituição de uma nova verdade: Sujeito-pai pelo afeto.
STF-AI: 687840 SP	(...)relação de afeto e desvelos entre “paiefilha” suficientes para caracterizar a chamada paternidade socioafetiva – Evolução no Direito do conceito de paternidade, que em busca da formação de uma sociedade mais humana e solidária, erigiu à condição de pai, atribuindo-lhe direitos e obrigações, não só aquele que contribui geneticamente para o nascimento, mas também aquele que por seus atos revelem o desejo de sê-lo – Inequívoca intenção do falecido, ademais, de amparar financeiramente a recorrida após sua morte(...)	2007	O afeto como fonte para comprovar relação entre pai e filha. Evolução do Direito a reconhecer a existência de uma paternidade socioafetiva, garantindo o direito sucessório ao herdeiro afetivo.
RE nº 898.060 STF	O Tribunal, por maioria e nos termos do voto do Relator, fixou tese nos seguintes termos: “A paternidade socioafetiva, declarada ou não em registro público, não impede o reconhecimento do vínculo de filiação concomitante baseado na origem biológica, com os efeitos jurídicos próprios”	2016	A decisão do Supremo Tribunal Federal chega ao entendimento que há similitude entre a paternidade socioafetiva e a biológica. Podendo elas coexistirem. Não havendo hierarquia entre elas. Ambas dotadas de responsabilidades.

Embora o STF, desde 2007 venha reconhecendo a importância e valorização da paternidade afetiva, as decisões de 2007 e 2016 mostradas na tabela se divergem quanto aos efeitos. Enquanto que, em 2007 não era possível gerar acréscimo subjetivo no registro de nascimento de um sujeito - cada um teria apenas uma mãe e um pai biológico ou adotivo/afetivo - a decisão de 2016 fala da coexistência entre as duas funções de sujeito paternas: por consanguinidade e por afinidade, ao mesmo tempo. Tais mudanças são fruto das transformações, repetições, justaposições históricas da família que impulsionam os sujeitos a tomarem novas posições.

CONCLUSÕES

As relações que reconhecemos na família sofrem mudanças e repetições históricas, legislativas e sociais, de forma que, a sua constituição e interpretação não é evolutiva, mas inventiva. O reconhecimento do afeto nos aparece como atualidade e ápice da nova caracterização do sujeito-pai, que saiu de uma função patriarcal e biológica para exercer diversas outras atribuições baseadas nas relações interpessoais e afetivas na família.



Ainda é válido indicar que o reconhecimento de igualdade entre a paternidade biológica e socioafetiva pelo STF, abre as portas para coexistência das duas formas.

Fica nítido que são inúmeras as possibilidades do sujeito se caracterizar na relação familiar, sendo impossível contabilizar ou limitar suas variações. Assim, as mudanças e reconfiguração são possíveis a qualquer tempo, a depender das condições de aparecimento e da necessidade de mutação que a sociedade expressa. Foucault (2008) nos sinaliza que, se entendemos a história de forma descontínua, compreendemos que os saberes são constituídos não pela evolução do pensamento, mas pelos discursos que são tomados como verdadeiros ao longo dos séculos, razão pela qual a nova constituição familiar multiparental se revela atualmente, e “não outra coisa em seu lugar” (FOUCAULT, 2008, p.129).

Palavras-chave: Família. Reformulação. Multiparentalidade.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. Entrevista a Alexandre Fontana. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais** / Judith Revel; tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. - São Carlos: Claraluz, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal**. Agravo de Instrumento nº 687840 São Paulo. 1ª. Turma, 24.04.2007.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário nº 898.060 São Paulo.



**JONATHAS SERRANO: UM INTELLECTUAL ENTRE O ESTADO, A IGREJA E A
EDUCAÇÃO CINEMATOGRAFICA**

Raquel Costa Santos¹
Milene de Cássia Silveira Gusmão²

INTRODUÇÃO

A partir dos nossos interesses de pesquisa e da inserção em atividades institucionais de extensão e ensino e articulações colaborativas em rede, temos conhecimento de inúmeras ações que vêm sendo desenvolvidas no Brasil, especialmente a partir dos anos 2000, que buscam relacionar cinema, educação e cultura. Tais iniciativas expressam um envolvimento crescente de agentes individuais e institucionais nessa relação, o que não é, entretanto, uma novidade – ressalvados, claro, os contextos-ambientes sócio-históricos e os modos de ressignificação –, se tomarmos o cinema em sua multimodalidade simbólica e a importância cultural e educativa que lhe foi atribuída desde as primeiras décadas do século XX.

Ao nos colocarmos a questão mais ampla de como se estruturou, no Brasil, uma rede de pessoas e instituições voltada para a formação cultural em cinema e ao aprofundarmos os nossos estudos sobre essas articulações socioinstitucionais do passado – que, em importante medida, repercutem no presente –, comparecem-nos entrecruzados os agenciamentos de instâncias como o Estado e a Igreja Católica. Ao invés, porém, de considerarmos apenas um possível papel supraindividual que se impõe como pertinente aos governos e instituições, tomamos como fundamentais, aliadas a essas estruturas objetivas, as trajetórias de indivíduos que são constituídas e constitutivas das práticas nas dinâmicas sociais. Mais precisamente, podemos pensar numa rede que vai sendo tecida na medida em que poderes, saberes e fazeres são mobilizados, de acordo com capitais simbólicos intercambiáveis.

1 Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Endereço eletrônico: quelcosta9@hotmail.com

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: mcsgusmao@gmail.com



Entre as trajetórias que comparecem em nossas pesquisas, neste trabalho objetivamos trazer, brevemente, considerações acerca da do professor e intelectual Jonathas Serrano, no que diz respeito ao seu papel articulador, nas décadas de 1930 e 1940, entre a Igreja Católica e o Estado, instâncias que reclamavam para si a tarefa de promover a educação e a cultura cinematográficas, num momento em que também se vislumbrava, de um lado, o país como nação e, de outro, a recristianização da sociedade, comparecendo o cinema como importante bem simbólico para ambos os projetos.

METODOLOGIA

No escopo geral dos nossos estudos, dos quais recortamos o objeto que ora se apresenta, tomamos como base as contribuições teórico-metodológicas de Norbert Elias (1994, 2006) e Pierre Bourdieu (1996, 1996a), cujas sínteses entre o objetivismo e o subjetivismo nos ajudam a compreender, sociologicamente, as redes relacionais e as interdependências humanas no fluxo do tempo, rompendo antinomias reforçadas pelos campos disciplinares, como aquela que diz respeito ao par eu-nós ou indivíduo-sociedade. É nesse sentido e com base em seus postulados compreensivos que julgamos apropriado trazer alocações e deslocamentos de uma trajetória, na medida em que são expressivos da importância de encontros de pessoas com bens simbólicos e com outras pessoas, em determinadas condições estruturais/conjunturais, que, numa dialética com os aprendizados – que lhes doam sentido à vida, orientam condutas e transmitem-se indefinidamente entre gerações –, configuram as práticas constitutivas da realidade sócio-histórica. Somadas a tais pressupostos, uma compreensão das práticas e trajetórias e uma reconstrução da memória nos é possibilitada pelo levantamento empírico de dados históricos e biográficos, constantes em bibliografias referentes e fontes como jornais e revistas, incluindo – e isso nos é importante – publicações de autoria do próprio personagem ao qual este trabalho se refere e documentos internos aos órgãos a ele vinculados, como atas de reuniões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



O professor e intelectual Jonathas Serrano é reconhecido como um dos pioneiros e fundamentais colaboradores das discussões sobre cinema e educação no Brasil, inclusive no âmbito do governo de Getúlio Vargas. Segundo Reis Júnior (2008), Jonathas Serrano participou ativamente do processo de criação, em 1927, da primeira legislação brasileira que regulamenta o uso de filmes na instrução pública, durante a chamada Reforma Fernando de Azevedo, como subdiretor técnico da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal e presidente da Comissão de Cinema Educativo dessa diretoria, que iniciou os trabalhos em 1929. Depois, foi um dos principais encarregados pelo governo federal na preparação do projeto legislativo-estatutário que fundamenta a criação e regula o funcionamento do Instituto Nacional do Cinema Educativo (Ince). Entre outras funções que desempenhou junto ao governo federal, durante a década de 1930, também foi membro da Comissão Nacional de Censura Cinematográfica desde 1932 e colaborador ativo das discussões do Convênio Cinematográfico Educativo de 1934, tendo pertencido ainda ao Conselho de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro, à Comissão de Ensino Secundário do Plano Nacional de Educação e ao Conselho Nacional de Educação. Diplomado, em 1909, em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, foi professor do Colégio Pedro II, da Escola Normal do Distrito Federal e da Faculdade de Direito do Estado do Rio de Janeiro em Niterói. Escreveu diversos livros e mantinha publicação regular de textos em periódicos. Foi também porta-voz do poder público na discussão com os segmentos sociais sobre a cinematografia brasileira e educativa durante a década de 1930.

Paralelamente à sua atuação junto ao governo, Jonathas Serrano esteve entre os líderes do laicato católico – como Alceu Amoroso Lima, Jackson de Figueiredo e Hamilton Nogueira – com maior atuação frente ao chamamento da Igreja, por meio do Arcebispo Sebastião Leme, para o apostolado e a ação social, no movimento de reforma conhecido como neocristandade, que se iniciou em 1916 e foi até a metade da década de 1950, com vistas a uma recuperação da influência cristã-católica na sociedade. Uma das estratégias era a aproximação da instituição tanto com as autoridades leigas do regime republicano quanto com os intelectuais – ou mesmo por meio deles – que compunham uma elite articulada ao governo.

Boa parte dessa atuação foi vinculada a Ação Católica Brasileira (ACB), mas, mesmo antes da sua fundação, em 1935, ele mantinha, na então capital federal, um apostolado cinematográfico, cujo trabalho foi oficializado por Dom Leme em 1938, com a criação do Secretariado de Cinema da ACB, o primeiro órgão oficial católico de ações ligadas ao cinema no Brasil. Ao pesquisarmos fontes primárias como as atas das reuniões do secretariado –



que foi mudando de nomenclatura e agregando novas funções – entre os anos de 1940 e 1950, pudemos notar uma triangulação estrutural em seu funcionamento: por um lado, havia a vinculação ao movimento organizado de leigos; por outro, estava submetido à autoridade eclesiástica e mantinha a presença de representantes da hierarquia; e contava com a colaboração de mediadores culturais vinculados a uma elite intelectual e/ou ocupante de cargos públicos. O professor Serrano, que esteve à frente do órgão até 1944, quando faleceu, figura como importante articulador entre essas três instâncias – a ACB, a hierarquia católica e os agentes públicos – e as ações que se pretendiam como de educação cinematográfica no país (SECRETARIADO DE CINEMA DA AÇÃO CATÓLICA BRASILEIRA, 1940-1943; SECRETARIADO DE CINEMA E IMPRENSA DA AÇÃO CATÓLICA BRASILEIRA; 1943-1950). Abrimos um parêntese para considerar que, embora parte dessas ações estivesse relacionada à classificação moral de filmes e orientações de conduta frente ao cinema, os documentos analisados nos levam a considerar que os agentes envolvidos tomavam essas ações, entre outras, como educativas. Isso não somente – fazia questão de ponderar Serrano – no que se referia ao “domínio puro da instrução”, mas no “largo âmbito da educação integral – física, higiênica, profissional, artística, científica, doméstica, social, cívica, moral, religiosa” (SERRANO, 1932, p.177-178), ou, dito de outro modo, “a educação em seu âmbito mais largo: a formação da personalidade integral” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 85).

CONCLUSÕES

Por vezes, Jonathas Serrano tratava sobre a tendência de se colocar o cinema sob o controle do Estado, o que, para ele, reforçava a “hipertrofia das funções estatais”. Ao tempo em que perguntava “Como o cinema poderia escapar ao guante do Estado?”, sugeria, entre iniciativas particulares, coletivas e institucionais, uma “política de franca e leal colaboração” por parte dos católicos, exemplificando ações já em andamento (SERRANO, 1935, p. 138). Outrora, reivindicava a compreensão do governo brasileiro acerca da “relevância do problema cinematográfico na nossa educação nacional”, sugerindo a criação de um “órgão central coordenador de todo o movimento em nosso país”, em colaboração internacional (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 138). Ao mesmo tempo, sua trajetória é marcada pela ocupação de cargos comissionados junto aos governos municipal e federal no que concerne à sistematização de propostas para o cinema, especialmente o cinema educativo,



e também pela proximidade com figuras de maior relevo, como o ministro da Educação, Gustavo Capanema. Ainda compunha, ele mesmo, a frente de intelectuais a quem foi confiada a chamada neocrisandade, mas também, por exemplo, o grupo de colaboradores da Educação Nova – embora não tenha assinado o manifesto, posição justificada em seu livro *Escola Nova* (SERRANO, 1932, p. 1-6).

A trajetória de Jonathas Serrano nos ajuda a compreender a importância do papel de intelectuais, educadores, mediadores socioculturais, na implementação de ações em educação cinematográfica no país, na medida em que essas trajetórias marcam e são marcadas por posições que transitavam, em tempos distintos ou concomitantemente, entre tradicionais e progressistas, buscando compatibilizar as tomadas de posição dentro de um espaço de possibilidades a que se vinculavam as suas práticas. Por um lado, o que parece condutas extremas podemos tomar como ambivalências inerentes às relações humanas, que portam tensões e conflitos, ante as necessidades que se apresentam e a margem de liberdade que têm os agentes. Por outro, vamos compreendendo as tessituras sociais construtivas da história e da memória – individual e coletiva –, quando, por exemplo, temos o fato de que, como nos lembra Bomeny (2001, p. 17), o projeto de construção do Estado nacional brasileiro demandou especialistas, “homens ilustrados propositivos”, num agenciamento em que “literatos modernistas, políticos integralistas, positivistas, católicos, socialistas são encontrados trabalhando lado a lado”, evidentemente, como reforça a autora, não sem “a ambiguidade do casamento entre homens do espírito e rotinas do poder”.

Palavras-chave: Jonathas Serrano. Estado. Igreja Católica. Cinema; Educação.

REFERÊNCIAS

BOMENY, Helena. Infidelidades eletivas: intelectuais e política. In: BOMENY, Helena (Org.). **Constelação Capanema:** intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Bragança Paulista: Ed. Universidade de São Francisco, 2001. p. 11-35.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.



_____. **As regras da arte:** gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. **Escritos e Ensaios:** Estado, processo e opinião pública. Organização e apresentação de Federico Neiburg e Leopoldo Waizbort. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006. v. 1.

REIS JÚNIOR, João Alves dos. **O livro de imagens luminosas:** Jonathas Serrano e a gênese da cinematografia educativa no Brasil (1889-1937). 2008. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SECRETARIADO DE CINEMA DA AÇÃO CATÓLICA BRASILEIRA. [**Livro de Atas n. 2**]. 1940-1943. Manuscrito. Acervo do Centro Loyola de Fé e Cultura/PUC-Rio.

SECRETARIADO DE CINEMA E IMPRENSA DA AÇÃO CATÓLICA BRASILEIRA. [**Livro de Atas n. 3**]. 1943-1950. Manuscrito. Acervo do Centro Loyola de Fé e Cultura/PUC-Rio.

SERRANO, Jonathas. **Escola Nova.** Rio de Janeiro: Schmidt, 1932.

_____. Cinema e psychologia. **Mensageiro da Fé**, Salvador, ano XXXIII, nº 18, p. 138, 15 set. 1935.

SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. **Cinema e Educação.** São Paulo: Cayeiras; Rio: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1931. (Coleção Bibliotheca de Educação, v. XIV).



**O DISCURSO DO LITÍGIO NO DIREITO CIVIL BRASILEIRO: REGIME DE
VERDADE E MUDANÇAS EM NOSSA VONTADE DE VERDADE**

Raquel Fróes Borges¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo Laboratório de Estudos do Direito e do Discurso (LABEDIRE) atrelado à Faculdade Independente do Nordeste, em Vitória da Conquista – Bahia, na área do Direito Processual e mediante estudos em Análise do Discurso. A temática do nosso trabalho diz respeito à problemática do acesso à justiça, que se acentua nas últimas décadas no Brasil, sobretudo em razão de nossa litigiosidade arraigada. Assim, colocamos em questionamento os pilares constitucionais/processuais do acesso à justiça e das diversas formações judiciárias pelas quais o discurso litigioso na processualística civil se consolidou, historicamente, no Brasil, e se fortalece enquanto *Regime de Verdade* (FOUCAULT, 2000). A fim de verificar os fatores que levaram a sua formação, bem como as condições de possibilidade (FOUCAULT, 2007) para que a questão perpassasse a premissa principiológica da inafastabilidade do poder judiciário temos, nesse pequeno recorte do *corpus*, algumas normas legais que funcionam como divisor de águas no tratamento da resolução dos conflitos no Brasil: o CPC de 2015, a Lei 13.140/2015 -- Lei de mediação, bem como na resolução 125/10 do CNJ.

Nesse sentido, convém de imediato informar que a ideia de litígio e a composição da lide, constituído inicialmente como meio pelo qual as partes fazem valer seus direitos perante o Poder judiciário (jurisdição contenciosa), se constitui a partir do ideal da Inafastabilidade do Poder judiciário, garantia Constitucional que engendra Regime de Verdade (FOUCAULT, 2000) e relações de poder (FOUCAULT, 2000), já que consolida o papel do Estado jurisdicional enquanto foco principal de resolução de conflitos.

Assim compreendemos que uma série de condições históricas, econômicas e sociais teriam edificado a vontade de verdade litigiosa, a partir do processo de redemocratização do direito brasileiro e pós fim da ditadura militar. Acreditamos na produção de um discurso verdadeiro acerca do litígio a partir da crença desenfreada do cidadão brasileiro

¹ Departamento de pesquisa FAINOR, Brasil. Membro do Laboratório de Direito e do discurso (LABEDIRE). Endereço eletrônico: pesquisa@fainor.com.br



na Justiça estatal no processo de reedificação do mesmo em bases democráticas no ano de 88, favorecendo o “discurso do litígio”.

Atualmente, novas condições de possibilidade engendram transformação nos pressupostos exigidos para se definir um discurso do litígio como “verdadeiro”. O desgaste do Poder judiciário, a quantidade de ações propostas perante o Estado, a falta de mão de obra investida de jurisdição, a demora nas soluções dos conflitos judicializados; todos esses fatores geraram a preocupação com a litigiosidade desenfreada no país. Daí, é de suma necessidade perceber a importância do papel exercido pelo terceiro imparcial que, com o emprego de técnicas autocompositivas, facilita o diálogo entre as partes, estimulando o desenvolvimento de soluções alternativas de resolução de conflitos: conciliação e mediação.

Portanto, analisamos como a litigiosidade e a procura desenfreada nas últimas décadas pelo poder judiciário (de 1988 à 2010) está associada a um discurso verdadeiro, fruto de vontades históricas e relações de poder. Para tanto, identificamos as mudanças legislativas trazidas pela Resolução 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça, que ensejaram a criação da nova lei de mediação e novo código de processo civil, como políticas e métodos que fomentaram uma nova concepção/verdade sobre o acesso à justiça, sendo esta uma função precípua do Estado, compreendendo qual o campo de possibilidade atual para o surgimento de um novo discurso sobre a resolução dos conflitos fora do Estado.

METODOLOGIA

Por meio de revisões bibliográficas exploratórias e leituras sistematizadas, temos por objetivo propor o levantamento crítico acerca do Discurso jurídico litigioso na processualística Civil brasileira, a fim de verificar quais condições de possibilidade (FOUCAULT, 2007) sustentaram a sua consolidação e disseminação na sociedade. Ademais, buscamos analisar qual a aplicabilidade do princípio da inafastabilidade do poder judiciário, como função precípua do Estado e suas imbricações com a litigiosidade arraigada, enquanto regra na resolução de conflitos no Brasil, para isso utilizamos, sobretudo, a análise do *corpus* legislativo, através dos diversos textos das diversas constituições federativas do Brasil, a Lei nº 13.140/2015 – Lei de mediação, a Resolução 125/10 do CNJ e o Novo Código de Processo Civil de 2015. Ademais a partir dessas perspectivas, buscamos investigar mudanças de paradigma do discurso do litígio para



métodos alternativos de resolução de conflitos, tais como: conciliação e mediação como forma de produção de novos regimes de verdade utilizando-se das regras institucionais que modificam a nossa vontade de verdade litigiosa para a consensual, utilizando como suporte teórico as Obras de Michael Foucault, *Microfísica do poder*, *A arqueologia do saber* e *a ordem do discurso*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreender as diversas condições históricas e culturais que teriam edificado a vontade de verdade litigiosa no Brasil é buscar entender como as estruturas de poder perpetuadas pelas redes de saber e poder se materializam na produção e reprodução do discurso no cotidiano da sociedade.

É partir do processo de redemocratização do direito brasileiro pós fim da ditadura militar que o discurso jurídico litigioso, sobretudo, na processualista civil brasileira se consolida. Tal produção de um discurso tido como verdadeiro se solidifica na crença desenfreada do cidadão brasileiro na Justiça estatal no processo de reedificação do mesmo em bases democráticas no ano de 88, e favorecendo o “discurso do litígio”.

Assim, com o objetivo de dar crédito ao Estado, com uma recém aprovada Constituição Federativa do Brasil em 88, tida como a Constituição cidadã, garantindo a inafastabilidade do poder judiciário, a sociedade se viu defendida e protegida para demandar ao mesmo desenfreadamente.

Instituiu-se, portanto, uma vontade de verdade (FOUCAULT, 2000) de que o ente mais capacitado para resolver os conflitos sociais é o Estado social erigido pela Constituição de 1988. Aqui não há preocupação em definir o que é verdade e o que não é, mas questionar por que algumas coisas são consideradas verdades enquanto outras não.

Dáí é necessário compreender que as condições de possibilidade (FOUCAULT, 2007) estão diretamente ligadas a uma produção e reprodução de um discurso de verdade litigiosa atrelada a uma vontade, vontade essa, recheada de relações de poder. Essa vontade, estruturada nas Relações de poder, são percebidas quando a sociedade passa a escolher o “verdadeiro” ao “falso” a partir de redes de saber e poder e assim, elege o litígio judicializado enquanto verdadeiro, justo e efetivo no lugar dos métodos alternativos (conciliação, mediação, arbitragem etc.). Entretanto, como dissemos, após pesquisa feita pelo Conselho Nacional de Justiça no ano de 2010, que ensejou a resolução de nº 125,



notou-se total ineficácia do poder judiciário quanto à entrada e saída de processos sem resolução adequada do mérito. A partir da supramencionada resolução, estabeleceu-se uma política de métodos alternativos de resolução de conflito, tais como a mediação, a conciliação e a arbitragem. Vejamos:

Art. 1º Fica instituída a Política Judiciária Nacional de tratamento dos conflitos de interesses, tendente a assegurar a todos o direito à solução dos conflitos por meios adequados à sua natureza e peculiaridade. (Redação dada pela Emenda nº 1, de 31.01.13)

Parágrafo único. Aos órgãos judiciários incumbe, nos termos do art. 334 do Novo Código de Processo Civil combinado com o art. 27 da Lei de Mediação, antes da solução adjudicada mediante sentença, oferecer outros mecanismos de soluções de controvérsias, em especial os chamados meios consensuais, como a mediação e a conciliação, bem assim prestar atendimento e orientação ao cidadão.

Regimes de verdade, segundo Foucault (2000) são estabelecidos a partir de instituições (médicas, judiciárias, educacionais etc) e aqui é tomado por nós a partir de leis que se consolidam após a entrada em vigor da Resolução 125 do CNJ fazendo despertar uma nova vontade de verdade, qual seja, um novo ciclo histórico de descrédito na justiça e a procura cada vez mais intensa de métodos alternativos de resolução de conflitos. Vivemos num tempo em que a procura pelos centros privados de mediação e a própria escola de mediação tem ganhado cada vez mais adeptos. Avaliamos, portanto o impacto do discurso do litígio, enquanto regime de verdade, historicamente, consolidado no Brasil a partir da Constituição de 1988, que erigiu o Estado como garantidor único de poder jurisdicional, e, portanto, de justiça. Entretanto, dentro das diversas formações judiciárias compreendemos que o discurso produzido ao longo das décadas gerou impactos para que atualmente houvesse a necessidade de reformulação do “discurso de verdade” (FOUCAULT, 2000) nas relações micro sociais, no que tange a resolução dos conflitos. O grande número de processos, a demora na solução estatal dos conflitos, a ineficiência metodológica e a insatisfação geral com as decisões oriundas do Estado nos fizeram repensar sobre “onde” e “como” achar Justiça de fato. Por esta razão, nossa vontade de verdade está sob mudanças, posto que nos inclinamos cada vez mais, desde 2010, a procurar soluções alternativas e extrajudiciais de resolução de conflitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Portanto, é através de jogos de verdade (FOUCAULT, 2003) constituídos sobre redes de saber e poder que o Discurso jurídico do litígio se consolidou enquanto um regime de verdade no Brasil, bem como, é também por meio de uma nova vontade de verdade que esse discurso passa por estágios de mudança.

Por meio da interferência do Estado, amparado no princípio da inafastabilidade do poder judiciário, têm sido propostos meios efetivos para que uma nova vontade de verdade se consolide, como exemplo temos as audiências de mediação e consolidação como fase processual obrigatória no processo civil desde Março de 2016 (art. 334 do CPC).

Ora, o que se percebe então é que em um dado momento histórico, frente as condições de possibilidade, um discurso litigioso foi escolhido e solidificado nas relações processuais civis brasileiras, onde a sociedade, portanto, escolheu o “verdadeiro” ao “falso” a partir de estruturas de poder (FOUCAULT, 2000) e, assim, elegeu o litígio judicializado enquanto verdadeiro, justo e efetivo no lugar dos métodos alternativos (conciliação, mediação, arbitragem etc). A partir de novas configurações sociais e de emergência histórica, demos lugar e voz aos meios de solução de conflito extrajudiciais, respondendo a uma demanda social por Justiça efetiva, mesmo que fora do Estado.

Palavras-chave: Discurso Jurídico. Condições de possibilidade. Litígio. Conciliação. Vontade de verdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. Código de Processo Civil (2015). **Novo Código de Processo Civil**. Brasília, DF: Senado, 2015.

Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 125**. Brasília, DF. 29 de novembro de 2010

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.



HUBERT L. DREYFUS E PAUL RAINBOW, **Michel Foucault uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro. 2ªed. Editora Forense Universitária, 2010

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro. 7ª ed. Editora Forense Universitária, 2007

FOUCAULT, **Michel (Conferência 1 In: A Verdade e as Formas Jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais). Rio de Janeiro. NAU Editora, 2003.



**MÁFRICAS: CULTURA AFRO BRASILEIRA NO CURRÍCULO DO COLÉGIO DA
POLÍCIA MILITAR DA BAHIA**

Rêmulo Veloso dos Santos¹
Telma Bulhões dos Santos²
Adelson Silva da Costa³

A história positivista, a partir de fins do século XIX, não tratava de temáticas relacionadas à negritude, em função de seu exclusivo interesse pela história política e pelo domínio do espaço público e não privado. Privilegiavam-se as fontes administrativas, diplomáticas e militares, nas quais os negros e as classes pobres pouco eram mencionadas e quando apareciam estavam relacionadas ao “mundo do governo” e das representações políticas.

Posteriormente, em fins do século XIX e início do século XX, as idéias filosóficas, econômicas, políticas e sociais elaboradas inicialmente por Karl Marx e Friedrich Engels e desenvolvidas mais tarde por outros seguidores, atendeu aos anseios de outros sujeitos históricos, no entanto de forma abrangente, pois considerava que o problema da relação de classe, se resolvido, envolveria os demais problemas específicos.

A Escola dos Annales, a partir de 1929, por sua vez, busca contestar a historiografia até então construída, preferindo voltar-se para a história de outros sujeitos e para a trama do cotidiano deles, ao invés de continuar a fazer esse tipo de história convencional, que nem correspondia aos anseios de uma humanidade que vivia nessas décadas, momentos de convulsões e rupturas com o passado, nem conseguia responder satisfatoriamente às exigências do novo homem que daí surgia. Nesse cenário, ganha destaque os estudos da História Social e Cultural que buscam romper a invisibilidade dos grupos subalternos nas discussões historiográficas, aumentando a preocupação com as identidades coletivas de uma ampla variedade de grupos sociais: os operários, camponeses, escravos, enfim as pessoas comuns. Pluralizam-se os objetos da investigação histórica e, nesse bojo, negros e negras são alçadas à condição de objeto e sujeito da história. Com o objetivo de ampliar tais estudos,

1 Graduado em Bacharel em Segurança Pública pela Universidade do Estado da Bahia. Graduando em História pela Universidade do Estado da Bahia. Colégio da Polícia Militar. Endereço eletrônico: remuloveloso@yahoo.com.br

2 Graduada em Enfermagem pela Faculdade de Enfermagem São Vicente de Paula. Atua em USF como técnica em enfermagem. Colégio da Polícia Militar. Endereço eletrônico: bulhões.telma@gmail.com

3 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB) (2015-2017). Endereço eletrônico: adelsongeotec@hotmail.com



caminhamos para visibilização desses outros sujeitos históricos. O desenvolvimento de novos campos como a história das mentalidades reforça o avanço na abordagem sobre o negro no Brasil, dialogando com outras disciplinas – tais como a literatura, a linguística, a psicanálise e, principalmente, a antropologia - com o intuito de desvendar as diversas dimensões desse objeto. Nesse sentido, percebe-se que a história das negras e negros não é só deles, é também aquela da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura. É a história do seu corpo, da sua sexualidade, da sua alimentação, da violência que sofreram e que praticaram, das suas loucuras, dos seus amores e sentimentos.

Apesar da movimentação dos estudiosos, a influência não ressoava fortemente dentro das unidades educacionais básicas e, após debates e muita luta, em 09 de janeiro de 2003 a Lei 10.639/03 foi sancionada e, posteriormente alterada pela Lei 11.645/08, onde torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

O sistema de escravidão marcou de maneira significativa o Brasil, consolidando-se como uma experiência de longa duração que marcou diversos aspectos da cultura, identidade, economia e religião da sociedade brasileira. Mais que relação de trabalho, a experiência da mão-de-obra escrava africana fixou um conjunto de valores da sociedade brasileira em relação ao trabalho, às instituições e na construção de identidades.

Diante do exposto interessa-nos investigar em que medidas tais medidas legais ressoaram no ambiente educacional de colégios militares de Salvador, regidos pelos pilares da hierarquia e disciplina militar e tidos, pela sociedade como rígidos e tradicionais. Instiga-nos pesquisar como os estudantes daqueles estabelecimentos se autodeclararam com relação as suas identidades étnicas. Buscamos avaliar quais táticas e estratégias⁴ são utilizadas pelos sujeitos daquele ambiente para construir suas identidades afro-brasileiras. E por fim analisar resultados dos dois projetos MÁFRICAS, realizados na Unidade do CPM Luiz Tarquínio que é reconhecido pela comunidade escolar como boas práticas.

Entendendo que as políticas educacionais e o sistema de ensino no Brasil devem ser caracterizados pela pluralidade cultural e multiplicidade racial, consideramos que a discussão sobre identidade se faz necessário para os estudantes do Ensino Médio e do Fundamental II de instituições públicas, em sua maioria afrodescendentes, ter contato com outras possibilidades de construção de “identidades” e cidadania para a sua afirmação identitária no âmbito escolar e, posteriormente, fora dele.

4 O filósofo francês Michel de Certeau em sua obra “*A Invenção do Cotidiano*” (2014) faz uma análise do cotidiano das pessoas na sociedade industrial pós-moderna na França e nos convida a “mergulhar” no que ele denominou “submundo”, neste lugar do “invisível”, onde a luta de classes se dão por embates de *estratégias* e *táticas*, esta última propiciada por astúcias desenvolvidas pelos oprimidos do poder.



METODOLOGIA

Adotamos para este trabalho teórico ao dialogarmos sobre táticas, estratégias, ou identidades, quanto empírico quando através de pesquisas e entrevistas buscamos destacar a consistência do Projeto Máfricas. Os resultados positivos vão além da percepção deste pesquisador, pois ainda colho fontes para catalogar o quanto ajudou os estudantes na construção de suas identidades. Os trabalhos apresentados poderão ser tanto teóricos quanto empíricos e podem ser também relatos de experiências.

Abre-se um parêntese para tornar evidente que nossa pesquisa é constituída de sujeitos e o termo objeto não cabe aqui, pois compreendemos este estudo como uma construção coletiva-solidária entre os envolvidos, pois este trabalho possui participação dos estudantes do CPM Luiz Tarquínio que como pesquisadores juniores contribuem com este trabalho.

[...]A relação tradicional de sujeito-objeto entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber, e que é da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída através do exercício da pesquisa[...] (BRANDÃO, 2006, p. 42).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A discussão de alguns aspectos aqui levantados necessita do domínio de determinados conceitos, a exemplo dos conceitos de raça, cultura e identidade. São termos que além de aparecerem, frequentemente, em artigos de jornais e revistas, permeiam conversas no cotidiano das ruas e dos espaços sociais. Seu uso, em sua maioria, refere-se a algum tipo de afirmação ou construção de “identificações”, logo acreditamos que esses termos precisam ser melhor debatidos levando em consideração o contexto em que foram construídos e as suas implicações políticas. Discutir como estabelecemos hoje o conceito de raça e etnia trará implicações para a aceitação do outro e a autoaceitação. Sendo



assim no dia-a-dia escolar percebemos a mudança de comportamento dos estudantes, evitando “bricadeiras” e iniciando a cultura da paz, bem como a afirmação do discurso de empoderamento após ações desenvolvidas pelos projetos voltados para a temática.

No que se refere a “identidade étnica”, entenderemos identidade não como um conjunto de caracteres próprios e exclusivos com os quais se podem diferenciar pessoas, animais, plantas e objetos inanimados uns dos outros; mas, sim, em uma percepção individual ou coletiva da identidade, onde a cultura exerce um papel primordial para delimitar as diversas personalidades, os padrões de conduta e ainda as características próprias de cada grupo humano, assim vislumbramos identidade como um “fenômeno relacional” e “processual”, como conceitua Roberto Cardozo de Oliveira (1976).

De acordo com Hall (1998) uma identidade cultural enfatiza aspectos relacionados a nossa cultura, que envolvem aspectos étnicos, raciais, linguísticos, religiosos, regionais e/ou nacionais. Logo, faz-se necessário refletir acerca destes temas, e suas continuidades e descontinuidades ao longo da Diáspora Africana.

Outro tema de merecido destaque é o corpo. Símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. Hoje há uma busca pela valorização da ancestralidade africana na tentativa de recuperar valores, referências artísticas, culturais e estéticas. A África aparece como um mito e traz ao negro brasileiro a possibilidade de ser visto como um ser humano que tem uma história e uma estética própria. O corpo negro foi estigmatizado no período da escravidão e esses estigmas até hoje se fazem presentes, o que causa uma maior dificuldade desses sujeitos se aceitarem na condição de negros. Dessa forma, “moldar” a aparência foi uma saída encontrada para aceitar o próprio corpo e ser aceito na sociedade. As impressões sobre o ser negro, os sentidos dados ao corpo são dimensões simbólicas que também se fazem presentes e exprimem a forma como homens e mulheres negras pensam e tematizam o próprio corpo, refletindo diretamente na valorização de sua identidade. Para Ponty (2009, p.120),

[...]No Brasil, o padrão estético hegemônico de beleza era a do branco, que foi construído num processo histórico e político de dominação. O consumo, essas ideologias e as idéias globais dominantes impediram a afirmação das identidades de diversos grupos étnicos e sociais brasileiros, como o negro e o índio. Sendo assim, os negros se achavam esteticamente inferiores, enquanto os brancos aceitavam a idéia de serem o ideal de beleza.

Por isso, a construção da beleza e das identidades negras se dá com a articulação entre semelhantes e diferentes. É construída e reconstruída com base em escolhas.



O negro sempre tentou camuflar as suas características físicas como o cabelo crespo, os traços mais grossos, sua cor, etc. Por isso, o corpo negro carregado de símbolos e os sentidos de manipulação de suas diferentes partes levam a compreender as identidades negras em nossa sociedade. Em uma escola militarizada, onde o uniforme é característica marcante da identidade institucional, diálogos sobre o corpo se fazem pertinentes para os estudantes em processo de construção identitária.

CONCLUSÃO

Neste estudo podemos in-concluir, pois este trabalho não finda com esta pesquisa, entendemos que as políticas educacionais e o sistema de ensino no Brasil devem ser caracterizados pela pluralidade cultural e multiplicidade racial, consideramos que a discussão sobre identidade se faz necessário para os estudantes do ensino médio de instituições públicas, onde há um número considerável de afro descendentes, como é o caso do CPM Luiz Tarquínio, ter contato com outras possibilidades de construção de “identidades” e cidadania para a sua afirmação identitária no âmbito escolar e, posteriormente, fora dele. Um ambiente escolar que não se caracterize pela pluralidade ética e cultural, faz com que os estudantes segundo Marco Aurélio (1989), tomem o seguinte posicionamento: “para manter, então, a sua integridade psicossocial, a criança, sentindo-se rejeitada, evade-se e prefere perder algumas possibilidades de mobilidade social individual, a submeter-se a padrões culturais exógenos ao seu próprio contexto”.

Palavras-chave: Afrobrasileiro(a). Cultura. Educação. Identidade. Militarismo

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, I. P. **Educação geográfica e geotecnologias:** construindo estratégias à compreensão do lugar no ensino fundamental / Inaiá Brandão Pereira, Salvador, 2015.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia:** a Escola dos Annales 1929-



1989 / Peter Burke; tradução Nilo Odália. – São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. (1976), **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo, Pioneira.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

HALL, S. **A questão da identidade cultural**. Textos didáticos. São Paulo, SP: IFHC/Unicamp, 1998.

HETKOWSKI, T. M. **A Rádio da Escola na Escola da Rádio**: Resgate e Difusão de Conhecimentos Sobre os Espaços da Cidade de Salvador - BA. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia: Salvador - BA, 2011.

LUZ, Marco Aurélio (org.). **Identidade negra e educação**. Salvador. Ianamá. 1989.



**O ESTUDO DAS PRECIPITAÇÕES EM ITUAÇU-BA: UM SUBSÍDIO AO
PLANEJAMENTO E A GESTÃO DO TERRITÓRIO**

Renaildo Santos da Conceição¹
Meirilane Rodrigues Maia²
Espedito Maia Lima³

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata de uma análise do comportamento das precipitações no município de Ituaçu-BA, no período de 2012 a 2016, na perspectiva de dar subsídio ao planejamento dos espaços urbanos e rurais.

O conhecimento sobre o regime pluviométrico é de vital importância para cada localidade, haja vista que a precipitação é um dos principais mecanismos para a manutenção dos recursos hídricos, e cada área detém sua dinâmica específica para a disponibilidade e comportamento da hidrologia local. Dessa forma, as chuvas também são fundamentais para o desenvolvimento das culturas, interferindo na dinâmica das atividades agrícolas, nas possibilidades, qualidade e eficiência no abastecimento de água, dentre outros. Dessa forma, o regime pluviométrico, com excesso ou escassez de chuvas, pode afetar direta e/ou indiretamente a economia, o meio ambiente e a população local, a partir de seu volume/duração e distribuição temporal. Marcuzzo e Goularte esclarecem que

As alterações volumétricas da precipitação pluvial anual, em determinada região, são decorrentes da variabilidade climática típica do local, cujos estudos devem ser aprofundados tanto qualitativamente como quantitativamente. (MARCUIZZO; GOULATE, 2013, p.91).

Em outro aspecto, utilizando a afirmativa de Drew (1998), foi por causa da absoluta importância da água que a alteração na sua ocorrência no tempo provocou as

1 Graduação do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).
Endereço eletrônico: renaildosanttos@hotmail.com

2 Professor Doutor do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).
Endereço eletrônico: meire.rmaia@gmail.com

3 Professor Doutor do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).
Endereço eletrônico: espeditomaia@gmail.com



primeiras tentativas do homem para modificar o ambiente natural. Cabe ainda afirmar que o desenvolvimento da agricultura e da sociedade organizada sempre esteve atrelado ao controle da água, principalmente na irrigação. Entretanto, mesmo com o advento da tecnologia e avanço dos estudos acerca dos climas regionais, possibilitando maior conhecimento da variabilidade climática local e planejamentos ambientais, a sociedade ainda está vulnerável aos impactos do clima. Segundo Conceição et al. (2015), o sistema atmosférico se relaciona com o habitat dos seres vivos e estes, muitas vezes, ainda sofrem com as suas dinâmicas e alterações, como as variações das tempestades, enchentes, geleiras, terremotos e sensação térmica.

Diante do exposto, verifica-se a importância de se analisar o comportamento das precipitações, considerando-se que os desvios extremos do regime de distribuição das chuvas são também causadores de impactos em localidades específicas, a partir da dinâmica atmosférica, morfológica e do clima local.

O município de Ituaçu (Figura 1) está situado na Chapada Diamantina, no interior do Estado da Bahia e possui uma população com 18.127 habitantes (IBGE, 2010).

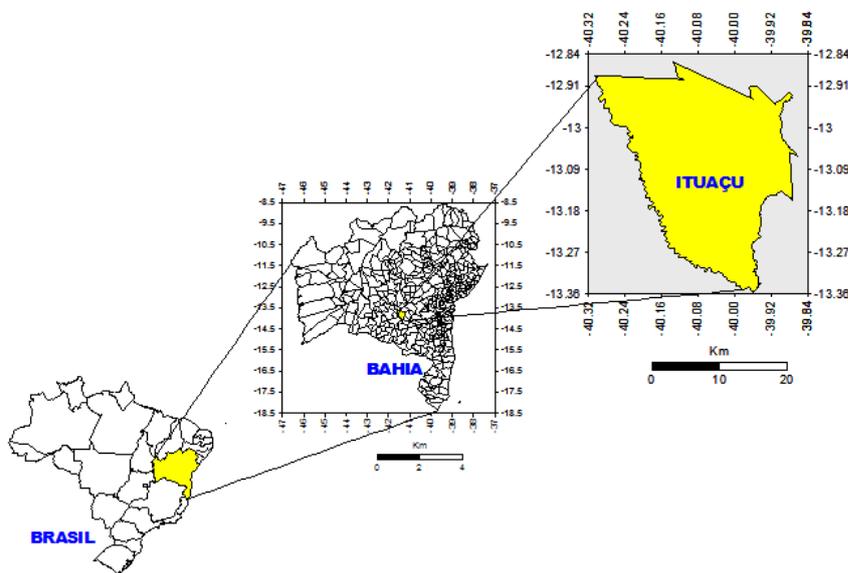


Figura 1- Localização de Ituaçu-BA.

Fonte: Conceição et al. (2016).

As Tipologias climáticas do município se caracterizam por climas que variam do semiárido ao subúmido a seco, com uma vegetação do tipo Caatinga Arbórea aberta, sem palmeiras, Contato Caatinga-Floresta estacional, e uma geologia composta por Arenitos



Argilosos e Ortoquartzíticos, Argilitos, Calcários, Depósitos Fluviais, Quartzitos e Siltitos (SEI,2017).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As principais etapas de trabalho foram: revisão da literatura acerca de estudos com a temática estudada; pesquisas no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Superintendência de Estudos Sociais e Econômicos da Bahia (SEI); levantamento dos dados de precipitação junto ao Instituto Nacional de Meteorologia (INMET) referente aos anos de 2012 a 2016. Esses dados foram tratados em médias mensais e anuais com uso do *Software Excel*, abrangendo geração de gráficos e correlação das médias mensais e anuais da precipitação. Utilizou-se como estratégia uma análise com um recorte temporal relativamente curto para possibilitar as correlações dos dados mensais de forma mais consistente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise dos totais mensais das precipitações no município de Ituaçu-BA, é possível observar, através da Figura 2, que o regime pluviométrico se estabelece de forma irregular, com variabilidade sazonal, mensal e anual. Isto é, há longas sequências de meses com escassez de chuvas, seguidos de curtos períodos com excesso de água. Observou-se que, no período entre 2012 a 2016, o município sofreu com episódios pluviais extremos negativos, com totais mensais de precipitação inferiores a 50mm de maio a outubro. Esta situação se estabeleceu para todos os anos analisados.

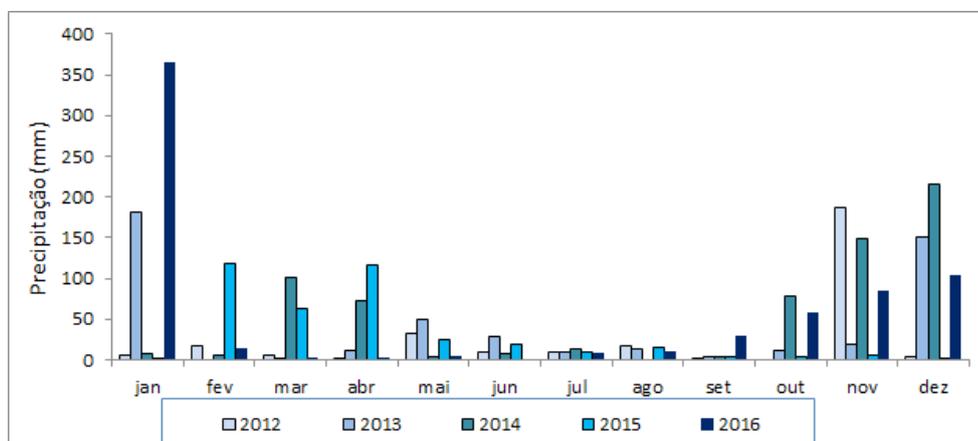


Figura 2- Totais mensais das precipitações entre 2012 e 2016, Ituaçu-BA.

Fonte: Organizado pelos autores (2017).

Novembro, dezembro e janeiro, normalmente são os meses em que os índices pluviométricos mensais se elevaram, entretanto, ainda com irregularidades na distribuição das chuvas. Os desvios extremos das chuvas podem ser verificados da seguinte forma: em 2012, outubro apresentou 0,0mm de precipitação, enquanto novembro tem um total de 187,3mm e em dezembro o volume cai para apenas 3,7mm; janeiro de 2013 exibe um total de 182mm e em fevereiro 0,0mm, até o mês de novembro os totais mensais precipitados não ultrapassaram 20mm, com exceção de maio e junho com 49mm e 29mm, respectivamente. O ano de 2016aciona um alerta ainda maior de vulnerabilidade à população, visto que o ano inteiro teve um total de 683,7mm, onde o mês de janeiro choveu 366,2mm, ou seja, mais de 50% da pluviometria anual. Destarte que dezembro do mesmo ano teve um total de 103,2mm, o que equivale afirmar que em 2016 a população de Ituaçu presenciou dois meses de excesso de chuvas, (Janeiro e dezembro) e os outros 10 meses de estiagem.

Pode-se destacar que nas análises dos totais das precipitações anuais (Figura 3), todos os anos em estudo apresentaram totais inferiores a normal climatológica (710,7mm). O ano de 2012 é o que chama mais atenção com um total de 291,3mm, ou seja, um total anual inferior a 40,99% da normal. Em 2015 também houve um total anual muito abaixo (380mm) com um índice de 53,46% em relação a normal.

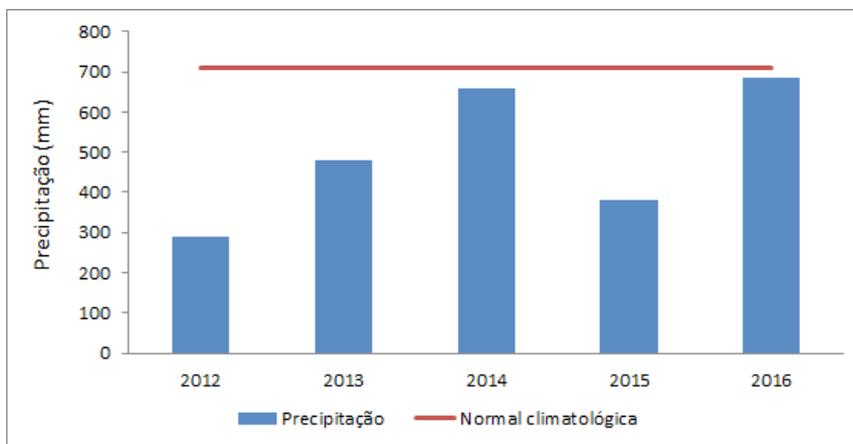


Figura 3- Totais anuais das precipitações entre 2012 e 2016, Ituaçu-BA.
Fonte: Organizado pelos autores (2017).

Esses dados evidenciam que não somente a ocorrência de anos secos e anos com excesso de chuvas representam os grandes riscos climáticos em Ituaçu.

A expressiva variação mensal da pluviometria é, talvez, a característica de repercussão mais significativa para o planejamento e gestão do território.

Tais fatos são evidenciados pelo forte grau de dependência das atividades agropecuárias em relação ao comportamento pluviométrico, com forte repercussão dos fenômenos de escassez e de excesso de água. Da mesma forma, o abastecimento público de água e os efeitos das chuvas intensas sobre a organização do espaço urbano da cidade de Ituaçu são elementos significativos do elo entre o planejamento e gestão territorial e o comportamento rítmico da pluviometria.

CONCLUSÃO

Diante das análises dos dados de precipitação de Ituaçu-BA, é possível comprovar que a distribuição pluviométrica se estabelece de forma irregular na distribuição das chuvas. Verifica-se que os totais pluviométricos apresentam desvios extremos (excesso e escassez). Constatou-se ainda, que no período de 2012 a 2016, os totais pluviométricos anuais foram inferiores a normal climatológica de 710,7mm, e que ainda com esses índices baixos, há irregularidades na distribuição destas chuvas, sendo que as mesmas se concentram em alguns meses (janeiro, novembro e dezembro), ocasionando poucos



momentos de excessos de chuvas.

A diminuição na média das precipitações em relação à normal climatológica e a variabilidade sazonal mensal e anual são fatores preocupantes, que devem ser considerados pelos administradores nos planejamentos para o município. É importante que trabalhos dessa natureza sirvam de alerta para uma maior atenção à vulnerabilidade da população em relação aos recursos hídricos. As Políticas públicas devem considerar as condições climáticas do município em seus planejamentos.

Palavras-chave: Climatologia Geográfica. Desvios Extremos. Regime Pluviométrico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acessado em: 29/06 2016.

CONCEIÇÃO, R. S. A temperatura do ar e sua Relação com Algumas Doenças Respiratórias em Vitória da Conquista-BA. **Revista Eletrônica Geoaraguaia**. 2015. v.2. Barra do Garças-MT.

_____. MAIA, M. R.; OLVEIRA, D. P. A.; LIMA, E. M. Incidência das Precipitações no município de Ituaçu - BA, no período entre 2000 a 2015. **Revista de Geociências do Nordeste**. 2016. v.2. Nº Especial, p. 545-554.

DREW, David. **Processos Interativos homem-meio ambiente**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

INMET. Instituto Nacional de Meteorologia. Disponível em: <http://www.inmet.gov.br>. Acesso em: 10/03/2017.

MARCUZZO, F. F. N.; GOULARTE, E. R.P. Caracterização do Ano Hidrológico e Mapeamento Espacial das Chuvas nos Períodos Úmido e Seco do Estado do Tocantins. **Revista Brasileira de geografia Física**. V. 06, N. 01 (2013) 091-099.

SEI. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Disponível em:** <<http://www.sei.ba.gov.br/index.php>>. Acesso em: 30/06/2016.



O IMPÉRIO E A *SENHORA*: SOCIEDADE E ESCRAVIDÃO EM JOSÉ DE ALENCAR

Renato Drummond Tapioca Neto¹
Marcello Moreira²

O seguinte trabalho se propõe a analisar o romance *Senhora* (1875), escrito por José de Alencar, quanto à representação que este faz da sociedade do Rio de Janeiro, ente as décadas de 1850 e 1870, incluindo suas práticas e costumes, entre eles o chamado casamento de conveniência. Concebido como uma forma de obtenção de status econômico e social entre as famílias aristocráticas do período, percebeu-se que, na referida obra, essa prática, que tinha na concessão do dote das noivas a sua característica comercial mais nítida, foi discriminada por Alencar como algo contrário ao ideal de amor conjugal, difundido pelo autor em outros de seus romances urbanos. Ao criticar o matrimônio como uma espécie de mercado de peças, na qual a noiva oferece o valor mais alto para adquirir o noivo desejado, José de Alencar possivelmente faz uma analogia com o regime escravocrata, vigente no Brasil da segunda metade do século XIX. Criando um enredo em que a jovem compra o marido que a rejeitara quando moça pobre, Alencar subverte a suposta ordem dentro do matrimônio, colocando a mulher como provedora do lar e senhora, e o marido como vassalo da mesma. Apenas ao final do romance, quando Fernando Seixas paga seu débito para como Aurélia Camargo, é que ele recobra a liberdade outrora alienada e seu lugar dentro da casa. Por fim, pretendemos demonstrar como o romance alencariano oferece uma possibilidade de análise sobre a sociedade imperial de 150 anos atrás, ocupando hoje um espaço na chamada memória nacional.

Publicado pela primeira vez em 1875, *Senhora* vem conquistando gerações por décadas. As personagens da obra até hoje povoam o imaginário popular. Hoje leitura quase obrigatória nas escolas e nos cursos de graduação em Letras, *Senhora* é um dos romances mais famosos de Alencar, o último da trilogia dos chamados *perfis de mulher* compostos pelo autor, que incluem os romances *Lucíola* e *Diva*, publicados em 1862 e 1864, respectivamente. As obras oferecem ao leitor uma noção dos supostos lugares a

1 Licenciado em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz, e mestre em Memória: Linguagem e Sociedade, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: drummond.renato@yahoo.com.br

2 Doutor em Literatura Brasileira - USP, Mestre em Filologia e Língua Portuguesa - USP. Professor de Literatura Brasileira da UESB. Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB. Endereço eletrônico: moreira.marcello@gmail.com



serem frequentados e comportamentos a serem adotados pelas damas da sociedade fluminense, durante a segunda metade do século XIX. A bibliografia produzida sobre esses três romances ultrapassa a nossa compreensão quantitativa. Quase 150 anos depois de seu falecimento, em 1877, José de Alencar continua polêmico, como o fora no seu tempo. Por outro lado, não seria incorreto afirmar também que o romance alencariano, atualmente, está quase destituído de atrativos. Nas palavras de Maria Cecília Boechat, recorreremos à obra do romancista “como o escolar que cumpre a leitura obrigatória ou como o estudioso de literatura brasileira que não pode desconhecer sua importância histórica para a formação do nosso sistema literário e cultural” (2003, p. 11).

Com efeito, em *Paraísos Artificiais* (2003), Boechat empreende um esforço para resgatar José de Alencar da aparente apatia com a qual o público de leitores moderno recebe suas obras, fazendo assim uma revisão da nossa tradição historiográfica e crítica construída em torno da literatura alencariana. O presente trabalho pretende, nesse sentido, oferecer uma contribuição a mais nesse resgate, tomando como objeto de estudo os *perfis de mulher* do autor, especificamente *Senhora*, que, na opinião de Robert Schwarz, “é um dos livros mais cuidados de Alencar” (2012, p. 42). Opinião essa que é compartilhada pela maioria dos críticos da obra do romancista, desde Silvio Romero, passando por Antonio Candido, Afrânio Coutinho, Alfredo Bosi, Valéria de Marco, Lucia Helena, Luís Filipe Ribeiro, entre outros. As análises desenvolvidas por esses pesquisadores sobre *Senhora*, principalmente no que concerne ao lugar ideológico que deveria ser ocupado pela mulher oitocentista dentro da sociedade argentária, serviram de guia para a interpretação do romance, proposta neste trabalho.

A classificação dos romances alencarianos diverge conforme cada autor. José de Alencar, em prefácio à obra *Sonhos d'Ouro* (1872), intitulado *Bênção Paterna*, definia a sua produção em três fases, a saber: “a primitiva, que se pode chamar de aborígene, são as lendas e mitos da terra selvagem e conquistada” (1998, p. 15). Nessa categoria, ele incluiu *Iracema* (1865). A segunda tipologia refere-se ao período histórico: “representa o consórcio do povo invasor com a terra americana” (1998, p. 16). Aqui ele incluiu romances como *O Guarani* (1857) e *As Minas de Prata* (1865). A terceira fase, classificada pelo autor como “infância de nossa literatura”, começaria com a emancipação política do Brasil, e ainda não teria terminado, esperando por “escritores que lhe deem os últimos traços e forme o verdadeiro gosto nacional” (1998, p. 16). Nessa fase estariam incluídas todas as obras, cujo enredo se passa depois de 1822, não só os romances que têm o campo como cenário, a exemplo de *O Gaúcho* (1870), *O tronco do Ipê* (1871) e *Til* (1872), como também aqueles em que a capital do império emergia como plano de fundo, a exemplo de *Lucíola*



(1862), *Diva* (1864), *A Pata da Gazela* (1870), “e tu, livrinho, que vais correr mundo com o rótulo de *Sonhos d’Ouro*”. (1998, p. 17).

A classificação proposta na obra de Coutinho costuma ser a mais adotada por outros estudiosos. Contudo, Antonio Candido propôs outra divisão, no livro *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos* (2000). Candido destaca a existência de três alencares: o dos rapazes, o das mocinhas e aquele que podemos chamar de Alencar dos adultos. Na primeira tipologia, o Alencar dos rapazes, heroico e altissonante, o herói caminha numa apoteose sem fim, vencendo todos os vilões e perigos encontrados em seu caminho. Enquadram-se nessa classificação os romances *O Guarani*, *Ubirajara*, *O Sertanejo*, *O Gaúcho*, e *As Minas de Prata*. Já na segunda tipologia, o Alencar das mocinhas, “criador de mulheres cândidas e de homens impecavelmente bons, que dançam aos olhos do leitor uma branda quadrilha, ao compasso do dever e da consciência” (CANDIDO, 2000, p. 203), podemos encaixar as obras *Cinco Minutos*, *A Viuvinha*, *Diva*, *A Pata da Gazela*, *O Tronco do Ipê* e *Sonhos d’Ouro*. Romances em que as regras de um “jogo bem conduzido exigem inicialmente um obstáculo, que ameace a união dos namorados, sem contudo destruí-la” (CANDIDO, 2000, p. 203).

Haveria ainda um terceiro Alencar, que Antonio Candido classifica como dos adultos, “formado de uma série de elementos pouco heroicos e pouco elegantes, mas denotadores dum senso artístico e humano que dá contorno aquilino a alguns dos seus perfis de homem e de mulher” (2003, p. 204). Esse é o Alencar de romances como *Lucíola* e *Senhora*, em que, segundo Candido, homens e mulheres se defrontariam num plano de igualdade, “dotados de peso específico e capazes daquele amadurecimento interior existente nos outros bonecos e bonecas” (2000, p. 204). Conforme demonstraremos nesta análise, e contrariando em parte a opinião de Candido, defendemos a ideia de que o conflito entre as personagens Lúcia e Paulo, mas principalmente Aurélia e Fernando, estava longe de se realizar num plano de igualdade. Ao longo da narrativa dos referidos romances, José de Alencar deixa claro quais eram os papéis que homens e mulheres supostamente deveriam desempenhar dentro da sociedade brasileira. Aurélia poderia manter um controle financeiro sobre o marido, mas essa autoridade não se estendia ao aspecto sentimental. Nesse campo, ele permanecia senhor dela, não o contrário. Todo o esforço empreendido pela heroína consiste em ajudar Fernando em seu processo de regeneração moral, para então entregar-se a ele como esposa e amante, abrindo mão do poder que costumava exercer sobre ele.

Na obra *José de Alencar e a França: perfis* (1999), Maria Cecília Pinto diz que José de Alencar pouco tem a falar da questão da escravatura, dando-lhe um destaque literário



mediocre, apesar da magnitude que o assunto ocupava na esfera pública, durante a segunda metade do século XIX. Comparando-se suas obras às obras de outros romancistas, como Macedo e Machado de Assis, Alencar, de fato, pouco destaque deu ao escravo negro enquanto personagem literário, o que entra em desacordo com a vida pública do autor, que assumia posições escravagistas, demonstradas em documentos, nos quais ele criticava o imperador Pedro II por ocasião da promulgação da lei que libertava o ventre escravo. Em *Senhora*, por exemplo, é mencionada a existência de duas negras de ganho, que ajudavam na renda da família Seixas. Em outro momento do romance, eles aparecem como uma espécie de delatores, reclamando para Aurélia da avareza de Fernando. Entretanto, é preciso prestar atenção a um elemento controverso na narrativa da referida obra: o escravo estava destacado no enredo. Não o escravo negro, e sim um “escravo branco”, representado por ninguém menos que o esposo da própria heroína, Fernando Seixas, conforme a personagem denomina a si próprio.

Conforme se pode perceber a partir do próprio título da obra, José de Alencar já dava ao leitor uma ideia do caráter do relacionamento entre Aurélia Camargo e Fernando Seixas, quem seria o elemento dominante e quem seria o elemento dominado. Em vez do papel de dona de casa e apêndice do marido, a protagonista não assume uma posição de sujeito submisso dentro da trama. Por meio de sua imensa riqueza, passou a se impor como uma soberana, gozando de mais privilégios do que uma mulher casada. Ao longo de quase toda a narrativa, Aurélia dispõe do cônjuge da forma como bem deseja. Fernando, por sua vez, assume um lugar de homem objeto, por causa da dívida contraída para com a esposa. Ao inverter os papéis desempenhados por marido e esposa dentro da narrativa, atribuindo à Aurélia a função de compradora e a Fernando o de objeto vendido, José de Alencar possivelmente compara os casamentos de conveniência, vigentes no Brasil da segunda metade do século XIX, ao mercado de peças humanas representado pela escravidão.

Ao transpor a relação escravista para dentro dos casamentos arranjados, defendemos a ideia de que, com isso, o autor possivelmente pretendia denunciar o que ele entendia como a dessacralização da instituição do matrimônio, contrária ao ideal de amor romântico defendido por ele em suas obras. Entre as principais críticas, estavam os casamentos por conveniência, pensados como uma espécie de contrato social mantido pelas elites para elevação ou manutenção do status econômico entre as famílias. Alencar aponta para a existência de uma espécie de mercado matrimonial em seus romances, onde moças com bons dotes atraíam a atenção dos noivos em disponibilidade, que almejavam uma alavancada em sua carreira profissional com a ajuda do casamento. É através desse



mercado, locado no firmamento da corte imperial, que Aurélia aparece e contrata o matrimônio com o homem que outrora a desprezou quando moça pobre. As estratégias utilizadas por Fernando Seixas para se livrar daquele consórcio e recuperar a autonomia, comprando a si próprio mediante a devolução do dote pago por Aurélia, são peculiares à relação de posse e compadrio, também inclusa no regime escravocrata.

Palavras-chave: José de Alencar. Senhora. Escravidão.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **Senhora**. – 30ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

BOECHAT, Maria Cecília. **Paraísos artificiais: o romantismo de José de Alencar e sua recepção crítica**. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BOSI, Alfredo. A cultura no Brasil Império – Literatura, Ideias. In: CARVALHO, José Murilo de (coord.). **A construção nacional 1830-1889, volume 2**. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, pp. 224-279.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos (1836-1880)**. – 9ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

CHATIER, Roger. **O mundo como representação**. In: **Estudos Avançados**. Vol. 5 n.º 11, São Paulo, Jan./Abr. 1991.

COUTINHO, Afrânio (dir.). **A literatura no Brasil: era romântica, volume 3, parte II**. – 7ª ed. São Paulo: Global, 2004.

PINTO, Maria Cecília Queiroz de Moraes. **Alencar e a França: perfis**. – São Paulo: Annablume, 1999.

RODRIGUES, Antônio Edmilson Martins. **José de Alencar: o poeta armado do século XIX**. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.



**SISTEMAS E MÉTODOS DA DESORDEM: POVOS INDÍGENAS E A INVASÃO
EUROPEIA, CONSEQUÊNCIAS E PERSPECTIVAS**

Ricardo Martins Valle¹

INTRODUÇÃO

O genocídio sistemático dos povos indígenas marcou de violência não apenas a História do Brasil, em particular. Globalmente falando, foi sobre o extermínio e a espoliação geral de povos indígenas em redor do planeta que se deu a ascensão político-econômico-cultural da Península Europeia nos últimos seis ou sete séculos (HANSEN, 1996; VALLE, 2010); crime, ou *sistema de crimes*, que permanece sem responsabilização de nenhum tipo das nações cujos Estados políticos hoje detêm os melhores índices de desenvolvimento econômico e humano, e não por acaso.

PERSPECTIVA, NÃO MÉTODO

O presente trabalho é desdobramento da tese de doutorado defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, em 2010, e dos Projetos de Pesquisa “Instituições da Coisa Bélica” (2011-2014) e “As Letras nas Conquistas e a Literatura Brasileira” (2015-atual); e pretende problematizar essas questões justamente em um momento em que, no Brasil, diversas ameaças no âmbito legislativo montam novos cercos institucionais aos direitos indígenas, e com promessa de novos espólios de colonização; momento em que justamente se fazem necessários serenidade e foco para se repensarem as estratégias de resistência à reação conservadora colonial que logrou tomar simultaneamente os poderes executivos federal e municipal em 2016, num duplo golpe cujas consequências ainda não são calculáveis (NASSIF, 2017).

¹ 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



DISCUSSÃO

As centenas de povos dizimados pela invasão das etnias europeias a que chamamos “civilização ocidental” em todo o mundo correspondem ao desaparecimento de centenas de sistemas, linguísticos, musicais, medicinais, agrícolas, meteorológicos, teogônicos, milhares de modos de compreender o mundo, a vida, a morte, a espiritualidade e o próprio conhecimento irreparavelmente perdidos; às vezes remanescentes apenas em fragmentos que, desarticulados, têm poucas chances de dialogar de forma horizontal com os agentes hegemônicos da cultura do Atlântico Norte globalizado e suas “ramificações” institucionais ao redor do mundo. São, enfim, centenas de Holocaustos sistematicamente perpetrados por séculos, e que deixaram atrás de si uma esteira de carências econômicas e de desorganização política e social em cada “praia” e cada “sertão” por onde as instituições brancas impuseram suas práticas e narrativas.

Entretanto, enquanto o Holocausto dos nazistas sobre os judeus tem seus monumentos de memória, seus marcos e celebrações, são escassos os vestígios da dizimação e da espoliação material e cultural dos povos indígenas, tanto quanto são escassas as comemorações fúnebres dos mais violentos episódios da expansão europeia, ao menos dos que se tem notícia. O próprio modo genérico com que no Continente Americano todos esses povos tão profundamente distintos são tratados é revelador dos efeitos práticos dessa escrita preconceituosa, que começa com os discursos escolares deformantes sobre o tema e termina com políticas civilizatórias que se sucedem ao longo dos séculos mais recentes e “esclarecidos”; e/ou o contrário: de modo que se retroalimentam os discursos legislativos e pedagógicos, como atualizações de sistemas de massacre e anulação, realizados hoje por formas menos imputáveis, mas igualmente perversas, unilaterais, etnocêntricas e esmagadoras.

“Políticas de integração” nos primeiros séculos do contato, no período pombalino, no Império do Brasil, na Velha e na Nova República (AGUIAR, 2000; SANTOS, 2016) reciclam sistemas de obliteração deliberada de modos de vida, de sistemas simbólicos, de regimes de manejo dos bens naturais, de formas de educação não escolarizada, dados culturais divergentes dos preconizados pelas etnias da Península Europeia que ainda hoje disseminam a supremacia de seus próprios usos e narrativas pelos últimos recantos do mundo, implantando uma monocultura humana equiparável a muito mais que cinco ou seis stalinismos, espalhados por todos os continentes.

Os nomes de *Sand Creek* (HOIG, 1961; BROWN, 2009) e *Haximu* (RAMOS, 1995; ROCHA, 2007), massacres atroz e recentes, embora separados por cem anos, são notícias que restaram de variações de um mesmo sistema de matança, e significativamente não são lembrados



nos livros didáticos brasileiros ou norte-americanos. *Rosebud* é um nome mais célebre pela ignota inscrição no trenó de brinquedo no argumento do mais sutil e inteligente dos filmes sobre as relações entre mídia, poder e capitalismo norteamericanos. Talvez até hoje só mesmo Orson Wells tenha associado aquela escolha a um dos marcos simbólicos da espoliação das terras indígenas no meio-oeste americano, promovido pelo poder de desinformação dos meios de comunicação e executado pelo poder bélico e legislativo das instituições da grande nação da liberdade. Os longos e dolorosos cercos aos índios Sioux (HYDE, 1964; MEYER, 1967), Cheyennes (SANDOZ, 1953) e Kiowas (MAYHALL, 1962), na América do Norte do final do século XIX, não são lembrados com frequência e intensidade com que se comemoram outros eventos e processos históricos violentos que marcaram a história daquele país, nem nos livros didáticos, nem nos estudos acadêmicos, nem nas suas efemérides. No Brasil, os quinhentos anos de luta dos Tupinambá, ou a resistência dos Guarani-Kaiowá nos séculos XX e XXI, ou a presença indígena no Sertão da Vila da Vitória (AGUIAR, 2000; OLIVEIRA, 2012) são silenciados em todos os veículos, ou reduzidos a notas irrelevantes, ou ainda deformados em representações preconceituosas positivas e negativas, que contribuem com a incompreensão a que estão ainda sujeitas as demandas específicas e gerais dos remanescentes dos povos indígenas em todo o território brasileiro.

CONCLUSÕES

Embora sejam os primeiros donos da terra, os índios no Brasil são cercados de mistificações e preconceitos semeados já na educação escolar, por um sistema que visa ao seu esquecimento e à neutralização das questões reais que afetam as mais de 300 etnias indígenas que subsistiram aos quinhentos anos de extermínios, saques e políticas civilizatórias devastadores. Desde que a lei 11.645, de 2008, tornou obrigatório o ensino de história indígena e africana no ensino básico, ficou mais evidente a carência de material para a compreensão da história e da questão indígena brasileira de forma mais completa e complexa (CANCELA, 2016). Muito mais distantes ainda estamos de uma visão mais ampla que possa imputar as responsabilidades das nações ricas do mundo e exigir as devidas reparações que lhe competem em relação à desorganização que a ordem civilizatória instalou em cada canto do mundo. É no intuito de revolver os sedimentos de acomodações históricas que deixaram aos povos indígenas um lugar periférico na história mundial que esta proposta abrangente de reflexão se dispõe, uma vez que não há uma só zona de conflito instalada no mundo que não seja consequência direta ou indireta da invasão europeia.



Com a recente ascensão das direitas nos países hegemônicos do Atlântico Norte, os conflitos semeados em redor do mundo pela expansão unilateral da cultura europeia tendem a se acirrar e os sinais de retrocesso que já aparecem tendem a refluir sobre aqueles que historicamente são, e sempre foram, o elo mais fraco da cadeia de relações que um sistema europeu e norteamericano de difusão da desordem tem instalado com nomes sutis e violentos que vão desde “grandes navegações”, “expansão marítima” e “conquista do oeste” até “globalização” e “internacionalização do mercado”.

Palavras-chave: Questão indígena. Genocídio. Instituições Bélicas. Invasão Europeia. Golpe de 2016.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Edinalva Padre (org.), MEDEIROS, Ruy Hermann & MIGUEL, Antonieta. **Ymboré, Pataxó, Kamakã**. A presença indígena no Planalto da Conquista. Vitória da Conquista, Museu Regional/UESB, 2000.

BOXER, Charles. **O império marítimo português (1415-1825)**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

CANCELA, Francisco. “Velhos e novos desafios da História Indígena no Brasil”. In: SANTOS, Frabricio Lyrio (org.). **Os índios na História da Bahia**. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

HANSEN, João Adolfo. “Servidão Natural do Gentio e Guerra Justa contra o Bárbaro”. In: NOVAES, Aduino.

HYDE, George. **A Sioux Chronicle**. Norman: University of Oklahoma Press, 1964.

HOIG, Stan. **The Sand Creek Massacre**. Norman, University of Oklahoma Press, 1961.

MAYHALL, Mildred. **The Kiowas**. Norman, University of Oklahoma Press, 1962.

NASSIF, Luís. **O xadrez do Golpe**. São Paulo: Editora Hedra, 2017.

OLIVEIRA, Renata Ferreira. **Índios paneleiros do Planalto da Conquista: do massacre e**



o (quase) extermínio aos dias atuais. Dissertação (Mestrado em História). Salvador: PPGH/UFBA, 2012.

RAMOS, Alcida Rita. “A profecia de um boato: matando por ouro na área Yanomami”. *Série Antropologia* 188. Brasília: UnB, 1995, pp. 121-160.

ROCHA, Jan. **Haximu**: o massacre dos Yanomami e as suas consequências. Trad. Rubens Galves Merino. São Paulo: Editora Casa Amarela, 2007.

SANDOZ, Mari. **Cheyenne Autumn**. New York: Hastings House, 1953.

SANTOS, Frabricio Lyrio (org.). **Os índios na História da Bahia**. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

VALLE, Ricardo Martins. **Instituições da coisa bélica**. Tradições de doutrina e jurisprudência, instituições civis e prática letradas, guerra justa e matéria heroica. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira). São Paulo: DLCV/USP, 2010.