expediente

Revista ADvir - ISSN 1518-3769
Sistema CNPq/Capes
Latindex - Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Directorio, catálogo e índice.

REVISTA ADVIR
Publicação da Associação
de Docentes da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro - Asduerj
Registro ISSN 1518-3769
Rua São Francisco Xavier, 524,
1º andar, Bloco D, Sala 1.026, Maracanã
Rio de Janeiro/RJ - CEP 20550-013
(21) 2264-9314 / 2334-0060 / 2334-0511
www.asduerj.org.br/publicações
advir@asduerj.org.br

DIRETORIA BIÊNIO 2017/2019
Presidente: Guilherme Vargues
I Vice-Presidente: Deborah Fontenelle
II Vice-Presidente: Ana Carolina Feldenheimer
I Secretário: Frederico Írias
II Secretário: Dario de Sousa
I Tesoureiro: Rodrigo dos Reis
II Tesoureiro: Guilherme Mota

EQUIPE TÉCNICA
Jornalistas:
Sérgio Franklin
Guilherme Schneider
Produção e Edição Visual: Leila Braile
Revisão de texto: Cynthia Azevedo (Expressão Editorial)
Impressão: JRB Gráfica
Tiragem: 1.800 exemplares
Secretários
José Luís de Souza
Mira Caetano
Apoio Administrativo: Wellington Federico
Técnico de Informática: Luiz Cláudio Dias
Serviços Gerais: Zita Alves
Departamento Jurídico
Advogado: Gustavo Berner
Estagiária: Tainara Mourão

DISTRIBUIÇÃO (GRATUITA)
Aos filiados da Asduerj; Seções Sindicais do Andes-SN ; Instituições de Pesquisa e Ensino Superior; Bibliotecas Públicas

CONSELHO EDITORIAL
Bruno Rosado (Biologia/UERJ)
Décio Rocha (Letras/UERJ)
Diretoria da Asduerj

CONSELHO CONSULTIVO
Adriana Facina (História/UFF)
Antonio Celso Pereira (Direito/UERJ)
Bruno Corrêa Meurer (Biologia/USU)
Carlos Alberto Mandarim (Biologia/UERJ)
Cláudia Mônica dos Santos (Serviço Social/UFJF)
Edison da Silva Faria (Arte e Crítica da Arte/UFPA)
Franceline Reynaud (Farmácia/UFRJ)
Francisco Portugal (Psicologia Social/UFRJ)
Gustavo Krause (Literatura/UERJ)
Heliana Conde (História da Psicologia/UERJ)
José Augusto Quadra (Nefrologia/UERJ)
José Carlos Pinto (Engenharia Química/UFRJ)
Josefina Lanzi de Zeitune (Linguística/UNT/Argentina)
Jussara Cruz de Brito (Saúde do Trabalhador/ENSP)
Lená Medeiros (História/UERJ)
Lilian Nabuco (Comunicação/UERJ)
Luciana Maria Almeida de Freitas (Educação/UFF)
Luiz Sebastião Costa (Engenharia/UERJ)
Luiz Satoru Ochi (Computação/UFF)
Maria Beatriz David (Economia/UERJ)
Miguel Angel de Barrenechea (Educação/UNIRio)
Rose Mary Serra (Serviço Social/UERJ)
Rubens Luiz Rodrigues (Educação/UFJF)
Solange Cadore (Química/UNICAMP)
Wang Shu Hui (Materiais/USP)
Yves Schwartz (Ergologia/UP/França)

Consultoria *ad hoc* para Advir 38
Eduardo Torres (FCM/UERJ)
Renata Moraes (História/CAp-UERJ)
Sérgio Franklin (Cinema/Mestre pela UFF)

ORGANIZAÇÃO
Conselho Editorial

Revista Advir / Associação de Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. n. 38 (jul. 2018)- . – Rio de Janeiro: Asduerj, 2018 -

28 cm.

Semestral
ISSN 1518-3769

Primeira publicação em agosto de 1992. Edições especiais Publicadas em dezembro de 2002 e em julho de 1995.
Anual em 2016 e 2014.

1. Docência - Periódicos. I. Associação de Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

CDD 370.05
CDU 37(05)

POLÍTICA editorial e NORMAS para submissão de artigos

POLÍTICA EDITORIAL

A Revista Advir é uma publicação semestral editada pela Associação de Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Asduerj), **já indexada no sistema CNPq/Capes** e **Latindex** (Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Directorio, catálogo e índice).

Objetivo: divulgar produções científicas nacionais e estrangeiras.

Público-alvo: comunidade científica do Brasil e exterior.

Os textos enviados para Advir devem ser inéditos. A critério do conselho editorial excepcionalmente poderão ser aceitos textos para republicação.

Todo material recebido será submetido a, pelo menos, dois pareceristas do Conselho Consultivo, que decidirão, em caráter definitivo e com base em critérios científicos, sobre sua publicação ou não, ficando a critério do Conselho Editorial definir em que edição e seção da revista isso ocorrerá, tendo em vista apenas critérios de adequação editorial.

O Conselho Consultivo poderá sugerir ao autor modificações de estrutura ou de conteúdo, bem como rejeitar os trabalhos. É do(s) autor(es) a inteira responsabilidade pelo conteúdo do material enviado, inclusive a revisão gramatical e adequação às normas de publicação. Os autores serão contatados, individualmente, para envio do resultado do parecer.

NORMAS PARA SUBMISSÃO DE ARTIGOS
(Reprodução parcial, com acréscimos, da ABNT NBR 14724:2011)

Resumo/*Abstract*/palavras-chave/keywords: O(s) autor(es) deve orientar-se pelo escrito na ABNTNBR 6028**.** Resumos de artigos acadêmicos em periódicos devem ter entre 150 e 200 palavras.

As palavras-chave (no caso da Advir, até cinco) devem ser representativas do conteúdo do documento, escolhidas, preferentemente, em vocabulário controlado.

Título em inglês: O *Abstract* deve, necessariamente, também conter a tradução ao inglês do título do artigo.

Idioma: Os trabalhos deverão ser redigidos em português ou espanhol. Textos escritos em outros idiomas deverão ser traduzidos ao português.

Número de páginas: O texto deve ter entre 8 e 15 páginas.

Dimensões e cores: Os textos devem ser digitados em página A4, com letras em cor preta, devendo ser utilizado o padrão preto (e seus matizes) e branco para as ilustrações.

Margens: As margens devem ser: para o anverso, esquerda e superior de 3 cm e direita e inferior de 2 cm; para o verso, direita e superior de 3 cm e esquerda e inferior de 2 cm.

Fonte: Deve-se utilizar a fonte *Times New Roma*n, tamanho 12, para todo o trabalho, inclusive capa, excetuando-se citações com mais de três linhas, notas de rodapé, paginação, dados internacionais de catalogação na publicação, legendas e fontes das ilustrações e das tabelas, que devem ser em tamanho menor e uniforme.

Espaçamento: Todo texto deve ser digitado com espaçamento 1,5 entre as linhas, excetuando-se as citações de mais de três linhas, notas de rodapé, referências, legendas das ilustrações e das tabelas, que devem ser digitados em espaço simples. As referências, ao final do trabalho, devem ser separadas entre si por um espaço simples em branco.

Notas de rodapé: As notas devem ser digitadas dentro das margens, ficando separadas do texto por um espaço simples de entre as linhas e por filete de 5 cm, a partir da margem esquerda. Devem ser alinhadas, a partir da segunda linha da mesma nota, abaixo da primeira letra da primeira palavra, de forma a destacar o expoente, sem espaço entre elas e com fonte menor.

Citações: Apresentadas conforme a ABNT NBR:10520 (ou última edição revisada disponível).

Siglas: A sigla, quando mencionada pela primeira vez no texto, deve ser indicada entre parênteses, precedida do nome completo.

Equações e fórmulas: Para facilitar a leitura, devem ser destacadas no texto e, se necessário, numeradas com algarismos arábicos entre parênteses, alinhados à direita. Na sequência normal do texto, é permitido o uso de uma entrelinha maior que comporte seus elementos (expoentes, índices, entre outros).

Ilustrações: Devem seguir o padrão preto (e seus matizes) e branco. Qualquer que seja o tipo de ilustração, sua identificação aparece na parte superior, precedida da palavra designativa (desenho, esquema, fluxograma, fotografia, gráfico, mapa, organograma, planta, quadro, retrato, figura, imagem, entre outros), seguida de seu número de ordem de ocorrência no texto, em algarismos arábicos, travessão e do respectivo título. Após a ilustração, na parte inferior, indicar a fonte consultada (elemento obrigatório, mesmo que seja produção do próprio autor), legenda, notas e outras informações necessárias à sua compreensão (se houver). A ilustração deve ser citada no texto e inserida o mais próximo possível do trecho a que se refere.

Tabelas: Devem ser citadas no texto, inseridas o mais próximo possível do trecho a que se referem e padronizadas conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Referências bibliográficas: Apresentadas conforme a ABNT NBR 6023:2002 (ou última edição revisada disponível).

Índice

6 a 16
Marx e a repetição da história como farsa
Valter Duarte Ferreira Filho (UFRJ)

17 a 29
Lugar, memória e resistência na representação da cidade: a produção de sentidos no filme Aquarius
Ives Duque (UFF), Gabriela Scotto (UFF)

30 a 38
Projeto político-pedagógico (PPP): quando os fins, efetivamente, justificam os meios
Marcio Yabe (IFAL)

39 a 49
O Planejamento urbano e regional no Brasil e sua relação com a Tennessee Valley Authority (TVA): o caso da Comissão do Vale do São Francisco (CVSF)
Antonio Willamys Fernandes da Silva (UFT)

50 a 58
História e princípios da análise crítica do discurso
Iran Ferreira de Melo (UFRPE)

59 a 70
Contornando em tirinhas o corpo das formações discursivas
Gilson Costa da Silva (UFPE)

71 a 82
Papéis sociais da literatura: a importância da leitura e sua aliança com o ensino no cenário desafiante da contemporaneidade
Manuella Mirna Enéas de Nazaré (UFPE)

83 a 93
Comer doce dá verme? A alfabetização científica possibilita a construção da temática "saúde" e ajuda a responder a essa pergunta
Joana de Jesus Gonçalves (E.M. Maralegre - FME/Niterói)
Marina Lima de Miranda Barreto (E.M. Maralegre)
Eduardo José Lopes Torres (UERJ)

94 a 102
Ações da equipe de saúde da família para o público masculino: a percepção dos usuários e profissionais de saúde
Gilvânia Patrícia do Nascimento Paixão (UNEB) , Mychelle Almeida Salgado (UNEB), Keyne Aragão de Oliveira (UNEB), Sabrina Nunes dos Santos (UNEB), Mariana de Oliveira Araujo (UNEB)

103 a 108
Mãe desnaturada: a construção de um ideal de amor materno e o abandono de crianças
Andrea da Rocha R. P. Barbosa (UEFS)

Marx e a repetição da história como farsa

Valter Duarte Ferreira Filho
Professor-associado de Ciência Política do Instituto de Filosofia e
Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro – IFCS/UFRJ

Resumo

O artigo propõe ultrapassar o efeito retórico da conhecida sentença de Marx sobre a repetição da história como farsa e tratá-la como portadora de uma ideia cujos fundamentos estão na sua teoria desafiada pelos fatos da IIª República da França de 24 de fevereiro de 1848 a 2 de dezembro de 1851, que encerrou com um golpe de Estado. O artigo mostra como esse período foi inserido por Marx na história da revolução burguesa iniciada em 1789, a razão do título *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte* e a ausência de significado histórico da segunda transição de república a império na França. Conclui indicando que a farsa que culminaria na restauração do Império foi a síntese da representação da IIª República por meio de fatos e personagens da Iª República com a crise política entre o Poder Executivo e o Poder Legislativo que levou ao golpe de Estado, mais a base social no *lumpemproletariado* e nos milhões de camponeses pequenos proprietários.

Palavras-chave: História. Farsa. Representação. Síntese.

Marx and the repetition of history as a farce

Abstract

The article proposes to overcome the rhetorical effect of Marx's well-known sentence on the repetition of history as a farce and treat it as the bearer of an idea whose foundations lie in his theory challenged by the facts of the Second Republic of France from February 24, 1848 to 2 of December of 1851, that ended with a coup d'etat. The article shows how this period was inserted by Marx in the history of the bourgeois revolution initiated in 1789, the reason for the title The Eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte and the absence of historical significance of the second transition from republic to empire in France. He concludes by indicating that the farce that would culminate in the restoration of the Empire was the synthesis of the representation of the Second Republic through facts and characters of the First Republic with the political crisis between the Executive Power and the Legislative Power that led to the coup, plus the base in the *lumpem* proletariat and in the millions of smallholder peasantry.

Keywords: History. Farce. Representation. Synthesis.

É no parágrafo de abertura d'*O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte* que Marx resume uma de suas principais ideias numa sentença cujo efeito retórico, de tão apreciado e usado por essa possibilidade, termina por esconder o quanto pretende significar e a riqueza teórica que trouxe para ser explorada.

> Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa (Marx, 1977b, 203).

Não se trata de contestação ao idealismo de Hegel como por descuido o fato de citá-lo e a biografia de Marx podem levar a crer. É uma contribuição de raro valor ao pensamento numa das suas mais importantes questões: a da representação da realidade. Decerto que diz respeito em especial às ciências sociais. Mas é extensiva a outros procedimentos intelectuais como os que se querem filosóficos ou científicos[1].

Esse trecho é a abertura do primeiro dos sete artigos escritos por Marx para o semanário que o amigo Joseph Weydemeyer pretendia editar em New York e que reunidos terminaram compondo o primeiro número da publicação mensal *Die Revolution*, em 1852, com o título *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, em rigor, anunciando a novidade teórica que trazia.

Com efeito, as indicações para a exploração dessa ideia estão nos parágrafos seguintes ao trecho destacado, mas logo cedem a vez para os fatos da história da França que foi proposta para representar, os da IIª República e que são o objeto do livro. São fatos que dizem respeito ao período de 24 de fevereiro de 1848 a 2 de dezembro de 1851, para o qual Marx indicou como ponto culminante a coroação de Luís Bonaparte como Imperador Napoleão III, que viria a ocorrer em dezembro de 1852.

Dali em diante essa ideia será uma presença silenciosa conjugada a outras nos sete capítulos que tratam da síntese de determinações que levaram ao fim daquela realidade que lhe deu pertinência e fora da qual não subsistiria. Ainda como indicado pelo título, ela refere-se a fatos inseridos na sequência do período que começara com a Revolução Francesa, de início em 14 de julho de 1789, revolução burguesa como Marx a interpretou e ao seu devir.

Em rigor, foi um desafio para o pensamento materialista que Marx desenvolvera até ali. Já estava claro para ele que os sujeitos da história tinham de ser necessariamente sujeitos da produção, uma vez que sujeitos das relações sociais de produção das condições materiais de existência das sociedades: classes sociais.

Porém, no caso da França, desde 1789, numa história com uma ordem política comandada ora em favor da burguesia, ora em nome da burguesia, ora por uma fração da burguesia e, esperava-se, pronta para ser comandada pela burguesia como um todo - não como classe absoluta e sim em síntese com a sua antagonista, a classe operária -, eis que na sequência de fatos que começou nas jornadas de junho de 1848 pondo a classe operária fora da cena política, contraiu pouco a pouco o círculo de dominadores e culminou no golpe de 2 de dezembro de 1851,

> Os burgueses fanáticos pela ordem são mortos a tiros nas sacadas de suas janelas por bandos de soldados embriagados, a santidade dos seus lares é profanada e suas casas são bombardeadas como diversão em nome da propriedade da família da religião e da ordem. Finalmente, a ralé da sociedade burguesa constitui **a sagrada falange da ordem** e o herói Crapulinski se instala nas Tulherias como o **"salvador da sociedade"**(Marx, 1977b, 211)(negritos do texto utilizado).

Desse modo, o fim da IIª República por obra de um golpe de Estado que não excluía as classes, muito menos a luta de classes burguesia-proletariado da sociedade francesa, mas retirava ambas da cena política e nem ao menos representava qualquer uma delas, trazia para o comando político fora de controle institucional alguém cuja base era essa *ralé da sociedade burguesa* que nada significava como sujeito da produção ou da história.

Para Marx, que um pouco antes publicara *As lutas de classe na França de 1848 a 1850*, era um clímax político que parecia escapar do seu domínio teórico, ainda que as *jornadas de junho* que justificaram o trecho abaixo não estivessem tão distantes no tempo:

> Os operários não tinham opção: morrer de fome ou iniciar a luta. Responderam a 22 de junho com aquela formidável insurreição em que se travou a primeira grande batalha entre as duas classes em que se divide a sociedade moderna. Foi uma luta pela conservação ou aniquilamento da ordem burguesa. Descerrou-se o véu que envolvia a República (Marx, 1977a, 129).

O fato é que a *ralé da sociedade burguesa*, que estivera em posição marginal naquela primeira grande batalha de classes, estava agora na base do golpe de Estado. Não era classe; não era nem podia ser um dos sujeitos da história. Por isso não era história o que estava fazendo; era farsa. O problema era saber como tal farsa teria sido possível à luz de uma jovem teoria cuja principal atribuição feita à história, a luta de classes, era o que agora ficava à margem das instituições políticas com o fim da IIª República.

Antes da Revolução de Fevereiro de 1848 que derrubara a monarquia constitucional na França, Marx trabalhara de modo exaustivo para construir as bases do seu procedimento teórico, que passara por um momento de aplicação na parceria feita com Engels na redação do *Manifesto do Partido Comunista*, concluído em dezembro de 1847. Não fora a primeira vez que o praticara, haja vista o que diria mais tarde sobre *A Miséria da Filosofia* escrita contra a *Filosofia da Miséria* de Proudhon (Marx, 1977c, 303), porém nada que deixasse tão à mostra a sua concepção materialista da história como ocorreu no *Manifesto*.

Foi um trabalho cuja primeira parte, intitulada *burgueses e proletários*, bem merecia o subtítulo de *o papel da burguesia na história*. Apesar da referência à luta de classes na história das sociedades até aqueles dias, a partir do momento em que Marx e Engels dizem que *a nossa época; a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classes* (Marx e Engels, 1977d, 22), eles concedem à burguesia todo o protagonismo histórico do tempo coberto pelo texto.

Sem que perdesse os seus caracteres distintivos, para Marx e Engels a burguesia agiu de modo revolucionário e desenvolveu o seu antagonista de classe até tornar-se classe conservadora, como bem diz na parte III o adjetivo dado por ambos ao que chamaram de *socialismo conservador ou burguês*, pois, sendo a mesma classe, transformou a sua própria qualidade histórica. De classe revolucionária, por sua própria ação na história, tornou-se classe conservadora. Era a mesma e outra classe que sob o imperativo de revolucionar incessantemente os meios de produção trouxera consigo e desenvolvera a outra classe da síntese em que existia, agora a nova classe revolucionária: o proletariado.

As indicações das transformações estão nos adjetivos dados às posições históricas: reacionário(a), conservador(a) e revolucionário(a). Porém, por considerarem a existência de um tempo pré-revolucionário do proletariado, Marx e Engels admitiram uma posição não histórica em relação a essa classe, uma posição de caráter paternalista que recebeu o nome de *socialismo utópico*. Em rigor, uma posição decorrente de ideias referentes à realidade do proletariado no tempo em que estava por desenvolver-se e não tinha ainda condições de ser sujeito da história,

mas que depois de o proletariado encontrar-se desenvolvido e em condições de ter iniciativa política deixaram de ser utópicas para serem reacionárias[2].

Quanto ao golpe de 2 de dezembro de 1851, por lhe faltar totalmente caráter de classe, não merecia nenhum desses adjetivos. Isso porque em decorrência dele *se existe na história do mundo um período sem nenhuma relevância, é este* (Marx, 1977b, 222). Mesmo assim, o fato de ter entrado na história não sendo a sua continuação num tempo, nem a sua transformação em outro por lhe faltar caráter de classe, não fazia daquele golpe realização de sonhos ou ideais, nem de algo antes pensado como utópico. Para o materialismo de Marx, até a farsa tinha de ter relação com a realidade; no caso, se não com a realidade de classes, uma vez que era outra a sua base social, com a realidade histórica. Por isso o título *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*.

A relação desse título era com um fato político da história francesa cuja pertinência de classe era reconhecida por Marx. Isso porque a sua personagem principal, Napoleão Bonaparte, *criou na França as condições sem as quais não seria possível desenvolver a livre concorrência, explorar a propriedade territorial dividida e utilizar as forças produtivas industriais da nação que tinham sido libertadas* (Marx, 1977b, 204), entre outras coisas que o caracterizaram como governante que agiu pela burguesia no tempo em que esta fizera a revolução, mas ainda não construíra os seus próprios elementos na nova estrutura de comando jurídico-político da sociedade francesa.

Aquele primeiro golpe de Estado ocorrera no dia 9 de novembro de 1799, que no calendário da Revolução Francesa correspondia à data de 18 Brumário do ano VIII da República que começara em 22 de setembro de 1792. Então, *Napoleão, de estatura menor que seu modelo* (no caso em questão, Cromwell) *apresentou-se pelo menos perante o poder legislativo no Dezoito Brumário e, embora com voz embargada, leu para a Assembleia a sua sentença de morte* (Marx, 1977b, 272), encerrando o período do Diretório, em rigor, encerrando a Iª República com o golpe de Estado que abriu caminho para o Consulado do qual veio a ser o Primeiro Consul, preparando a sua consagração como Imperador Napoleão I, o que aconteceu em 1804.

Por sua vez, no golpe de Estado de 2 de dezembro de 1851, Luís Bonaparte proclamou o estado de sítio, dissolveu a Assembleia Nacional Legislativa, restabeleceu o sufrágio universal e por meio deste foi eleito por 2 anos, conseguindo plenos poderes para outorgar uma nova constituição. Feito isso, noutra busca de demonstrar a vontade popular em seu favor, conseguiu por meio de plebiscito a restauração do Império, que assumiu com o título de Imperador Napoleão III. Assim, por outros meios, como o tio, dissolveu um Poder Legislativo, interrompeu o curso de uma república e restaurou o Império na França. Na aparência, à parte a diferença nas etapas, era a mesma transição do fim de uma república para a restauração de um império.

Então, no que estaria a diferença entre esses dois fatos políticos aparentemente idênticos? É o que deve explicar a diferença entre história e farsa no pensamento de Marx. Parte da resposta a essa pergunta aparece com muita frequência nos seus trabalhos. Foi insinuada aqui quando falamos da transformação da qualidade histórica da burguesia, de revolucionária a conservadora, e das ideias do socialismo utópico, de utópicas a reacionárias. Se houver história, isto é, devir, transformação, qualquer mesma coisa será sempre outra.

Decerto que a transição de um período republicano para a restauração do Império na França se ocorreu, *por assim dizer, duas vezes*, não foi algo em si cujo significado histórico foi transformado como o de uma classe ou o de um conjunto de ideias. Porém, tal qual classes ou conjunto de ideias, cujos significados não se repetem na história, a representação dos fatos e personagens novos com os fatos e personagens do passado também não repete o significado que os fatos e personagens tiveram em si no passado. Em resumo, a história não se repete para classes, para ideias, nem para o significado dos fatos e personagens. A história não se repete. Se o mesmo fato

ou personagem pode se repetir na aparência, isto é, na representação, será outro em significado, será outro na realidade.

É aí que entra a novidade teórica nessa questão relativa à representação ideológica ou não da realidade. Nenhuma realidade traz pronta em si a sua representação. Ela terá de ser construída. Sua construção virá das relações com o desenvolvimento dos elementos próprios da nova realidade. Por isso, nos primeiros momentos da nova realidade, não podendo ficar sem representação e ainda sem relações com o seu desenvolvimento para esta enfim ter a sua própria representação, recorre-se ao passado para representar essa realidade que ainda não se desenvolveu.

> Os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar a nova cena da história do mundo nesse disfarce tradicional e nessa linguagem emprestada (Marx, 1977b, 203).
>
> A ressurreição dos mortos nessas revoluções tinha, portanto, a finalidade de glorificar as novas lutas e não a de parodiar as passadas; de engrandecer na imaginação a tarefa a cumprir, e não de fugir de sua solução na realidade; de encontrar novamente o espírito da revolução e não de fazer o seu espectro caminhar outra vez (Marx, 1977b, 204).

A ideia é coerente com o que ao longo do pensamento de Marx será sempre a razão de ser das revoluções, isto é, a das transições de um modo de produção a outro: o desenvolvimento das forças produtivas que as relações sociais de produção, que antes o libertaram, por serem contraditórias (lutas de classes), passam num novo estágio a impedi-lo.

Acontece que, para Marx, uma revolução não traz em si somente a libertação do desenvolvimento das forças produtivas com a formação de nova ordem produtiva, isto é, de nova base ou infraestrutura. Nenhuma sociedade ou modo de produção se resume à produção das condições materiais de existência. Toda sociedade ou modo de produção tem em síntese outras formas de existência material: as formas que dizem respeito às representações da realidade e as que dizem respeito às tarefas políticas (aquelas que são garantidas por meio da violência). São a superestrutura ideológica e a superestrutura jurídico-política.

Porém, ao contrário do fato de uma nova base produtiva decorrente de uma revolução dar condições para o desenvolvimento de forças produtivas que estariam *pelo menos em gestação*, as novas superestruturas não teriam representações ideológicas nem instituições políticas que estivessem por serem libertadas para ulterior desenvolvimento. Elas teriam de ser criadas e, como próprias de uma revolução, de acordo com o novo momento da história e em total rompimento com as da sociedade anterior.

Desse modo, para Marx, os elementos da superestrutura ideológica compatíveis com a nova realidade decorrente da revolução burguesa começaram a se desenvolver na França assim que foi passando o clímax revolucionário tal como acontecera na Inglaterra um século antes, como se confirma nessa passagem:

> Uma vez estabelecida a nova formação social (na França) os colossos antediluvianos desapareceram, e com eles a Roma ressurrecta...A sociedade burguesa, com seu sóbrio realismo, havia gerado seus verdadeiros intérpretes e porta-vozes nos Says, Cousins, Royer-Collards, Benjamin Constants e Guizots...Uma vez alcançado o objetivo real, uma vez alcançada a transformação burguesa da sociedade inglesa, Locke suplantou Habacuc (Marx, 1977b, 204).

Quanto às instituições políticas, é a evolução burguesa dessas instituições na superestrutura jurídico-política decorrente da Revolução de 1789 aquilo que para Marx sofreu interrupção devido

ao *Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*. A princípio, essa superestrutura não seria plenamente dominada pela burguesia francesa, que não teria ainda condições de construir esse domínio. Foi por isso que uma crise encerrou a Iª República e Napoleão governou por ela até mesmo expandindo o seu momento revolucionário pela Europa.

> Além das fronteiras da França ele varreu por toda parte as instituições feudais, na medida em que isto era necessário para dar à sociedade burguesa da França um ambiente adequado e atual no continente europeu (Marx, 1977b, 204).

Em seguida a Napoleão, na Restauração, a burguesia francesa teve quem governasse em seu nome na monarquia de Luís XVIII, que prosseguiu com Carlos X e à qual seguiu a monarquia constitucional de Luís Felipe instaurada em 1830, um período em que uma parte dessa burguesia governou até a Revolução de Fevereiro, quando se deu início ao período republicano interrompido pelo golpe de Estado de 2 de dezembro de 1851.

> Seus verdadeiros chefes militares sentavam-se atrás das mesas de trabalho e o cérebro de toucinho de Luís XVIII era a sua cabeça política (Marx, 1977, 204). À monarquia burguesa de Luís Filipe só pode suceder uma república burguesa, ou seja, enquanto um setor limitado da burguesia governou em nome do rei, toda a burguesia governará agora em nome do povo (Marx, 1977b, 209).

Não fica dúvida de que, para Marx, a Revolução de Fevereiro abriu o tempo de conquista plena da superestrutura jurídico-política pela burguesia. Não importava que a forte presença do proletariado naquela transição institucional fizesse com que este proclamasse inicialmente uma *República social* (Marx, 1977b, 208). O comando da história estava nas mãos da burguesia e, assim, da instalação da Assembleia Nacional Constituinte em 4 de maio de 1848, passando pelo massacre dos operários insurretos nas *jornadas de junho*, veio o período até 28 de maio de 1849, que Marx considerou de fundação da *República burguesa, o despotismo ilimitado de uma classe sobre as outras*, que na Europa *significava apenas a forma política da revolução da sociedade burguesa e não sua forma conservadora de vida* (Marx, 1977b, 210).

Desse modo, era um momento novo dentro da revolução burguesa que começara em 1789, que tinha de ser representado e que ainda não tivera tempo de desenvolver-se a ponto de ter a sua própria representação. Os novos protagonistas tinham de recorrer ao passado para apresentar o novo momento revolucionário e procuraram representá-lo com fatos e personagens da Revolução Francesa. As palavras de Tocqueville confirmam isso.

> Aqui, a imitação foi tão visível que a terrível originalidade dos fatos permaneceu escondida. Era o tempo em que todas as imaginações estavam borradas pelas cores pesadas que Lamartine acabara de derramar sobre os *Girondinos*[3]. Os homens da primeira revolução estavam vivos em todos os espíritos, seus atos e suas palavras presentes em todas as memórias. Tudo o que presenciei nesse dia trazia a marca visível de tais lembranças; sempre tive a impressão de que houve mais esforços para representar a Revolução Francesa que para continuá-la (Tocqueville, 1991, 75).

O que Tocqueville não imaginava era que aquela representação inicial pudesse encontrar quem se dispusesse a levá-la até as consequências que seus fatos e personagens históricos haviam levado. Era uma personagem que não estivera na Revolução de Fevereiro e foi somente em maio de 1848 *que surgiu de repente, e pela primeira vez, o nome de Luís Napoleão* (Tocqueville, 1991, 146). Porém, uma vez eleito e tomado posse como presidente, não deixou Tocqueville em dúvida.

> Bem aclarada a situação, compreendi que era preciso subordinar todos os objetivos secundários ao objetivo principal, que era impedir a derrubada da República e sobretudo prevenir o estabelecimento da monarquia bastarda de Luís Napoleão – este era então o perigo próximo (Tocqueville, 1991, 217).

A mesma certeza teve Marx quando publicou *As lutas de classe na França de 1848 a 1850*. Marx não só considerava que Luís Bonaparte, presidente eleito, tivesse pretensões de dar um golpe de Estado, como considerava que a Constituinte o empurrava e a seus ministros para esse fim (Marx, 1977a, 148). Então, pensando na história e na burguesia como o seu sujeito comandante, Marx destacou o caráter crítico do arranjo institucional republicano que se tornou realidade com a posse presidencial de Luís Napoleão Bonaparte em 20 de dezembro de 1848 e a da Assembleia Nacional Legislativa em 28 de maio de 1849, mas, em rigor, tal como concebia a história, ainda indicando a vitória burguesa.

> Com a Assembleia Nacional Legislativa completou-se a formação da República Constitucional, isto é, da forma republicana de governo em que se constitui a dominação de classe burguesa e, portanto, a dominação conjunta das duas grandes frações monárquicas que compõem a burguesia francesa; os legitimistas e os orleanistas coligados, o **partido da ordem** (Marx, 1977a, 159) (negritos do texto utilizado).

Porém, apesar da dominação burguesa das instituições políticas por meio da sua maioria de representantes no Poder Legislativo e de ter tido o privilégio de um ministério composto por seus pares harmonizando de início os dois Poderes, as possibilidades de crise política eram muitas. E crise política era uma das coisas que Luís Bonaparte precisava para compor a síntese necessária à farsa que com certeza projetara.

A principal possibilidade estava no caráter crítico das relações entre o Poder Legislativo e o Poder Executivo, ambos maximizados em suas atribuições pela Constituição. O primeiro era uma instituição que tinha reservados formalmente para si amplos poderes morais para o controle político, porém desarmada. O outro era uma instituição armada, comandante central da violência interventora cujo único obstáculo para usar as suas armas era a obrigação moral de obedecer às leis que a controlavam.

Como, devido a dispositivo constitucional, em caso de impasse por qualquer crise entre essas partes a solução tenderia a ser ou a submissão do presidente à Assembleia Nacional Legislativa ou a sua intervenção violenta contra essa instituição (Marx, 1977b, 214), o melhor modo de o presidente preparar uma intervenção violenta contra a Assembleia Nacional era desmoralizando-a até conseguir ascendência moral sobre ela.

O possível ponto de partida para esse objetivo estava na diferença de caráter das eleições para os dois Poderes. Marx resumiu os pontos relevantes a esse respeito dizendo que *enquanto a Constituição outorga poderes efetivos ao presidente, procura garantir para a Assembleia Nacional o poder moral. À parte o fato de que é impossível criar um poder moral mediante os parágrafos de uma lei, a Constituição mais uma vez se anula ao dispor que o presidente seja eleito por todos os franceses, através do voto direto*. (Marx, 1977b, 215).

Para agravar, a eleição presidencial de dezembro de 1848 e a dos representantes para a Assembleia Nacional Legislativa de maio de 1849 deram resultados de caracteres tão conflitantes entre si e inconciliáveis que não caberia mesmo senão uma solução extrema como a da submissão presidencial ou a do golpe de Estado para a questão que de maneira extrema opunha os dois Poderes: a da reeleição presidencial proibida pela Constituição[4].

Segundo os dados arredondados informados por Raymond Aron (Aron, 2008, 430), Luís Bonaparte obteve pouco mais de 75% dos votos daquela eleição presidencial direta enquanto nas eleições para a Assembleia Nacional Legislativa o *partido da ordem*, o dos monarquistas coligados (orleanistas e legitimistas), obteve 60% do total de 750 cadeiras. Ao lado disso, *a representação bonapartista era por demais escassa para formar um partido parlamentar independente* (Marx, 1977b, 223). *O partido do presidente era ainda muito pouco numeroso e muito malvisto para que pudesse contar no parlamento* (Tocqueville, 1991, 216).

Isso significava amplo domínio parlamentar da minoria da sociedade francesa organizada em partidos políticos contra o povo não organizado, domínio que se estendia contra os deputados dos republicanos moderados e dos montanheses, 10% e 24%, os maiores do pouco de oposição organizada. Foi como uma dessas típicas inversões da composição das sociedades que estamos habituados a ver nas eleições parlamentares, então totalmente em contrário à manifestação eleitoral da maioria desorganizada da sociedade francesa na vitória de Luís Bonaparte. O antagonismo entre as bases de legitimidade eleitoral dos Poderes tinha ido a extremos.

Significava também a impossibilidade de Luís Bonaparte obter os 500 votos necessários na Assembleia Nacional Legislativa para alterar a Constituição suprimindo o artigo que impedia a reeleição presidencial. Sua expressiva maioria de votos na eleição direta estava longe de ter correspondência em quaisquer dois terços de deputados. Mas podia significar um poder moral informal para o presidente intervir, em especial se pudesse continuar com o povo em seu apoio nas urnas e para além delas. Foi uma hipótese que Tocqueville considerou em andamento quando voltou de uma audiência com ele em 15 de maio de 1851.

> 1.Quase renunciou (não completamente) a alcançar seu objetivo por meio da Assembleia...2. Está longe de ter renunciado a dar um golpe de Estado sozinho...3. Considera bastante desejável o golpe de Estado popular de sua reeleição e pensa que é uma das melhores saídas, mas sem querer adotar o caminho que eu lhe indicara; enfim, sua ideia de violar a Lei de 31 de maio está bem assentada[5], mas quer fazê-lo no último momento, como uma espécie de apelo ao povo e como um golpe desferido contra a Assembleia (Tocqueville, 1991, 278).

Naquela ocasião muitas coisas já tinham acontecido de modo favorável a Luís Bonaparte na sua contenda contra a Assembleia Nacional. Muitas foram as *contradições clamorosas* daquele período republicano (Marx, 1977b, 221-2), as vacilações e os erros, em especial do partido da ordem, partido da burguesia monarquista que se dividia e mal se entendia com a república que dominava. Para aproveitar-se de tudo aquilo em favor da farsa, era questão de Luís Bonaparte manter o apoio popular, *pôr-se em campo para conquistar o exército* (Marx, 1977a, 196), *assumir a pose de protetor do exército* (Marx, 1977b, 220), elogiar suas ações na Itália em oposição às críticas feitas pela Assembleia Nacional para na hora precisa contar com a sua violência e desfechar o golpe de Estado, como fez.

> De 9 de outubro a 2 de dezembro de 1851. Franca ruptura do Parlamento com o Poder Executivo. O Parlamento consuma seu derradeiro ato e sucumbe, abandonado por sua própria classe, pelo exército e por todas as demais classes. Fim do regime parlamentar e do domínio burguês. Vitória de Bonaparte. Paródia de restauração do Império (Marx, 1977b, 273).

Aconteceu então que a ausência de renovação da representação dos fatos da IIª República de acordo com a sua atualidade, mantendo-se assim a representação com fatos e personagens da Revolução Francesa, combinou-se com o resultado final da sua crise política. Porém, para o pensamento de Marx, não era a síntese completa.

Havia outro componente a considerar, tratando-se do pensamento de Marx. Está indicado em trechos como *o poder estatal não está suspenso no ar* (Marx, 1977b, 276); *não podemos tampouco julgar estas épocas de revolução pela sua consciência, mas pelo contrário, é necessário explicar esta consciência pelas contradições da vida material* (Marx, 1977c, 302); *o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações* (Marx, 1974, 122). Em resumo, está na ideia de que nenhuma determinação da realidade social é absoluta, em rigor; está na ideia de que as diferentes determinações da realidade social existem em síntese e somente em síntese.

Faltava por isso falar da base social que estava combinada ao golpe de Estado para compor também com a representação do presente pelo passado a farsa naquela síntese não histórica. Indicá-la apenas como composta pela ralé da sociedade burguesa não a esclarecia. Era uma base que estava na cidade e no campo e, para corresponder aos outros componentes daquela síntese, não era de sujeitos da produção social das condições materiais de existência: o *lumpemproletariado* e os camponeses *saco de batatas*.

Em rigor, não se encontra em Marx uma definição precisa de *lumpemproletariado*, o que não impede que aqui se proponha uma de acordo com as suas bases teóricas e com as muitas passagens em que faz referência a essa massa. Assim, *lumpemproletariado* pode ser considerado como o amplo conjunto de sujeitos que procuram as suas condições de sobrevivência em atividades que estão fora da produção social e dos serviços vinculados a essa produção.

> Pertenciam na sua maior parte ao **lumpemproletariado**, que em todas as grandes cidades constitui massa bem diferente do proletariado industrial. Esta camada é um centro de recrutamento de gatunos e delinquentes de toda espécie, que vivem dos despojos da sociedade, pessoas sem profissão fixa, vagabundos, gente sem eira nem beira, que diferem segundo o grau de cultura da nação a que pertencem (Marx, 1977a, 124-5). Em suma, toda essa massa indefinida e desintegrada, atirada de ceca em meca, que os franceses chamam **la bohéme** (Marx, 1977b, 243) (negritos do texto utilizado).

Antes, num juízo compatível com o que disse dos componentes dessa massa, Marx deixara essa surpreendente pérola:

> A aristocracia financeira, tanto nos seus métodos de aquisição quanto nos seus prazeres, **não passa do renascimento do lumpemproletariado nas culminâncias da sociedade burguesa** (Marx, 1977a, 114) (negritos do texto utilizado).

De lado a aristocracia financeira, que era orleanista e estava no partido da ordem, era *nesse refugo, nesse rebotalho de todas as classes* que o *príncipe do lumpemproletariado* Luís Bonaparte podia se apoiar (Marx, 1977b, 244). Porém, estava muito longe de ser o pouco mais de 75% do eleitorado que o elegera presidente e o tornava então invencível em eleições diretas.

Era no campo que estava a maior fração de eleitores da sociedade francesa. Era lá que estavam os pequenos proprietários de terras, a classe representada por Luís Bonaparte, seus milhões de votos, a massa do povo francês que, em rigor, não era uma classe, *pois seu modo de produção os isola uns dos outros, em vez de criar entre eles um intercâmbio mútuo,..., nenhuma riqueza de relações sociais,..., adquirindo assim os meios de subsistência mais através de trocas com a natureza do que do intercâmbio com a sociedade* (Marx, 1977b, 277). Não eram sujeitos da produção social das condições materiais de existência.

Não se organizavam, pois, para a produção social, não formavam comunidades, não organizavam nem tomavam parte em partidos políticos ou quaisquer associações. Em conjunto eram como a *simples adição de grandezas homólogas, da mesma maneira por que batatas em um saco*

constituem um saco de batatas. Somente constituíam uma classe por oposição do seu modo de vida, dos seus interesses e da sua cultura aos das demais classes da sociedade. Porém, como não formavam comunidades, não tinham nenhuma ligação nacional, nem organização política, não constituíam uma classe (Marx, 1977b, 277). Não eram sujeitos da história.

Decerto que para milhões deles votarem em massa e elegerem presidente da República um homem para protegê-los do restante da sociedade algum fator de coesão nacional devia existir entre eles. Havia. Era o perigo de execução da hipoteca de suas pequenas propriedades por não pagamento de dívidas. *A propriedade criara uma espécie de fraternidade entre todos os que a possuíam...Como a Revolução Francesa tinha espalhado a posse do solo ao infinito, toda a população parecia fazer parte dessa vasta família* (Tocqueville, 1991, 106).

> Na França, todos os lavradores possuem alguma porção de terra, e a maioria tem sua pequena fortuna empenhada; o inimigo não era mais o nobre, mas o credor, sendo a este que convinha atacar. Não era necessário prometer a abolição do direito de propriedade, mas a das dívidas (Tocqueville, 1991, 115).

Assim, como síntese de muitas determinações, a farsa chegaria à sua apoteose com o manto imperial caindo sobre os ombros de Luís Bonaparte, com o Poder Executivo submetendo ao seu domínio a sociedade francesa, tendo como base social o *lumpemproletariado* e o *saco de batatas* constituído por milhões de camponeses pequenos proprietários.

Não era bem de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas na França, nem com a evolução do domínio burguês das instituições políticas, por isso tampouco com o pensamento de Marx até ali, principalmente porque a luta de classes burguesia-proletariado tinha ficado à margem. Nada, porém, que impedisse aquele pensamento de se estender para fatos imprevistos e criar ideias sem se contradizer. A sua principal intenção, que era a de negar historicidade à farsa restou fartamente fundamentada numa nova ideia de representação da realidade derivada da teoria que aquela repetição da transição de República a Império na França iniciada no golpe de Estado de 2 de dezembro de 1851 parecia desafiar. A história continuava a pertencer às classes.

Enfim, num artigo como este, ainda mais sobre o pensamento do autor que o inspirou, muitos temas ficam em aberto[6]. Que isso tenha acontecido aqui não foi um erro ou qualquer coisa deficiente. Foi até um jeito de respeitar quem tanto valorizou a palavra *dialética*. Discussão alguma pode prosseguir se chegar a algum ponto final. O que este artigo fez foi ultrapassar o efeito retórico da ideia de repetição da história como farsa, indicar os seus fundamentos, a síntese de realidades em que ocorreu e abrir uma discussão a respeito. O efeito persuasivo da retórica tende a impedir discussões. Sócrates descobriu isso. Platão escreveu intensamente contra isso. Aqui não se fez mais do que obedecer à tradição filosófica.

BIBLIOGRAFIA

ARON, Raymond. *As Etapas do Pensamento Sociológico*. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Editora Martins Fontes, 7ª Ed, 2008.

FERREIRA FILHO, Valter Duarte. *Economia: obstáculo epistemológico*. Rio de Janeiro, EdUerj, 2015.

———. *A história sem fim e de simultâneas transformações*. In: Fenomenologia e Direito, Rio de Janeiro, EMARF, 2013, Vol. 6 nº2. (Cadernos da Escola da Magistratura Regional Federal da 2ª Região)

FURET, François & OZOUF, Mona. *Dicionário crítico da Revolução Francesa*. Tradução de Henrique de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

MARX, Karl. *O Capital*. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968, 3l, 6v. (Coleção Perspectivas do Homem – Série Economia)

———. *Para a Crítica da Economia Política*. Tradução de José. A. Giannoti e Edgar Malagodi. In: *Marx: Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974, v. XXXV. (Os Pensadores)

———. *As lutas de classe na França de 1848 a 1850*. Sem indicação de tradutor. In: *Textos: Marx e Engels*. São Paulo: Ed. Sociais, 1977a, v. 3.

———. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. Sem indicação de tradutor. In: *Textos: Marx e Engels*. São Paulo: Ed. Sociais, 1977b, v. 3.

———. *Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política*. Sem indicação de tradutor. In: *Textos: Marx e Engels*. São Paulo: Ed. Sociais, 1977c, v. 3.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. In: *Textos: Marx e Engels*. São Paulo: Ed. Sociais, 1977d, v. 3.

———. *A Ideologia Alemã*. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa, Editorial Presença, 3ª Ed, 1976, 2v.(Coleção Síntese)

McLELLAN, David. Karl Marx, vida e pensamento. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, Vozes, 1990.

MAUROIS, André. *História da França*. Tradução de Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

MICHELS, Robert. *Los partidos políticos: um estúdio sociológico de lãs tendências oligárquicas de la democracia moderna*. Tradução para o espanhol de Enrique Molina de Vedia. Buenos Aires: Amorrortu, 2003, 2v.

PESSANHA, José Américo M. *Dialética Platônica Dialética Hegeliana*. In: Revista Filosófica Brasileira. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1988, v. 4, nº 3.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *Lembranças de 1848: as jornadas revolucionárias em Paris*. Tradução de Modesto Florenzano. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

Agradecimentos a Weber de Barros Junior pelos comentários e sugestões.

Notas

[1] Trabalhamos aqui com dois significados de representação inseparáveis: o de representação mental da realidade, ideológica ou não, e o de ação na realidade de acordo com essa representação.

[2] Ideias sem lugar na história, porém pertinentes por sua relação com o momento ainda não revolucionário de uma classe no tempo de Saint-Simon, Owen e Fourier; as mesmas ideias que o devir transformou em reacionárias adiante no tempo dos seus seguidores.

[3] Toqueville refere-se ao livro de Alphonse de Lamartine *História dos Girondinos*, publicado em 1846 com duras avaliações sobre o grupo político formado no período da Convenção, 1792-95.

[4] A propósito, são muitos os exemplos numa constituição de como o Poder Legislativo faz para controlar e submeter o Poder Executivo. O capítulo sobre as responsabilidades do presidente é um deles, talvez o mais expressivo. Mas um artigo proibindo a reeleição presidencial vai muito mais longe. Ele pode significar uma tentativa de controle sobre as manifestações eleitorais da maioria da população, em rigor, controle sobre a vontade política da população. Se essa vontade se concentrar num líder e se esse líder se dispuser a enfrentar e vencer essa limitação, são grandes as possibilidades de um confronto radical, como o que ocorreu na IIª República da França.

[5] Foi uma lei eleitoral que obrigava a três meses de domicílio no cantão de registro eleitoral. Desse modo, três milhões de operários itinerantes foram impedidos de votar (Aron, 2008, 430).

[6] Um desses temas é o *bonapartismo*. Mas é um tema que Marx nem chegou a desenvolver. Limitou-se a ataques aos seguidores, à pessoa e à impropriedade histórica de Luís Bonaparte. A ideia de repetição da história como farsa fundamenta a sua rejeição teórica do bonapartismo. Quem dedicou um capítulo a esse tema foi Robert Michels (Michels, 2003, II, 1-25)

.

Lugar, memória e resistência na representação da cidade:

a produção de sentidos no filme Aquarius[1]

Ives Duque
Mestrando em Desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas (PPGDAP/UFF)
Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Poder, Imagens e Representações (GEPPIR/CNPq)

Gabriela Scotto
Professorado Departamento de Ciências Sociais (COC/ESR/UFF), e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas (PPGDAP/UFF)
Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Poder, Imagens e Representações (GEPPIR/CNPq)

Resumo

O presente trabalho se propõe a discutir a representação da cidade no cinema e como a imagem produzida influencia e é influenciada pelas realidades vividas. Tem como objeto de análise o filme brasileiro *Aquarius* (2016), que conta a história de Clara, moradora do edifício cujo nome dá título ao filme em questão, mulher que resiste à pressão para a venda de seu apartamento para construção de um grande empreendimento imobiliário. Os sentidos produzidos pela representação de Recife e da resistência da personagem em sua luta por direitos permitem a análise de diversos aspectos da vida urbana. A construção de sentidos de um lugar surge quando podemos perceber uma memória afetiva estabelecida, em um contexto específico, em que sujeitos se relacionam com o espaço de tal maneira que este se torna parte essencial de sua própria vida.

Palavras-chave: Memória. Lugar. Representação. Cinema. Cidade.

Place, memory and resistance in the representation of the city: the production of meanings in the film Aquarius

Abstract

The present work aims at discussing the representation of the city in the cinema and how the produced image influences and is influenced by the experienced realities. It also aims at studying the Brazilian film “Aquarius” (2016), which tells the story of Clara, who lives in a building of the same name of the film and who resists the pressure to sellher apartment for the construction of a large enterprise. The senses produced by the representation of Recife and the resistance of the character in herstruggle for rights enablean analysis of various aspects of urban life. One can notice the construction of meanings of a place when there is an established affective memory, in a specific context, in which subjects relate to space in such a way that it becomes an essential part of one’sown life.

Keywords: Memory. Place. Representation. Cinema. City.

Introdução

Para entender a relação entre cidade e cinema, é preciso estar atento às conexões existentes entre os sentidos humanos, socialmente construídos, e o mundo ao redor. As percepções de uma cidade passam tanto pelos sentidos físicos, por meio dos quais percebemos odores, sabores, texturas, sons e paisagens, como também por percepções abstratas, como medo, prazer, fascínio, oportunidade, leveza, proximidade, impessoalidade, etc. Sensações essas que a cidade produz em nós a todo instante. Como parte essencial na produção de sentidos, as imagens, ao retratarem "lugares" com suas múltiplas faces, perspectivas e simulacros de sensações e sentimentos diversos, ajudam a construir e simbolizar as cidades.

O cinema, entendido aqui como uma arte composta por muitas imagens sobrepostas que causam a ilusão do movimento, nasceu na Paris do fim do século XIX. Em sua primeira projeção, foram apresentadas as "maravilhas da modernidade" por meio do filme *A chegada de um trema Ciotat* (*L'arrivée d'un traine en gare de la Ciotat*, 1895). A cidade foi o primeiro cenário dessa nova forma de capturar o mundo e seus movimentos. Por isso afirmamos que tanto o cinema quanto as cidades se desenvolveram de maneira contígua e dinâmica (DUQUE PEREIRA, 2009).

Em meio à efervescência de uma crescente urbanização, o cinema se tornou a primeira forma de arte industrial, envolvendo uma complexa produção e divisão de trabalho com tarefas distintas e dependentes entre si. Acompanhando os ritmos da forma fordista de produção, o cinema especializou-se em "blocos" corporativos, cada um com uma especificidade: roteiro, *storyboard*, cenário, figurino, atuação, iluminação, efeitos visuais, assim por diante. Desse modo, nasceu uma forma de entretenimento essencialmente urbana, uma indústria da arte da reprodução de imagens em movimento para as grandes populações das cidades (BERNARDET, 2000).

Os anseios populares de *voyeurismo* cotidiano[2] não são novos. Isso ocorre desde o século XIX, quando os museus de cera começam a reproduzir os "grandes momentos da história" e a oferecer a possibilidade de simular sensações como a de uma viagem de cruzeiro pelo Mar Mediterrâneo, experiências que faziam grande sucesso. Com o cinema, o espectador sabe que está sendo "enganado" pelas imagens, mas mesmo assim os estímulos recebidos são capazes de provocar sentimentos que se parecem com sonhos, construindo uma realidade não vivida, contudo, percebida e provocadora de sensações (BERNARDET, 2000).

Com mais de um século de existência, o cinema apresenta o cenário urbano na grande maioria de suas produções, o que permite identificar um movimento de mão dupla: ao mesmo tempo em que o cinema é influenciado pela cidade, essa arte produz representações da vida urbana, criando assim cidades imaginárias. E, ao produzir imagens da vida na urbe, o imaginário cinematográfico "demonstra uma potência inesperada na remodelação desta mesma vida, através da moda, de novos hábitos e comportamentos" (SOUZA, 2005). Ou nas palavras do historiador Marc Ferro, o filme é tanto agente da história quanto produto dela (FERRO,2010).

Em sua dimensão de arte para massas, o cinema permite, por parte de seu público, uma dupla interpretação da realidade das cidades: a primeira, por meio da leitura resultante da experiência urbana de cada um em seu cotidiano, e a segunda, ao ajudar a modelar a experiência do ser citadino pelas imagens projetadas. Nesse sentido, as cidades imaginárias surgem como resultado de uma simbiose entre experiências reais e simbólicas, mediadas e produzidas pela representação na forma de imagens.

Nesse contexto, o presente trabalho pretende discutira produção de sentidos na representação da cidade de Recife, tendo como objeto de análise o filme franco-brasileiro "Aquarius", dirigido por Kleber Mendonça Filho (2016). Será analisada a forma como se retrata o "lugar", pela produção e evocação de memórias, desencadeando um processo de resistência contra a inautenticidade espacial produzida pelo processo de acumulação capitalista vigente nas cidades.

Com base no entendimento de que toda imagem é um discurso e uma representação, a análise de conteúdo foi escolhida como metodologia que possibilita sua interpretação, já que "este tipo de análise considera o filme como um relato e tem apenas em conta o tema do filme." (PENAFRIA, 2009). Assim, será feita uma breve revisão bibliográfica, com o intuito de problematizar a representação das cidades – e seus lugares – em imagens. Em seguida, buscamos fazer a análise do filme, com a identificação do tema, resumo de sua história e, com ajuda conceitual, decomposição das cenas relevantes para a identificação dos sentidos produzidos.

1 O lugar e a memória na representação da cidade: uma visão crítica pela análise da imagem

É preciso encarar o cinema, ao representar a cidade, como uma ferramenta que permite ampliar os objetos e ações dentro de toda pulsação urbana. Ao entender que um filme representa uma cidade, entende-se que esta cidade produzida pela imagem é fruto de uma ideia que se tem entre a realidade e a imaginação. No entanto, os significados que se constroem durante a exibição do filme se tornam reais à medida que transmitem e permitem a reprodução de valores sociais, culturais, políticos e econômicos, assim como a construção de novos valores a partir das interpretações feitas. Dessa maneira, uma mesma cidade, ao ser representada por intermédio de um filme, pode ser vista de diversas formas e construir valores distintos.

Nesse contexto, é preciso perceber que, na natureza do "lugar", concebido como espaço social de identidade e memória, representado no cinema, há, nas palavras do antropólogo Arturo Escobar:

> Uma imagem complexa da vida social que não está necessariamente oposta à natureza (em outras palavras, uma na qual o mundo natural está integrado ao mundo social), e que pode ser pensado em termos de uma lógica social e cultural, como parentesco, o parentesco estendido, e o gênero ou analógico. Os modelos locais também evidenciam um arraigo espacial a um território concebido como uma entidade multidimensional que resulta dos muitos tipos de práticas e relações; e também estabelecem vínculos entre sistemas simbólicos/culturais e as relações produtivas que podem ser altamente complexas. (ESCOBAR, 2005).

É justamente nas imagens complexas das telas do cinema que a cidade tem seu tempo e espaço reduzidos ao tempo de projeção do filme e símbolos sustentados ou subvertidos em sua narrativa. Não importa qual seja a história contada ou quais sejam os cenários mostrados, todo filme é fruto da sociedade vigente, em que "a 'natureza' e a 'cultura' devem ser analisadas, portanto, "não como entes dados e pré-sociais, e sim como construções culturais, se é que desejamos determinar seu funcionamento para a construção cultural, da sociedade humana, do gênero e da economia" (ESCOBAR, 2005, p. XX).

O lugar, portanto, se configura como espaço de construção da sociedade humana em sua relação de intimidade e afetividade entre natureza e cultura. Como elemento unificador entre o simbólico, a materialidade da própria imagem e sua interpretação pelos espectadores, memórias individuais, em um filme, ganham força na produção de memórias coletivas, tanto dentro da história contada quanto fora das telas, ao serem interpretadas pelos sujeitos.

Monumentos, propriedades e objetivos podem conduzir a uma categoria especial de uso, valores e simbolismo quando se atribui a capacidade de evocar o passado, ligando-se concomitantemente ao presente e futuro, garantindo continuidade no tempo, por meio da memória. Isso ocorre, ao associar seu discurso a espaços imaginários, com recursos mnemônicos, produzindo ou resgatando memórias. Dito de outra forma: evocar memórias existentes ou produzi-las advém da capacidade de associação entre ideias e valores a determinados espaços ou objetos que assumem uma função

simbólica e representativa da própria memória, que funcionam como perpetuação no tempo de identidades e valores. (GONÇALVES, 1988).

Nessa perspectiva, é preciso atentar para a capacidade da representação da cidade para produzir e evocar memórias ideológica e simbolicamente norteadas. A relação metonímica, mediada pela memória, entre sujeitos e lugares passa a permitir a construção de imaginários individuais e coletivos, que são estruturantes nos sentidos que se inferem na cidade real vivenciada.

A imagem, ao operacionalizar uma memória social, concebe um universo interpretativo dos sentidos, que, a partir da reflexão sobre os complexos processos de sua produção ideológica, permite uma análise da materialidade resultante de sua representação. A formação discursiva dessa imagem é fruto de atitudes e representações ideológicas com um caráter regional e demonstrativo de classes em conflito, funciona como força motriz de uma história e de uma memória. (MEDEIROS, 2009).

Ao analisar o discurso presente nas imagens de um filme, os sentidos que vão sendo estabelecidos possuem íntima relação com as memórias produzidas ou suprimidas. Ou, conforme Pêcheux, nas palavras de Medeiros:

> Para Pêcheux, todo discurso se constitui a partir de uma memória e do esquecimento. Os sentidos vão se construindo no embate com outros sentidos. Assim, quando não conseguimos rememorar a memória que sustenta aquele sentido, temos o *nonsense*. Ainda que o sujeito não tome consciência desse movimento discursivo, ele flui naturalmente. A memória discursiva, também trabalhada por Pêcheux como interdiscurso, de outro modo, é um saber que possibilita que os dizeres e que as imagens façam sentido. Esse saber corresponde a algo falado/mostrado anteriormente, em outro lugar, o "já dito" preexistente, entretanto, em um permanente alinhavar com os discursos e a ideologia. [...] Se a imagem, em sua materialidade e rede interdiscursiva, instaura sentidos, não os instaura de forma isolada, desconectada; ela, antes de ser analisada como peça avulsa, fora do jogo da história, deve ser concebida de forma mais ampla. Na garimpagem das buscas por processos de significação, ela deve ser observada como inclusa em uma formação ideológica. O que não quer dizer que esta imagem possa ter tantas interpretações quantos leitores nela se debruçarem. (MEDEIROS, 2009).

A presente reflexão permite o distanciamento da ingênua ideia de um lugar cinematográfico neutro, apenas para o entretenimento, documentação objetiva, espelho da realidade. Ao contrário, esse lugar é possível e passível de forte criação cultural e ideológica na construção de significados das sociedades e seus lugares. Esses significados são legitimados quando há a proposital imbricação entre real e representado, tornando os demais pontos de vista, que se opõem, contestados ou obscurecidos (NAME, 2003).O lugar representado no cinema é apresentado por uma narrativa planejada e que muitas vezes se confunde com a própria realidade. A história contada por meio dos dramas dos personagens envolve o espectador em uma rede de emoções e memória das experiências reais, causando uma sobreposição entre real e simulado, alterando significativamente o entendimento da realidade.

Nesse sentido, a imaginação promove algo novo no mundo contemporâneo. As representações coletivas passam a ser consideradas fatos sociais, que, para além da vontade do indivíduo, estão carregadas de força moral e realidades sociais objetivas. Essas transformações nas formas de analisar os fatos sociais, tendo como base as transformações tecnológicas desde o século XIX, fazem da imaginação um fato social e coletivo. É por meio da comunicação de massas que há uma transformação na maneira de se construiremos "eus" e os mundos imaginários, permitindo novos campos de análise. (APPADURAI, 2004).

É nesse contexto que surge um ideal urbano criado a partir de uma construção simbólica, planejada e desejável de uma cidade. Assim como a indústria cinematográfica de Hollywood é a mais difundida do mundo, construiu-se um ideal de cidade que é tipicamente americano. Não só cidades, mas espaços de convívio como escolas. Que adolescente, por algum momento, nunca desejou estudar em uma escola em tempo integral, com armários nos corredores e diferentes espaços para diversas práticas esportivas?

Esses espaços desejados conduzem a lugares e territórios desejados. O que, do ponto de vista de uma concepção hegemônica, coloca a produção da indústria cinematográfica hollywoodiana no centro de uma espoliação de outras representações possíveis de cidades distintas entre si ao redor do mundo. Constrói-se, dessa maneira, no imaginário capitalista voltado para o consumo, a ideia de um tipo único de cidade, a americana.

Contudo,

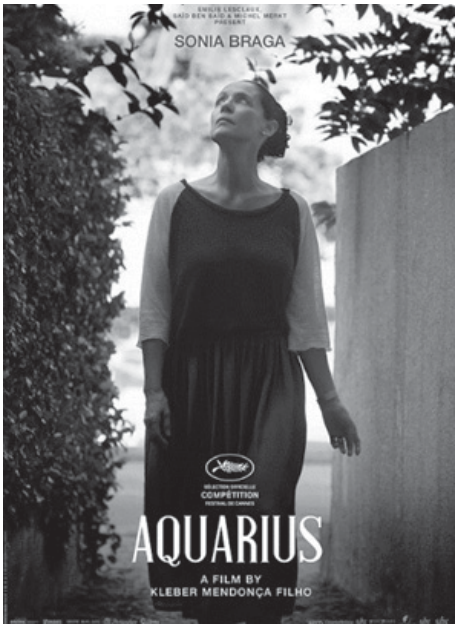
> Cada vez há mais provas de que o consumo de comunicação de massas origina em todo o mundo resistência, ironia seletividade e, em geral, impulso para ação. [...] As T-shirts, os cartazes publicitários, os grafitos, bem como a música rap, as danças de ruas e os bairros de lata, tudo isso demonstra que as imagens dos meios de comunicação entram rapidamente para os repertórios locais de ironia, ira, humor e resistência. [...] A fantasia pode dispersar (porque a sua lógica é muitas vezes autotélica), mas a imaginação, especialmente quando coletiva, pode tornar-se carburante da ação. É a imaginação, nas suas formas coletivas, que cria ideias de comunidade de bairro e de nação, de economias morais e governos injustos, de salários mais altos e perspectivas de trabalho no estrangeiro. A imaginação é hoje um palco para ação e não apenas para a evasão. (APPADURAI, 2004, p. 19).

A representação fílmica de cidades imaginárias, sob uma perspectiva pós-colonial, crítica e periférica, se configura palco de ações de resistência e luta por direitos em suas mais diversas instâncias. Nessas produções, geralmente em países periféricos, a imaginação é uma ferramenta para produzir ações críticas tanto na narrativa quanto da interpretação por parte dos espectadores.

2 A produção de sentidos do filme “Aquarius”

Aquarius é o título do filme e nome do edifício localizado na Praia de Boa Viagem, no Recife, onde mora Clara – personagem vivida pela atriz Sonia Braga – uma jornalista aposentada e viúva. Foi nesse lugar que passou sua juventude, criou seus três filhos, vivendo boa parte de sua vida. Ao ser procurada por uma construtora interessada em comprar o prédio para a construção de um novo empreendimento, Clara, sendo a única moradora do edifício que ainda não vendeu seu apartamento, sofre todo tipo de assédio e ameaças para mudar de ideia.

Fotografia 1 - Cartaz do filme "Aquarius"



Fonte: Página internet *Mymovies.it*. Disponível em: <https://goo.gl/YNmmw4>

O filme apresenta como pano de fundo a expansão imobiliária da região, a falta de autenticidade desse processo de verticalização e a incapacidade dos interesses por trás dos grandes investimentos imobiliários de respeitar individualidades e liberdades dos sujeitos, em sua relação histórica e afetiva com seu lugar de pertencimento. Portanto, há uma dupla resistência presente no filme, a representada pela personagem Clara em seu contexto específico e a transpassada à história contada e assistida pelos espectadores em seus próprios contextos e lugares distintos.

2.1 O lugar da memória de Clara

O filme inicia com imagens antigas, remetendo às décadas de 1970 e 1980, da orla de Boa Viagem, a única praia oceânica da cidade de Recife. É perceptível a valorização econômica do local, situado na zona sul da cidade, que abriga também bairros de grande importância ecológica e paisagística. A história começa com a personagem Clara com seus amigos à beira-mar, no ano de 1980, se divertindo. Na cena seguinte, aparece o apartamento do edifício Aquarius, onde Clara se encontra com seu marido e filhos no aniversário de setenta anos de sua tia Lúcia.

As relações interpessoais que ocorrem no lugar são, desde o início, marcas na memória dos sujeitos que se inserem na narrativa. A evocação do passado é representada por um móvel na sala que, durante o aniversário da tia Lúcia, faz com que ela relembre sua juventude com seu marido, em cenas de intimidade, em que o objeto se fazia presente. A música de parabéns é tocada em um piano que vai resistir no apartamento, assim como o móvel citado, e se fazer presente ao longo dos anos. A importância do lugar para as relações também é expressa no discurso de aniversário, feito pela filha de Clara para a tia de sua mãe. Nele, estão expressas as lembranças da infância em que a relação entre elas ocorria em diferentes cenários.

O que se percebe é o lugar, em diferentes escalas, sendo o *locus* de ações afetivas, relações entre gerações de pessoas da mesma família, na produção de memórias individuais e coletivas. Nesse sentido, a música de Feliz Aniversário, letra de Manuel Bandeira e música de Villa-Lobos, tocada por Clara no piano para sua tia, se transforma em uma alegoria deste pensamento: "Saudamos

o grande dia. Em que hoje comemoras. Seja a casa onde mora. A morada da alegria. O refúgio da ventura. Feliz Aniversário". Interessa notar que a casa representa não só morada de pessoas, mas da alegria dessas pessoas, assim como seu refúgio, em outras palavras, seu lugar.

As relações existentes, em uma organicidade latente, entre lugares e pessoas, permitem a construção de memórias e, como consequência, a noção de pertencimento. Pode ser que essa relação não se estabeleça efetivamente com o passar dos anos, de forma coletiva, contudo, se existir alguém que mantém seu vínculo afetivo com o lugar, por causa das memórias produzidas nele coletivamente, estará feita uma conexão indissociável.

No filme, a transição visual e narrativa para os dias atuais demonstra isso. Ainda em 1980, com a sala cheia de pessoas, todos dançam, brincam, sorriem, cantam dentro do apartamento. Contudo, aos poucos, todos vão desaparecendo e nos é revelada uma sala vazia, com novas feições, mas que continua sendo o "lugar" de Clara. Hoje mais velha, ainda mantém na sala o móvel de sua tia e o piano, sendo sua primeira ação do dia, ao acordar, olhar pela janela para a orla de Boa Viagem, de maneira a externar, em suas expressões, a gratidão pelo que vê.

Clara, agora com 65 anos, viúva e morando sozinha, constrói novas relações, ao se exercitar na orla. Não é uma mulher enclausurada em um bairrismo irrestrito. Ela passa por conflitos humanos como qualquer pessoa, como as lembranças do marido, a perda de um seio para o câncer e a dificuldade de se relacionar com outros homens por esse motivo. Mas mantém uma relação prazerosa com a vida em outros espaços, ao encontrar-se com seu sobrinho, visitar seu irmão, sair para dançar com as amigas, almoçar em restaurantes, tudo isso fora de Boa Viagem, mas transitando pela cidade de Recife. No entanto, como na letra de Bandeira, Aquarius se torna lugar de refúgio para a personagem.

O apartamento do edifício Aquarius se torna o refúgio que guarda a alegria gerada pelas memórias produzidas no lugar. Essa é a identidade de Clara, já que:

> ... a memória decifra o que somos hoje, o que já não somos mais. Nora (1993) fala do lugar da memória, no coração das identidades, isto é, diz respeito à identidade, ao pertencimento, com o fluir da vida social. Portanto, é menos um mecanismo de recepção e armazenamento de experiências e mais um processo dinâmico e interativo que se desenrola no cotidiano do social, por meio do processo comunicacional. Nesse movimento ocorre o diálogo entre símbolos que fazem parte da cultura de muitos sujeitos, levando-os a expressar como se percebem, como participam da cultura, e como se constroem suas identidades. (BARRETO, 2007, p. 162).

Nessa relação, em que a identidade de Clara é construída pela vivência em seu lugar, a memória funciona como parte fundamental do próprio ser da personagem. Não é algo estático e ligado a um passado, mas relacionado com o presente, provocando um dinamismo que se relaciona com o cotidiano social. Nesse sentido, o diálogo com os símbolos de sua cultura e da sua memória é um diálogo consigo mesma. O edifício Aquarius, seu apartamento, aquele pedaço da orla de Boa Viagem se tornam fragmentos de seu próprio corpo, assim como qualquer outro membro.

2.2 A resistência de Clara

Foi a relação de Clara com suas memórias construídas no lugar que fizeram com que ela resistisse à oferta de compra do apartamento, mesmo que todos os outros moradores o tenham feito. A todo momento a personagem deixa isso claro para seus filhos, para os donos da construtora e para os amigos. Perder o apartamento é, para Clara, perder um pedaço de si mesma. Nisso se instaura um conflito que muitos deles não entendem.

A resistência da personagem, mesmo sob ameaças e assédio, é contra a destruição de seu passado e seu futuro, já que "os monumentos[3] são considerados parte orgânica do passado e, na medida em que os possuímos ou os olhamos, estabelecemos, por seu intermédio, uma relação de continuidade com esse passado" (GONÇALVES, 1988, p. 268).

Essa relação de continuidade é constantemente ignorada pelos atores responsáveis pelas transformações do espaço urbano. Vigora, na ideia do moderno e global, a ruptura com o passado como consequência da chegada do novo. A especulação imobiliária e seus desdobramentos no espaço, na modificação das paisagens, estão muito mais conectados com fluxos globais de investimentos financeiros, produções de modos de vida homogeneizados e uma arquitetura que produz cópias do que com a autenticidade e respeito aos sujeitos em suas relações com seus lugares.

É justamente a inautenticidade do projeto proposto pela construtora que deixa a personagem ainda mais relutante. O nome inicial do empreendimento seria *Atlantic Plaza Residence* e foi mudado para "Novo Aquarius" com o intuito de preservar a memória. A questão é: memória de quem? Isso demonstra a tentativa de dominação por discursos vazios de sentido, cujo único objetivo é maquiar uma realidade em que falta autenticidade.

> A noção de autenticidade, que Trilling define como "a sentimento *ofbeing*", emerge no contexto em que predominam as concepções individualistas do self. Dessa forma, autenticidade tem a ver não com o modo como apresentamos nosso self ao outro em nossas interações sociais, mas sim com o que ele realmente é, ou o que realmente somos, independente dos papéis que desempenhemos e de nossas relações com o outro. Assim, o indivíduo passa a ser pensado como o próprio lócus de significado e realidade. Autenticidade é a expressão desse self definido como uma unidade livre e autônoma em relação a totalidade cósmica ou social. Essas concepções são aplicáveis a pessoas ou objetos. (GONÇALVES, 1988, p. 265).

O autêntico é identificado com o original e o inautêntico com a cópia ou reprodução,como ocorre com a proposta de mudar o nome do edifício para "Novo Aquarius". Essa cópia, autoritária e preestabelecida de cima para baixo, para a personagem Clara se constitui como o inautêntico, fazendo com que toda sua energia fosse canalizada para resistir. Uma resistência que vai de encontro ao conformismo local quanto à transformação do espaço, o que pode ser interpretado como resultado de um discurso de dominação pelo convencimento da chegada do progresso e inserção do bairro em um fluxo global de valorização imobiliária.Em uma determinada cena, caminhando pela orla de Boa Viagem, Clara explica para seu sobrinho a divisão entre a parte rica e a parte pobre da praia. A parte rica é o bairro de Pina, onde ela mora, e a pobre, é Brasília Teimosa. Apontando para um cano que jorra esgoto sem tratamento na areia, indo em direção ao mar, ela diz se tratar da divisão entre os dois bairros contíguos.

Fotografia 2 - Cena em que se observa a orla de Boa Viagem e ao fundo a verticalização do bairro Pina

Fonte: Site Folha de S. Paulo. Disponível em:< https://goo.gl/dSa1R4>

Com a intensa verticalização do bairro Pina, é mostrado o bairro Brasília Teimosa, que, em comparação, é repleto de casas aglomeradas, com pouca estrutura e equipamentos urbanos. A verticalização, fruto de um capitalismo urbano global, se estabelece sem se preocupar com especificidades locais, à medida que

> [...] a verticalização intensa tem consequências ambientais sérias para o bairro. Barra o vento do mar e cria ilhas de calor; causa sombra na praia à tarde; aumenta a quantidade de esgoto doméstico, aporte urbano e lixo; intensifica a impermeabilização do bairro como um todo; aumenta a demanda sobre recursos hídricos aumentando a demanda para perfuração de poços; sufoca e desvaloriza os outros prédios mais baixos e casas, independente de sua idade ou estado de conservação; sobrecarrega a paisagem; sobrecarrega o tráfego com veículos particulares e transporte público e; acentua a exclusão social. O aumento da exclusão e da tensão social com o encastelamento das camadas mais privilegiadas da população é um fato consumado, que na Boa Viagem acabou por gerar insegurança e fez com que a área perdesse seu ar de bairro praieiro. Houve grandes e potentes ondas de especulação imobiliária que expulsaram os moradores mais humildes da praia e do bairro. Os edifícios residenciais e outros imóveis comerciais construídos nessa região são invariavelmente direcionados a camadas mais privilegiadas da população, que constitui uma exceção do perfil social no Recife. (COSTA *et al.*, 2008, p. 239).

A especulação imobiliária, que pretende expulsar Clara de seu lugar, não só destrói memórias como também produz problemas urbanos e sociais que afetam diretamente os moradores de Recife. Por que, então, há uma aceitação da sociedade diante desse processo? Primeiramente, é preciso observar que existe uma gestão política que permite a especulação operada pelo setor imobiliário, além de outras ações que visam à transformação do território. Em seguida, a própria aceitação dessas transformações por parte da população pode ser entendida como fruto da assimilação de um discurso de dominação, global e mediado pelas novas tecnologias de comunicação ao auxiliarem a transformação estrutural das cidades e sociedades.

> Las ciudades y sociedades de todo el mundo están experimentando en este fin del siglo XX una profunda transformación histórica estructural. En el centro de dicha transformación se halla una revolución tecnológica, organizada en torno

> a las tecnologías de información. Basándose en la nueva infraestructura tecnológica, el proceso de globalización de la economía y la comunicación ha cambiado nuestras formas de producir, consumir, gestionar, informar y pensar. No toda la actividad económica o cultural en el mundo es global. En realidad, la inmensa mayoría de dicha actividad, en proporción de personas participantes, es de ámbito local o regional. Pero actividades estratégicamente dominantes, en todos los planos están organizadas en redes globales de decisión e intercambio, desde los mercados financieros a los mensajes audiovisuales. (BORJA E CASTELLS, 2006, p. 21).

Os fluxos globais de investimento têm interferido diretamente na gestão e produção da estrutura das cidades. A tecnologia da informação permite assim a difusão de formas de viver em urbanidades distintas das realidades locais. O poder de investimento do capital especulativo, juntamente com uma homogeneização nas formas de produzir, consumir e pensar, leva à modificação de lugares em espaços sem personalidade e inautênticos.

A dominação pelo convencimento está presente nos discursos estabelecidos no que Appadurai (2004) chama de mediapaisagem, ou seja, paisagens que são:

> Iconográficas intimamente relacionadas. Mediapaisagem refere-se à distribuição da capacidade eletrônica para produzir e disseminar informação (jornais, revistas, estações de televisão e estúdios de produção de filmes) que estão agora ao dispor de um número crescente de interesses privados e públicos em todo o mundo e das imagens do mundo criadas por esses meios de comunicação. Estas imagens encerram muitas inflexões complicadas, conforme o seu gênero (documento ou diversão), as suas ferramentas (electrónicas ou pré-electrónicas), os seus públicos (local, nacional, transnacional) e os interesses daqueles que as detêm e controlam. O aspecto mais importante destas mediapaisagens é que fornecem (especialmente sob a sua forma de televisão, cinema e cassete) vastos e complexos repertórios de imagens narrativas e etnopaisagens a espectadores de todo o mundo, e nelas estão profundamente misturados o mundo da mercadoria e o mundo das noticiais e da política. (APPADURAI, 2004, p. 53-54).

Portanto, há uma utilização da mediapaisagem para a construção de um discurso de dominação pelo convencimento, por parte do capital especulativo urbano, para que dessa forma consiga se estabelecer sem muitos entraves. É esse tipo de dominação pelo convencimento que se encontra refletida no filme, por meio da fala dos filhos, preocupados com a mãe em um “prédio velho e sem segurança” e no esbravejar dos donos da construtora, propagando a ideia de um empreendimento “moderno”, com estrutura para pessoas idosas viverem bem.

No entanto, o próprio filme se configura como paisagem ao estabelecer um contra-discurso de uma resistência que se estabelece na luta por direitos. O direito de pertencer, de permanecer e de ser. Nesse sentido, o filme constrói um discurso de resistência e luta por direitos individuais que vão de encontro a uma gestão autoritária, verticalizada, da especulação imobiliária, ao poder de grandes corporações, à redução da qualidade de vida, assim por diante.

Dessa forma, não foi difícil que o filme se tornasse especialmente simbólico, durante suas exibições, servindo de metáfora para momento atual do país. Para Medeiros (2009), toda imagem estabelece um discurso de mídia na medida em que está em seu cerne uma linguagem complexa e múltipla, incluindo a expressão contextual e histórica de sua produção. Partindo do princípio de que a linguagem é lugar de significação, o discurso de uma imagem se encontra no campo simbólico, em que o sentido produzido é fruto de uma articulação política que permite sua criação, resultante de uma relação de poder existente.

A produção de sentidos do filme transpassou sua narrativa e levou a uma interpretação objetiva, pelos sujeitos que o assistiam, em seus próprios contextos e lugares, em que "os expectadores reconhecem no esforço de luta da protagonista contra o poder econômico – que também é político – a luta de todos nós, contra o autoritarismo, a intolerância, a corrupção." (EL PAÍS, 2016, p. xx).

Com o turbulento momento político do Brasil, logo "Aquarius" se tornou uma espécie de filme-manifesto da luta por direitos, de qualquer natureza ou instância em que estivessem inseridos. A paisagem na narrativa fílmica e a construção imaginária da cidade do Recife funcionaram como um estímulo, promovendo ações reais em muitas cidades brasileiras. O filme se configurou como ferramenta unificadora de um contra-discurso, ao representar a resistência e a luta por direitos, que, se pensada em outras instâncias, é uma luta que todos têm, em algum momento, contra qualquer tipo de dominação existente.

3 Considerações Finais

Uma imagem, ou um conjunto delas, como no caso de um filme, não é reflexo da realidade, mas sua representação. É para esse aspecto representacional da realidade, que toda imagem expõe, que o quadro do artista surrealista belga René Magritte aponta quando, junto ao desenho de um cachimbo, o pintor escreve *Ceci n'est pas une pipe* (Isto não é um cachimbo). Se a primeira sensação é de estranhamento, logo percebemos que, de fato, não é um cachimbo, mas a representação de um cachimbo. Representação que não é especular, mas uma criação de quem a realiza. Nesse sentido, toda imagem é fruto de uma escolha sobre o que deve ser mostrado, ignorado ou ocultado, sendo essa escolha social e historicamente determinada. Assim, abre-se como questão para o pesquisador ou para o crítico o caminho de análise e reflexão sobre o contexto e os sentidos das representações imagéticas.

Aquarius é mais do que um edifício, é uma parte fundamental da vida de Clara, pois é nele que habitam as memórias produzidas durante toda uma vida, e cada espaço remete a um significado afetivo. Nesse sentido, o prédio se torna lugar simbólico e funciona como extensão de seu próprio ser, suas memórias, alegrias e tristezas. Assim, é possível perceber porque a possibilidade de destruição causa tanto incômodo, pois significaria o fim de uma parte de si mesma, interrompendo um passado que está em relação constante com seu presente.

Objetos evocam a memória quando são mediados pelos sujeitos produtores dessa memória. Senão, o piano seria só um piano velho, o disco poderia ser substituído pelo *streaming*, o móvel, uma peça de antiquário. Contudo, Clara não tem problemas em relação ao novo, tanto que a planta original de seu apartamento foi modificada, ela conecta o celular no aparelho de som para ouvir música com a mesma naturalidade que coloca um vinil para tocar, assim por diante. Não é um apego ao antigo que a faz resistir, mas a seu lugar de pertencimento. A memória passa por objetos e lugares que se tornam símbolos para pessoas e relações pessoais em uma conexão fluida entre passado, presente e futuro.

Com base nas interpretações modernas do ato de colecionar como fato associado ao "individualismo possessivo", Gonçalves diz que, "nos termos dessa ideologia, a identidade de um indivíduo ou de uma coletividade é definida pela 'posse' de determinados bens". (GONÇALVES, 1988, p. 267). Ao resistir à construtora, Clara faz valer seu direito de decidir ficar em seu lugar de pertencimento e manter sua identidade, que não está acabada, mas em constante construção e relação espaço-temporal.

Todo filme trata da sociedade vigente concomitante à sua produção, não importa a história que conte. A ideologia pode tanto se materializar em imagens no momento de sua produção – seleção e recorte de mundo com seus respectivos pontos de vista – quanto no momento da leitura dessas imagens por sujeitos que estão inseridos em contextos históricos específicos. Portanto, naturalmente,

o filme se tornou uma alavanca motivadora de manifestações políticas dentro das salas de cinema, por todo o país, ao se tornar, segundo o jornal *El País* (2016), uma catarse coletiva do momento político vivenciado.

As lutas suscitadas por Clara transcenderam o lugar da memória social e afetiva da ficção e transbordaram pelas telas dos cinemas atingindo o espectador em suas próprias memórias sociais e em seus mais diversos lugares, o que contextualmente se fez em um país conturbado ideologicamente e dividido por uma crise econômica e política.

O filme se tornou combustível político quando diretor e atores, no Festival de Cinema de Cannes, se manifestaram contra o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, com cartazes contendo escritos como "O Brasil vive um golpe de Estado" e "54.501.118 votos estão sendo queimados". Logo em seguida, veio a denúncia da suposta retaliação com a não indicação para representar o Brasil na corrida pelo Oscar. Contudo, esses não foram os elementos centrais que fizeram dessa produção um símbolo contra o então presidente interino Michel Temer, mas sim os sentidos produzidos em sua narrativa e representação de uma cidade com seus conflitos mais latentes de acordo com a imaginação (ponto de vista) de seus idealizadores.

Referências

APPADURAI, A. **Dimensões culturais da globalização**. Alfragide: Teorema, 2004.

AQUARIUS. Direção: Kleber Mendonça Filho, Produção: Emilie Lesclaux, Saïd Bem Saïd, Michel Merket. Recife (PE): CinemaScopio Produtora, 2016, 1 DVD.

BARRETO, A. M. **Memória e sociedade contemporânea**: apontando tendências. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 12, n.2, p. 161-176, jul.-dez., 2007.

BERNARDET, J. C. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BORJA, J. CASTELLS, M. Local y Global. **La gestión de las ciudades en la era de la información**. Taurus, 1998.

COSTA, M. F. Et al. **Verticalização da Praia de Boa Viagem** (Recife, Pernambuco) e suas consequências socioambientais. Revista de Gestão Costeira Integrada, v. 8, n. 2, p. 233-245, 2008.

DUQUE PEREIRA, I. **Cidade e cinema***:* como o cinema (re)produz diferentes tipos de cidades. 2009. 95 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes-RJ, 2009.

EL PAÍS. **O "Fora, Temer" Brasil afora**. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/09/07/opinion/1473260994_023470.html> Acessado em: 12 nov.2016.

ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós desenvolvimento? In: Lander, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, p. 133-168, set.2005.

FERRO, M, **Cinema e história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GONÇALVES. J. R. Autenticidade, memória e ideologias nacionais: o problema dos patrimônios culturais. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 264-275, 1988..

MEDEIROS, C. S. de. A materialidade da imagem e a ideologia no discurso da mídia do espetáculo. **Revista Tecnologias de Linguagem e Produção de Conhecimento**. Coleção Hipersaberes UFMS, Santa Maria, v. ii, , p. 91-100, dez. 2009.

NAME, L. Apontamentos sobre a relação entre cinema e cidade. **Arquitextos**, São Paulo, ano 4, n. 037.02, Vitrubius, jun. 2003 Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/04.037/676> Acesso em: 29 out. 2016.

PENAFRIA, M. **Análise de Filmes – conceitos e metodologia(s)**.I n: VI Congresso SOPCOM, Abril de 2009. Disponível em: <http://www.bocc.uff.br/pag/bocc-penafria-analise.pdf> Acessado em: 1 nov. 2016.

SOUZA, A. P. **Cidades reais e imaginárias no cinema**. Arquitextos, São Paulo, ano 05, n. 058.07, Vitruvius, mar. 2005 Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.058/491> Acesso em: 29 out. 2016.

Notas

[1] Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no XVII ENANPUR (Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional), São Paulo, 2017.

[2] Entende-se *voyeurismo* cotidiano como sendo o interesse popular no outro, que também é uma representação de si, seja como indivíduo ou como grupo. Trata-se da observação de um cotidiano que não interfere em sua própria realidade vivida, ficando, assim, no campo da imaginação. É a produção de sentimentos, como o medo ao assistir a um filme de terror, mas com a segurança de estar na poltrona de casa.

[3] O Edifício Aquarius pode ser considerado monumento, nessa perspectiva, por sua conexão com o passado e as relações estabelecidas, pela memória, com o lugar em que se encontra.

Recebido para avaliação em outubro de 2017.
Aprovado para publicação em julho de 2018.

Projeto político-pedagógico (PPP):

quando os fins, efetivamente, justificam os meios

Marcio Yabe
Mestre em Sociologia, professor efetivo do Instituto Federal de Alagoas e coordenador do curso de Bacharelado em Administração Pública na modalidade EaD (IFAL-UAB)

Resumo

Qual é a missão das instituições de ensino e dos professores? E quais são os meios para cumprir essa missão? O grau de importância desse questionamento é muito alto, pois quantos educadores e gestores educacionais conseguem ver o estudante como um sujeito a ser transformado e emancipado, em vez de um depósito de conteúdo a ser preenchido? A educação tem por finalidades o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esses propósitos precisam estar muito bem definidos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição escolar, para depois fundamentarem e direcionarem todas as atividades e práticas de ensino. Com base na teoria das representações sociais, de Serge Moscovici (1978), no mapeamento realizado sob a orientação do conceito de núcleo central das representações sociais, de Jean Claude Abric (SÁ, 2002), e na pesquisa realizada com 22 dos 29 professores e gestores que constituem o corpo docente de um *campus* do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), o que se constatou é que os docentes pesquisados pouco valorizam, pouco conhecem e pouco utilizam o PPP como norteador de suas ações. Tratou-se de uma pesquisa do tipo exploratória, de abordagem qualitativa, para a qual foi utilizada a metodologia de associação livre de palavras, cujo termo indutor foi "Projeto Político-Pedagógico". Este trabalho visa demonstrar o quanto essa problemática é pertinente e essencial para o cumprimento dos objetivos da educação e da prática da gestão escolar.

Palavras-chave: Missão da educação. Projeto Político-Pedagógico. Representação social.

Political-pedagogical project: when the ends effectively justify the means

Abstract

What is the mission of educational institutions and teachers? In addition, what are the means to accomplish this mission? The degree of importance of this questioning is very high, because how many educators and educational managers are able to see the student as a subject to be transformed and emancipated, instead of a content depository to be filled? Education aims at the full development of the learner, their preparation for the exercise of citizenship and their qualification for work. This purpose must be very well defined in the School's Political-Pedagogical Project (PPP), to then base and direct all teaching activities and practices. However, from the application of Serge Moscovici's Theory of Social Representations and Jean Claude Abric's Mapping of Central Core, among 22 out of the 29 teachers and managers who constitute the faculty of a campus of the Federal Institute of Alagoas (IFAL), it was found that those teachers do not value much, know little and hardly use the PPP as a guideline for their actions. This is an exploratory research, following a qualitative approach, with the technique of free word association, whose inductor term was: "Political-Pedagogical Project". All procedures for obtaining and processing data are presented here and this work demonstrates how important and relevant this issue is for the fulfillment of the objectives of education and the practice of school management.

Keywords: Mission of education. Political-Pedagogical Project. Social representations.

Introdução

O propósito de uma escola, ou da educação, é de uma complexidade considerável. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB é muito clara:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a educação tem como propósitos (fins), pelo menos na teoria, a transformação e a emancipação de sujeitos, pois deverá desenvolvê-los plenamente, como profissionais e como cidadãos. Mas, é isso que acontece na prática do ambiente escolar?Para Vasconcellos (2003), não.

A escola precisa mudar. O discurso de que "os conteúdos devem ser próximos à realidade dos alunos, a educação deve ajudar a construir a cidadania etc." (Vasconcellos, 2003) fazem parte do novo ideário pedagógico, mas a realidade é outra. A dificuldade em se praticar uma educação transformadora e emancipadora não está somente na falta de consciência dos problemas escolares, mas, também, na má utilização dos instrumentos para diminuí-los; instrumentos tais como o Projeto Político-Pedagógico, que é o plano global da instituição "que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade". (Vasconcellos, 2003).

No Instituto Federal de Alagoas –IFAL, busca-se a prática de uma educação transformadora, emancipadora e integral,[1] e essa prática está documentada e expressa nos nove Princípios Norteadores da Concepção de Educação do instituto, tanto no PPP quanto no Plano de Desenvolvimento Institucional –PDI (2014). Neles, o Instituto assume os seguintes compromissos: a educação como transformação da realidade; a redução das desigualdades sociais; a preparação para a vida cidadã; a inserção social participativa; a formação crítica, humanizada e emancipadora; entre outros, confirmando a existência de um documento oficial e direcional. Mas tudo isso está claro, planejado e organizado de forma a que **todos** os professores estejam conscientizados e realmente saibam direcionar e executar as atividades de ensino para uma educação que transforma e emancipa os alunos? Em grande parte, sim, mas,pelo que se constatou nos resultados desta pesquisa, pode e deve melhorar.

O PPP é um instrumento teórico-metodológico que deve ser (re)construído, disponibilizado e frequentemente utilizado por aqueles que buscam mudanças. Ele alinha e ajuda na concentração dos esforços de todos por uma educação que cumpra sua missão; é um bom meio na busca de um fim primordial (VASCONCELLOS, 2003). É por isso que este trabalho busca demonstrar a seguinte questão e proposição: **como o Projeto Político-Pedagógico é percebido e valorizado pelos gestores e educadores do Instituto Federal de Alagoas, mais especificamente de um determinado *campus* do instituto?** A hipótese é que a representação social dos docentes quanto ao PPP revela a percepção e o valor que eles dão a esse importante instrumento da gestão escolar. Sendo assim, para a confirmação, a proposta deste trabalho foi identificar as representações sociais e seu núcleo central dos professores de um determinado *campus*, com base na teoria da representação social, de Serge Moscovici (1978), e em seu complemento, a teoria do núcleo central das representações sociais, de Jean Claude Abric (SÁ, 2002), pois, se o PPP é o plano global da instituição e envolve todos no cumprimento de uma missão tão importante como a da educação, então, ele deveria formar uma representação social relacionada a uma identidade escolar valorizada por todos os docentes e demais atores do espaço escolar. Todavia, não foi o que se constatou nesta pesquisa.

1 Quando o fim, efetivamente, justifica o meio

A educação transformadora e emancipadora é um desafio de grande complexidade e seu propósito deve estar devidamente documentado em um PPP, que "deve ser impregnado por uma intencionalidade significadora e é caracterizado como processo capaz de vincular a escola a um projeto histórico e social mais amplo" (SEVERIANO *apud* CARIA, 2011, p. 30), de tal magnitude que posiciona a escola como um dos elementos de grande responsabilidade pela transformação da sociedade e dos sujeitos que a compõem.

A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996) determinam que a educação vise a (1) o desenvolvimento pleno de um aluno, (2) sua preparação para o exercício da cidadania e (3) sua qualificação para o trabalho. Segundo tais documentos, as escolas têm como propósito, como fim, pelo menos na teoria, o pleno desenvolvimento e transformação de sujeitos **históricos**: o sujeito que cria a sua história, que também é modificado por ela (MARX, 2011) e é diferente de um animal. Ele até pode ser condicionado como os animais para agir conforme os interesses de uma classe dominante, mas sua natureza é diferente da dos animais. O exemplo a seguir é clássico.

> Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 1996, p. 298).

O trabalho humano, diferente do trabalho animal, é ação mediada pela consciência e, a partir deste pressuposto, podemos refletir sobre o fator teleológico do trabalho, quando o ser humano transforma a natureza assim que algo é idealizado ou desejado, ou valorizado em sua mente. A partir deste momento, ele tem a capacidade de buscar meios para atingir um determinado fim: o trabalho, como ato ontológico fundamental do ser social, onde se encontram os elementos mediadores responsáveis pelo salto do ser natural para o ser social (TONET, 2012).

Para Marx (1996, p. 289), trabalho é "a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios". Para Vitor Paro (2010), gestão escolar nada mais é do que a mediação para realização de fins. E da mesma forma que as pessoas, as organizações também executam esse processo laboral: uma determinada atividade que busca um fim. Seja uma organização industrial ou escolar, o trabalho é exatamente isso. A grande diferença está na finalidade.

As indústrias entendem bem tal processo administrativo e conseguem fazer com que seus trabalhadores realizem tudo o que for necessário, até mais, muito mais, com a finalidade de acumular capital, transformando, por exemplo,trabalhadores em "colaboradores", "sócios", "associado destaque do mês" etc. Tudo isso está muito bem direcionado e alinhado em um planejamento estratégico empresarial e em seus respectivos planos operacionais. Mas esse é o caso das organizações escolares? Os gestores das escolas e os educadores têm plena consciência e estão realmente habilitados e comprometidos com práticas educativas criativas, envolventes para o desenvolvimento integral dos alunos, para transformá-los em cidadãos críticos, autônomos e dotados de todas as ferramentas e domínios de trabalho que precisam para exercer uma determinada profissão e viver em sociedade? E tudo isso também está documentado, alinhado e direcionado em um PPP e nos planos de execução?

O grau de importância desse questionamento é muito alto. Como qualquer organização, a escola pode alcançar um fim, cumprir uma missão tão importante como transformar e emancipar sujeitos, se o seu plano não é conhecido, compreendido e/ou valorizado pelos seus executores?

2 A Teoria das representações sociais e seu núcleo central

Apoiada na teoria das representações coletivas de Émile Durkheim (2002), que, resumidamente, podemos definir como as categorias do pensamento coletivo que forma a cultura de uma sociedade e que se estabelece no "cotidiano das interações sociais" (OLIVEIRA, 2012, p. XX), a teoria das representações sociais foi elaborada e apresentada por Serge Moscovici, inicialmente, em sua obra *La Psychanalyse: Sonimage et sonpublic* (MOSCOVICI, 1961).Segundo esse autor, representações sociais são crenças, ideias, símbolos, valores que são gerados pelos sujeitos,que passam a ser compartilhadas de forma coletiva, por haver um tipo de aceitação social. "A representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, em seus alicerces e em suas consequências" (MOSCOVICI, 1978, p. 44). São conhecimentos e significados que são construídos e edificados com o tempo, porém, não de forma definitiva, mas em constante movimento e mudança, "enriquecendo a tessitura do que é, para cada um de nós, a realidade" (MOSCOVICI, 1978, p.51). Ou seja, se queremos conhecer uma dada realidade, identificar a representação social que se tem dela é um bom método de investigação.

Conforme a teoria das representações sociais foi se desenvolvendo, propagando-se e sendo utilizada em vários campos de pesquisa, surgiram algumas matrizes ou abordagens que se articulam com a teoria de Moscovici. Uma delas é a teoria do núcleo central das representações sociais, de Jean-Claude Abric, proposta pela primeira vez na sua tese de doutorado, na Universidade de Provence, França. Para Abric,

> (...) a organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além disso, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado" (ABRIC *apud* SÁ, 2002, p. 62).

Em outras palavras, é o núcleo central das representações sociais que contribui para a identificação das percepções mais importantes, compartilhadas de forma mais aprofundada, que atribuem uma identidade ao objeto. E, além desse núcleo central, essa teoria demonstra a existência do que se chama sistema periférico, ou elementos que complementam uma representação social. No estudo das representações sociais, então, identificar o núcleo central e seu sistema periférico é uma forma para compreender o direcionamento de ações ou comportamentos, pois é uma maneira para acessar a memória de um grupo, suas crenças, normas, percepções etc., assim como o sentido, o significado, o valor que um objeto – neste caso, um PPP – assume para o mesmo grupo, em determinado período do tempo histórico e cultural (SÁ, 2002).

O objeto deste estudo foi o PPP-IFAL, compreender como os docentes de um determinado *campus* o percebem, que significado e valor dão a ele, ou seja, qual é sua representação social, visto que, como já demonstrado, o PPP é o documento que define os propósitos da instituição, é o "ideário filosófico-político que orienta a prática educativa da escola na qual estamos trabalhando" (LUCKESI, 2011, p. 338).

3 Procedimentos metodológicos

Por uma questão ética da pesquisa, é preciso destacar que utilizamos metodologia semelhante à apresentada por Ferreira *et al*, (2018), no artigo *A representação social do trabalho: uma contribuição para o estudo da motivação,* com processamento dos resultados de forma manual, sem o uso do *software* EVOC®.[2] E, por considerar esse trabalho muito didático, decidimos demonstrar de forma semelhante os procedimentos principais para se alcançar os resultados.

Foram selecionados 22 docentes de um determinado *campus* do IFAL, de um universo de 29 professores desse mesmo ambiente. Apesar de a grande maioria ser do universo do *campus*, ainda assim consideramos esta pesquisa do tipo exploratória, não probabilística, com a intenção de familiarização do autor com o objeto, e busca de indícios para um estudo posterior e mais aprofundado sobre a importância do PPP na gestão escolar.

Para a identificação da representação social que esses docentes têm do PPP-IFAL, da maneira como essa representação se estrutura, foi utilizada a técnica de associação livre de palavras, muito usada no suporte teórico das representações sociais. O estímulo (ou palavra) indutor foi **Projeto Político-Pedagógico – PPP**, de forma que foi solicitado aos entrevistados que citassem as quatro primeiras palavras que vinham à mente ao ouvirem o termo indutor. Foi explicado que a resposta deveria ser dada de forma natural, sem que se fizesse ou se preocupasse com qualquer julgamento. Logo depois de os entrevistados apresentarem as quatro palavras, perguntávamos o porquê da escolha, a fim de definir as categorias semânticas para cada uma delas. Por exemplo, se eles citavam a palavra "organização", buscamos entender se ela estava inserida na categoria de organização como estabelecimento de regras, estruturação, "arrumar a casa", ou organização como instituição, escola etc. Após relacionarem as palavras, pedimos que elas fossem classificadas por ordem de importância, sendo que a primeira deveria ser considerada a mais significativa para seu entendimento sobre PPP, assim por diante.

Para finalizar, fizemos uma pergunta para levantar o grau de conhecimento dos entrevistados quanto ao PPP-IFAL, para melhor aproveitamento do estudo; o que trouxe informações muito importantes.

4 Tratamento das palavras evocadas e resultados

A técnica de evocação livre obedeceu aos seguintes passos: (a) categorização das palavras; (b) frequência; e (c) ordem média de evocação (OME).

A primeira operação foi a categorização das palavras evocadas, agrupadas em categorias com expressões similares, conforme explicado. Desconsideramos palavras que apareceram uma única vez, sem similaridade com outra expressão, desconsiderando-as no processamento e cálculo de frequência. "A desconsideração das expressões com frequência unitária respalda-se, também, no argumento de que uma representação só é social quando um conjunto de sujeitos a compartilha" (MÖLLER *apud* FERREIRA *et al*., 2018).

Foram entrevistados 22 professores; 46 termos diferentes foram evocados, porém, a maioria das palavras evocadas apareceu apenas uma vez e foi desconsiderada; 10 categorias semânticas foram identificadas: (1) organização, (2) planejamento, (3) ensino, (4) metodologia, (5) disciplinas, (6) conhecimento, (7) reitoria, (8) avaliação, (9) participação e (10) aluno.

Com a identificação das categorias, o cálculo da frequência de citações de cada uma delas foi realizado, assim como o cálculo da ordem média de evocação (OME), que considera o grau de importância dado pelo entrevistado às quatro palavras citadas e determina a posição que o termo evocado foi hierarquizado pelo entrevistado, se em 1º, 2º, 3º ou 4º lugar. A tabela a seguir demonstra a execução do cálculo para se obter a OME:

Tabela 1 – Demonstração do cálculo da OME.

EXEMPLO: CATEGORIA ORGANIZAÇÃO	
Número de vezes em que foi evocada e classificada em 1º lugar	7
Número de vezes em que foi evocada e classificada em 2º lugar	2
Número de vezes em que foi evocada e classificada em 3º lugar	2
Número de vezes em que foi evocada e classificada em 4º lugar	1
Frequência total: 7 + 2 + 2 + 1 = 12	
OME: {(7 x 1) + (2 x 2) + (2 x 3) + (1 x 4)} / 12 = 1,75	

Fonte: Elaboração própria.

O resultado do cálculo das frequências e da OME resultou na tabela a seguir:

Tabela 2 – Frequência e OME das categorias

CATEGORIA	Frequência	OME
ENSINO	7	2,57
DISCIPLINAS	6	2,16
ORGANIZAÇÃO	12	1,75
REITORIA	5	2,6
PLANEJAMENTO	18	2,33
AVALIAÇÃO	3	3,66
PARTICIPAÇÃO	6	2,83
ALUNO	2	3
CONHECIMENTO	4	2,25
METODOLOGIA	7	2,57
MÉDIAS	7	2,57

Fonte: Elaboração própria.

Com esses resultados, conhecendo as frequências das evocações para cada categoria e a média das OME, foi possível identificar o núcleo central da representação social do PPP e demais componentes, conforme se vê na figuração a seguir:

Figura 1 – Núcleo Central, cognições mais próximas do NC e sistema periférico

		Ordem Média de Evocação (OME)	
		Inferior a 2,57	Superior ou igual a 2,57
Frequência	Superior ou igual a 07	**Núcleo Central** • **Organização** • **Planejamento**	Cognições próximas NC • Ensino • Metodologia
	Inferior a 07	Cognições próximas NC • Disciplinas • Conhecimento	**Sistema Periférico** • **Reitoria** • **Avaliação** • **Participação** • **Aluno**

Fonte: Elaboração própria.

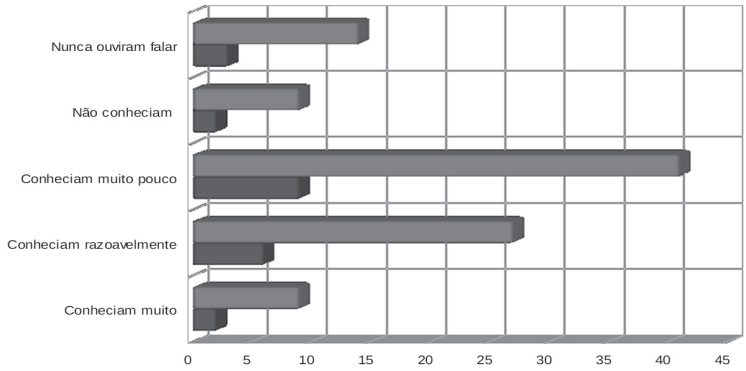
NÚCLEO CENTRAL: as categorias localizadas no quadrante superior esquerdo são as consideradas parte do núcleo central da representação. Elas receberam o maior número de evocações, e os entrevistados as relacionam de forma mais intensa com um PPP. São elas: ORGANIZAÇÃO, termo relacionado com "colocar ordem", regras, normatização etc.; e PLANEJAMENTO, que tem a ver com traçar objetivos, metas, resultados, diretrizes.

SISTEMA PERIFÉRICO: são as categorias localizadas no quadrante inferior direito, as que fazem parte do sistema periférico das representações, aquelas que, na percepção dos professores, estão, sim, relacionadas ao PPP, porém de aspecto menos rígido, ou não tão significativas. São as que receberam menor número de evocações. São elas: REITORIA, que os entrevistados na realidade mostraram entender, de forma equivocada, que um PPP é um tipo de política pública do governo, exigido pelo Ministério da Educação – MEC ou pela REITORIA; AVALIAÇÃO, que, para os docentes, tem a ver com algum tipo de controle, fiscalização da escola; PARTICIPAÇÃO, pois, para eles, o ideal é que haja participação de vários sujeitos na construção de um PPP; e ALUNO, que, na verdade, talvez devesse estar no núcleo central, por fazer parte da grande missão do instituto, mas apareceu entre as evocações menos citadas.

COGNIÇÕES MAIS PRÓXIMAS DO NÚCLEO CENTRAL: nos demais quadrantes, superior direito ou inferior esquerdo, estão as cognições que estão mais próximas do núcleo central do que do sistema periférico: ENSINO, METODOLOGIA, DISCIPLINA, CONHECIMENTO, categorias que os docentes relacionaram com a prática pedagógica.

E, para finalizar a entrevista, buscou-se apurar o grau de conhecimento dos professores quanto ao PPP-IFAL. O resultado foi o seguinte:

Gráfico 1 - Grau de conhecimento dos entrevistados sobre o PPP[3]



Fonte: Elaboração própria.

Pode-se afirmar que dois terços dos professores (64%) **conhecem pouco** (14%), ou **não conhecem** (9%), ou **nunca ouviram falar** (41%) do PPP-IFAL. E 36% dos entrevistados **conhecem muito** (9%) ou **conhecem razoavelmente** (27%) o PPP-IFAL.

Considerações finais

Para a interpretação dos resultados, contamos com o auxílio da pedagoga do mesmo *campus* do IFAL, a fim de compreender qual era, em sua visão, a representação desejada de um projeto político-pedagógico. E vimos que sua imagem ou representação de um PPP é muito diferente da representação dos professores entrevistados. Para ela, o PPP é de grande importância no que concerne à construção da identidade de uma escola, consistindo em um instrumento direcional e avaliativo que deve, realmente, conduzir todas as práticas de uma instituição escolar.

A pedagoga apresentou as seguintes palavras como representativas de um PPP: PARTICIPAÇÃO, AUTONOMIA, REPRESENTAÇÃO, CONCEPÇÃO TEÓRICA, ENVOLVIMENTO, DIREÇÃO, mas destacou a palavra **IDENTIDADE**. Para a entrevistada, um PPP precisa ser construído com participação e o envolvimento de todos os sujeitos, ou atores, de uma instituição escolar - alunos, professores, funcionários, comunidade - por se tratar de uma ação importante de uma gestão verdadeiramente democrática, garantindo representatividade. Desse modo, tais sujeitos precisam ter total autonomia para a realização de tão importante obra – neste caso, um documento –, que, na realidade, determina ou descreve a identidade organizacional da instituição escolar: o que ela efetivamente é, sua missão e sua concepção teórica, o que fundamentará ou direcionará as atividades de ensino.

Se compararmos o núcleo central da representação dos professores entrevistados com a representação que a pedagoga tem de um PPP, veremos que aquela representação está distante desta última, pois o núcleo central identificado entre os entrevistados é PLANEJAMENTO e ORGANIZAÇÃO, no sentido de que um PPP estaria mais para uma simples ferramenta, ou plano para que objetivos sejam traçados: metas, determinação de regras, normas etc.

É claro que no contexto da dimensão PROJETO de um PPP, a representação dos professores não está incorreta, mas guarda um significado muito aquém do que realmente deveria ser, conforme se percebeu até mesmo durante as entrevistas, pois a percepção maior deveria estar edificada na IDENTIDADE INSTITUCIONAL da escola que, para a pedagoga entrevistada, está muito relacionada com as dimensões POLÍTICA e PEDAGÓGICA.

A representação que os entrevistados têm ou não têm do que deveria realmente ser um PPP pode ser justificada a partir do grau de conhecimento dos entrevistados com respeito ao PPP-IFAL, o que também foi levantado. O grau de conhecimento observado é irrisório e o uso do PPP-IFAL como ferramenta diretiva é quase inexistente. Apenas um professor declarou ter usado o documento e, ainda assim, já há algum tempo e para uma simples consulta. Se esse instrumento tão importante da constituição de uma escola deve ser elaborado com o envolvimento e a participação de todos, o resultado para o grau de conhecimento deveria ser a grande maioria, de preferência todos, conhecer muito bem ou razoavelmente o PPP-IFAL. Deveria ser, mas não foi o que se constatou. Dois terços dos entrevistados (64%) conhecem muito pouco, ou não conhecem, ou nunca ouviram falar do PPP-IFAL. Aliás, esta última alternativa trouxe perplexidade: como pode o coordenador de um dos cursos ofertados naquele *campus* do IFAL nem imaginar o que é um PPP, ou não ter conhecimento algum de tão importante instrumento, que deveria ser o norteador da sua gestão escolar? Se o coordenador de um curso não sabia da existência de um PPP, que tipo de concepção teórica ele utiliza para fundamentar toda a prática educativa entre seus professores e alunos?

Por fazer parte desta rede federal de ensino, sei que os esforços da instituição têm sido significativos na elaboração de seu Plano de Desenvolvimento Institucional e de seu PPP. O desafio é muito grande para uma instituição da educação profissional, que congrega docentes das mais diversas áreas técnicas. Já participamos de diversas reuniões que buscam planejar e praticar uma educação verdadeiramente transformadora e emancipadora. Mas o resultado desta pesquisa mostra que, pelo menos no que diz respeito ao bom uso de um PPP, o instituto precisa rever seu planejamento de divulgação, conscientização, envolvimento e implementação de tão importante ferramenta da gestão escolar. Pois o fim, a finalidade, a missão tão grandiosa da educação – não como redentora da sociedade, mas como elemento fundamental de transformação social – justifica a efetiva utilização dos melhores meios ou ferramentas da gestão escolar para sua execução e cumprimento.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. *Educação integral: texto referência para o debate nacional***.** Brasília: MEC/ Secad, 2009.

_____. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

CARIA, Alcir de Souza. *Projeto político-pedagógico em busca de novos sentidos*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa***.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido***.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela *et al*. *A representação social do trabalho: uma Contribuição para o estudo da motivação***.** Disponível em: <http://victorparadela.com/Artigos/Artigo.RST.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. *Plano de Desenvolvimento Institucional – IFAL*, **2014.** Disponível em: <http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/documentos/pdi-1/pdi-1/view>. Acesso em: 1º mar.2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MARX, Karl. O capital. In: *Os Economistas***.** Volume I, Livro Primeiro, Tomo 2, O processo de produção do capital. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

_____. *O 18 Blumário de Luiz Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOSCOVICI, Serge. La psychanalyse: son image et son public –etude sur la representation social de la psychanalyse. Paris: Presses Universitaries de France, 1961.

_____. *A representação social da psicanálise*.1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, Marcio de. O conceito de representações coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares. *Debates do NER*, Porto Alegre, ano 13, n. 22, p. 67-94, jul./dez.2012. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/download/30352/

23579>. Acesso em: 21 mar. 2018.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar*: introdução crítica. 16ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SÁ, Celso Pereira. *Núcleo central das representações sociais*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

VASCONCELOS, Celso. *Coordenação do trabalho pedagógico:* do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2003.

Notas

[1] A Educação Integral caracteriza-se pela ideia de uma formação "mais completa possível" para o ser humano (BRASIL, 2009, p. 15).

[2] "Associado à Teoria do Núcleo Central, o *software* EVOC® possibilita a análise do léxico formado pelo conjunto das evocações obtidas em uma pergunta estruturada por meio de um termo indutor referente ao objeto do estudo. Permite ainda analisar os dados pela distribuição da frequência de cada termo evocado e pela ordem média em que eles aparecem OME, gerando o quadro de quatro casas de Vergès" (Fonte: <https://uspdigital.usp.br>).

[3] Sendo a barra superior a frequência em porcentagem (%), e a inferior, números absolutos.

Recebido para avaliação em outubro de 2017.
Aprovado para publicação em julho de 2018.

O Planejamento urbano e regional no Brasil e sua relação com a Tennessee Valley Authority (TVA):

o caso da Comissão do Vale do São Francisco (CVSF)

Antonio Willamys Fernandes da Silva
Arquiteto e urbanista/UFPB, mestre em Engenharia Urbana/PPGEU/UFPB,
doutorando em Desenvolvimento Urbano/MDU/UFPE; professor adjunto do curso
de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Tocantins/UFT

Resumo

Este artigo tem como objetivo demonstrar a influência que os Estados Unidos exerceram no planejamento urbano e regional no Brasil por meio da experiência da Tennessee Valley Authority (TVA), na década de 1930. O estudo de caso desta pesquisa é a experiência da Comissão do Vale do São Francisco (CVSF), autarquia brasileira criada em 1948, quando elaborou o Plano das Obras de Recuperação Econômica do São Francisco, que era muito amplo e envolvia toda a extensão da bacia hidrográfica do Rio São Francisco, correspondendo a uma área que representa cerca de 7 % do território nacional. O artigo faz uma análise histórica desse processo e uma primeira aproximação do tema, descrevendo as interações ocorridas entre os dois países, a partir das missões americanas, cuja intenção alegada era a de fornecer suporte técnico ao desenvolvimento econômico brasileiro, indicando os pontos frágeis para corrigi-los por meio de medidas governamentais, como os organismos de planejamento regional.

Palavras chave: História do planejamento urbano e regional no Brasil. TVA. CVSF. Rio São Francisco.

Urban and regional planning in Brazil and its relationship with Tennessee Valley Authority (TVA): the case of the São Francisco Valley Commission (CVSF)

Abstract

This article aims to demonstrate the influence that the United States exerted on urban and regional planning in Brazil through the experience of the Tennessee Valley Authority (TVA) in the 1930s. The case study of this research is the experience of the São Francisco (CVSF), a Brazilian municipality created in 1948, when it elaborated the Plan of the Economic Recovery Works of the São Francisco, which was very broad and involved all extension of the São Francisco River basin, corresponding to an area that represents about 7% of the national territory. The article presents a historical analysis of this process and a first approximation on the subject, reporting on the interactions between the two countries with the American missions, whose intention was to provide technical support in Brazilian economic development, indicating the fragile points to correct it, by means of governmental measures such as regional planning bodies.

Keywords: History of urban and regional planning in Brazil. TVA. CVSF. São Francisco river.

Introdução

Conforme Mumford (1961), antes da Guerra Civil, havia surgido nos Estados Unidos muitas atividades práticas desenvolvidas a partir das abordagens regionais. Os marcos são muitos: o lançamento do movimento de conservação pelo presidente Theodore Roosevelt, em 1908; o hábil traçado de plano regional para o estado de Nova York, publicado em 1926; os projetos de energia e conservação empreendidos em grande escala pelo presidente Franklin Delano Roosevelt.

Uma das experiências mais importantes foi a formação da *Regional Planning Association of America* – RPAA. Segundo Hall (1988), esta surgiu de uma associação casual entre Lewis Mumford e Clarence Stein, Benton MacKaye e Charles Harris Whitaker, incluindo-se também no período de sua fundação, por volta de 1923, o economista Start Chase, os arquitetos Frederick Lee Ackerman e Henry Wright, e o empresário Alexander Bing; Catherine Bauer, como secretária executiva e assistente de pesquisa de Stein e, ainda, Clarence Perry, que, mesmo não tendo se filiado à associação, manteve estreitos laços com a entidade.

A meta principal da associação foi agrupar pessoas de diversas especialidades para analisar e criticar a cidade, produzindo ideias, ações políticas e projetos. Pode-se citar, como exemplo, a influência que a RPAA exerceu no setor habitacional no início do século XX, com as participações de Stein, Wood, Whitaker e Ackerman. O regionalismo era o elo entre os membros da associação, baseando-se na filosofia de um projeto integral de ordenação do território, respaldando-se nas análises e estudos interdisciplinares, como os aspectos econômicos, geográficos, históricos, entre outros.

O planejamento regional teve um grande impulso com Patrick Geddes, graças ao encontro que teve na década de 1920 com Lewis Mumford, que deu forma coerente a seus pensamentos, influenciando um pequeno, mas brilhante e devotado, grupo de planejadores (RPAA) sediados na cidade de Nova York, de onde, por intermédio dos portentosos escritos de Mumford, acabou fundido às ideias intimamente correlatas de Howard. Depois, espalhou-se por toda a América e pelo mundo afora, exercendo enorme influência, em particular sobre o *New Deal* de Franklin Roosevelt, na década de 1930, e sobre o planejamento das capitais da Europa, nos anos 1940 e 1950. O *New Deal*, que já foi descrito como a organização de planejamento nacional mais abrangente que os Estados Unidos conheceu, estava, em princípio, fortemente comprometido com um programa que concordava com as ideias da RPAA, envolvendo projetos de energia e conservação executados em escala regional em um esforço para impedir a degradação do solo e evitar as enchentes, como é o caso da Tennessee Valley Authority (TVA), no vale do rio Tennessee.

Na visita de Patrick Geddes a Nova York, em 1923, a RPAA assumiu um programa formado por cinco itens, que, de acordo com Hall (1988), foram: a criação de cidades-jardim inseridas numa estrutura regional; o desenvolvimento de relações com os planejadores britânicos, principalmente o próprio Geddes; o desenvolvimento de projetos e esquemas regionais para promover a Trilha Apalachiana; a colaboração com o comitê do *American Institute of Architects* (AIA) sobre planejamento comunitário, a fim de divulgar o regionalismo; os levantamentos de áreas-chave, com especial atenção para a bacia do Vale do Tennessee. Segundo Vianna (2012), dois dos temas centrais que permearam as discussões da RPAA foram a função e a utilização da energia elétrica em um programa de descentralização produtiva; e a regulamentação do aproveitamento dos recursos hídricos. Estava-se ainda, nesse momento, no seio de uma tradição que unificava o pensamento mais conservacionista da Associação com o regionalismo da Tennessee Valley Authority.

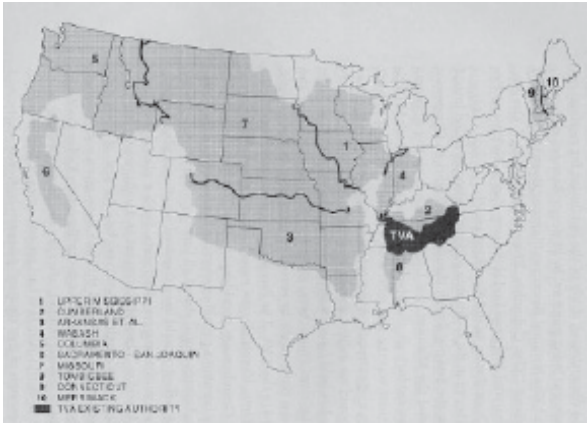
A Tennessee Valley Authority - TVA

O *Report of the New York State Commission of Housing and Regional Planning*, desenvolvido para o estado de New York, é o primeiro estudo em escala estadual desenvolvido nos Estados Unidos e o primeiro que expressa de forma mais abrangente essa perspectiva de planeja-

mento regional. “A Comissão foi criada no governo do democrata Alfred S. Smith em 1924, presidida por Clarence Stein, e o estudo envolveu outros membros da RPAA”. (FELDMAN, 2009, p. 15). Os princípios deste estudo são recuperados com a criação da TVA, em 1933, pelo presidente Franklin Roosevelt, para o planejamento de uma área com problemas de desenvolvimento e como resposta aos reflexos que a Grande Depressão do início dos anos 1930 trouxe região do rio Tennessee (Figura 1).

A TVA foi criada como parte do plano de governo, no bojo da geração de alguns outros órgãos estatais. O Congresso e o presidente americanos criaram uma espécie inteiramente nova de instrumento de governo: a corporação de desenvolvimento regional, moldada em bases autônomas, um órgão público com vastas responsabilidades, equipado com um jogo de instrumentos completo, ou seja, o órgão era o único responsável pelos resultados do desenvolvimento de recursos naturais de toda uma região. Um único órgão para responder por uma tarefa constituída de muitas partes correlatas e entrelaçadas, fato que se constituiu em uma revolução na administração pública. A TVA tinha como alvo o desenvolvimento do potencial hidrelétrico e de transporte da região, o que incluía tornar o rio navegável, distribuir e vender energia, em uma perspectiva de desenvolvimento regional integrado, abrangendo aspectos econômicos, sociais e físicos. A criação de uma instituição pública visa, por um lado, conferir a esta a responsabilidade pelo desenvolvimento de atividades do governo nacional na escala regional, e, por outro, utilizar essa experiência como modelo para outras regiões do país.

Figura 1 - Localização da bacia do rio Tennessee nos Estados Unidos



Fonte: CREESE, 1990.

A TVA foi o mais importante empreendimento do planejamento *New Deal* e a concretização das ideias mais radicais da RPAA. A geografia assegurava para a autarquia a certeza de se conseguir um exemplo incomum de planejamento regional para a bacia hidrográfica. A bacia do rio Tennessee era do tamanho da Grã-Bretanha, a região diversificava-se pelo clima, pelos recursos, pela composição racial e pelos modelos culturais. Em comum, o que havia era a pobreza: possivelmente, a parte mais pobre da mais pobre região dos Estados Unidos.

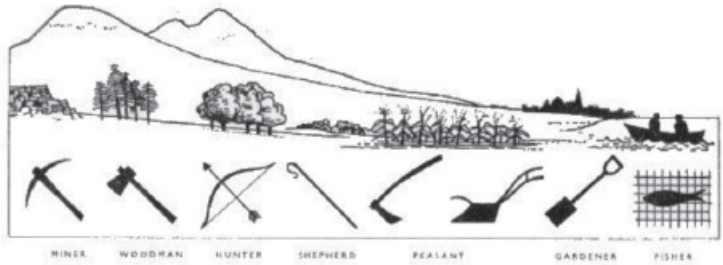
Quando o presidente americano colocou em prática o planejamento regional no rio Tennessee, esse procedimento estava, até então, restrito ao campo teórico, como as revistas especializadas, as universidades, na política e na RPAA. A TVA surgia com poderes de governo, entretanto, tinha a possibilidade de agir com os instrumentos utilizados pela iniciativa privada. Segundo Chiquito (2011), a ideia do governo federal de Franklin Roosevelt era que o órgão se transformasse em um modelo de planejamento a ser repetido em outras instâncias regionais do vale, ou seja, como parte de um planejamento nacional. Foram pensadas para o território americano onze autarquias de vale.

Segundo Lilienthal (1972), a lei que criou a autarquia repudiou propositadamente os métodos do passado. O que havia de inédito era caberem todas as atribuições públicas, as quais antes eram separadas, a um só órgão, e o fato de nenhuma delas poder ser considerada um fim em si mesma. A construção de represas ou a recuperação do solo, qualquer que fosse, enfim, a atividade, tinha de ser tratada como parte inseparável de um programa geral destinado a promover o bem-estar de todos os habitantes da região. A jurisdição invadia os limites consagrados de repartições e ministérios do governo federal.

Cada represa é uma obra especial de finalidade multíplice, afirmou Lilienthal (1972). Os engenheiros fazem o projeto não somente para assegurar o canal navegável ao rio e a maior proteção possível contra as enchentes, como igualmente para garantir todas as outras vantagens de que a produção de energia é apenas uma. E todas as represas fazem parte de um sistema que abarca o rio todo, das nascentes até a foz. A localização, as dimensões e o funcionamento de cada represa são determinados em relação aos de todas as demais, de maneira que se possa realizar o potencial total do rio (Figura 2).

> O múltiplo uso do rio incluiria a navegação, o lazer, o combate às enchentes e à erosão do rio, reflorestamento e a utilização controlada dos terrenos marginais, a racionalização da agricultura, geração de energia, industrialização, valorização da terra e criação de núcleos urbanos. (CHIQUITO, 2011, p.113).

Figura 2 - Seção de vale de Patrick Geddes



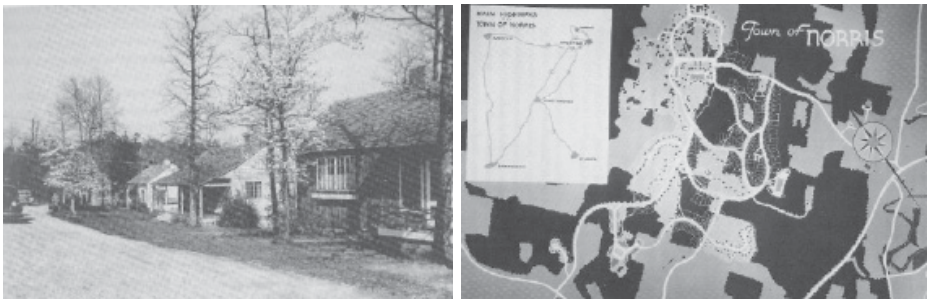
The Valley Section with basic occupations

Fonte: <http//www.patrickgeddestrust.co.uk>

A área da bacia do Tennessee compreendia 105 mil km² e contemplava sete estados: Kentucky, Tennessee, Mississipi, Alabama, Georgia, Carolina do Sul e Carolina do Norte, com uma população, em 1950, de três milhões de habitantes, que se dedicavam à agricultura. A TVA atuava em diversas áreas, como urbanismo, ecologia, arquitetura, sociologia e educação, para resolver inúmeros problemas da bacia hidrográfica. Tinha de melhorar a navegação, controlar as inundações, construindo barragens conectadas às hidrelétricas para produção de energia elétrica. Essa desencadearia uma série de outros empreendimentos, tais como: modernizar e tornar rentáveis as fazendas da região, desenvolver a agricultura, reflorestar para combater a erosão, construção de cooperativas agrícolas, fábricas etc. Os resultados obtidos em pouco tempo tiveram uma avaliação satisfatória. Mesmo enfrentando a interferência da iniciativa privada na produção de energia elétrica, a autarquia dimensionou e localizou centrais elétricas, atreladas a um sistema de oito represas de tamanho maior: Gilbertville, Wilson, Landing, Wheeler, Pickwick, Hiwassee, Guntersville e Norris, constituindo-se em polos de referência para as instalações de futuras centrais menores. Em dez anos, a paisagem da bacia do Tennessee viu-se transformada, não apenas econômica, mas também tecnologicamente.

A cidade nova de Norris foi a primeira experiência de planejamento municipal da TVA, construída, em 1933, próxima à grande barragem do Tennessee, planejada por um membro da RPAA (Tracy Augur). As expectativas idealistas quanto a Norris, cidade onde ricos e pobres poderiam viver juntos e onde os habitantes combinariam agricultura com indústrias artesanais, jamais se concretizaram. A circulação de automóveis e pedestres era separada completamente por um sistema de tráfego de pedestre que ligava toda a cidade. Existia um cinturão verde (*greenbelt*) que circundava a cidade, controlando seu crescimento, como também a presença de áreas verdes em abundância, conferindo baixas densidades, dando-lhe o aspecto rural. Outro ponto importante era a ligação rápida da cidade de Norris a Knoxville por uma f*reeway*, a primeira do país, chegando ao ponto de arrancar elogios de Raymond Uwin, como referência de cidade-jardim americana (Figura 3).

Figura 3 - Cidade de Norris



Fonte: CREESE, 1990.

As missões americanas no Brasil

"Transcorrida, a partir de 1870, a disseminação dos referentes norte-americanos alcançou muitos países ao redor do mundo e imprimiu marcas que permitem entender uma das facetas do capitalismo: a criação de demandas" (ATIQUE, 2007, p. 415). Os Estados Unidos souberam abrir frestas para sua atividade econômica e cultural nas mais diferentes culturas, construindo para isso diferentes caminhos, através de relações comerciais que se confundiram com relações sociais, culturais, estéticas, tecnológicas, educacionais e morais. Na opinião de Atique (2007), desde as primeiras missões, o que os Estados Unidos almejavam era a expansão de seu modo de vida e de sua forma de organização do espaço sobre as demais áreas da América. Para tanto, criaram-se estratégias de "americanização das Américas" que atingiram diversas áreas, inclusive a de arquitetura e urbanismo.

"As rupturas estruturais propiciadas pela Segunda Guerra Mundial e pela expansão das forças políticas e econômicas no interior da sociedade brasileira estavam abrindo perspectivas novas à formação do capitalismo industrial do Brasil" (IANNI, 1971, p. 70). Entretanto, assim como a Segunda Guerra Mundial foi um acontecimento crucial, abrindo novas perspectivas, foi também o acontecimento que deu origem a questões que dificultaram a reorientação do país, do capitalismo nacional. O Brasil associou-se e subordinou-se nesse período às diretrizes e ações dos Estados Unidos, sendo obrigado a aceitar, simultaneamente, as condições e as consequências dessa colaboração subordinada, isto é, o projeto de capitalismo nacional não só foi pouco elaborado politicamente, mas surgiu em um contexto histórico dominado pela redefiniçao da hegemonia econômica, política, militar e cultural dos Estados Unidos. Os estadunidenses, depois da Segunda Guerra Mundial, para permanecerem hegemônicos no poder em relação ao sistema capitalista, utilizam o planejamento como um modo de agir, o que repercutiu em todo o mundo, inclusive no Brasil. A distância entre os dois países diminuiu, em razão da propagação da prática de planejamento no setor público de produção de energia elétrica.

Os americanos transformaram-se em um grande exportador de tecnologia e de capital financeiro desde 1945, quando uma ordem nova se estabeleceu internacionalmente, tornando os países subdesenvolvidos mais dependentes, tanto econômica, quanto tecnologicamente, levando-os a um crescente endividamento. Desde a experiência no Tennessee, por meio da TVA, incluída no programa *New Deal*, o país acumulou bastante experiência na área de planejamento, principalmente envolvendo a circulação da concepção de planejamento de bacia entre os Estados Unidos e os países subdesenvolvidos (veja-se o caso do Rio São Francisco), através de congressos, publicações e interlocução profissional sobre desenvolvimento regional.

A Missão Taub foi a primeira missão americana a atuar no Brasil, a pedido do governo brasileiro, em 1942, para elaboração de um plano de investimentos. No mesmo ano, houve uma segunda missão, denominada Missão Cooke, cujo interesse era auxiliar na realização de um levantamento dos recursos que havia no país, preocupando-se com a implantação da industrialização, a fim de diminuir as importações, por causa dos problemas provocados pela guerra. Essa missão, formada por uma comitiva liderada por Morris Llewellyn Cooke, fazia parte de um acordo de cooperação técnica entre as nações aliadas, que foi importante para a difusão, no Brasil, de concepções e experiências do planejamento regional.

"Os acertos iniciais entre o governo brasileiro e norte-americano eram de que a missão Cooke realizaria um estudo sobre o vale do Amazonas, compreendendo, além da área brasileira, partes da Bolívia, Peru, Equador, Colômbia e Venezuela" (CHIQUITO, 2011, p. 107). A intenção do Brasil era construir um complexo de transporte formado por canais, ferrovias e rodovias que possibilitariam a integração do mercado sul-americano. Conforme Chiquito (2011), quanto à navegação, a ideia era fazer a ligação entre as bacias do Rio Orenoco, do Rio Amazonas e a dos rios Paraná, Uruguai e Paraguai (que formavam a bacia do Prata) criando uma via navegável no interior do território como alternativa à região costeira, que naquela ocasião estava ocupada por submarinos alemães, impedindo a circulação de mercadorias.

Quando a Missão Cooke chegou ao Brasil, houve uma mudança de direção em relação àideia inicial. O vale do Amazonas foi substituído pelo vale do São Francisco. A justificativa dada na época era a de que a costa brasileira já estava desimpedida pelos alemães e que a pesquisa sobre o Amazonas demandaria muito tempo, por causa dos fatores como a questão política, dificuldade de acesso à floresta, etc. "O relatório da missão Cooke apresentado ao governo norte-americano permaneceu sob sigilo nos Estados Unidos até 1948, quando foi divulgado ao Brasil e, posteriormente traduzido e publicado pela Fundação Getúlio Vargas" (CHIQUITO, 2011, p.106).

A Missão Cooke chegou à conclusão, baseada em estudos detalhados sobre a indústria, os transportes e o setor energético, fazendo também uma avalição do aproveitamento hidráulico do Rio São Francisco, de que o Brasil tinha deficiências na produção de energia elétrica, necessitando, segundo as recomendações, permitir rapidamente a importação de equipamentos elétricos, a fim de aumentar as usinas mais importantes. Conforme Chiquito (2011), para o aproveitamento do Rio São Francisco, a missão indicou a necessidade urgente da elaboração de um planejamento regional, que deveria ter como referência as experiências de planejamento de bacia hidrográfica que estavam sendo colocadas em prática nos Estados Unidos, no vale do Tennessee (TVA) e Mississipi (Mississipi Valley Committee). Essas recomendações, assim como a referência da TVA, terminaram desencadeando a criação da Companhia Hidro Elétrica do São Francisco – Chesf, em 1945, e da Comissão do Vale do São Francisco – CVSF, em 1948.

Propagação do método da TVA

A TVA tentava mostrar para o mundo a imagem de modernidade dos Estados Unidos, propagando essa ideia também entre os próprios cidadãos americanos, no intuito de conseguir mais apoio para o projeto, que tinha um cunho pedagógico, tanto local, na bacia do Tennessee, como

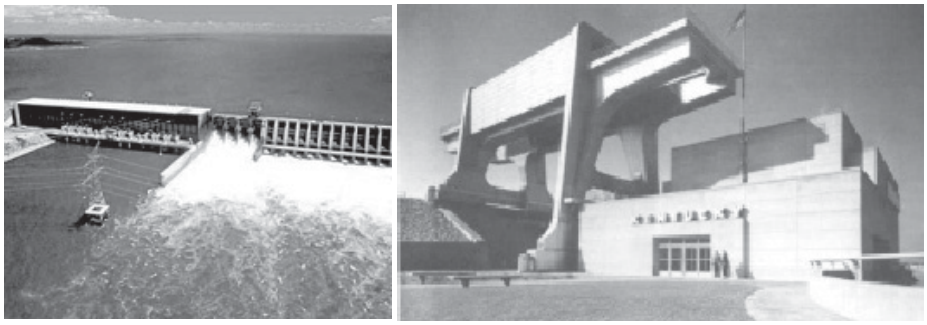
global e, por isso, necessitava implantar-se, primeiro, em território americano, para, posteriormente, espalhar-se para o resto do mundo.

A pretensão era demonstrar como o uso da tecnologia poderia explorar os recursos naturais, através de uma metodologia bem ordenada e eficaz, e, não menos importante, nas mãos do governo. Para tanto, os planejadores integraram as barragens em um imenso plano de áreas de lazer, edifícios públicos, cidades, florestas e muitos outros mecanismos de controle de recursos. A mensagem que se pretendia passar ao grande público americano era a de uma espécie de ética conservacionista, colocando a paisagem resultante como um modelo para o futuro. Mas o povo não estava educado para entender tal ética de conservação, por isso houve um intenso processo educativo, que utilizou livros, filmes, jornais e outros meios.

O modelo de democracia e de participação da população na TVA deveria ser compartilhado por todo mundo, inclusive os que visitavam o Tennessee ficavam entusiasmados com o que viam e, mais ainda, com a possibilidade de compartilhamento daquela metodologia. A autarquia simbolizava a solução de todos os problemas: novas matas, controle das enchentes, processos agrícolas mecanizados, o armazenamento das águas, uso da tecnologia na irrigação, etc. De uma maneira geral, simbolizava aspirações e esperança, bem como um propósito primordial de orientar o desenvolvimento unificado dos recursos naturais e a melhoria das condições de vidas das pessoas.

"Os administradores e engenheiros do Brasil foram influenciados bastante pelas experiências da bacia do Tennessee, podendo ser observado nos diversos empreendimentos hidrelétricos espalhados pelo país" (VIANNA, 2012, p. 51). Em 1944, o Ministro da Agricultura do Brasil, Apolônio Salles, representando o primeiro governo Vargas, visitou o Tennessee com o intuito de estudar a possibilidade de o método ser aplicado no país. No ano seguinte, o engenheiro Oren Reed, do Departamento de Construção da TVA, fez uma consultoria técnica a pedido do governo brasileiro, estudando os planos e relatórios já elaborados para a região do Rio São Francisco e realizando uma visita de inspeção. Esse estudo foi chamado de "Reconhecimento Geral do São Francisco" e suas conclusões foram favoráveis ao estabelecimento de uma política de desenvolvimento do rio, afirmando que o plano regional era viável e poderia se sustentar. Posteriormente, o presidente Eurico Gaspar Dutra, em visita aos Estados Unidos, em 1949, verificou de perto os empreendimentos que lá se desenvolviam, chegando a afirmar que aplicaria o método utilizado no Rio São Francisco. Conforme Vianna *apud* Tsukumo (1989), o alto nível da engenharia brasileira na época, somado à influência da experiência estrangeira, aproximou engenheiros e arquitetos na procura da qualidade construtiva e ambiental para os empreendimentos (Figura 4).

Figura 4 - Hidrelétrica de Sobradinho no Brasil e Hidrelétrica de Kentucky nos EUA.



Fontes: Mello, 2011; Lejune, 1995.

Segundo Feldman (2009), o presidente americano cria, em 1949, um programa de assistência técnica para países subdesenvolvidos com financiamento de diversas agências, o Point Four Program. Em 1950, é instituída, no Brasil, a Comissão Nacional de Assistência Técnica, no Minis-

tério das Relações Exteriores, para estudar problemas relativos à participação do Brasil em programas de assistência técnica das Nações Unidas e, eventualmente, da Organização dos Estados Americanos e para fazer o levantamento das necessidades brasileiras em matéria de assistência técnica e preparar planos e programas para obtenção de auxílio técnico de tais organizações. Em 1951, no fim do governo Dutra, "foram estabelecidas as bases para um convênio com a Organização dos Estados Americanos para transferência de conhecimento técnico e científico para implementar a potência elétrica, a agricultura e o sistema de transporte, que é celebrado em 1952, em Nova York" (FELDMAN, 2009, p. 18).

"A CVSF e a Comissão Interestadual da Bacia Paraná-Uruguai – CIBPU foram as únicas experiências de planejamento regional no Brasil, baseado no desenvolvimento de bacias hidrográficas, base territorial oriunda do modelo norte-americano do Tennessee" (GARDIN, 2009, p. 19). As finalidades e a estrutura do estudo da CVSF e da CIBPU são semelhantes ao trabalho da TVA, e essa relação está explicitada nos documentos das comissões. Segundo Feldman (2009), a CIBPU foi criada em 1951, por meio de um convênio entre os estados de São Paulo, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, com o propósito de realizar pesquisas para o aproveitamento hidrelétrico de transportes para promover amplamente o desenvolvimento da bacia.

Planejamento do vale do São Francisco: a criação da CVSF

Para Vainer (1992), a compreensão da relação entre Estado e região no Brasil contemporâneo passa pelo entendimento do que se convencionou chamar de questão regional, e, em seguida, analisar a evolução das políticas governamentais direcionadas para resolver tal questão. Concretamente, a constituição da questão regional pelo Estado brasileiro, principalmente a questão regional nordestina, vai se traduzir em um modelo de planejamento regional cristalizado conceitual, política e institucionalmente, em primeiro lugar na CVSF, a qual se anunciava com o propósito de conceber e implementar uma política de desenvolvimento para o São Francisco.

Segundo Lopes (1955), a criação da CVSF causou um certo tumulto no campo político, visto que interferia na forma de distribuição dos recursos financeiros, concentrando-os nas mãos da União, que os empregaria nas bases de um plano político nacional, em vez de distribui-los às províncias, as quais os empregariam de acordo com seus interesses imediatos. "A CVSF não tinha como finalidade substituir toda estrutura governamental que atuava no Vale, quer federal ou estadual" (LOPES, 1955, p. 61). A Comissão era uma organização que se destinava a suplementar e coordenar, na medida do possível, as atividades de vários órgãos ministeriais e estaduais que se empenhavam em atividades de fomento e economia da região.

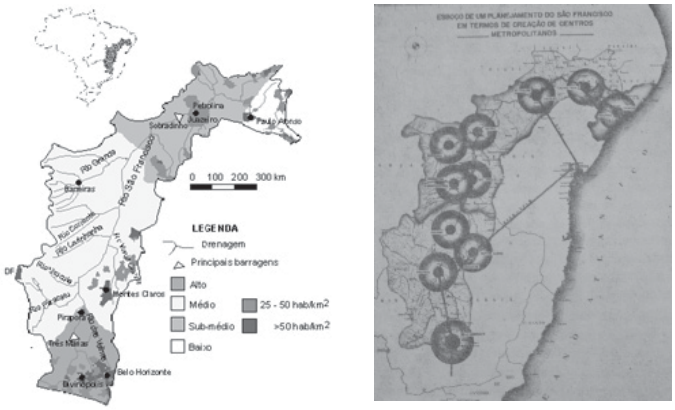
Depois de criada, a CVSF teve, inicialmente, a direção de sua política atribuída a um órgão colegiado – sua diretoria. Nessa fase, foi elaborado o seu regimento interno e se fixou o programa básico de trabalho. Quando a administração de entidade passou a ser de reponsabilidade exclusiva da Superintendência, coube a dois órgãos técnicos - Diretoria de Produção e Assistência e Diretoria de Planos e Obras - a responsabilidade de investigar e elaborar o Plano Geral do São Francisco. A Diretoria de Planos e Obras encarregou-se de estudar os problemas de regularização do regime fluvial, de aproveitamento hidrelétrico, de navegação, de transportes e comunicações, de urbanismo e saneamento, de irrigação e drenagem, de todas as questões que se enquadrassem no campo da engenharia.

O plano era muito amplo e envolvia toda extensão da bacia hidrográfica do São Francisco, correspondendo a uma área que representa cerca de 7% do território nacional (Figura 5). Ao ser estabelecido o percentual de 1% da renda da União para as obras da CVSF, todas as demais obras deveriam ser aí enquadradas. A Lei n° 541, que criou a CVSF, definiu os objetivos do plano geral

de aproveitamento Rio São Francisco e as incumbências da Comissão em seu artigo 7°. Cabia à CVSF organizar e submeter ao Presidente da República e ao Congresso Nacional o plano geral de aproveitamento do Rio São Francisco, que foi encaminhado em 1950 e era composto por 21 capítulos contendo estudos, propostas e programa de obras que visavam a: regularização do curso de seus rios; melhoria da distribuição de suas águas; utilização de seu potencial hidroelétrico; fomento da indústria e da agricultura; desenvolvimento da irrigação; modernização dos seus transportes; incremento da imigração e da colonização; assistência às famílias; amparo à educação e saúde; e exploração de riquezas.

Constavam ainda do plano vários anexos, como mapas, plantas e gráficos, e mais 35 volumes que reuniam documentos, tais como: emendas, atos, discursos, debates, projetos e depoimentos realizados na Constituinte de 1946 e depois na Câmara dos Deputados e Senado Federal. De acordo com Paula (2012), o plano foi elaborado por uma equipe multidisciplinar de técnicos de diversas áreas, coordenada pelo engenheiro Paulo Peltier de Queiroz. Havia vários serviços de ordem técnica e de informação contratados, formados por comissões internas, pela Diretoria de Planos e Obras, dirigida pelo engenheiro Lucas Lopes, e pela Diretoria de Produção e Assistência, dirigida pelo agrônomo Oscar Espínola Guedes, do Ministério da Agricultura.

Figura 5 - Bacia hidrográfica centros metropolitanos do Rio São Francisco



Fontes: Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco. Disponível em: <www.saofrancisco.cbh.gov.br>. Acesso em: 10/4/2017; e Lopes, 1955.

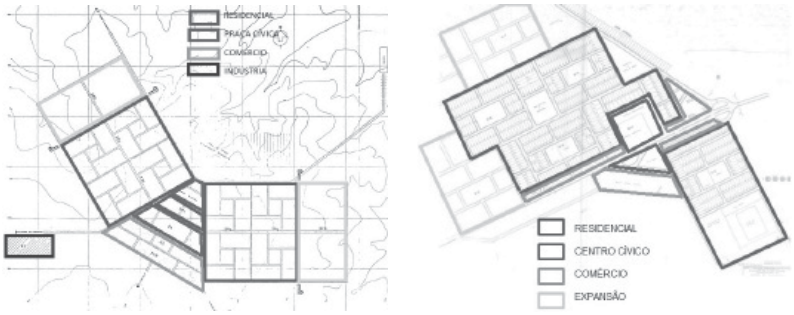
Vale salientar novamente que o plano deveria abranger toda a bacia hidrográfica do Rio São Francisco, e, por isso, se caracterizava como um "plano regional", de acordo com a terminologia em uso. O plano deveria ser total ou geral, não devendo se restringir aos aspectos parciais do aproveitamento do vale. Segundo Lopes (1955), o plano deveria visar principalmente ao aproveitamento das possibilidades econômicas da bacia. Conforme Paula (2012), as obras foram orçadas e previstas para serem executadas de 1952 a 1956, numa primeira etapa, e, para os anos seguintes, previa-se que a energia elétrica abundante, a preço baixo, provocaria, naturalmente, o desenvolvimento agropecuário, pela exploração dos minérios ocorrentes na região (Figura 5).

Na memória descritiva e justificativa do Plano Geral para o aproveitamento econômico do Vale do São Francisco, encontram-se os principais fundamentos do plano organizados na seguinte sequência: a) significado e entendimento do que seria o conceito de planejamento (investigação e previsão); b) objetivos ao se eleger a bacia do São Francisco como alvo de planejamento; c) os objetivos do plano; d) resultados esperados. Aparentemente, os objetivos eram globais, centrados em torno do eixo principal "domínio das águas". Todavia, no planejamento inseriu-se o termo "zoneamento vocacional", o que abriu a perspectiva de, na prática e por motivações diversas, se priorizarem algumas áreas em detrimento de outras.

Na quinta parte do documento, que versa sobre planejamento de zonas metropolitanas, observa-se que está constituída de dois tópicos sobre urbanismo e um, sobre abastecimento d'água e saneamento. Nos tópicos relacionados ao urbanismo, estão os argumentos que conduziram ao planejamento das regiões metropolitanas e das áreas de influência das grandes cidades. Conforme Lopes (1955), um dos objetivos mais interessantes do planejamento geral do desenvolvimento do vale seria o de se destacarem as cidades que, por sua posição e por seu desenvolvimento anterior, parecessem destinadas a exercer a função de capitais regionais, de centros metropolitanos, oferecendo a elas elementos de estímulo que lhes permitissem alargar e intensificar sua influência social e econômica. As cidades escolhidas para a função de centros metropolitanos, que já exerciam esse papel ou que dispunham dos elementos essenciais para o exercerem no futuro, foram enumeradas no plano, destacando-se os motivos predominantes de sua projeção singular. Foram elas: Belo Horizonte, Pirapora, Bocaiuva-Montes Claros, Januária, Correntina-Sta. Maria da Vitória, Bom Jesus da Lapa, Barreiras, Barra, Petrolina-Juazeiro, Petrolândia e Propriá-Penedo (Figura 5).

O objetivo geral da Comissão do Vale do São Francisco, criada em 15 de dezembro de 1948, mas começando a operar a partir do fim de 1949, era garantir a execução do Plano de Aproveitamento das Possibilidades Econômicas do Rio São Francisco. Era a primeira tentativa, no Brasil, de planejamento regional, significando uma novidade na dinâmica da organização federativa do país. Conforme visto anteriormente, os objetivos, tanto da TVA como da CVSF, são semelhantes. As referências americanas adotadas influenciaram não apenas o projeto de desenvolvimento regional integrado, mas a participação da arquitetura no processo de supervisão de todas as realizações: nos planos urbanísticos de relocação de cidades, nas barragens, nas centrais hidrelétricas, nas habitações e nas obras complementares do sistema viário. Na bacia do São Francisco, foram relocadas oito cidades, por causa das inundações das barragens. Os planos urbanísticos das cidades, elaborados pela Chesf, sofreram também bastante influência da TVA, utilizando, por exemplo, os mesmos conceitos utilizados na cidade de Norris, como os de hierarquização do sistema viário, zoneamento das funções urbanas, o de unidade de vizinhança, de Clarence Perry, que, por sua vez, influenciou Clarence Stein, membro da RPAA, no projeto de Radburn (Figuras 3 e 6).

Figura 6 - Plano urbanístico da cidade relocada de Rodelas e Pilão Arcado/BA



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Chesf, 1986.

Considerações finais

O planejamento regional no Brasil teve seu início a partir da grande repercussão obtida pelo Plano Regional do Vale do Tennessee. Portanto, as ideias, as práticas sociais e as representações ligadas à influência da TVA devem ser interpretadas como uma importante contribuição tecnológica e cultural do passado, ainda pouco reconhecida, que ofereceu conhecimentos que ajudaram na formação da historiografia arquitetônica e urbanística e na ampliação do entendimento do planejamento regional integrado no país. Na opinião de Vianna (2012), ainda que a inspiração dos planos

tenha origem em algumas propostas da TVA, sua realização não acompanhou completamente esse modelo, já que sempre ocorreu o confronto de duas mentalidades: a que queria gerir os empreendimentos com uma rígida diretriz financeira e a que encarava a execução das usinas e barragens como parte de um processo mais amplo.

A CVSF foi um laboratório importante na formação de quadros intelectuais definidores de políticas públicas comprometidas com as metas de expansão e recriação de novas fronteiras de expansão de capital, articuladas aos interesses locais/regionais. Assim, o presidente da república e os ministros passam a compor o vértice de uma nova estrutura de poder: a tecnoestrutura estatal. O conceito de tecnoestrutura engloba o de tecnocracia, que, por sua vez, envolve o conjunto de técnicos: arquitetos, urbanistas, engenheiros, economistas, entre outros. Segundo Vianna (2009), não se pode esquecer que aconteceram também problemas típicos de um planejamento regional, econômicos e sociais, que não podiam ser resolvidos apenas através do controle de um rio para a utilização por parte do homem. Dessa forma, a energia elétrica produzida acabou sendo muito mais importante do que a bacia, em termos de desenvolvimento econômico, o que contribuiu para não enfatizar devidamente seu caráter regional.

Referências

ATIQUE, Fernando. **Arquitetando a boa vizinhança**: a sociedade urbana do Brasil e a recepção do mundo norte-americano (1876-1945). Orientador Maria Lucia Caira Gitahy. Tese de doutorado. São Paulo, FAU USP, 2007.

CHIQUITO, Elisângela de A. **A Comissão Interestadual da Bacia Paraná-Uruguai**: do planejamento de vale aos polos de desenvolvimento. Orientadora Sarah Feldman. Tese de doutorado. São Paulo, FAU USP, 2011.

FELDMAN, Sarah. 1950: **A Década de Crença no Planejamento Regional no Brasil**. XIIIENAnpur – Encontro nacional da anpur. Florianópolis, 2009.

GARDIN, Cleonice. **CIBPU A Comissão Interestadual da Bacia Paraná-Uruguai no Planejamento Regional Brasileiro** (1951-1972). Mato Grosso do Sul: Editora UFGD DOURADOS, 2009.

HALL, Peter. **Cidades do amanhã**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

IANNI, Octavio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil** (1930-1970). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971.

LOPES, Lucas. **O Vale do São Francisco**. Rio de Janeiro: Ministério de Viação e Obras Públicas, Serviço de Documentação, 1955.

MUMFORD, Lewis. **A cultura das cidades**. Tradução de Neil R. da Silva. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1961.

PAULA, Dilma A. de. Estado brasileiro e desenvolvimento regional: o debate parlamentar na constituição da Comissão do Vale do São Francisco (1946-1948). Revista de História Regional, 2012.

VAINER, Carlos. B.; ARAUJO, F. G. B. **Grandes projetos hidrelétricos e desenvolvimento regional**. Rio de Janeiro: CEDI, 1992.

VIANNA, Mônica P. **Da edificação ao traçado urbano**: A Experiência de planejamento regional integrado na CESP. Orientadora Telma de Barros Correia. Tese de doutorado. São Paulo, FAU USP, 2012.

Recebido para avaliação em outubro de 2017.
Aprovado para publicação em julho de 2018.

História e princípios da análise crítica do discurso

Iran Ferreira de Melo
Professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

Resumo

Este artigo apresenta a história e os princípios de um campo de estudos de muita penetração na análise social da vida contemporânea. Trata-se da Análise Crítica do Discurso (ACD), corrente do pensamento sobre a linguagem que se apresenta como uma perspectiva transdisciplinar e interessada em problematizar as faces semióticas das relações de poder e mudança social. Para tanto, selecionamos algumas reflexões dos expoentes em ACD, que se aplicam ao exame de questões urgentes da sociedade hodierna, muitas delas vivenciadas por países como o nosso – de constituição histórica injusta, população desigual e relações sociais iníquas. Buscamos, portanto, trazer um pouco da contextualização de nascimento e desenvolvimento desse campo de investigação, a fim de fornecer subsídios teóricos a quem dele precisar em suas pesquisas. Nosso objetivo é que as informações encontradas aqui sejam producentes para essa finalidade e promovam um panorama para que se entenda o papel da ACD nos estudos acadêmicos e como ferramenta para a intervenção social.

Palavras-chave: Criticidade. Pesquisa. Discurso.

History and principles of the critical discourse analysis

Abstract

This article presents the history and the principles of a field of studies of great penetration in the social analysis of contemporary life. It is the Critical Discourse Analysis (ACD), current of thought about language that presents itself as a perspective for the transdisciplinary and interested in problematizing the semiotic faces of power relations and social change. To that end, we have selected some reflections from the exponents of ACD, which apply to the examination of urgent issues of today's society, many of them experienced by countries such as Brazil – of unjust historical constitution, unequal population and iniquitous social relations. Therefore, we seek to bring some of the contextualization of birth and development of this field of research, in order to provide theoretical subsidies to those who need it. Our goal is that the information found here be productive for this purpose and promote a panorama to understand the role of ACD in academic studies and as a tool for social intervention.

Keywords: Criticality. Research. Discourse.

Trabalhar com a linguagem é agir politicamente, intervindo na realidade social da qual ela faz parte, com toda responsabilidade ética que isso acarreta.
(RAJAGOPALAN, 2004, p. 7)

No conjunto das teorias sociais contemporâneas, cada vez mais, cientistas têm se interessado em examinar práticas sociais que, outrora, foram concebidas como isentas de ideologia. Nesse contexto, uma das palavras de ordem mais constantes é, sem dúvida, *criticidade*, termo que, desde as teorias apresentadas pelos membros da Escola de Frankfurt,[1] norteia muitos campos do conhecimento que passaram a postular o lugar de *ciências críticas.* Esses campos, segundo a linguista austríaca Ruth Wodak (2005b), não se concentram apenas em questões puramente acadêmicas ou teóricas; tomam também, como ponto de partida, problemas sociais predominantes e latentes, adotando uma posição política explícita sobre eles e analisando os meios em que ocorrem, quem são seus responsáveis e como resolver tais problemas. Segundo essa linguista, podemos distinguir as ciências definidas como críticas em função de três traços de seus posicionamentos epistemológicos.

1. *O tipo de evidências capazes de apontar* – as ciências críticas não revelam realizações do mundo, mas descrevem e avaliam o processo de encobrimento naturalizado dessas realizações (em geral situações de opressão), bem como suas causas e seus efeitos, isto é, elas exploram o que não é visível, mas perceptível de algum modo no convívio social, como as manifestações ideológicas que aparelham inúmeras práticas de nossas vidas, levando-nos a acreditar que essas práticas sempre foram como são, *in natura*. Desse modo, as ciências críticas são *denunciativas* de um estado de coisas ofuscado por interesses particulares.

2. *O grau de envolvimento com o objeto analisado* – os estudos das ciências críticas não têm como propósito a manipulação bem-sucedida de um mundo externo a si, sendo, desse modo, de função instrumental. Têm, sim, caráter reflexivo, na medida em que se reconhecem no mundo do objeto que analisam e, portanto, tratam, em parte, de si mesmas e de seus problemas, por isso são *engajadas*.

3. *O modo como se relacionam com o público de suas pesquisas* – um dos principais objetivos das ciências críticas consiste em jogar luz sobre a reflexividade dos sujeitos, para que eles consigam compreender o que subjaz ao notório, munindo de ferramentas perceptivas principalmente aqueles/as que se encontram em desvantagem social, buscando tornar essas pessoas conscientes das coerções ocultas que sofrem, permitindo que elas se livrem dessas opressões e alcancem uma posição que lhes possibilite determinar onde se encontram seus verdadeiros interesses. Por esses motivos, as ciências críticas podem ser consideradas *pedagógicas*.

Esse modo **denunciativo**, **engajado** e **pedagógico** de investigar a realidade encontrou refúgio em modelos teóricos da Linguística no último quartel do século XX, momento em que essa ciência reorientou seu foco de investigação – que recaía predominantemente sobre estruturas formais isoladas (abordagens formalistas) – para a perspectiva de análise sobre o funcionamento do processo de produção e consumo de textos orais e escritos situados sócio-historicamente (abordagem funcionalista ou discursiva). Tais modelos ensejaram o surgimento de pesquisas que contemplam o papel do/a cientista da linguagem como analista crítico da relação que as práticas linguísticas mantêm com outros elementos das práticas sociais, demonstrando cientificamente que a capacidade linguística de produção de significado é um produto da estrutura social, mas que, ao mesmo tempo, essa estrutura social, agenciada por grupos e relações sociais, influencia o comportamento linguístico e não linguístico dos sujeitos, incluindo sua atividade cognitiva (VAN DIJK, 2004).

Sob essa abordagem dialética entre a linguagem e o funcionamento estrutural da sociedade e segundo os padrões de uma ciência crítica, surgiu, nas últimas décadas, um programa de pesquisas que parte do princípio de que a análise linguística pode contribuir como precioso instrumento para o estudo das relações de poder que se manifestam discursivamente e geram desigualdades no acesso a bens materiais e simbólicos da sociedade atual (WODAK, 2005a; VAN DIJK, 2008). Trata-se da perspectiva de estudos linguísticos denominada Análise Crítica do Discurso (ACD), abordagem que não corresponde em si a uma disciplina da Linguística (nos moldes da Linguística de Texto, Sociolinguística, Análise da Conversação, entre outras), mas a uma forma de investigação que linguistas já filiados/as a diferentes disciplinas assumem ao analisar a linguagem, oferecendo suporte científico para o questionamento de problemas sociais que engendram poder por meio da manutenção e transformação de representações, identidades, sistemas de crença e conhecimento e relações sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003; LEAL, 2009; MAGALHÃES, 2010). Sendo assim, para alcançar seus objetivos, pesquisadores/as da linguagem que se reconhecem como analistas críticos/as do discurso procuram usar teorias já propostas pelas ciências sociais – e, em alguns casos, reestruturá-las –, explicando a relação que podem manter com a Linguística e projetando estratégias pedagógicas para a conscientização e o empoderamento social. Essas características lhes exigem ser intelectuais engajados/as em pequisas que tem cariz tanto teórico quanto aplicado, "uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo". (FREIRE, 2007, p. 22).

A gênese desse paradigma de pensamento resultou da publicação, em 1984, do primeiro livro sobre racismo escrito pelo linguista holandês Teun van Dijk, *Prejudice in discourse*, e das obras *Language and power* e *Language, power and ideology*, respectivamente de autoria do britânico Norman Fairclough e da linguista Ruth Wodak, ambas lançadas em 1989. No entanto, o termo "análise crítica do discurso" foi usado pela primeira vez por Norman Fairclough, então professor da Universidade de Lancaster, em um artigo intitulado *Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis*, publicado no periódico *Journal of Pragmatics*, em 1985. Nele, Fairclough separa dois tipos diferentes de análise do discurso, identificáveis em função dos objetivos de análise e da orientação social sobre o discurso:[2] as *abordagens críticas* e *não críticas*.

Tais abordagens, para esse linguista, diferem quanto à forma como os/as analistas enxergam a relação entre discurso, poder e os efeitos constitutivos que a linguagem exerce sobre os indivíduos, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 1985). Assim, entre as abordagens críticas, ele lista as análises de discurso. Já para aquelas que chama de não críticas inclui a Pragmática, que, segundo esse linguista, se concentra apenas nas ações, intenções e estratégias individuais dos falantes, negligenciando o poder presente nas interações; a Análise da Conversação, que ele afirma construir a interação verbal em um vácuo social, sem considerar as assimetrias decorrentes do poder social e que são comumente investidas nas interações em geral; e a Sociolinguística, disciplina que, segundo o autor, se atém apenas à descrição da relação que a cultura mantém com os traços linguísticos, sem perceber como a linguagem é capaz de transformar os fatos culturais (FAIRCLOUGH, 1985; 2001).

Por outro lado, para Fairclough (1985), as abordagens críticas, muitas vezes, concentram-se mais nas ações e estruturas sociais (ao modo das Ciências Sociais) do que na relação que estas mantêm com a linguagem. Sendo assim, o que, segundo ele, essencialmente difere a ACD de outros estudos que apresentam propostas semelhantes é o fato de conciliar a análise linguistica com a análise social, reconhecendo a relação intrínseca que pode haver entre elas. Por isso, podemos dizer que, muito além de uma proposta estritamente científica da linguagem, a ACD corresponde a uma abordagem crítica que ultrapassa o seio das entidades de pesquisa, para compreender, desvelar e opor-se às desigualdades sociais de todos os tipos (VAN DIJK, 2005a), assumindo o ponto de vista de uma abordagem preocupada em construir ações de fortalecimento

da consciência daqueles/as que se encontram em situação de subalternidade (SPIVAK, 2000). Ela se ocupa dessas questões partindo de uma perspectiva que seja coerente com o que é melhor para os interesses dos grupos dominados e reflete sobre as experiências e opiniões dos membros desses grupos, contrapondo-se aos vários tipos de opressão e avaliando os problemas que levam as pessoas a se tornarem subalternas (VAN DIJK, 2005a).

Foi somente no início da década de 1990 que a ACD se consolidou como uma rede internacional de estudos, quando os linguistas Teun van Dijk, Gunther Kress, Ruth Wodak, Theo van Leeuwen e Norman Fairclough se reuniram num pequeno simpósio realizado durante dois dias do mês de janeiro de 1991, na cidade de Amsterdã, para discutirem suas propostas de trabalho sobre aspectos linguístico-discursivos que ajudam no desvelamento de importantes elementos da vida social (WODAK, 2005a; PEDROSA, 2008). Nesse evento, diferenças e similitudes de olhares sobre a linguagem foram expostas, principalmente em relação a outras teorias e metodologias da análise de discurso e a um programa estruturador das abordagens teóricas apresentadas (WODAK, 2005a).

Cada membro desse grupo *intelligentsia* seguiu por caminhos específicos, dependendo das conexões teóricas feitas. Mas sua diversidade, como as peças de um quebra-cabeça, gerou uma unidade pelo compartilhamento da proposta, assim como pelo compromisso ético-político que a sustenta, qual seja, a vontade de lutar pela transformação social em busca de formas de sociabilidade menos pautadas pela desigualdade e pela opressão (TITSCHER *et al.*, 2000). Por isso, o simpósio de 1991 culminou em uma parceria – durante três anos junto ao programa de intercâmbio ERASMUS[3] – entre as universidades dos/as pesquisadores/as presentes e em vários projetos conjuntos e colaborações que envolviam esses/as cientistas. Também, a partir desse encontro, passaram a ocorrer simpósios anuais que tinham em comum aquele tipo de pesquisa em ACD. Lançou-se, em 1993, uma edição especial da revista *Discourse and Society*, que reuniu as abordagens mencionadas, e, cada vez mais, linguistas do mundo inteiro se interessaram pelos pressupostos dessa perspectiva. Desse modo, uma diversidade de métodos foi surgindo e ampliando a agenda da ACD.[4]

Nesse sentido, quando falamos de ACD, conforme Blommaert (2005, p. 21), estamos nos referindo a "um grupo de pesquisadores/as que lideram abordagens, cada qual com seus pressupostos específicos, mas que concordam com certos princípios de análise, que se dirigem a questões similares, e que desenvolveram algumas ferramentas para isso". Portanto, é coerente percebermos que, mesmo diante da heterogeneidade de abordagens na ACD, conseguimos encontrar continuidades que dão unidade ao campo, dentre as quais, de acordo com van Dijk (2005a) e Resende (2012), podemos destacar os seis seguintes princípios.

(1) *Ímpeto crítico* – Entendendo que, em atividades humanas, as interconexões e as redes de causa e efeito podem ser distorcidas a ponto de saírem do campo de visão (FAIRCLOUGH, 1985), a ACD não se centra em elementos especificamente linguísticos (vale também dizer, semióticos). Seus enfoques implicam mostrar conexões e causas ocultas nos textos que constroem e desconstroem práticas dominantes de poder, uma vez que as estruturas hegemônicas e seus discursos estabilizam as convenções sociais e as convertem em algo natural, fazendo com que as mais variadas práticas ideológicas sejam, muitas vezes, tidas como inquestionáveis (FAIRCLOUGH, 2001). Ao fazer isso e ao tornar visível o que antes pode ter sido invisível e aparentemente natural, os/as analistas críticos/as do discurso pretendem mostrar o modo como as práticas linguístico-discursivas se imbricam nas estruturas sociopolíticas do poder e da dominação (KRESS, 1990), isto é, pretendem desenvolver uma atividade crítica diante da realidade que analisam. E, na medida em que as estruturas atuam numa sociedade em detrimento de grupos particulares, esperam produzir mudanças não apenas nas práticas discursivas, mas também nas práticas e estruturas sociopolíticas que as apoiam. Desse modo, a ACD vem se mostrando um instrumento eficaz para

a aplicação de suas descobertas a questões práticas, possibilitando aos indivíduos se tornarem cada vez mais conscientes das influências da linguagem e da estrutura social.

(2) *Explicitude político-ideológica* – A ACD comunga da ideia de que "a ciência não pode ser vista como uma 'prática em si', pois isso a configuraria num universo que anularia 'a dimensão pragmática da dimensão epistemológica'." (MARCUSCHI, 2004, p. 31). Em outros termos, a ACD não pode aceitar o "enclausuramento" da ciência, como se esta fosse uma prática que bastasse a si mesma, sob pena de perder de vista o papel político que postula e que é inerente a seu exercício do saber. Ao contrário, a ACD busca entender a ciência como um conjunto de práticas que está ligado a elementos extracientíficos, quais sejam, a posição ideológica do cientista e o efeito social de sua investigação. É sob essa linha de raciocínio e, ao "corrigir uma subavaliação muito divulgada da importância da linguagem na produção, manutenção e mudança social" (FAIRCLOUGH, 1989, p. 17), que os/as analistas críticos/as do discurso partem do corolário de que devem adotar veementemente uma posição política diante das pesquisas que empreendem. Em outras palavras, eles/as explicitam seus propósitos, com o objetivo claro de revestir a prática científica de um projeto de intervenção que estreite a relação do conhecimento científico com a sociedade em geral e produza mudanças favoráveis àqueles/as que se encontram em situação de desvantagem social (VAN DIJK, 2005b). Assumem, portanto, que a neutralidade, diante das estruturas sociais, em uma pesquisa, torna o/a pesquisador/a cúmplice de tais estruturas. Por isso, em todas as suas versões, a ACD recusa o mito da isenção científica e, agindo, assim, "diferentemente de outros saberes [...] não nega, mas explicitamente define e defende seu próprio posicionamento político. Isto é, a ACD não é neutra – e tem orgulho disso." (VAN DIJK, 2005a, p. 96).

(3) *Transdisciplinaridade* – No mapa conceitual dos estudos contemporâneos sobre o discurso, teorias de diversas áreas do conhecimento têm mantido com as Ciências Sociais Críticas estreita relação teórico-metodológica, estruturada sistematicamente por meio de pesquisas desenvolvidas por diversos linguistas advindos de áreas como a Linguística de Texto e a Semiótica Social, interessados pela Sociologia, Ciências Políticas, História e pela Psicologia Social. Isso exige um trabalho de articulação e recontextualização disciplinar que a ACD imprime ao estudo de questões sociais mais amplas do que a linguagem, reconhecendo que a transgressão dos limites entre as disciplinas é um pressuposto básico para a análise de problemas sociais manifestados discursivamente (HARVEY, 1996) e uma das principais características para o estabelecimento da teoria na busca por ações transformadoras em prol da consolidação e garantia dos direitos humanos, sociais, políticos, culturais e econômicos nas mais distintas sociedades. A ACD tem, portanto, uma relação dialógica com outras teorias e métodos sociais. No entanto, engaja-se com eles não apenas de maneira *interdisciplinar*, mas *transdisciplinar*, entendendo que coengajamentos particulares dos estudos discursivos sobre determinados aspectos do processo social devem suscitar avanços teóricos e metodológicos que transpassam as fronteiras das disciplinas (FAIRCLOUGH, 2012), não unicamente aplicando outras teorias (interdisciplinarmente), mas operacionalizando e transformando outras teorias em favor da abordagem sociodiscursiva (transdisciplinarmente) (RESENDE; RAMALHO, 2006).

(4) *Aplicabilidade* – As pesquisas em ACD não são feitas para as estantes das bibliotecas, tampouco para a satisfação pessoal dos pesquisadores/as (RESENDE, 2012). Devem, sim, servir para promover resultados concretos de mudança social, funcionando como práticas para atender a questões sociais iminentes, sendo propulsoras de transformações no modo de olhar e agir das pessoas. Em outras palavras, o trabalho da ACD deve estar à disposição de diferentes campos, revestindo-se de uma perspectiva aplicada e colaborativa e se configurando em uma "pesquisa realizada não apenas *sobre* os sujeitos ou *para* os sujeitos, mas [...] *sobre*, *para* e *com* os sujeitos" (ALENCAR, 2005, p. 57-58, destaque nosso), por meio da qual eles possam agir criativamen-

te, no sentido de operar suas próprias conexões entre as diversas práticas sociais e as ideologias a que são expostos.

(5) *Acessibilidade* – O estilo hermético deve ser incompatível com os objetivos fundamentais de uma pesquisa crítica, visto que, se os sujeitos a quem interessa tal tipo de pesquisa não conseguem entendê-la, tampouco podem aprender com ela (VAN DIJK, 2005a). Nesse sentido, a ACD advoga que o obscurantismo promove a imitação cega em vez do discernimento, por isso, qualquer trabalho realizado por ela deve ser ensinável, claro e acessível na socialização das análises e dos resultados de pesquisa. A ACD busca, assim, passar a limpo as coisas mais complicadas e almeja ser simples, sem deixar de ir às raízes dos problemas.

(6) *Empoderamento social* – Em face dos esforços para que suas pesquisas sejam aplicáveis e acessíveis, alguns questionamentos da ACD revelam a necessidade de que seus/suas analistas críticos/as têm de possibilitar que suas investigações sirvam para "aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de algumas pessoas sobre outras, entendendo a tomada de consciência como o primeiro passo para a emancipação dos indivíduos" (FAIRCLOUGH, 1989, p. 1), funcionando, desse modo, como ferramenta de empoderamento social. A ACD, conforme Titscher *et al* (2000), vê-se como um selo de pesquisa politicamente envolvida com uma exigência emancipatória. Assim, "ela procura ter um efeito na prática e nas relações sociais, por exemplo, no desenvolvimento pedagógico, na elaboração de modelos para o uso linguístico não sexista ou em propostas para aumentar a inteligibilidade das notícias e textos jurídicos" (TITSCHER *et al.*, 2000, p. 165). Algumas posturas estão ao alcance de pesquisadores/as críticos/as para que suas pesquisas impliquem, de fato, formas de empoderamento na direção da justiça social (RESENDE, 2012), como:

a) a constituição de redes interinstitucionais compostas por pesquisadores/as com diferentes origens acadêmicas, compartilhando interesses por problemas sociais particulares e comprometendo-se a divulgar ao máximo os resultados dos projetos de pesquisa articulados, transpondo os limites da academia;

b) a articulação da ACD com a etnografia em pesquisas de campo engajadas e potencialmente transformadoras dos modos de compreensão da realidade social, podendo resultar em efeitos positivos para os/as participantes de pesquisas com movimentos sociais que atuam em lutas por direitos e por justiça social;

c) pesquisas críticas sobre práticas pedagógicas e relações institucionais em contextos diversos, representações discursivas de grupos específicos na mídia e ainda sobre discriminação contra grupos sociais particulares, as quais forneçam respostas sobre os resultados alcançados por atores que servem de objeto/informante.

Esses princípios ligados à agenda da ACD fazem parte das propostas de todas as versões estabelecidas nessa perspectiva, dentre as quais se destaca o modelo de estudos liderado pelo linguista britânico Norman Fairclough, diligente analista crítico e um dos mentores da fundação da rede internacional de estudos que impulsionou as pesquisas em ACD naquele janeiro holandês de 1991. "De todos os modelos da ACD, o modelo de Fairclough parece (...) ser, aliás, o que se apresenta mais coeso e mais apto para responder a solicitações de vários domínios" (GOUVEIA, 1997, p. 48), visto que sua principal preocupação está nas relações entre o discurso e a mudança social, ligando as mudanças contemporâneas nas ordens do discurso a mudanças que afetam a vida social hodierna em vários aspectos. Em virtude disso, esse modelo tem servido como um dos baluartes dos principais estudos na área, contribuindo na medida em que se mostra capaz de conjugar a compreensão sobre os componentes ontológicos com a produção das bases epistemológicas, metodológicas e políticas que a ACD representa.

Referências

ADAM, J-M. *A linguística textual*. Introdução à análise textual dos discursos. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues *et al*. São Paulo: Cortez, 2008.

ALENCAR, C. N. Identidade e poder: reflexões sobre a Linguística Crítica. In: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M. M. (Orgs.) *Políticas em linguagem*: perspectivas identitárias. São Paulo: Mackenzie, 2005. p. 39-60.

BLOMMAERT, J. *Discourse*. Key topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BRONCKART, J. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

CONNERTON, P. *Critical sociology*. Harmondsworth: Penguin, 1976.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity*. Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. Critical and descriptive goals in discourse analysis. *Journal of Pragmatics*, n. 9, p. 739-763, 1985.

_____. *Language and power.* Londres: Longman, 1989.

_____. *Discurso e mudança social*. Tradução Maria Izabel Magalhães (org.). Brasília: UNB, 2001.

_____. *Analysing discourse*: textual analysis for social research. Londres: Routledge, 2003.

_____. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. Tradução Iran Ferreira de Melo. *Revista Linha D'água*, São Paulo, v. 25. n. 2, p. 307-329, 2012.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

GOUVEIA, C. A. M. *O amansar das tropas*. Linguagem, ideologia e mudança social na instituição militar. 1997. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997.

GUARESCHI, P. *Sociologia crítica*. Alternativas de Mudança. 58 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HARVEY, D. *Justice, nature and geography of difference*. Oxford: Blackwell, 1996.

KRESS, G. Critical Discourse Analysis. In: GRABE, W. (org.). *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, n.11, p. 84-99. 1990.

_____.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images*: the grammar of visual design: Londres: Routledge, 1996.

LEAL, M. C. D. Quem são eles? A questão da identidade em manifestações de rua. In: SILVA, D. H. G.; LEAL, M. C. D.; PACHECO, M. C. N. (orgs.) *Discurso em questão*. Representação, gênero, identidade, discriminação. Goiânia: Cânone Editorial, 2009. p. 115-126.

MAGALHÃES, M. I. Análise de discurso crítica: questões e perspectivas para a América Latina, In: RESENDE, V.; PEREIRA, F. H. *Práticas socioculturais e discurso*. Debates transdisciplinares. (orgs.) LabCom Books, 2010. p. 09-28

MARCUSCHI, L. A. Contribuição da Linguística Contemporânea ao estudo das relações entre língua e conhecimento. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (orgs.) *Língua e cidadania*: novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2004. p. 255-272.

PEDROSA, C. E. F. *Análise Crítica do Discurso*: do linguístico ao social no gênero midiático (interface: Letras e Comunicação Social). Aracaju: Editora da UFS, 2008.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2004.

REISIGL, M. *Discourse and discrimination*: rhetorics of racism and antisemitism. Nova York: Routledge, 2001.

RESENDE, V. Análise de Discurso Crítica como interdisciplina para a crítica social: uma introdução. In: MELO, I. F. (org.) *Introdução aos estudos críticos do discurso*: teoria e método. Campinas: Pontes, 2012.

_____; RAMALHO, V. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

SPIVAK, G. C. The new subaltern: a silent interview. In: CHATURVEDI, V. *Mapping sublatern studies and the postcolonial*. Londres: Verso, 2000. p. 324-340.

VANDENBERGUE, F. *Teoria social realista* -– um diálogo franco-britânico. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

VAN DIJK, T. _____. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Multidisciplinarity CDA: a plea for diversity. In: WODAK, R..; MEYER, M. (Orgs.) *Methods of critical discourse analysis*. 2 ed. Londres: Sage, 2005a, p. 95-120.

_____. Critical Discourse Analysis. In: SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. (orgs.) *Handbook of discourse analysis*. Malden: Blackwell Publishing, 2005b. p. 352-371.

_____. *Discurso e poder*. Tradução Judith Hoffnagel. São Paulo: Contexto, 2008.

WODAK, R. What CDA is about – a summary of its history, important concepts and is developments. In: _____; MEYER, M. (orgs.) *Methods of Critical Discourse Analysis*. 2 ed. Londres: Sage, 2005a. p. 1-33.

_____. The discourse-historical approach. In:_____; MEYER, M. (orgs.) *Methods of Critical Discourse Analysis*.2 ed. Londres: Sage, 2005b. p. 63-94.

WODAK, R. *Disorders of discourse*. Nova Iorque: Longman, 1996.

_____; MEYER, M. (Orgs.) *Methods of critical discourse analysis*. Londres. Sage, 2009.

ZUIN, A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (orgs.) *A educação danificada* – contribuições à teoria crítica da educação. 2 ed. Petrópolis: Vozes. São Carlos: UFSCar, 1998.

Notas

[1] A Escola de Frankfurt corresponde ao agrupamento dos trabalhos que alguns intelectuais alemães de tendência marxista (Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, entre outros) desenvolveram no início do século XX, responsáveis por traçar as primeiras teorias críticas sistematizadas sobre a sociedade de consumo e produzir pesquisas que investigaram como a lógica capitalista interfere no desenvolvimento humano. Essa tradiçã

o de estudos legou diferentes correntes teóricas nas Ciências Humanas (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998; GUARESCHI, 2005; VANDENBERGUE, 2010).

[2] O conceito de discurso não é simples, sobretudo porque há várias definições conflitantes formuladas de diferentes perspectivas teóricas (FAIRCLOUGH, 2001). No interior da Linguí

stica, o termo “discurso” é bastante usado com referência a amostras ampliadas de textos falados e escritos, como a estrutura organizacional de uma notícia (ADAM, 2008). Mais comumente, entretanto, “discurso” é utilizado, nessa ciência, como interação, processos de produção e interpretação da fala e da escrita, produzindo, nesse caso, a noção de texto como produto do discurso (BRONCKART, 1999). Essa palavra também é bastante usada pelas Ciências Soci-

ais e pela Filosofia (CONNERTON, 1976), como no trabalho de Foucault (2009), significando os diferentes modos de estruturação das áreas de conhecimento e da prática social.

[3] ERASMUS (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*) é um programa de apoio interuniversitário, estabelecido em 1987, para a mobilidade de estudantes e docentes do ensino superior entre estados-membros da Europa. A rede, que foi construída para a ACD a partir desse programa, incluiu inicialmente participantes do Reino Unido (Norman Fairclough, Gunther Kress e Theo Van Leeuwen), da Áustria (Ruth Wodak), da Holanda (Teun Van Dijk), da Itália (Paul Thibault) e da Suécia (Per Linell). Logo depois, foi estendida a participantes da Grécia (Bessie Dendrinos), Portugal (Emília Ribeiro Pedro) e Espanha (Luisa Martín Rojo).

[4] Dentre os mais conhecidos enfoques da ACD, podemos citar, de acordo com Wodak e Meyer (2009): (1) a Abordagem Sociocognitiva (AS) – versão que tem como expoente o linguista holandês Teun van Dijk (2005a;2005b, 2008) e está centrada eminentemente na reprodução ideológica por meio do discurso e principalmente nos meios de comunicação. Ela utiliza o estudo da Psicologia Social e a Teoria das Representações Sociais para tratar da representação de modelos mentais que orientam a ideologia. Além disso, entende os estudos da cognição como forte aliado para descortinar as práticas ideológicas empreendidas na linguagem; (2) a Gramática do *Design* Visual (GDV) – enfoque cujos mentores são Gunther Kress e Theo van Leeuwen (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; 2001), pesquisadores que trabalham com a Semiótica Social, enfocando o caráter multissemiótico em textos da sociedade contemporânea, e estudam propósitos comunicativos, efeitos de sentido e manipulação ideológica nos sistemas de imagem existentes na sociedade atual, buscando entender como os recursos desses sistemas podem contribuir com a produção dos muitos sentidos sociais; (3) a Abordagem Histórico-Discursiva (AHD) – também conhecida como Escola de Viena, esta representada principalmente pelos trabalhos de Ruth Wodak (1996; 2005b) e Martin Reisigl (2001) e tem como objetivo pesquisar discursos institucionais racistas, antissemitistas, entre outros, em uma perspectiva sociolinguística e histórico-discursiva, cujo enfoque está no estudo da argumentação e na retórica.

Recebido para avaliação em outubro de 2017.
Aprovado para publicação em julho de 2018.

Contornando em tirinhas o corpo das formações discursivas

Gilson Costa da Silva
Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Resumo

Nos estudos do discurso, o conceito de Formação Discursiva (FD) pode ser pensado,ao mesmo tempo, como solução e problema, dadas as dificuldades e as variações de definição que o permeiam. Neste recorte de pesquisa de mestrado, objetivamos analisar como o conceito em questão pode ser apreendido a partir de uma reflexão sobre nosso objeto de estudo e nosso *corpus* de análise (os discursos sobre sexualidade no Brasil em quarenta anos através de tiras humorísticas) na perspectiva de como dois expoentes do conceito, M. Pêcheux e M. Foucault, fazem-no trabalhar em seus respectivos projetos teórico-metodológicos. Concluímos observando que, para além das diferenças pontuais dos dois teóricos, uma FD só pode ser compreendida em sua possibilidade de deslocamento.

Palavras-chave: Formação discursiva. Tiras humorísticas.Sexualidade.Pêcheux. Foucault.

Contouring in comic strips the body of Discursive Formations

Abstract

In studies of discursive materiality, the concept of Discursive Formation (DF) can be thought, at the same time, as solution and problem, given the difficulties and the variations of definition that permeate it. In this paper, we aim to analyze how this concept can be understood from a reflection on our object of study and our *corpus* of analysis (the discourses about sexuality in Brazil in 40years through comic strips), in the perspective on how two exponents of the concept, M. Pêcheux and M. Foucault, make it work in their respective theoretical-methodological projects. We conclude by noting that in addition to the individual differences of the two theorists, a DF can only be under stood in its possibility of displacement.

Keywords: Discursive Formation. Comic strips. Sexuality. Pêcheux. Foucault.

1 Introdução

A noção de Formação Discursiva (FD) é, ao mesmo tempo, uma problemática e uma possibilidade de delimitação nas pesquisas que objetivam estudar a produção de sentidos historicamente marcados, o discurso. Possibilidade de delimitação porque permite ao pesquisador a aproximação com seu objeto de estudo, se constitui em um conceito para a organização dos procedimentos teórico-metodológicos. No entanto, a escolha da abordagem do discurso por meio do estudo das FDs é problemática porque essa noção tem vários contornos de perspectiva. Esses contornos se estendem desde a paternidade[1] do conceito até o modo como ele é utilizado. Isso significa dizer, então, desde já, que devemos observar que,sendo problemático,o fechamento do conceito não é uma opção.Do mesmo modo, optar pela aventura teórica da Análise do Discurso implica estar situado nos lugares de entremeio e, consequentemente, desenvolver análises fora dos lugares de conforto e das metodologias e maquinarias estabilizadas. *A noção de FD marca paradoxalmente tal lugar.*

Tomando essas observações como base, objetivamos desenvolver neste texto uma discussão[2] sobre o conceito/noção de Formação Discursiva em termos de aproximação e distanciamento entre as contribuições de Michel Pêcheux e Michel Foucault. A pergunta que rege nossa presente pesquisa, então, se mostra: como abordar os possíveis contornos (limites?) de uma formação discursiva? A hipótese já está dada, se não podemos fechar o conceito em si, tampouco teremos os contornos definidos de uma formação discursiva.

Este trabalho se justifica, nesse sentido, por dois pontos: i) Contribuir com as pesquisas em análise do discurso (AD) que se voltam para o conceito que é objeto de análise deste trabalho; ii) Possibilitar uma reflexão inicial sobre a organização do *corpus* e dos procedimentos teórico-metodológicos de nossa dissertação em andamento.[3]

2 Formação Discursiva como noção problema-solução: Foucault, Pêcheux e Courtine

A expressão utilizada anteriormente resume bem o trabalho com a AD, uma *aventura teórica*. Com base em Maldidier (2003;2011), compreendemos que a inquietação própria nessa disciplina (a disciplina que tem em sua base as contribuições de Michel Pêcheux) se encontra marcada em carne viva desde seu *início*, no fim dos anos 1960, na França.

Refletindo sobre o discurso em um lugar de entremeios (da História pelo marxismo,com a leitura de Althusser; da Linguística e o que aparentemente o recorte saussuriano *excluía*; e da constituição do sujeito ideológico e sua subjetividade formada pela linguagem a partir de Lacan), a AD não lança mão de conceitos ou metodologias fechadas e, como afirma Pêcheux (2009), a luta teórico-metodológica e política se dá pela opção do "fogo incinerador",distanciamento do lugar das fantasias de totalidade teórica (PÊCHEUX,2008; 2009).

Na AD, análise e teoria-metodologia não se dissociam e isso pede uma posição do pesquisador diante de seu objeto: não podemos simplesmente aplicar um conceito em AD sem antes refletir sobre suas possibilidades na relação com o objeto e o *corpus* de análise. Assim, no que tange especificamente ao conceito de FD, defendemos que essa questão se mostra pelas aproximações e distanciamentos de pelo menos dois teóricos, Michel Pêcheux e Michel Foucault. E, longe de tentarmos estabelecer os limites e diálogos exatos entre eles, nossa proposta se constitui apenas em uma aproximação com vias a observar como o conceito poderá funcionarem nossas análises.

Seguindo as colocações de Granjeiro (2007), observamos que, para compreender o conceito de FD, devemos considerar que a relação estabelecida entre Pêcheux e Foucault se deu (e ainda se dá) por meio de tensões, isto é, não é a aplicação ou a negação das diferentes perspectivas. Sabemos que suas propostas não são complementares (o olhar sobre a ideologia talvez seja o ponto de maior distanciamento) e nisso o conceito de FD oscila ora pelo distanciamento,[4] ora pela aproximação[5] dos olhares, dos *contornos*.

Primeiramente, consideremos as discussões desenvolvidas por Foucault.

Para trabalhar a descontinuidade (da história das ideias) diferente do olhar que pode levar ao "sono antropológico" (NOTO, 2011, p. XX), Foucault (2007) defende que é necessário distanciar-se das grandes unidades de continuidade, assim como das obras, dos autores e da ideia de uma origem, assinalável ou não. É preciso colocar tais noções em suspenso. Tal ação não significa excluir esses modos de olhar o discurso, mas implica tratá-los como aparentemente evidentes. Faz-se necessário, então, um "trabalho negativo" (FOUCAULT, 2007, p. 23).

Primeiramente, o pesquisador precisa distanciar-se das noções que englobam os temas da continuidade, entre elas a de tradição, de influência, de desenvolvimento, de evolução, de mentalidade ou espírito de época. Cada uma dessas temáticas, a seu modo, relaciona os discursos e as coisas quanto à continuidade, como se fosse possível restituir o início dos discursos, descobrir um passado longínquo que explicaria o nascimento de uma ciência, por exemplo, abarcando toda a unidade de um objeto estudado (FOUCAULT, 2007, p. 24).

Na sequência, é preciso colocar em suspenso as noções de texto, obra e autor, dado que essas noções tendem a se constituir nas unidades mais exatas e problemáticas, uma vez que fecham o discurso e apagam o exterior. Assim, o texto pode ser pensado como um "nó em uma rede, [...] sua unidade é variável e relativa" (FOUCAULT, 2007, p. 26). A obra, por sua vez, de modo mais geral, está longe de ser uma unidade homogênea;ela funciona mais por uma "função de expressão" (FOUCAULT, 2007, p. 27).

Por fim, concluindo esse trabalho de afastamento, duas renúncias de temas que se opõem (FOUCAULT, 2007, p. 27). O primeiro diz respeito à suposição de um acontecimento primeiro ou, melhor dizendo, um desejo de que "seja impossível assinalar, na ordem do discurso, a irrupção de um acontecimento verdadeiro" (FOUCAULT, 2007, p. 27), o que nos levaria a pensar em um acontecimento vazio, inapreensível. Por outro lado, é preciso renunciar também à ideia de que

> todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito[6]; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um 'jamais-dito', um discurso sem corpo [...]. (FOUCAULT, 2007, p. 28).

Fazendo essas renúncias, segundo o filósofo,

> é preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até os menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo da sua instância.(FOUCAULT, 2007, p. 28).....

Após esse trabalho de suspensão, o que resta, para o autor, é todo um imenso domínio que é

> constituído pelo conjunto de todos os enunciados efetivos [...] em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um. [...] aparece, assim, o projeto de uma *descrição dos acontecimentos discursivos* como horizonte para a busca das unidades que aí se formam. (FOUCAULT, 2007, p. 29-30,grifos do autor).

Assim, distanciando-se das perguntas basilares das análises linguísticas propriamente ditas ("como este enunciado se forma?") e da história do pensamento ("o que este enunciado quer dizer?"), Foucault lança um questionamento que resume a possibilidade de se estudar os acontecimentos do discurso: "como apareceu determinado enunciado e não outro em seu lugar?"/ "Que singular existência é estaque vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?".

Por fim, após compreender que todo acontecimento discursivo se inscreve como único e irrepetível, que as unidades de análise devem ser colocadas em suspenso e de colocar a questão sobre a existência particular dos enunciados,Foucault defende que sua proposta de análise não se aplica unicamente ao domínio que ele define como *ciências do homem* e, além disso, o recorte de um domínio não pode ser considerado definitivo.

Foucault, então, abre caminho para a conceituação da noção de FD. O autor lança, a partir disso, quatro hipóteses e suas respectivas análises. Uma primeira, sobre os objetos, onde poderíamos assumir que "os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto" (FOUCAULT, 2007, p. 36). O problema dessa hipótese, segundo o autor, se dá na medida em que não podemos simplesmente aceitar que um objeto não se modifica, mas tem diferentes explicações ao mesmo tempo. Um objeto como a *loucura* assim se constitui por todo um conjunto indefinido (do louco ao médico, não há uma única visão) de discursos. Para Foucault, no que tange aos objetos, carece formular suas leis de repartição (apreender os interstícios e distâncias sobre as diferentes formas de um aparente objeto).

Uma segunda hipótese, sobre as formas de encadeamentos dos grupos de enunciados, suporia a existência de certa constância nos modos de se apreender os objetos. No exemplo dado pelo autor, temos as ciências médicas que, a partir do século XIX, passariam a se constituir não mais por conjuntos heterogêneos de observações e tradições, mas por procedimento de descrição (aplicáveis a mais de um caso), um estilo de olhar sobre as patologias. No entanto, essas descrições não pararam de se deslocar e seriam, de um modo geral, formulações presentes nos discursos médicos (FOUCAULT, 2007, p. 38). Sua apreensão, então, se daria pela abordagem do "sistema que rege sua repartição, como se apoiam uns nos outros, a maneira pela qual se supõem ou se excluem, a transformação que sofrem, o jogo de seu revezamento, de sua posição e de substituição" (FOUCAULT, 2007, p. 39).

Uma terceira hipótese, sobre os conceitos, é que seria possível organizar e analisar os enunciados a partir dos conceitos permanentes e coerentes que se encontram em jogo em determinado conjunto. Mas, mais uma vez, um limite. Apesar de podermos reconstituir um determinado conjunto, por exemplo, a arquitetura da Gramática de Port-Royal, ainda assim seríamos "obrigados a constatar o aparecimento de novos conceitos" (FOUCAULT, 2007, p. 39). A proposta, então, seria a de não buscarmos a arquitetura dos conceitos, mas "tentaríamos analisar o jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão". (FOUCAULT, 2007, p. 40).

Uma quarta hipótese, sobre a identidade e a persistência dos temas, é que "determinada temática seja capaz de animar e ligar, como um organismo que tem suas necessidades, sua força interna e suas capacidades de sobrevivência, um conjunto de discursos" (FOUCAULT, 2007, p. 40). Outra vez, um limite, visto que os temas também não são únicos, pois não é difícil admitir que o tema evolucionista não é o mesmo entre os séculos XVIII e XIX, por exemplo. Melhor dizendo, segundo o autor, um tema pode ser considerado em sua formulação mais geral, mas essa ordem de coerência, em diferentes autores, não é a mesma. Assim, "mais do que buscar a persistência dos temas, [...] poderíamos demarcar a dispersão dos pontos de escolha e definir, antes de qualquer opção, de qualquer preferência temática, um campo de possibilidades estratégicas?" (FOUCAULT, 2007, p. 42).

Por fim, Foucault, depara-se com a lacuna (FOUCAULT, 2007, p. 42). Todas as hipóteses apresentadas (e "fracassos" quando voltadas para a busca da unidade, segundo o autor),em vez de demarcar domínios fechados, abrem a possibilidade de enxergar a dispersão dos discursos.

Sua proposta de análise, assim, se volta para o olhar sobre a dispersão, para a ideia de que os elementos do discurso não se relacionam como um "edifício progressivamente dedutivo, nem como um livro sem medida que se escreveria pouco a pouco, através do tempo, nem como a obra

de um sujeito coletivo, não se poderia detectar uma regularidade" (FOUCAULT, 2007, p. 42).Sendo assim, para Foucault:

> Tal análise não tentaria isolar, para descrever sua estrutura interna, pequenas ilhas de coerência; não se disporia a suspeitar e trazer à luz os conflitos latentes; mas estudaria **formas de repartição**. Ou, ainda, em lugar de reconstituir cadeias de inferência (como se faz frequentemente na história das ciências ou da filosofia), em lugar de estabelecer quadros de diferenças (como fazem os linguistas), descreveria **sistemas de dispersão**. No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma **formação discursiva** - evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como "ciência", ou "ideologia", ou "teoria", ou "domínio de objetividade". (FOUCAULT, 2007, p. 42-43).

Pêcheux, por sua vez, tomando essa noção e refletindo sobre ela a partir do quadro do Materialismo Histórico pelo olhar de Althusser (1987), vai fazê-la funcionar na relação que ele estabelece entre *sujeito, ideologia* e os processos de *interpelação*. Diferente de Foucault, a noção de ideologia dá os contornos das FDs para Pêcheux.

Na terceira parte de *Semântica e discurso*(2009), passando pelas reflexões sobre as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção e do "efeito sujeito", o autor faz trabalhar a noção de FD como o que regula o processo de interpelação dos indivíduos em sujeitos.

Disso resultam quatro observações: i) A ideologia não funciona como um *Zeitgeist*, atuando igualmente sobre a sociedade; ii) Assim como não existe uma ideologia que preceda a luta de classes, dividindo cada classe com a sua ideologia; iii) Uma ideologia não se torna dominante pela graça dos céus, isto é, os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) não seriam o reflexo de uma classe dominante; iv) E os AIE não são simples instrumentos da classe dominante, os AIE "constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições da transformação das relações de produção" (PÊCHEUX, 2009, p. 130-131).

Todo esse caminho nos leva a pensar, como desenvolve o autor, que os AIE se organizam como um conjunto complexo que funciona de maneiras desiguais, regionalizando e dando uma importância maior a determinados aspectos que ganham efeitos de evidência.

> Compreende-se, então, porque em sua materialidade concreta, a instância ideológica existe sob a forma de **formações ideológicas**, que, ao mesmo tempo, possuem um caráter 'regional' e comportam posições de classe: os 'objetos' ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a 'maneira de se servir deles'[...], o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (de lutas de classe) na ideologia. (PÊCHEUX, 2009, p. 132-133).

.

Após a reflexão precedente e retomando Althusser (1987), Pêcheux lança mão de duas afirmações desse autor:

1) só há prática através de e sob *uma* ideologia (grifos do autor); e

2) só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos.

Essas duas afirmações, que resultam na "tese central" de Althusser, leva Pêcheux a desenvolver uma distinção entre *ideologia, ideologia dominante* e *formação ideológica*. Disso resulta um trabalho sobre a tese de Alhtusser segundo a qual se admite que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, "a evidência de que vocês e eu somos sujeitos é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar" (ALTHUSSER, 1994/1987 *apud* PÊCHEUX, 2009, p. 139).

Para Pêcheux, esse trabalho sobre as três noções anteriores remonta a questão da constituição do sentido que se junta à questão da constituição do sujeito (PÊCHEUX, 2009, p. 140) e evoca a "figura" da interpelação. Para Pêcheux,

> Dizemos a *figura* da interpelação para designar o fato de que se trata, como indica Althusser, de uma 'ilustração', de um exemplo submetido a uma forma de exposição particular, 'concreta o suficiente para que possa ser reconhecida e abstrata o suficiente para que possa ser pensável e pensada, dando origem ao conhecimento'. Essa figura ao mesmo tempo [é] religiosa e policial. (ibidem, p. 140)

Partindo dessas observações, Pêcheux aborda a questão da forma-sujeito.

> Podemos resumir o que precede dizendo que, sob a evidência de que 'eu sou realmente eu' [...], há o processo da interpelação-identificação que produz o sujeito no lugar deixado vazio: 'aquele que...', isto é, X, o quidamque *se achará aí*; e isso sob diversas formas, impostas pelas 'relações sociais jurídico-ideológicas'. O futuro do subjuntivo da lei jurídica 'aquele que causar um dano...' [...] produz o sujeito sob a forma do *sujeito de direito*. (ibidem, p.145)

Compreendendo a relação que se pode estabelecer entre o caráter material do sentido e a evidência do sujeito, Pêcheux apresenta e desenvolve duas teses.

Primeiramente, ele defende que o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas que "estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas". (PÊCHEUX, 2009, p. 146).

De acordo com Pêcheux,

> Poderíamos assim resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, **formação discursiva** aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de panfleto, de uma exposição, de um programa etc.). (PÊCHEUX, 2009, p. 146-147, grifos nossos)

Disso resulta, para o autor, que as palavras mudam de sentido porque se circunscrevem sempre em FDs diferentes. Princípio de deslizamento dos sentidos.

Na sequência, ele considera que "toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao 'todo complexo com dominante" (PÊCHEUX, 2009, p.148-149), isto é, uma FD funciona na medida em que dissimula, dá ao sujeito um olhar de evidência sobre as coisas e esconde sua relação com o processo complexo pelo qual uma sociedade de classes se constitui. O *interdiscurso* (e o *intradiscurso*) funciona como lei de seu funcionamento.

Depois desse ponto, Pêcheux desenvolve uma série de reflexões sobre *interdiscurso,intradiscurso, esquecimentos* (nºs 1 e 2) e *posição-sujeito,*que não serão objeto de análise deste trabalho, mas que consideramos essenciais para compreender o funcionamento de uma FD. Aqui, no entanto, devemos considerar o caminho que leva o autor a reformular o conceito.

Ainda em e sobre *Semântica e discurso*, uma última questão, "não há fumaça sem fogo" (PÊCHEUX, 2009, p. 169). Em seu texto anexo, *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação,*ele se propõe a refletir sobre as bases da AD naquilo que precisa ser evitado, algo que partia do olhar althusseriano da "ordem e do mestre". Segundo Pêcheux,

> É que, frente ao sujeito pleno identificado na interpelação da Ideologia dominante burguesa, portador da evidência que faz com que cada um diga 'sou eu!', eu me apoiava em uma exterioridade radical da teoria marxista-leninista para desvendar o ponto em que o absurdo reaparece sob a evidência, determinando, assim, a possibilidade de uma espécie de pedagogia da ruptura das identificações imaginárias em que o sujeito se encontra, logo, uma interpelação às avessas atuando na prática política do proletariado [...] levar demasiadamente a sério a ilusão de uma ego-sujeito-pleno em que nada falha, eis precisamente o que falha em *Verités de La Palice*. (PÊCHEUX, 2009, p. 276, grifos do autor)

Disso resulta a constatação de que a interpelação ideológica não se dá entre a passagem de um estado primeiro de identificação para um estado de negação completo (jogo das três modalidades), mas que há um jogo mais complexo. Para o autor, dois pontos são incontornáveis: i) "não há dominação sem falhas, [...] 'é preciso ousar se revoltar'"; ii) "ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja, [...] é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso 'ousar pensar por si mesmo'" (PÊCHEUX, 2009, p. 281). Há, nesse sentido, uma abertura para pensar a heterogeneidade. Segundo Maldidier (2003, 2011), Pêcheux "reencontra" Foucault.

Em *Remontando de Foucault a Spinoza*(1980), Pêcheux desenvolve uma série de reflexões (e uma leitura brusca sobre Foucault, segundo o próprio autor) com base na ideia de contradição. As reflexões desenvolvidas servem como ponto de partida para se pensara noção de FD e, afinal, se se assume que não há uma interpelação realmente efetiva, tampouco há os espaços (e se há, há a título de evidência e aparência) que indicariam transições entre FDs aparentemente diferentes. Os limites de uma FD estão abertos.

Por fim, devemos considerar as contribuições de Courtine. Apesar de esse autor trabalhar em sua *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos* (2009) a noção de FD, cumpre aqui focar brevemente um trabalho posterior. Refletindo sobre a AD nos termos de uma disciplina de entremeios, Courtine (2016) propõe uma reflexão acerca do domínio sobre o qual ela se funda e funciona. O autor aborda os conceitos de pré-construído e repetição e como a AD teria falhado em buscar a heterogeneidade na qual haveria nada além de um retorno do fechamento dos discursos. A noção de FD, segundo Courtine (COURTINE, 2016, p. 38), seria o meio pelo qual esses insucessos apareceriam.

Retomando o autor,

> Duas modalidades, portanto, desse insucesso do discurso como objeto: uma FD não é 'uma só linguagem para todos', tampouco 'cada um com sua linguagem', mas 'as linguagens em um mesmo'. Consideremos, portanto, uma FD como heterogênea a si mesma; o fechamento de uma FD é fundamentalmente instável, ele não consiste em um limite traçado de uma vez por todas que separa um interior e um exterior, mas se inscreve entre diversas FD como uma fronteira que se desloca em função das questões da luta ideológica. (COURTINE, 2016, p. 39).

Resumidamente, observando que Courtine trabalha no limite entre as contribuições de Foucault e Pêcheux, podemos concluir que esse autor permite que uma FD seja pensada, ao mesmo tempo, pela ótica da dispersão (Foucault) e pela ótica da ideologia (Pêcheux). Pode-se assumir que a luta ideológica determina o que se diz, mas todo e qualquer limite é esfacelado.

3. Analisando os contornos de uma (ou duas) FD sobre o tema da sexualidade na mídia no Brasil em quarenta anos

No pré-projeto de mestrado, procuramos fundamentar nossa proposta nas contribuições de Michel Foucault em seu conceito de "arqueogenealogia", tendo como meio de aproximação as leituras de Courtine (2010, 2013a, 2013b) e Milanez (2006, 2010, 2013). O objetivo geral de nossa pesquisa constitui-se em analisar o papel(traços, mutações, efeitos de evidência) do corpo em tirinhas de dois cartunistas brasileiros.Trata-se de ver como o corpo desenhado estaria atravessado por discursos políticos e biopolíticos sobre sexualidade, nos termos de uma *prática de si* contemporânea (ler é subjetivar-se).

Metodologicamente, dois pontos foram considerados para a realização de um recorte geral: um recorte temporal e a escolha de dois autores representativos (entendidos como função autor), Laerte e Henfil. Nossas aproximações das tirinhas da Graúna (HENFIL, 1993) e do Fradim (HENFIL, 1980) pretendem trazer um olhar sobre os discursos acerca da sexualidade nos anos 1970-1980. Do outro lado, os *blogs* "O manual do Minotauro" e "Muriel total" proporcionariam um olhar sobre os discursos acerca da sexualidade dos anos 2000 em diante.

A partir da reflexão sobre a utilidade do conceito de FD para nossa pesquisa, devemos levantar uma série de questões: se há uma ou duas FDs em jogo, se são complementares ou se se excluem. Como elementos de análise, temos o corpo e a sexualidade (desenhos e efeitos de sentido).

Para uma breve análise, consideremos a seguinte série de tirinhas. Os exemplos 1-4 têm como foco a questão do corpo, os exemplos 5 e 6, a questão da sexualidade.

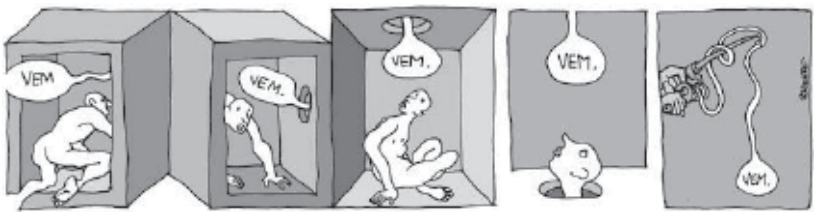
Exemplo1:

Fonte: HENFIL. Fradim. nº 25, 1980.

Exemplo 2:

Fonte: LAERTE. Manual do Minotauro. 02/08/2017.

Exemplo 3:



Fonte: LAERTE, Manual do Minotauro, 31/07/2017.

Exemplo 4:

Fonte: LAERTE. Muriel Total. 07/06/2013.

Exemplo 5:

Fonte: HENFIL. Fradim. nº 25, 1980.

Exemplo 6:

Fonte: LAERTE. Muriel Total, 10/06/2013.

3.1 Contornando as FDs a partir de Foucault

Tomando a mídia como um poderoso e complexo dispositivo de poder-saber que produz, renova e transforma as verdades de um determinado momento histórico, consideramos complexa a divisão em duas FDs, que poderia caracterizar a divisão das obras de Henfil e Laerte. Complexa, mas não ~~fundamentalmente~~ difícil. Se considerarmos a mídia um dispositivo complexo, essa afirmação se dá na medida em que os jogos de verdade, as relações de poder, são menos definidas, e a mudança e a rapidez da transmissão de informação esfacela qualquer tentativa de estabelecer os limites dos discursos. Assim, poderíamos assumir inicialmente a existência de duas FDs que, cada uma a seu modo, explicariam a sexualidade. Aliás, podemos afirmar que, em menor divisão temporal, percebemos mudanças e semelhanças significativas sinalizando FDs diferentes. O que se dizia sobre a sexualidade nos anos 1980 e o que dizemos dessas mesmas questões hoje não correspondem inteiramente e não excluem a memória.

Mas como poderíamos abordar duas FDs a partir dos trabalhos de Henfil e Laerte? Tentemos responder observando se é possível abordar os sistemas de dispersão nos quais Laerte e Henfil se encontravam ou se encontram. Mais precisamente, sobre os objetos, os temas, os encadeamentos (mas não os conceitos, o domínio que propomos para análise vai além dos ditos científicos) que compõem os discursos sobre sexualidade (mais uma vez, como algo que constitui uma série de *cuidados de si* que resultariam em/através de processos de subjetivação).Devemos observar, ao mesmo tempo, diferenças e semelhanças.

Sobre o exemplo 1, devemos considerar que Henfil, durante a publicação das tirinhas no Fradim (foram 31 edições compilando as tirinhas produzidas e publicadas entre as décadas de 1970 e 1980), desenvolveu histórias tendo como base uma brincadeira com um determinado tipo de cinema que se desenvolveu no Brasil a partir da década de 1970, a “pornochanchada”. Cinema de comédia erótica, em resumo. O que nos chama a atenção, além da questão da sexualidade, é o trabalho sobre o corpo nessa capa. A Graúna, personagem irônica, ganhou um corpo erótico (não muito distante das propagandas de cerveja no início dos anos 2000).

Na sequência, sobre os exemplos 2 e 3, a questão corpo, de diferentes maneiras, é colocada. Em nossa leitura, o tema da busca da identidade perpassa o desenho do corpo. Retomamos a pergunta-base da arqueologia foucaultiana: por que esses corpos/enunciados e não outros em seu lugar? Por que no exemplo 2 o personagem não subiu nu? (a imagem, e a memória, do alpinista, daquele que escala). No exemplo 3, por sua vez, um corpo *andrógino* e uma voz que confunde, um discurso de propaganda.

Já no exemplo 4, temos ao mesmo tempo a questão da aceitação de uma identidade de gênero e de uma sexualidade. A questão do padrão de corpo é colocada ao lado da sexualidade.

Resumindo este ponto: tanto nas tirinhas de Henfil como nas de Laerte, o corpo é chamado a ocupar um espaço e uma forma. Convém perceber, no entanto, que, em ambos os casos, as condições de aparição dos corpos são ao mesmo tempo aproximadas e dispersas, mas não constituem uma única FD. Henfil trabalha sobre um presente e uma censura, Laerte reflete sobre um passado recente que teima em continuar ferindo e pedindo aos corpos uma sexualidade.

Sobre os exemplos 5 e 6, por sua vez, observamos a questão do reconhecimento de uma sexualidade. No caso do primeiro exemplo, recuperando outras tirinhas da mesma edição, observamos como o autor retrata a relação violência-afeto e como a sociedade encarava essas questões. Não muito diferente disso, ao olharmos para o exemplo 6, temos um trabalho sobre identificação que também se revela pelos comportamentos das personagens.

Disso resulta mais uma vez, ao mesmo tempo, um distanciamento e uma aproximação entre os dois autores. Mais uma vez, a diferença temporal apresenta um limite sem a definição de duas FDs. Aliás, pode-se assumir que há uma transição entre FDs que se complementam. Em ambos os casos, temos falas de resistência, e mais precisamente no caso de Henfil, uma presença inimiga real; no caso de Laerte, há a memória desse mesmo inimigo.

3.2 Contornando as FDs a partir de Pêcheux

Talvez possamos, até certo ponto, com base em Pêcheux, pensar a existência de uma única FD sobre a sexualidade, a partir da mídia como dispositivo. Mais precisamente, se nossas leituras estiverem corretas, apesar da divisão temporal, temos uma única FD que passou por transformações (em ambos os autores temos discursos de resistência). Isso se explicaria pelo fato de que a noção em Pêcheux é organizada a partir do fator ideológico. Apesar de a contradição ser um elemento constitutivo de uma FD, em ambos os casos, os autores (entendidos como autores função e sujeitos) apresentam discursos que se voltam contra os padrões determinados pela sociedade. Ambos estariam ocupando posições sujeitos bem próximas, mesmo que distantes temporalmente.

No exemplo 1, a ironia se mostra na medida em que a expressão "pornochanchada" é retomada por "pornoxaxado", o que perpassa todas as tirinhas em que essa questão foi trabalhada (há uma série de tirinhas nas quais os personagens decidem criar um filme, uma comédia erótica na caatinga, lugar desolado e distante do "sul maravilha", como repete a perspicaz Graúna). Apesar do tom de rechaço trazido pela localização onde é produzido o filme das personagens, percebemos uma forte crítica sobre o que se faz fora da caatinga da Graúna.Nos exemplos de Laerte, por sua vez, sobretudo no de número 4, percebemos críticas também aos padrões. O jogo do belo e do feio estéticos é colocado ao lado do belo e do feio morais. Já nos exemplos 5 e 6, algo semelhante acontece. Os lugares de onde esses discursos são produzidos não se excluem.

4 Observando e traçando linhas de continuidade e possibilidade

Se lembrarmos que os limites de uma FD não são estáveis, temos o fato de que a delimitação de uma FD só pode ser buscada no modo como o objeto analisado se mostra aos olhos do pesquisador, e isso apenas quanto à aparente estabilização. No presente caso, a opção, seja pelo olhar de Foucault, seja pelo olhar de Pêcheux, nos leva a considerar que o recorte temporal é fator determinante para se observar que há duas FDs que se complementam (no caso das posições), mas que não podem ser consideradas uma única FD.Afinal o que se dizia da sexualidade nos anos 1980 difere do que consideramos agora sobre esse tema (aliás, *temas*). O que temos, nesse sentido, é a possibilidade de observar ecos e transições. Não se trata de duas FDs ou de apenas uma FD, o que existe é uma transição.

Referências

ALTHUSSER, L..*Aparelhos ideológicos de estado*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

COURTINE, J-J. *Análise do discurso político*: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCAR, 2009 (O conceito e formação discursiva – p. 67-77).

_____.. Discurso, história e arqueologia. In: MILANEZ, N.; GASPAR, N. R. (Ed.). *A(des)ordem do discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Foucault e a história da análise do discurso, olhares e objetos. In: FERNANDES, C. A.; CONTI, A.; MARQUES, W. (org.). *Michel Foucault e o discurso aportes teóricos e metodológicos.* Uberlândia: Edufu, 2013a.

_____.*Decifrar o corpo*: pensar com Foucault. Rio de Janeiro: Vozes, 2013b.

_____; MARANDIN, Jean-Marie. Que objeto para a Análise do Discurso? In CONEIN, Bernard (et al). *Materialidades discursivas*. SP: Editora da Unicamp, 2016.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução Laura F de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. *A arqueologia do saber*. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GRANJEIRO, C. R. P. Foucault, Pêcheux e a formação discursiva. In: BARONAS, R. L. (org.). *Análise do discurso*: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

HENFIL. *A volta da Graúna*. São Paulo: Geração Editorial, 1993.

HENFIL. *Fradim*. n.25. São Paulo: Codecri, 1980.

LAERTE. *O Manual do Minotauro***.** 2008-2017. Disponível em <http://manualdominotauro.blogspot.com.br/>. Acesso em 20/08/2017.

_____. *Muriel total*. (2009-2014), Disponível em: <http://murieltotal.zip.net/> Acesso em: 20/08/2017.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso*: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

_____. A inquietude do discurso. Um trabalho na história da Análise do Discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V.(orgs.). *Legados de Michel Pêcheux*: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011.

MILANEZ,N. *As aventuras do corpo*: dos modos de subjetivação às memórias de si em revista impressa. Tese (Doutorado em XXXXXXXXX). – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, dez., 2006.

_____.; GASPAR, N. R. (orgs.). *A (des)ordem do discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Intericonicidade**:** funcionamento discursivo da memória das imagens. Maringá: *Revista Acta Scientiarum. Language and Culture*, 2013.

NOTO, C. S. Da ilusão transcendental à ilusão antropológica: Foucault em defesa de Kant. *Cadernos de Ética e Filosofia Política 18*, 1/2011, pp.73-88. Disponível em: www.revistas.usp.br/cefp/article/download/55723/59139.Acessado em 15/08/2017.

PÊCHEUX, M. Remóntemonos de Foucault a Spinoza. In. TOLEDO, M. M. (coord.). *El discurso político.*Ciudad de México: Nueva Imagen, 1980.

_____.. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____.. *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 4 ed. Campinas, SP: Editorada Unicamp, 2009.

Notas

[1]Que não é uma questão difícil, se considerarmos os anos das publicações em que o conceito é trabalhado de forma mais consistente.

[2] Não é uma discussão nova, conforme explicita Granjeiro (2007), mas precisa ser retomada sempre que se quiser trabalhar com os autores citados em termos de tenção. Dizer que não é uma questão nova aqui, significa, sobretudo, observar a possibilidade de discussões frutíferas diante de materialidades e recortes diferentes.

[3]*O corpo em tirinhas e o discurso político-sexual no Brasil em 40 anos: entre a volta da Graúna e o manual do Minotauro*, em andamento pelo curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.

[4] Ler "Remontemos de Foucault a Spinoza" do próprio Pêcheux.

[5] Os trabalhos de Jean-Jacques Courtine.

[6]Em nossa leitura, esse termo não toma os contornos do que Pêcheux chamava de interdiscurso e lembra pela expressão "secretamente" os trabalhos de análise de conteúdo. Tanto para Foucault (como veremos) como para Pêcheux o interesse está em perguntar o "como?" e não o "o que?". Ambos renunciam o olhar sobre as origens secretas ou escondidas dos discursos.

Recebido para avaliação em maio de 2018.
Aprovado para publicação em julho de 2018.

Papéis sociais da literatura:

a importância da leitura e sua aliança com o ensino no cenário desafiante da contemporaneidade

Manuella Mirna Enéas de Nazaré
Mestra em Letras (ênfase em estudos literários)
Doutoranda em Letras (Teoria da Literatura) na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Resumo

Este trabalho analisa o papel social da literatura e sua importância para o ensino na contemporaneidade. Primeiramente, aborda-se a literatura como agente social, suas significações sociais e aspectos transformadores, como emoção e ação. Em seguida, observa-se seu lugar na disputada cena tecnológica e cultural, percebendo situações e entraves para a leitura literária na atualidade. Por fim, conjugam-se literatura, sociedade e momento histórico atual em relação ao ensino da literatura e sua importância, apresentando barreiras e possíveis abordagens efetivas em seu processo de contato, empatia e aprendizagem.

Palavras-chave: Literatura. Papéis sociais. Leitura literária. Ensino de literatura.

Social roles of literature and its alliance with teaching in the challenging scenario of contemporaneity

Abstract

This paper ponders the social role of literature and her importance in teaching in contemporary times. First, it is approached the literature as a social agent, their social significations and transforming aspects as emotion and action. Then, it is observed her place in disputed technological and cultural scene, perceiving situations and obstacles to literary reading now a days. Finally, are presented literature, society and the current historical moment in relation to the teaching of literature and its importance, presenting barriers and possible effective approaches in the contact, empathy and learning process of literature.

Keywords: Literature. Social roles. Literary reading. Literature teaching.

1 A literatura e seus papéis sociais: sentimento e ação

Em um momento histórico-social como o atual, em que tantos estatutos são questionados e derrubados, interessa refletir acerca do estado da literatura. Ela que, desde o surgimento da escrita, existe na humanidade com certa autoridade, revelando funções de peso perante o sujeito social e individual que somos.

Primeiramente, ao pensar o gênero poético, podemos perceber a forte ligação com papeis sociais únicos e diferenciadores. Em artigo intitulado *Função Social da Poesia*, T. S. Eliot (1995) explica que a poesia pode ter e tem uma finalidade social, deliberada e consciente; mas somente a "verdadeira" poesia, segundo o autor, será a única capaz de sobreviver, sobrever e ter uma finalidade social.

O poeta americano apresenta três funções que considera mais evidentes como propriedades poéticas, o que nos servirá aqui para pensar também a literatura como um todo. São elas: a) dar prazer, oferecendo a emoção puramente estética; b) comunicar uma experiência, tendo algo de valor para dizer, quer seja uma nova experiência, uma nova apreensão do mundo, quer seja a expressão de algo para o qual não temos palavras; e c) preservar e renovar a língua.

Detalhando a função do prazer, Eliot explica que a poesia se comunica até mesmo com quem não entende a língua em que ela foi escrita, pois a verdadeira poesia se comunica pelo sentir. Isso significa que, uma vez havendo línguas diferentes, existem imaginários de sentimentos diferentes, mas todo ser humano é dotado da capacidade de sentir, ainda que não saiba outras línguas. A função primeira, então, segundo o poeta, é universal e democrática.

Com sentir a poesia de formas diferentes, queremos dizer ter outro ponto de vista a partir de uma língua outra, o que leva à terceira função da poesia apresentada por Eliot (1995), a de preservar uma língua e renová-la, uma vez que a poesia guardaria em si as ideologias, saberes, histórias, sentimentos de uma determinada língua, inserida em um determinado contexto social, de um determinado povo.

O escritor de poesia, assim, teria o dever de eternizar, com sua linguagem poética, não só a língua, mas também todos os significados que ela traz em seu bojo, dando-lhe, inclusive, novos significados e sentimentos, para permitir a eterna leitura e releitura de si mesma, sem morrer ou acomodar-se, transcendendo e melhorando através da sua poesia.

Esse pensamento está imbuído da verdade poética de funções sociais e políticas, dando a perceber que "a proposta poética se conjuga com a proposta política: uma outra forma de habitar o real pela exigência do imaginário humano de sempre se refontizar e se reformular". (HOLANDA, 2005, s.p.). A história humana é dinâmica e nisso também a função da literatura é afirmada, porque o escritor deve saber exprimir as mudanças da existência e transpô-las para a linguagem, salvaguardando os sentimentos da humanidade e das gerações, o que a poesia por excelência e a literatura em geral são capazes de imortalizar, com a inerente função de espelho distorcido e transcendente da sociedade.

Em conexão com isso, Eliot (1995) afirma que a língua deve ser viva, real, suporte de sentimentos verdadeiros, pois, mesmo que apreciada por público reduzido, a poesia de cada língua que é sentida vai ser importante para que sejam assimiladas as novidades na história de um povo e para que se possa reinterpretar o passado de uma sociedade e da própria língua; o que por uma língua artificial (o esperanto, por exemplo) não seria possível, já que por ela não se *sente*, não sendo, pois, útil.

A segunda função de que fala Eliot (1995), a transmissão de uma experiência, está aqui relacionada às ideias de Walter Benjamin (1985) a respeito do narrador, que poderíamos entender como uma função da literatura em geral, por meio do pensamento eliotiano. O narrador de Benjamin seria o genuíno, um ser que viveu e experienciou a vida, que aprendeu em sua jornada e tem muito

a falar, passar e aconselhar. É o marinheiro que chega de longas viagens com uma bagagem vasta de aventuras, ou o camponês que ficou e tudo viu, a todos acompanhou, tendo também muito ensinamento a transmitir.

A literatura tem essa essência narratória, de contar experiências, de ensinar, de demonstrar uma experiência, de trazer retratos plurais da vida, alargando nosso estreito horizonte de possibilidades e maravilhas; seja bom ou ruim, é sempre um testemunho. Testemunho este que serve ao propósito, não só da emoção estética, mas também de emoções e reflexões existenciais e sociais. A literatura funciona, assim, como uma ferramenta narrativa de recepção, ação e reação – no indivíduo e nela própria – de toda ordem de sentimentos humanos, dos mais baixos aos mais altos e vice-versa, levando o indivíduo à transcendência e à transformação, seja ela qual for, e, assim, modificando pouco a pouco o seio social.

Victor Hugo (2007), poeta francês, foi fundamental em teorizar sobre o papel social da literatura por meio da poesia. Ele pensava a poesia como missão, via os poetas como *vates*, indivíduos que veem a realidade além do trivial e medem a relação com o mundo, entrevendo esferas mais elevadas, às quais a literatura é um meio de acesso. Em suas palavras, um poeta é um *voyeur*, e é seu dever passar para a sociedade suas visões superiores, com potencial transformador do mundo à sua volta.

Esse potencial cria uma aliança de ação e reação entre literatura e sociedade. Hugo (2007) acreditava que a literatura deve estar conectada à realidade histórica, isto é, como o contexto psicológico, filosófico e social da época em que é produzida. Ela deveria, assim, trazer costumes e caracteres do tapete temporal em que fosse inscrita, dando a perceber a seu leitor a cultura e os modos de subjetivação presentes naquela realidade. Isso não implica subordinação histórica da literatura, mas relação social.

Relação essa que, consequentemente, destaca um pacto entre a obra e seu público leitor. A estética da recepção é uma perspectiva da teoria literária que buscou entender e propagar a relação entre obra e leitor, único capaz de dar sentido à literatura,por meio dos efeitos que se permite sentir.

Wolfgang Iser (2002), grande representante dessa estética,afirma que a literatura é o resultado de uma seleção de elementos do real combinados com criatividade e particularidades estéticas e ideológicas do escritor, que, munido de seu talento, intenciona gerar um conhecimento, o qual será agenciado pelo leitor, que aprenderá e atualizará esse conhecimento, nunca o deixando morrer, mas sempre o renovando e passando-o adiante. A literatura teria, então, a função inesgotável de gerar conhecimentos, numa via incessante de agenciamento de novos significados e saberes. Mais uma vez, a literatura é fonte de ensinamentos, experiências, sentimentos e sentidos.

Flaubert também afirma a importância do dueto literatura-leitor em seu potencial estético e social. O romancista dizia sempre se esforçar para “atingir a alma das coisas”; dizia não acreditar que a literatura se prestasse a enxugar lágrimas, pois que ela devia se preocupar com bem mais que a superfície das emoções, com a beleza de sua verdade única, capaz da justa forma. Assim, dentro do universo particular da literatura, ele acreditava ser possível ao leitor extrair ensinamentos, decifrar e ressignificar os conhecimentos que a literatura consegue engendrar em sua linguagem única; mas cabendo apenas ao leitor esse interesse, não sendo preocupação da literatura ser didática (TODOROV, 2009, p. 85).

Essa breve exposição de ideias corrobora a importância da relação entre literatura e sociedade, explicitando o valor que a literatura tem como potência de ação para seus leitores. Por sua maneira única de ultrapassar o trivial da linguagem e ressignificar o mundo, o homem pode trabalhar suas problemáticas e complexidades de maneira transcendente, tanto no nível da reflexão quanto

no nível da ação, transformando seu meio. Apesar dessas percepções e de seus desdobramentos, muito já se tentou no sentido de desarticular a literatura da sociedade, mas:

> Tanto para o crítico quanto para o estudioso da cultura e da sociedade, ela [a literatura] é, contudo, **uma elaboração de novos meios expressivos e um desenvolvimento de nova consciência artesanal, que produzirão novas formas de expressão literária, mais ou menos ligadas à vida social, conforme os acontecimentos o solicitem**. (CÂNDIDO, 1985, p.136, grifo nosso).

E dessa faculdade não se pode fugir, pois ela segue todo e qualquer rastro e sombra de vida, porque a arte literária é a busca do contraditório, a problematização das ideologias, da língua, do ser; é uma verdade carregada de novas verdades e também inverdades. Ela é a complexidade dos sentimentos e das visões humanas; ela diz o muito e o pouco que somos; o pouco do que sabemos e o ideal de saber; diz do que sonhamos e do que gostaríamos de sonhar. Ela é muitos e nenhum, por nela caber todos ao mesmo tempo, pois:

> Ela, a literatura, tem como fim alargar o próprio conceito que temos do que vem a ser o humano e, por extensão, consciência da nossa própria humanidade. Assim, é por meio da literatura que podemos sonhar o sonho daquele que pensou o mundo diverso daquele que conhecemos. (VIEIRA, 2012, p. 72).

A literatura propicia, nessa linha de pensamento, mentes mais críticas, por ser um espaço do discurso e do debate, por propiciar e incitar o *algo a mais* e o diverso. Ela é criadora de uma cosmovisão, de um olhar literário que se quer para o mundo, com o intuito de discursar o mundo inteiro, por apreender possibilidades.

Dessa maneira, a literatura proclama a liberdade, desde o texto literário até a construção de sentidos consensuais do real que o leitor/homem opera. Tem ele a liberdade de significação sobre a obra literária, bem como a liberdade de pensar e agir tomado pelas elucubrações que tiver com sua leitura, além da liberdade de ser, ele mesmo, autor de literatura.

A literatura, então, como discurso de ação, é – ainda que indiretamente e até quando imperfeitamente direcionada – um discurso de *ação*, que propõe a ação, sendo por isso mesmo tão importante aliada da cidadania:

> Que se reconheça que a literatura, espaço de circulação da palavra por excelência, continua tendo **uma função social na formação não apenas do leitor, mas do cidadão crítico**, é preciso colocar esse tipo de produto cultural ao lado de outros. [...] vale nos interrogar se não podemos ler outros textos com um olhar literário. Se não podemos ler o mundo com esse **olhar includente**, porque deslocador, porque associativo, porque mais tático que estratégico, mais bricolagem que engenharia. **Não é sem razão que o cidadão tem o direito à literatura**, como quer Antônio Candido (2004) [...] mais do que direito à literatura, na verdade, tem que ser conquistado a cada batalha, a cada percurso, a cada relato, o **olhar literário**. (WALTY, 2010, p. 401, grifo nosso).

Pensando assim, a literatura seria a própria esperança, bem como a promoveria. Isso quer dizer que ela consegue ser uma força propulsora do real e, ao mesmo tempo, faz a promoção dessa força no homem, que, tocado pela sensibilidade da arte literária, se move para além do que é, almejando um grau de verossimilhança também em sua própria vida, ou seja, buscando ser e fazer aquilo que pode vir a acontecer, aquilo que sempre foi possível ainda que sem enxergar, dentro de uma atitude sempre transcendente.

Dessa forma, podemos pensar a literatura como utopia, no sentido de ser um motor social, um projeto de perfectibilidade, uma remodelação e transformação do que é para o que poderia ser. A literatura não conforma, pode até confortar, mas nunca levará à estagnação, nem do ser, nem da sociedade e muito menos dela mesma como forma artística, pois ela é um dos maiores créditos que se dá ao futuro, de elevar-se e elevar o ser para além, por ser eminentemente de essência criadora, como a esperança também o é.

Reforçando a ideia de literatura como ação, Mário de Andrade, escritor modernista e crítico de arte, de voz feroz e corajosa como a de Candido, explica:

> **A inteligência estética se manifesta por intermédio de uma expressão interessada da sociedade, que é a arte**. Esta é que tem uma função humana, imediatista e maior que a criação hedonista da beleza. E dentro dessa funcionalidade humana da arte é que o assunto adquire um valor primordial e representa uma mensagem imprescindível. (ANDRADE, 1967, p. 242, grifo nosso).

Compreendendo o poder que desperta a literatura no homem, pode-se dela dizer que tem o poder de estimular a autonomia humana, uma vez que o ser se transforma e transforma a partir da imersão na arte literária, que é tão particular quanto a experiência uterina. Por seu poder polissêmico, a literatura nunca é lida por duas pessoas da mesma forma.Todo leitor tem a autonomia de lê-la e entendê-la de acordo com seu arsenal disponível de saberes e conhecimentos íntimos; tem também a autonomia da ação, como vínhamos dizendo, sobre si mesmo e sobre o meio em que vive.

Curiosamente, a própria literatura é imbuída de autonomia. Na experiência da leitura, o leitor terá de lidar com a autossuficiência que a obra tenta fazer existir sobre si, e manobrar sua própria autonomia transformadora para além desse desejo ilusório de criação narcísica de realidades.A literatura assim pensada aciona conhecimentos sensíveis, capaz de emancipar o homem por meio de uma apreensão do mundo transformadora:

> Assim como a ciência, a estética é relativa ao conhecimento, mas (contrariamente ao que sugerem algumas fórmulas) não se trata de um conhecimento inferior: tem as características de um "análogo da razão" e produz **o "conhecimento sensível". Esse conhecimento é acessível a todos os homens e não apenas aos filósofos, pois ele nos revela a individualidade de cada coisa.** A verdade à qual conduz é, portanto, de natureza diversa daquela das ciências: não é uma verdade que se estabelece apenas entre as palavras e o mundo, mas implica a adesão de seus utilizadores; o nome que lhe convém é o de "verossimilhança", e seu efeito é "produzido pela coerência interna do mundo criado". A abstração apreende o geral ao custo, porém, de um empobrecimento do mundo sensível; a poesia capta sua riqueza, mesmo que as conclusões às quais chega careçam de clareza; o que ela perde em acuidade, ganha em **vivacidade**. (TODOROV, 2009, p. 55-56, grifo nosso).

Dessa forma, todo conhecimento sensível adquirido pelo homem e lançado por ele ao mundo é uma poderosa ferramenta que a literatura aciona durante e depois da experiência da leitura.

A esta altura, importa ressalvar a importância de que a literatura não exista em função de algum objetivo direto, como a política, pois ela tem suas próprias funções, não é uma serva. Ela deve ser livre de amarras, uma vez que serve funcionalmente dentro do seu próprio sistema literário, com suas linguagens, imagens, *personas* e mundos, e é assim que ela deve operar e ser encarada, como favorecedora de uma linguagem crítica e ativa. A literatura é "um componente tão crucial da atividade e da experiência humanas que deve ser resgatada por ela mesma, ser reacreditada" (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 13). Assim:

> **A função da literatura não é *acertar* as idéias, colocá-las nos devidos lugares, indicar o bom caminho e a boa conduta, mas mais modestamente e mais eficazmente (porque os meios só são eficazes no uso pleno de seus recursos específicos) apontar criticamente, por um deslocamento de linguagem, as impropriedades do discurso dominante**. Mais não pode fazer a literatura, que não é debate de idéias *por meio da* linguagem, mas embate de idéias *na* linguagem; que só indiretamente pode influir nos debates ideológicos e contribuir para a mudança de uma realidade insatisfatória. **Nesse sentido, a literatura é sempre linguagem deslocada, linguagem fora do lugar. E é nesse deslocamento que ela cumpre sua função – sutil, quase imponderável** se quisermos avaliar-lhe a ação efetiva no conjunto das mutações sociais – mas obstinada e indispensável nessa tarefa que é sua: a de revolver criticamente a linguagem, quando esta já se instalou como véu ideológico; quando esta já se institucionalizou, como fala oficial da Verdade e forma legal do Belo. (PERRONE-MOISÉS, 1988, p. 40, grifo nosso).

Isso porque a literatura consegue olhar o mundo sem descrevê-lo, insere-o em si sem desmontar-se. A vida *é*, sem uma forma que a defina, e a literatura nos mostra todo o viço e poder que a vida tem em suas possibilidades, a partir de um olhar mais refinado e angular sobre ela. Assim, a literatura cumpre sua função quando consegue extrair do mundo todo o possível que ele pode dar e, principalmente, o que ele não pode dar, construindo uma nova forma de verdade que acaba por incitar no homem o desejo de transformação de sua realidade, bem como olhos mais sensíveis sobre essa realidade.

2 A contemporaneidade e a leitura literária: situações e entraves

Definir o tempo histórico contemporâneo é um terreno movediço e polêmico, que não trará contribuições eficazes para o presente artigo. Entretanto, a esse respeito podemos dizer brevemente que a chamada pós-modernidade é um conjunto de atitudes fruto do desencanto, da percepção do desvalor da unidade e do poder, é uma "espécie de naufrágio" (SEVCENKO, 1995, p. 54), uma vez que o mundo em que nos orientamos parece ter perdido suas diretrizes; nele, os sobreviventes vivem em busca de algo que os defina e os direcione, o que não é fácil mediante a descartabilidade que vivenciamos, sobretudo a partir do processo da globalização, no qual o fascínio e o perigo estão nas infinitas opções em aberto, conforme Bauman (1998).

Nesse contexto, a literatura da pós-modernidade seria uma escrita "libertina (não ponho nesta palavra nenhum peso moralista), descompromissada com qualquer causa, estética ou política, declaradamente destinada a um público mais largo e menos exigente" (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 188), entre outras características.

A massa fluida que caracterizaria a pós-modernidade traz dificuldades a um certo tipo de estudo de teoria ou de crítica literária, uma vez que o "indefinível" afronta no crítico a noção de contexto e as bases tradicionais para comparação e análise. Roland Barthes adverte sobre esse problema teórico já nos anos 1950, dizendo que "não se pode julgar a Literatura sem uma ideia prévia do Homem e da História, do Bem e do Mal, da Sociedade etc." (*apud* PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 186). Para o crítico francês, pretender-se livre é a forma mais óbvia de subordinação; e liberdade é uma das principais características da atualidade.

Desse ponto de vista, nós, como parte dos críticos e estudiosos de literatura hoje, seríamos loucos resistentes que teimam em ver conexão e sentido na aparente desordem, sendo a favor do inerente ato potencial humano de *literarizar*, entenda-se de *transcender* a vida. Segundo nosso entendimento, o homem da pós-modernidade não está em meio a uma *confusão*, está, sim, em meio a maior *profusão* de valores e pensamentos que já se viu na história da humanidade. É a

época de “hominescências”, na expressão pioneira de Michel Serres (2003b), na qual o homem ganha em saber o que perde em faculdades.

As novas tecnologias dão ao homem muito mais do que ele sonhou ter de novidades e conhecimentos, acionadas à palma da mão, em um clique, disponíveis a qualquer tempo. Rompem-se de uma vez por todas as fronteiras. Serres (2003b) esclarece que, agora, infinitamente mais aberto e possível, o homem cresce de tamanho, seu eu se dilata, sua memória não é escravizada ao saber de algumas habilidades. Isso não é confusão, por certo é uma profusão de saberes que só a nossa era conseguiu até hoje.

Nos tempos atuais, de tantos potenciais e mudanças, a figura do leitor e da literatura se alterou muito. A tecnologia e as novidades na/da literatura contemporânea fizeram da realidade da leitura e da experiência do leitor um desafio a ser encarado, realidade que toca a arte em geral.

A experiência artística, que, sobretudo desde a arte moderna, parecia ter se libertado dos grilhões da utilidade, parece novamente presa,agora não mais para se prestar a fins utilitários, que antes eram geralmente políticos, mas sendo, em si mesma, um bem utilitário. Assim, a literatura, como arte, parece ter se reduzido, na contemporaneidade, a um bem de consumo: “Hoje, não vemos nem estetização da política nem politização da arte; o que vemos é uma circulação indiferente da arte, como um dos bens de consumo da sociedade capitalista”. (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 177).

É importante perceber que a forma como a literatura é vista pela grande massa demonstra, em parte, o estado da literatura e da sociedade atualmente. Como disse Jorge Luís Borges: “Diga-me como uma obra será lida no ano 2000, e eu lhe direi como será a literatura no ano 2000”. (*apud* PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 176).

Hoje, a literatura é tratada como um produto de consumo, algo que se deve desejar porque “está na moda”, pois, como produto, oferece algum tipo de *status* para o consumidor; ou como algo que está sempre se tornando ultrapassado, tendo os leitores que acompanhar as atualizações do produto. Se a leitura literária é estimulada como um bem de consumo, a literatura atual seria uma fábrica de produtos como qualquer outra, sem valor aurático, sem importância estética singular:

> Pouco a pouco, a literatura tem perdido a sua mística hierática e assumindo um travestimento coerente com o dessacralizado mundo das realidades terrestres, do comércio, da banalidade. [...] **Disputa da prateleira do consumo encarecido das mercadorias inflacionadas; o intercâmbio com outros produtos atraentes, enquanto ela permanece carente de publicidade; a deturpação nas abreviações roteirísticas do cinema e da televisão, sujeitando-se mesmo a prostituição da sua essência em benefício da massificação**. (GIUSTI, 2007, p. 56, grifo nosso).

Com a nova roupagem de bem de consumo, a literatura e consequentemente o livro tiveram de se reinventar constantemente: seja adentrando o meio digital (por meio da metamorfose em livros digitalizados, os *e-books*; ou até da divulgação de obras a partir de trechos em imagens “viralizadas” pelo Instagram e pelo Facebook); seja investindo em *designs* gráficos cada vez mais modernos e arrojados (em que fonte e tamanho de letra, cor de papel, tipo de papel, desenho de capa são preocupações fundamentais para deslanchar a venda de um livro); seja com o recurso das ilustrações (travestindo a literatura até mesmo em histórias em quadrinhos, que hoje já trazem clássicos da literatura); seja investindo em estilos literários que têm uma boa aceitação perante um grande público (como as sagas, tão em alta hoje em dia); seja, até mesmo, tornando a linguagem e a literariedade mais acessíveis à grande massa.

É tão grande o apelo à mudança, para atingir cada vez mais consumidores, que parece ter ficado obsoleta a convencionalidade do livro, sem muitos atrativos a não ser a literatura em si, que

sofre a pressão de disputar o mercado com outros produtos e seduções. A maneira como se leu, por séculos, também mudou drasticamente, passando de uma atividade solitária,silenciosa, que requer tempo, para algo que costuma dividir espaço com aparelhos eletrônicos e várias "abas" de conteúdo abertas, simultaneamente, em um navegador de Internet:

> O desafeto progressivo pela leitura é um fenômeno internacionalmente reconhecido. **Leitura exige tempo, atenção, concentração, luxos ou esforços que não condizem com a vida cotidiana atual**. Ouvi recentemente, de uma criança com preguiça de ler, a reclamação de que "os livros têm muitas letras". De fato, **para concorrer com os outros meios de comunicação,os livros atuais e futuros precisarão ter mais atrativos do que aqueles ocultos pelas letras**. A literatura não desapareceu, mas recolheu-se a um canto.(PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 178, grifo nosso).

A autora observa os tentáculos de um mercado plural e consumista em volta da literatura, parecendo criticar que ela se porte como mais um bem de consumo, mas reconhecendo, com preocupação, que "nenhuma grande editora pode, entretanto, sobreviver comercialmente sem certa porcentagem de *best-sellers*, de entretenimento, de autoajuda ou de livros didáticos. Por quanto tempo os clássicos ainda se venderão é algo que não sabemos". (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 178).

Curiosamente, por exemplo, vemos clássicos se transformando em histórias em quadrinhos, como *Grande sertão, veredas* e *O pequeno príncipe*. Nesses casos, adapta-se a linguagem e adultera-se a literariedade construída pelo escritor, procurando interessar o leitor,"de cara", pela beleza das ilustrações e rapidez com que a estória se conta. Outro exemplo é o da literatura de fantasia, que teve uma enorme explosão nos últimos tempos, com as sagas, o que nos leva a refletir sobre a necessidade das crianças, dos jovens, e até dos adultos, de fugirem da realidade trivial de suas vidas ou de associações a ela (em literaturas de cunho mais realista), preferindo histórias ambientadas em lugares distantes, de características grandiosas e fantásticas, com personagens de personalidades facilmente compreensíveis, com aventuras tão deslocadas do mundo reconhecível, como há muito tempo não se via em literatura.

Parece o colapso da alta literatura em prol da literatura de massa, nos termos de Todorov (2009). Segundo ele, esse tipo de literatura é mais acessível porque traz verdades comuns, em contraposição com a alta literatura, que traz verdades complexas, em uma verossimilhança mais desafiante e elaborada.

Reação natural em tempo de transições históricas, esse cenário da literatura e de sua leitura na contemporaneidade levanta preocupações, por conta de aparentes deformações que se mostram a partir de tentativas de acompanhar as mudanças da realidade circundante e da sociedade.

Porém, essa situação, entre tantas outras confusas que a literatura passa em nosso tempo, não configura um colapso, mas um momento de adaptação às tendências da literatura contemporânea e às novas demandas sociais.

No tempo das novas tecnologias, da velocidade e da alta expansão de informação e saberes – época de "hominescências", no neologismo de Michel Serres (2003b) –, a preocupação é crescente e natural. Por exemplo: se, em meio à pluralidade de informações e suportes possíveis de publicação de ideias, praticamente todos podem produzir, acessar e compartilhar conhecimento, é de se esperar que isso gere consequências para a literatura e para a maneira como ela é lida. Agora, o número de escritores e as formas com que eles podem exercer sua palavra é vasta, causando alguns efeitos, como o problema da qualidade, a não organização dos escritores em escolas, a pluralidade de temas e tendências na literatura contemporânea.

Além disso, esse processo de "hominescências" muda/compromete: o movimentar, que se tornou mais restrito fisicamente e mais amplo virtualmente com o navegar pela Internet; a atenção, dificultando a imersão em uma leitura mais reflexiva e longa, já que muitas são as seduções e opções de se investir o tempo; a interação com o próximo, que se torna mais distante fisicamente e mais constante virtualmente; e ainda, reações, sentimentos,pensamentos, memórias, escolhas de armazenamento de conteúdo.

Por conseguinte, refletir sobre a leitura literária nos tempos atuais é importante e desafiante, na busca de entender as mudanças de nossa sociedade e como a arte literária as processa. Operamos uma preservação consciente da literatura, porque "a durabilidade da arte literária reside na leitura contemporânea ou extemporânea que dela se fizer. Cada época apenas reduz ou amplia sua significação, de modos diversos". (GIUSTI, 2007, p. 56). Portanto, precisamos estar atentos para que essa leitura seja ativa, para que seja orientada e pensada, a fim de que a memória desse processo social não se perca e de que tradições sejam criadas ou mantidas, alimentando a memória cultural e social.

Em meio a tantas pluralidades e complexidades (tecnológicas, sociais, culturais, artísticas, humanas, e outras,de ordem mundialmente histórica), essa pós-modernidade se mostra também como a era da busca por si, como pensa Bauman (1998). Nesse contexto, a memória compõe uma consciência que identifica o indivíduo perante o mundo fragmentado, o diferencia e lhe fornece sentidos e fronteiras seguras (OLMI, 2006).

Nesse processo, a literatura funciona na linha das ferramentas de memória social, pela sua capacidade de dizer de forma ímpar os complexos momentos histórico-psicossociais do homem e guardar as versões do homem através do tempo:

> La narrativa muestra una sorprendente capacidad para explicar los complejos procesos que se siguen em la constitución o afianzamiento de uma memória individual y colectiva. [...] **La narrativa puede sancionar, reafirmar o consolidar identidades, versiones del pasado y jerarquias de valores ya vigentes mediante surecreación o reactualización artística, como también pertubarlos, cuestionarlos, transgredirlos o anularlos a través de la exposición ficcional de nuevos valores y versiones alternativas del pasado**. [...] cumple [a literatura] una función propia e indispensable en el análisis y estabilización de la memória e identidad colectivas, em la exploración de alternativas y, también, em el esbozo de nuevas perspectivas. La literatura, em suma, estimula a reinterpretar el pasado, a verificar la utilidad de identidades vigentes, a esbozar nuevas identidades e, incluso, a escenificar recuerdos olvidados o ignorados. (ALEMÁN, 2010, p. 176, grifo nosso).

Com esse último pensamento sobre a autoridade da literatura, reafirma-se a literatura em suas funções de ferramenta de memória social, de identificação e constituição do ser, de espelho singular dos tempos humanos, de transcendência da existência trivial, de conselhos e experiências da vida, de força impulsionadora de medidas e ações, de prazer estético, de emoções humanas, de sentimentos existenciais, tamanha é a importância da literatura em qualquer era. Sendo a reserva de significações sociais por excelência, a literatura, na contemporaneidade, é um dos caminhos mais eficazes – e belos – para concatenar as peças de toda aparente dispersão e caos humano.

3 A literatura e seu ensino: aliança potencialmente transformadora

No processo de construção de um cidadão, que possa ter sensibilidade e ação, sabemos que a literatura é muito importante, como propiciadora de um conhecimento sensível que tem força

criativa e transformadora. Nesse contexto, o ensino é um importante partícipe, uma vez que ele pode orientar a leitura literária para que ela seja ativa.

O ensino do gosto literário, por exemplo, é um elemento que contribui para essa leitura ativa. O fato de um leigo dificilmente conseguir explicar por que gosta de uma literatura é prova, muitas vezes, da beleza dela, por serem inesgotáveis as maneiras de explicar os traços belos, as cifras de linguagem, sendo, então, o despertar do gosto uma ferramenta poderosa para o ensino da literatura.

O gosto é vivificante, pois a vontade de despertar e de vivenciar esse prazer acaba por manter viva a própria literatura. A cada vez que se escreve algo novo em determinado momento, está-se mantendo ativo e dinâmico o caminho da leitura literária, da literatura e de seu ensino, por mais que esse caminho esteja difuso e sem fronteiras, ou confuso e parecendo perder seu valor e seu rumo.

Por isso, consideramos relevante refletir sobre o papel do professor de literatura para a educação do gosto literário, pois, como pensava Diderot, o tratamento "do belo como unidade densa e sempre activa de relações tem um enorme interesse educativo". (2000 *apud* LOPES, 1969, p. 80), entendendo-se o belo na perspectiva do filósofo, para quem o belo estético se caracteriza pela densidade de relações enraizadas na experiência humana. Relações essas que intensificam o poder e os efeitos da literatura, bem como criam condições para seu aparecimento. Toda arte só pode aparecer em meio a relações sociais, e a educação literária é uma medida para a conservação e a propagação de sua beleza.

O professor deve propiciar e dinamizar a autoeducação, segundo também Lopes (1969), para que o aluno faça dos padrões elevados de gosto e saber modelos de desenvolvimento de outros padrões, de igual ou melhor qualidade.

Ainda conforme Lopes (1969), uma orientação de como ler uma obra literária deve conter, no mínimo: análise gramatical, interdisciplinaridade, o esclarecimento de imagens sonoras e visuais implícitas e expostas na obra, a vida do escritor, suas influências literárias, dialogismos e heranças entre obras, opiniões e gostos sobre as obras. Tudo isso para favorecer a melhor interpretação por parte do leitor, bem como uma mais consciente seleção de gosto e julgamento de títulos lidos, visto que a leitura é um exercício não só de gosto, mas de análise, o que pode ser ensinado.

Nesse ponto, consideramos importante ressalvar que, por didática de literatura, entendemos o estabelecimento de critérios para a análise de uma obra durante/depois de uma leitura, e, não, fornecer uma leitura dirigida e obrigatória – que costuma ser superficial –, ignorando a análise e o diálogo sobre demais leituras feitas pelos alunos – mesmo que sejam os *best-sellers*, lidos, muitas vezes, no afã da moda ou do tédio em que se encontram esses adolescentes.

É preciso que o aluno descubra os significados de uma obra literária, que tenha como acessá-los,que saiba ler os sinais do tempo dentro e em torno dela, e entenda como isso influencia o texto de alguma forma. Mesmo um *best-seller* tem suas formas específicas de literariedade – a despeito de alguns professores que nem os consideram literatura –, e o aluno pode aprender a observar esse fato conscientemente, uma vez que, para isso, existem métodos de análise. Por isso, o professor deve mostrar ao aluno que o cânone é mutável, e não desmerecer centenas de obras só porque não são canônicas. Por outro lado, o aluno deve receber os meios para compreender por que algumas obras são consideradas parte do cânone, o que elas têm de especial, o que as mantém tão vivas e atuais. Assim, poderá compreender porque lê o que lê, o que ele gosta no que ele tanto gosta, e julgar por si mesmo, desenvolvendo seu gosto e sua consciência de leitor, em uma leitura internamente ativa.

Nesse contexto de aprendizagem, os modismos não influenciariam negativamente o gosto dos alunos, que poderiam procurar espontaneamente por obras do "tão temido" cânone. É o que sugere Lopes (1969), por acreditar que esclarecer a dinâmica dos cânones, assim como respeitar

a leitura de obras não canônicas, não exclui aumentar a leitura do que se configure como cânone, pelo contrário. Ele aposta que se deva tentar tornar a literatura canônica mais popular entre os alunos, justamente com o processo de facilitar o acesso ao "como ler" uma obra, a fim de propagar entre eles o encontro com a "intimidante"literatura universal.

Ademais, Lopes (1969) fala em leitura e produção de leitura. Por que não estimular o aluno a produzir literatura? Mesmo a mais básica e superficial, mas que seja autoconsciente, não só quanto à estética, mas também quanto ao tempo social. Que o aluno saiba minimamente como fazer o que deseja ler e possa aprender a produzir, até mesmo, crítica literária em sala de aula.

Desse modo, seria possível combater a falácia, que julgamos intencional, da maioria dos críticos e professores de literatura, que imaginam saber o que uma obra "quis dizer", o que um autor "quis escrever", e passam suas impressões pessoais adiante como se estas fossem regras sobre as obras. No entanto, como esclareceu Umberto Eco (1991), a leitura das obras literárias deve ser aberta, por serem infinitas as possibilidades de interpretá-las. Uma obra é viva e atualizável a cada leitura.

Lopes (1969) também defende que se deva trabalhar em sala de aula os usos da linguagem, ensinando aos alunos os recursos que a literatura empreende para atingir a literariedade. Um exemplo dessa estratégia de ensino seria a discussão com os alunos acerca das relações interativas (e não excludentes) entre a literatura e outras artes, como o cinema.

Por fim, esse autor apresenta a possibilidade de se promoverem encontros para discutir literatura, pois a discussão favorece o esclarecimento, fomenta o desenvolvimento da literatura e da leitura literária, proporcionando um debate mais amplo sobre a arte, a sociedade, a contemporaneidade e suas constantes mudanças.

Em tese, o estudo das teorias da literatura possibilita as ferramentas técnicas para uma leitura especializada da obra literária, o que permite o levantamento dos sentidos múltiplos da obra, definindo a dimensão de sua importância como arte e representação social, para além das questões referidas ao mero gosto. Em sala de aula, o mais capacitado para essa tarefa é o professor, que não deixa de ser um crítico literário, e a mútua colaboração da atividade do crítico, do escritor e do leitor mantém a literatura viva, mesmo em momentos da sociedade em que as instâncias "seguras" parecem mudar tanto que ameaçam desaparecer.

A literatura, evidentemente, também se transforma com o tempo. Escritores e leitores, assim como a crítica especializada, são objeto e sujeitos desse processo, participam ativamente dessas transformações.

Mudança não é ameaça. É incontornável estarmos atentos às transformações do mundo e da literatura em particular, em lugar de simplesmente temê-las.

Por mais desafiadora que pareça a atualidade para o ensino dessa disciplina - seja em função das novas mídias, seja, enfim, da descartabilidade a que parecem hoje fadadas todas as coisas -, isso não deve deter nosso interesse, pela produção, ensino e fruição da literatura.

Referências

ALEMÁN, Manuel Maldonado. Literatura, memória e identidad: una aproximación teórica. *Cuadernos de Filologia Alemana*, n. 3, p. 171-179, 2010.

ANDRADE, Mário de. *Aspectos da Literatura Brasileira*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1967.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BENJAMIN, Walter. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Obras completas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos da teoria e história literária*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

ECO, Umberto. A Poética da Obra Aberta. In: _____. *Obra Aberta*. 8ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991. p. 37-67.

ELIOT, T.S. *Ensaios de doutrina crítica*. Tradução Fernando de Mello Moser. 2ª ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1995.

GIUSTI, César. Leitura: questão e sedução. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 55-64, jun. 2007.

HOLANDA, Lourival. Apresentação. O conto: ponto de irradiação cultural. In: *Osman Lins:coletânea de contos*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2005.

HUGO, Victor. *Do grotesco e do sublime*; tradução do prefácio de Cromwell. Tradução e notas Célia Berrettini. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA,Luis Costa.*Teoria da literatura em suas fontes- Volume 2*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LOPES, Oscar. A Educação do Gosto Literário. In: _____. *Modo de ler:* crítica e interpretação literária 2. Porto: Editorial Inova, 1969. p. 78-120.

OLMI, Alba. *Memória e memórias: dimensões e perspectivas da literatura memorialista***.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *O Ateneu: retórica e paixão*. São Paulo: Brasiliense/EDUSP, 1988.

_____. *Altas Literaturas:escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. Em defesa da literatura.*Folha de São Paulo - Caderno Mais*, 18.06.2000. pp. 11-13, 2000.

SERRES, Michel. *Hominescências: o começo de uma outra humanidade*. Salvador: Editora Bertrand Brasil, 2003b.

SEVCENKO, Nicolau. O enigma pós-moderno. In: OLIVEIRA, R. Cardoso de (org.)*Pós-modernidade*. São Paulo: Unicamp, 1995. p. 44-55.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VIEIRA, Anco Márcio Tenório. A literatura como espaço do discurso, do debate e do contraditório. In: *O Direito à Literatura*. Recife: Editora da UFPE, 2012.

WALTY, Ivete Lara & VALESKA, Olga. Por uma leitura literária do mundo. In: *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Recebido para avaliação em novembro de 2017.
Aprovado para publicação em julho de 2018.

Comer doce dá verme?

A alfabetização científica possibilita a construção da temática "saúde" e ajuda a responder a essa pergunta

Joana de Jesus Gonçalves
Escola Municipal Maralegre
Coordenadora na Diretoria de Educação Infantil da Fundação Municipal de Educação de Niterói

Marina Lima de Miranda Barreto
Escola Municipal Maralegre

Eduardo José Lopes Torres
Departamento de Microbiologia, Imunologia e Parasitologia da Faculdade de Ciências Médicas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Autor correspondente

Resumo

Comer muito doce dá verme! Após um aluno fazer esta afirmativa e depois outro expelir uma lombriga, construímos um Projeto, no qual parte dos resultados serão apresentados neste trabalho. Verminoses são responsáveis por manifestar sintomas como: dores abdominais, cansaço e desatenção, influenciando diretamente o processo de ensino/aprendizagem. É comum a escola dedicar muito tempo às demandas conteudistas, deixando de lado trabalhos contextualizados, inclusive durante a alfabetização, adotando práticas mecanicistas e repetitivas. Com o objetivo de desenvolver uma estratégia alternativa, desenvolvemos este trabalho com crianças do Ensino Fundamental. As atividades foram fundamentadas na interdisciplinaridade, utilização de palavras contextualizadas e na fundamentação histórica da escrita. Nos resultados mostramos como, utilizando a alfabetização cientifica, conseguimos promover avanços na escrita, higiene e desconstruímos informações equivocadas e reconstruímos novos conhecimentos.

Palavras-chave: Verminose. Saúde. Higiene. Alfabetização científica. Construção da escrita.

Eating sweets can cause worms? The scientific literacy to enable the "health" theme construction and help to answer this question

Abstract

Eating sweets cause worms! After a student to make this statement and another expel a worm, we began a Project, which will be present part of this result in this paper. Worm diseases are responsible for manifest symptoms such as abdominal pain, fatigue and inattention, influences in the teaching/learning process. It is common schools dedicated much time to the content demands and not work with contextualized subjects, including during the literacy are adopted mechanistic and repetitive practices. With the goal of developing an alternative strategy, we developed a Project in health education with children of the Brazilian-Fundamental Education. The activities were based on the interdisciplinarity, in use of contextualized words and working in writing historical process. The results show how, within a proposed scientific literacy, we promote advances in writing, in hygiene behavior and the misinformation deconstruction and the new knowledge reconstruction.

Keywords: Worms. Health. Safety. Scientific literacy. Construction of writing.

INTRODUÇÃO

No mundo mais de 1,5 bilhão de pessoas (24% da população) estão infectadas por verminoses, que são doenças negligenciadas e a sua distribuição está atrelada às características socioeconômicas, afetando principalmente crianças pobres e agravando o quadro de desigualdade social (Stephenson e col., 2000; WHO, 2018). Segundo o inquérito Nacional de Prevalência da Esquistossomose e Geohelmintos (2011-2015), estima-se que a prevalência seja de 2% a 36%, podendo alcançar até 70% em escolares de municípios com baixo IDH. A presença das parasitoses intestinais reflete a condição de vida das comunidades afetadas e essas condições foram classificadas como uma "causação socioeconômica" (Minayo, 1988; Chieffi, 2003). Minayo (1988) avaliou a concepção popular sobre o fenômeno saúde-doença, dentro de uma visão holística e etiológica, e, de acordo com as suas conclusões, tais condições vão influenciar diretamente a gravidade e a intensidade com que as enfermidades vão evoluir, principalmente devido a fatores atrelados ao contato com os agentes etiológicos e/ou suas formas e mecanismos de transmissão. Situações que aumentam o risco de infecção são facilitadas, sobretudo, pelas inadequadas condições de saneamento básico, educação, habitação e higiene alimentar. A falta de informação e/ou conhecimento básico sobre as principais causas e efeitos de diversas doenças podem promover consequências desastrosas à saúde da população. As implicações disso são complexas e diversificadas, como: a falta de cuidados com a higiene, aumentando as chances de infecção; o desconhecimento de sinais e sintomas, dificultando, de uma forma geral, um diagnóstico precoce; e o comum abandono dos tratamentos, prejudicando a melhora ou a cura de pessoas momentaneamente adoecidas.

No processo de ensino-aprendizagem, é fundamental a contextualização dos conteúdos formais com temas de interesse político-social. No processo de alfabetização, a técnica mecânica de memorização das letras, sílabas e palavras não deve ser priorizada em detrimento do processo criativo da inserção de significado a estas estruturas formais da escrita. Respeitando a ludicidade peculiar à faixa etária, pode-se perfeitamente desenvolver palavras geradoras que agucem o olhar crítico do aluno no tocante a diferentes aspectos da realidade. Como, por exemplo, trabalhar sobre temas que desenvolvam o conhecimento da importância das medidas necessárias para uma alimentação correta, preservação da natureza e higiene pessoal (Mendonça, 2006). Em nosso projeto, trabalhamos mais especificamente com temas de higiene e saúde, sendo assim nossa proposta foi a de estimular a contextualização social no processo de letramento desenvolvido na relação ensino/aprendizagem. Logo, pretendemos contribuir para a formação de um cidadão, que, além de escritor/leitor, desenvolva ferramentas para questionar e inserir-se criticamente nas relações de poder de uma sociedade moderna e complexa.

Dentro deste contexto, Paulo Freire escreve:

> Sempre vi a alfabetização [...] como um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-se num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse enchendo com suas palavras as cabeças supostamente vazias dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito [...] Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta [...] A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. [...]. Aí tem [o alfabetizando] um momento de sua tarefa criadora. (Freire, 1989, p.19)

Por desenvolver um trabalho que envolve a desconstrução de uma "expressão popular", não pretendemos culpabilizar a população pela falta de informações e de outras questões de natureza sociocultural que geralmente são ocasionadas pelo senso comum, inclusive acreditamos que é de

fundamental importância a formação obtida por fontes não formais de ensino. Neste processo, pretendemos chamar a atenção sobre o fato de que é responsabilidade do poder público estabelecer informações básicas sobre prevenção, tratamento e diagnóstico das doenças, além de estimular e proporcionar o acompanhamento médico dos seus pacientes, os quais muitas vezes estão distantes ou não conseguem atendimento nas unidades de saúde de cidades e bairros mais carentes desta infraestrutura. Este distanciamento, que pode ser físico e/ou filosófico, entre a estrutura de saúde e a população possibilita a construção/manutenção de informações equivocadas sobre diversos aspectos atrelados ao processo de saúde e doença. Contudo, sob o ponto de vista da educação formal, compreendemos que há um espaço significativo para identificarmos mitos e equívocos que norteiam algumas concepções sobre saúde no cotidiano dos sujeitos aprendizes. Os educadores podem e devem estabelecer processos de desconstrução destes equívocos presentes no senso comum, e para isso precisam utilizar metodologias que favoreçam a construção do conhecimento, onde a criança seja vista como sujeito ativo no processo de aprendizagem, promovendo inicialmente uma sondagem que permita levantar estes pensamentos "equivocados" e depois intervir de forma interativa e questionadora.

É sabido que a articulação do ensino de ciências com o processo de aprendizagem da leitura e escrita da língua materna portuguesa ainda representa, para muitos, um grande desafio ou, até mesmo, um problema (Brandi, 2002). Pensando na comunidade escolar em questão, alunos do 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental da Escola Municipal Maralegre (E.M.M.), situada em um bairro com carências infraestruturais e onde o irmão de um dos alunos desta turma já havia expelido uma lombriga em sua sala de aula, desenvolvemos o projeto baseado na interdisciplinaridade e contextualizando os hábitos de higiene comuns entre as crianças no processo de alfabetização.

Além da preocupação com a contextualização dos assuntos trabalhados em sala, utilizamos, como metodologia de letramento, a fundamentação histórica da escrita. Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam que durante a construção da escrita o indivíduo passa por diferentes níveis, denominados pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. O pré-silábico é caracterizado quando o pensamento faz passagens pela fase icônica, quando desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos representam o que ele deseja mostrar, além disso estabelece uma quantidade mínima ou máxima de letras, sem diferenciação de uma palavra para outra. No silábico, o indivíduo coloca uma letra para cada sílaba, descobrindo que a palavra escrita representa a palavra falada. Na fase silábico-alfabética, o indivíduo já pode identificar nas palavras as sílabas e os fonemas combinados, porém nesta fase pode-se escrever ora silabicamente, ora alfabeticamente. Já na fase alfabética, as letras componentes das sílabas passam a corresponder à base alfabética dos sistemas fonológico e gráfico da língua, na qual o indivíduo escritor/leitor já adquiriu a consciência fonológica e articula as correspondências de cada letra com seus respectivos fonemas (Mendonça, 2006; Shimazaki, 2006).

Muitos professores ainda não reconhecem e não distinguem a importância dessas diferentes fases que acontecem no desenvolvimento cognitivo da criança. Não obstante, é necessário ressaltar que não devemos tratar a produção escrita da criança como ininteligível, obscura, ou interpretá-las como certa ou errada, pois estaremos utilizando a nossa visão "adultocentrista", a qual Jean Piaget nos obriga a abandonar em prol de adotar a visão do sujeito em desenvolvimento. Se não abandonarmos esta visão, estaremos desprezando os processos, intenções e esforços iniciais da criança ao tentar compreender as leis do sistema alfabético da escrita (Ferreiro, 2001).

Paulo Freire destaca:

> Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos da sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados

> da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a "sonoridade" da palavra e não sua força transformadora" (Freire, 1987, p.57).

Com o intuito de alfabetizar contextualizadamente, tendo o sujeito do processo como produtor de saberes, e não apenas receptor passivo, trabalhamos em nosso ambiente escolar o processo de alfabetização científica sem magias (citado por Brandi, 2002). Apresentaremos neste trabalho um relato de experiência docente como parte dos resultados obtidos no Projeto "Doces Vermes". Nosso público fazia parte de uma turma que ainda não se apropriara totalmente do sistema alfabético de escrita e utilizamos, basicamente, as palavras "doces", "vermes" e seus derivados. Em nossos resultados, iremos mostrar que obtivemos uma significativa evolução no desenvolvimento da leitura e da escrita de todos os alunos envolvidos, que foram capazes de construir palavras e/ou frases, e, além disso, destacamos aspectos do valor social da prática da leitura/escrita e das mudanças de comportamentos associados a hábitos básicos de higiene.

MATERIAL E MÉTODOS

1 Elaboração do tema *"Doces vermes"*

O presente trabalho foi idealizado um ano antes da sua execução, após a observação e reflexão da professora/autora Joana de Jesus Gonçalves sobre a resposta de um aluno do 3º ano do 1º ciclo, durante um exercício de interpretação de texto. O exercício era composto por um "quadrinho" retirado de um gibi da Magali, no qual a mesma estava passando mal por comer trinta e oito brigadeiros, sem ter percebido que os mesmos eram feitos de massa de modelar (Figura 1). Após a leitura coletiva do diálogo presente neste "quadrinho", as crianças teriam que responder a algumas perguntas associadas a esta historinha, dentre elas estas duas descritas abaixo (Figura 2):

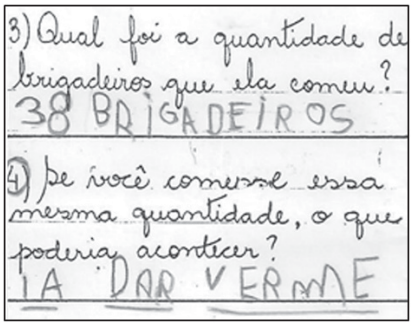
- *Qual foi a quantidade de brigadeiros que ela (Magali) comeu? Se você comesse essa mesma quantidade, o que poderia acontecer?*

A resposta que se desdobrou no Projeto que deu origem ao presente trabalho foi: - "*Ia dar verme.*"

Figura 1: Tirinha da Magali

Fonte: Gibi da Magali, Maurício de Sousa, Ed. Globo, nº 207.

Figura 2: Fragmento extraído de exercício trabalhado em sala após a leitura da tirinha.



Na semana em que foi feita a afirmativa descrita acima, outra criança, da mesma escola, expeliu uma lombriga em sala de aula. Principalmente devido a este segundo ocorrido, o assunto verminose tornou-se o principal assunto de toda comunidade escolar.

Fonte: Gibi da Magali, Maurício de Sousa, Ed. Globo, nº 207.

Muitas crianças escutam de seus familiares expressões populares que associam o aparecimento de verminoses com o consumo exagerado de doces. Esta associação desvia e/ou divide a atenção das reais fontes de infecção destas parasitoses, além de desvincular os problemas sociais atrelados às altas taxas de prevalência destas doenças em populações carentes.

Durante o processo de desconstrução desta informação equivocada, tomamos o cuidado de não propagar a leitura preconceituosa de que a população apresenta uma visão primitiva e equivocada dos fatos da ciência e, nós, a interpretação correta e a verdade absoluta para o processo educativo. Acreditamos que o processo de alfabetização/educação ganha em riqueza com a associação de conhecimentos populares com os científicos. Esta rica associação também pode promover a construção de pensamentos e conceitos curiosos como, por exemplo, se existiria alguma base histórica ou científica para esta associação das verminoses com o consumo de doces. Uma possível raiz deste "senso comum" está associada à publicação do botânico Ruelle (1543), *Natureza das plantas*, onde encontramos a afirmativa de que: *"O açúcar é hoje tão comum e indispensável às simples refeições, que muitos já o repelem e consideram prejudicial, sobretudo às crianças, nas quais provocam vermes"* (Lippmann, 1941, apud Ruelle, 1543).

Levando-se em consideração que esta seria uma publicação de um renomado cientista, podemos sugerir que o "senso comum", hoje erroneamente disseminado, pode ter tido como origem e inspiração esta informação, contida em um documento de publicação científica e tomada como "verdade" na metade do século XVI.

As parasitoses intestinais humanas são responsáveis por altos índices de morbidade, tendo como consequência direta elevados custos sociais na assistência médica, principalmente em países em desenvolvimento (Barata, 2000). Estes dados demonstram um problema que pode ser combatido, também, com a aplicação de práticas pedagógicas fundamentadas na interdisciplinaridade como possibilitadora da construção de um conhecimento ampliado da saúde e na multiprofissionalidade, envolvendo profissionais da educação e da saúde, como forma de enfrentar a diversidade interna ao saber/fazer das práticas sanitárias e da saúde coletiva (Nunes, 1994). Desta forma, é importante que sejam inseridos nestas práticas pedagógicas projetos que possam contemplar o tema saúde, envolvendo atividades que possibilitem desmistificar paradigmas lançados e mantidos pela sociedade devido à falta de veiculação e construção de informações corretas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1997), a educação em saúde precisa ser assumida como uma responsabilidade de toda escola e de cada um dos educadores, para não ser transformada em um projeto vazio. O Ministério da Saúde (MS) reforça que o período escolar é fundamental para se trabalhar o tema saúde na perspectiva de sua promoção, pois as crianças, jovens e adultos em fase escolar vivem momentos em que os hábitos e atitudes estão sendo criados e/ou revistos (MS, 2002).

O plano central do projeto foi direcionado para que as aulas fossem construídas com objetivos baseados em procedimentos didáticos e metodológicos que permitissem a contextualização do processo de alfabetização, com temas que despertassem o interesse das crianças, nos quais que pudéssemos explorar e desenvolver a capacidade de observação utilizando equipamentos de microscopia de luz, e que possibilitassem ao público-alvo, ao final do projeto, ser capaz de evoluir no processo de leitura/escrita, além de identificar sintomas e as diferentes fontes de infecção das verminoses intestinais.

2 Procedimentos Metodológicos

A atividade de leitura coletiva, que desencadeou a associação entre comer doce e adquirir vermes e o acontecimento de uma criança expelir uma lombriga em sua sala de aula ocorreram no final do ano letivo. No ano seguinte, desenvolvemos o projeto *Doces Vermes*, durante dois meses, com 24 crianças do 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental da E.M.M., situada no bairro Cafubá, em Piratininga, Município de Niterói - RJ. As oficinas e dinâmicas foram realizadas em paralelo com atividades usuais de alfabetização, como: caça-palavras, exploração de letras, que ainda não haviam sido apresentadas formalmente aos alunos ("D" e "V"), além da leitura coletiva de histórias adaptadas, presentes nos gibis da Turma da Mônica.[1]

2.1 Sequência didática

1 - Após a identificação da palavra "verme" associada ao fato de se comer muito doce, demos início às atividades. Além da palavra "vermes", diversas outras surgiram, como: enjoo, dor de barriga, diarreia, dor de cabeça, tonteira e vômito.

2 - Estas palavras foram digitadas em uma lista que foi fixada no mural da sala de aula, quando solicitamos que os alunos produzissem ilustrações para, pelo menos, um tipo de palavra (*sintoma*) relacionada na lista. Neste momento, realizamos atividades para que o ato de comer doce fosse dissociado da possibilidade de se adquirir verminose. Esta atividade teve como eixo central a associação das palavras surgidas anteriormente e que eram entendidas como consequências de estar doente. Passamos a chamá-las de "sintomas" e iniciamos a construção de que se adquire verminose se a criança tiver comportamentos e hábitos associados à falta de higiene.

3 - Para exercitar a leitura e a escrita, elaboramos uma atividade individual, que continha três exercícios "embutidos", e foi chamada de "Caça-sintomas". A primeira etapa desta atividade consistia em um caça-palavras, onde as palavras a serem encontradas eram os sintomas anteriormente citados pelos próprios alunos. Vale ressaltar que esta turma já conhecia e havia executado este tipo de exercício. Em seguida, os alunos tinham que relatar, por escrito, qual dos "sintomas" identificados eles já teriam sentido e, como terceira e última fase de execução da tarefa, eles realizavam um exercício de "complete", ainda utilizando as mesmas palavras encontradas no Caça-sintomas. Utilizamos principalmente palavras com a letra v (vermes e vômito) (Figura 3).

Figura 3: Atividade individual, Caça-sintomas.

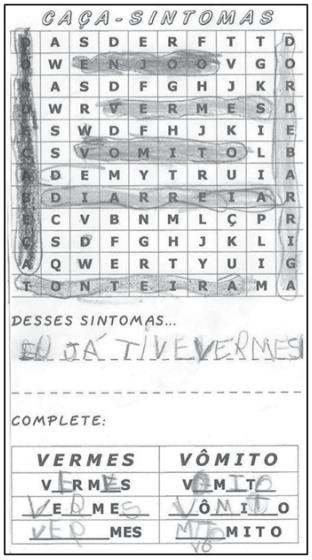


Figura 4: Atividade de microscopia.

4 - Em outro dia, realizamos uma atividade na sala de informática, aproximando as crianças ao computador, equipamento pouco utilizado no processo de alfabetização. Inicialmente os alunos assistiram a uma apresentação de *slides* que mostravam diferentes situações, a partir da edição de "historinhas em quadrinho" da turma da Mônica. O objetivo desta edição, realizada pelos autores, foi enfatizar os comportamentos dos personagens, já conhecidos pelas crianças. Os personagens escolhidos foram Magali, Chico Bento e Cascão, e o critério adotado para a seleção destes personagens foi a associação de hábitos comuns destes com a possibilidade de adquirir, ou não, verminoses. Por exemplo, com a Magali trabalhamos a alimentação desequilibrada, incluindo a ingestão excessiva de doces, porém ressaltando que este comportamento, apesar de inadequado, não possibilita a infecção por verminoses. Com o Chico Bento, ressaltamos o seu hábito de andar descalçado, mostrando que isso possibilita a penetração de larvas de vermes presentes no solo. Finalmente, com o Cascão, exploramos seus maus hábitos de higiene, visto que o personagem é reconhecido por não gostar de tomar banho, mostrando que esse comportamento aumenta as chances de, mesmo que acidentalmente, a pessoa se infectar com ovos de vermes presentes nas mãos sujas. Após a apresentação dos *slides*, com o auxílio das professoras, os alunos fizeram uma exposição oral coletiva, sintetizando todos os temas apresentados, momento no qual exploramos os conhecimentos adquiridos com a atividade.

5 - Após esta atividade, elaboramos uma nova lista de sintomas, destacando quais seriam os sintomas que cada um dos personagens sentiu.

6 - Com o objetivo de reforçar as verdadeiras formas de infecção e os principais sintomas destas doenças, os alunos assistiram a um teatro de fantoches. Na história, de nossa autoria, mostramos duas crianças se infectando com diferentes verminoses e sentindo os sintomas relacionados a estas parasitoses intestinais, como coceira no "bumbum", falta de concentração e muito cansaço.

8 - Uma semana após o teatro de fantoches, os alunos assistiram a uma pequena aula e puderam visualizar, em lupas e microscópios, diferentes ovos de vermes e alguns exemplares de vermes adultos (Figura 4).

9 - Como avaliação dessa sequência didática, solicitamos que os alunos escrevessem e ilustrassem o que eles deveriam fazer para não "pegar vermes".

RESULTADOS

Depois de participarem de todas essas atividades, as crianças foram capazes de identificar as palavras relacionadas aos verdadeiros sintomas das verminoses e realizarem o exercício de "complete" contendo palavras com as letras "d" e "v" (Figura 3). Durante a pequena aula, na qual mostramos exemplares de ovos e vermes com auxílio do microscópio, foi possível registrar que muitas crianças foram capazes de identificar estruturas microscópicas e descrevê-las, ao observá-las no equipamento. Realizamos o exercício de apresentar a mesma amostra, com e sem a utilização e equipamento, e, com isso, objetivamos a construção da existência de objetos microscópicos, cuja observação é impossível a olho nu, e chamamos a atenção de todos em relação à possibilidade de se infectarem com estruturas como os ovos, ainda que não consigam vê-los (Figura 4).

Durante o desenvolvimento do processo de alfabetização, analisamos a evolução dos alunos antes, durante e depois das atividades propostas no projeto. Em nossos resultados, observamos que houve uma significativa evolução no desenvolvimento da leitura e da escrita de todos os alunos envolvidos (Figura 5). Dentro dos diferentes níveis em que se encontravam ao final do projeto, eles foram capazes de construir palavras e/ou frases, de acordo com os exercícios propostos. (Tabela 1).

Tabela 1: Distribuição dos 24 alunos, de acordo com os níveis de escrita, no início e ao término da execução do projeto.

Níveis de escrita na turma	No início do projeto	Ao final do projeto
Pré-silábicos	4 alunos	2 alunos
Silábicos	5 alunos	2 alunos
Silábico-alfabéticos	6 alunos	5 alunos
Alfabéticos	9 alunos	15 alunos

Fonte: Dados coletados através da avaliação da escrita dos alunos em atividades periódicas realizadas pela professora Joana de Jesus Gonçalves.

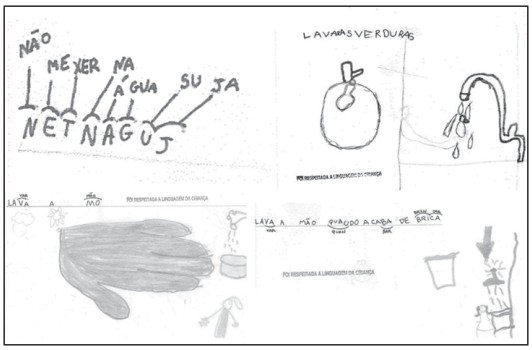
Destacamos, entre todos os alunos que demonstraram evolução no processo de escrita, o exemplo de uma aluna que era pré-silábica, cujos pais são analfabetos, não estudava em casa e não tinha nenhum tipo de contato com textos escritos. Esta aluna, ao término do projeto, alcançou o nível de silábica com valor sonoro, inserindo consoantes na sua escrita. Neste caso, é importante ressaltar que esta conquista não passa somente pelo domínio de uma ferramenta de comunicação e, sim, pelo poder de transformação social que esta apropriação pode exercer, por fornecer novas possibilidades e oportunidades de disputa, em diferentes espaços na sociedade.

Como o eixo transversal que norteava nossas atividades era a questão da saúde e higiene, destacamos também os avanços obtidos nesta área. Pudemos perceber que as crianças, durante e após o projeto, adotaram um comportamento de "cobrança" sobre alguns comportamentos individuais e coletivos. Elas, a todo o momento, questionavam umas às outras sobre a ação de lavar as mãos, principalmente antes das refeições e depois de usar o banheiro. Este resultado foi fundamental, pois revelou que um dos principais objetivos da contextualização do processo de alfabetização foi alcançado, mostrando que as crianças, além de terem progredido no processo de leitura/escrita, avançaram na mudança de hábitos de higiene. Além disso, foi possível fazer uma associação direta entre este comportamento e as atividades propostas em nosso projeto, pois, quando chamavam a atenção para que o colega fizesse o asseio das mãos, sempre citavam um dos personagens utilizados em umas das atividades, pronunciando o seguinte questionamento:

- *Lavou a mão, "senhor" Cascão?*

No decorrer da seqüência didática, exploramos, na avaliação final, aptidões associadas à escrita e às artes plásticas, explorando outras formas de expressão, além da escrita e verbal. Como citado anteriormente, propusemos que as crianças, além de escrever, ilustrassem o que deveriam fazer para não "pegar vermes". Nenhuma criança expressou, de forma escrita ou ilustrada, o hábito de comer doces. Além disso, ressaltamos que todas as crianças associaram hábitos básicos de higiene com prevenção a infecção por verminoses. Elas escreveram e ilustraram a importância de lavar as mãos quando acabam de brincar ou após usar o banheiro, de lavar os alimentos e de não andar descalçado (Figura 5).

Figura 5: Fragmentos extraídos da avaliação final.



DISCUSSÃO

O PCN de ciências naturais no primeiro ciclo salienta que é de "grande importância que o professor incentive a formular suposições e perguntas, utilizando metodologias orientadas para o processo de construção do conhecimento" (Brasil, 1997, p.46). Esta prática possibilitaria que os conhecimentos de "senso comum", aplicados equivocadamente, possam ser suplantados pelo conhecimento científico, quebrando, assim, paradigmas criados nos círculos sociais de nossos alunos (Carvalho, 2011).

Ao longo da trajetória escolar, o indivíduo tem contato com o currículo formal e com uma longa formação "ambiental", impregnando-se destas práticas e vivências observadas tanto na escola quanto fora dela. A influência desta formação é enorme e pode estar repleta de conceitos e comportamentos equivocados, visto que não é adquirida de maneira crítica e reflexiva (Carvalho, 2011). Muitas destas práticas são inseridas em nosso comportamento cotidiano e repassadas sem muitos questionamentos, porém, a partir do momento em que estes equívocos são identificados, não pode ser adotada uma postura acomodada e fazer dessas práticas obstáculos intransponíveis, principalmente quando se trata de uma prática docente. Dessa maneira, devemos nos questionar sobre como vamos alfabetizar cientificamente nossos alunos. Como vamos desenvolver cidadãos críticos e atuantes, se continuarmos aplicando o mecanicismo da educação formal, com uma preocupação somente conteudista e desconectada do cotidiano do aluno?

A prática conteudista e tradicional, ao longo dos anos, tem tornado a escola um espaço cada vez mais arcaico e ultrapassado. A educação em ciências nas séries iniciais não pode e não deve reafirmar tais práticas. Ao contrário, visto que nenhuma prática pedagógica é neutra, a partir de uma proposta metodológica emancipadora e contextualizada, devemos fazer com que nossos alunos sejam "capazes de identificar e transformar as estruturas opressoras e alienantes, que sejam capazes de sair de um lugar de dependência para uma situação de exercício da autonomia" (Freire, 1996). Assim sendo,

> (...) desde o início do processo de escolarização e alfabetização, os temas de natureza científica e técnica, por sua presença variada, podem ser de grande ajuda, por permitirem diferentes formas de expressão. Não se trata somente de ensinar a ler e a escrever para que os alunos possam aprender Ciências, mas também de fazer usos das Ciências para que os alunos possam aprender a ler e a escrever (Brasil, 1997).

No decorrer do projeto, identificamos uma série de temas com potencial para serem inseridos em atividades de contextualização das práticas pedagógicas. Dentre os quais podemos citar a possibilidade de se trabalhar, ainda no período infantil, problemas que serão demonstrados na dieta da adolescência, principalmente na alta ingestão de alimentos (ou artefatos alimentares) com alta taxa energética, incluindo o consumo excessivo de doces, bebidas com adição de açúcar e refrigerantes. Devem ser adotadas estratégias educativas que enfatizem a redução do consumo de açúcares na alimentação, tais medidas podem contribuir para a qualidade de vida dos adolescentes e a prevenção de agravos à saúde na vida adulta (Carmo, 2006).

Projetos de educação em saúde têm possibilitado a discussão da importância de se romper as barreiras entre estas duas linhas de pesquisa, Educação e Saúde, tornando-as cada vez menos independentes e, consequentemente, mais associadas em suas práticas multiprofissionais. Tem se notado a crescente inserção de profissionais da área de saúde em práticas educativas, principalmente quando se trata da participação da enfermagem na construção de um debate interdisciplinar da saúde coletiva (Matumoto, 2001). Este avanço tem demonstrado que é possível dialogar, e que nós, profissionais da educação, temos que fazer o mesmo e aproximarmos nossa prática docente de uma formação mais aplicada das demandas sociais, principalmente quando se trata de algo tão importante como a formação de conhecimentos básicos em saúde.

A alfabetização é o processo de desenvolvimento de consciência crítica e um dos instrumentos primordiais para a emancipação do homem e da mulher. É um processo que se faz por meio de uma prática social, intencional e planejada (Freire, 1981; Freire, 1994). A prática de alfabetizar com ciências não demanda grandes recursos tecnológicos nem alta complexidade intelectual, tratando-se, pois, de uma prática que deve sempre apresentar-se como um caminho plausível para todos nós educadores (Brandi, 2002).

Considerações Finais

A espécie humana, no decorrer de séculos, modificou sua organização social, incluiu novas tecnologias ao seu cotidiano, somando práticas associadas às ciências biológicas e médicas. Porém, doenças que afligiam às populações há muitos séculos, e consideradas ultrapassadas em países desenvolvidos, continuam com altos índices de morbimortalidade nos países em desenvolvimento, incluindo o Brasil, causando graves impactos na economia do país e no desenvolvimento cognitivo da população (Jukes, 2002, Nokes, 1999, Sakti, 1999). Será que o ser humano continua parasitado, muitas vezes, com os mesmos parasitos que nossos ancestrais, porque continuamos com os mesmo hábitos de higiene?

Os principais causadores da manutenção de altos índices de crianças parasitadas estão relacionados à falta de hábitos de higiene, ausência ou precariedade de infraestrutura de saneamento e/ou na deficiência na aplicação de recursos em práticas de atenção básica de saúde pública, e não o hábito de crianças ingerirem doces. O esclarecimento deste e de outros fatos é importante para contribuir a uma formação científica básica, no processo de aprendizagem, durante a alfabetização. Esta prática pode possibilitar o direcionamento de todas as atenções para o real problema e pode auxiliar na construção de uma sociedade que tenha desenvolvida a sua opinião crítica e possa cobrar, de maneira legítima, melhores condições de moradia, saúde e educação dos poderes públicos.

A execução de projetos de educação em saúde ainda é rara nas unidades educacionais, principalmente durante o processo de alfabetização. Durante o período escolar, tão fértil para a construção de novos conceitos e comportamentos, deveriam ser explorados mais assuntos atrelados à saúde pública. Com o aumento destas atividades durante o processo educativo, podemos ajudar a formar cidadãos mais esclarecidos em relação aos seus direitos à saúde e, assim, pretender que estes realizem mais cobrança e desenvolvam maior interesse pela participação direta nas esferas decisórias, como conselhos de saúde e outras organizações sociais nas quais deveria haver intensa participação popular. Com isso, poderemos caminhar em direção a melhores condições de saúde pública e diminuir as catástrofes observadas diariamente nos centros públicos de atenção à saúde.

REFERÊNCIAS

BARATA, Rita B. **Cem anos de endemias e epidemias.***Ciência & Saúde Coletiva*, v. 5, n. 2, p. 333-345. 2000.

BRANDI, Arlete T.E., Gurgel, C.M.A. **Alfabetização Científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais:** Emergências de um Estudo de Investigação-Ação. *Ciência e Educação*, v. 8, n. 1, p. 113-123. 2002.

BRASIL, Ministério da educação e do Desporto. ***Parâmetros curriculares nacionais*: *Ciências Naturais***, v. 4. Brasília, 1997.

CHIEFFI, Pedro P., Neto, V.A. **Vermes, Verminoses e a Saúde Pública**. *Ciência e Cultura*, v. 55, n. 1, p. 41-43. 2003.

CARMO, Maria B., Toral, N., Da Silva, M.V., Slater, B. **Consumo de doces, refrigerantes e bebidas com adição de açúcar entre adolescentes da rede pública de ensino de Piracicaba.***Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 9, n. 1, p. 121-130. 2006.

FERREIRO, Emilia. ***Reflexões sobre alfabetização***. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Emilia, Teberosky, Ana. ***Psicogênese da língua escrita*.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. ***Educação e mudança*.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____, Paulo. ***Pedagogia do Oprimido.*** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. ***A importância do ato de ler, em três artigos que se completam.*** 15. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____, Paulo. ***Pedagogia da autonomia:*** *saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CARVALHO, Ana M.P., Gil-Pérez, Daniel. ***Formação de Professores de Ciências tendências e inovações.***10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JUKES, Matthew C., Nokes, C.A., Alcock, K.J., Lambo, J.K., Kihamia, C., Ngorosho, N., Mbise A., Lorri, W., Yona, E., Mwanri, L., Baddeley, A.D., Hall, A., Bundy, D.A. **Partnership for Child Development Heavy schistosomiasis associated with poor short-term memory and slower reaction times in Tanzanian schoolchildren**. *Tropical Medicine International Health*, v. 7, p. 104-117. 2002.

KATZ, Naftale. **Inquérito Nacional de Prevalência da Esquistossomose mansoni e Geohelmintoses**. *Belo Horizonte: CPqRR*, p. 76. 2018.

LIPPMAN, Edmund O. ***História do Açúcar***. Rio de Janeiro: Editora do IAA, 1941-42, 2 vols.

MATUMOTO, Silvia, Mishima S.M., Pinto, I. C.**Saúde Coletiva: um desafio para a enfermagem.***Cadernos de Saúde Pública*, v. 17, n. 1, p. 233-241. 2001.

MENDONÇA, Onaide S., Mendonça, O.C. **Alfabetização reinventada: o método sociolingüístico – consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire.***Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa*, v. 1, n. 1, p. 89-107. 2006.

MINAYO, Maria C.S**. Saúde-doença: Uma concepção popular da Etiologia**. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 4, n. 4, p. 363-381. 1988.

MINISTÉRIO da SAÚDE, Secretaria de Políticas de Saúde. **A promoção da saúde no contexto escolar.** *Revista de Saúde Pública*, v. 36, n. 4, p. 533-535. 2002.

NOKES, Catherine, McGarvey, S.T., Shiue, L., Wu, G., Wu, H., Bundy, D.A., Olds, G.R. **Evidence for an improvement in cognitive function following treatment of Schistosoma japonicum infection in Chinese primary schoolchildren**. *American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, v. 60, n. 4, p. 556-565. 1999.

NUNES, Everardo D.**Saúde Coletiva: História de uma Idéia e de um Conceito.***Saúde e Sociedade*, v. 3, n. 2, p. 5-21. 1994.

SAKTI, Hendra, Nokes, C., Hertanto, W.S., Hendratno, S., Hall, A., Bundy, D.A., Satoto. **Evidence for an association between hookworm infection and cognitive function in Indonesian school children.** ***Tropical Medicine and International Health,*** v. 4, n. 5, p. 322-334, 1999.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. ***Alfabetização e letramento em jovens e adultos com deficiência mental***. 2006. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo.

STEPHENSON, L.S., Latham, M.C., Ottesen, E.A. **Malnutrition and parasitichelminth infections**. *Parasitology*, v. 121, p. 23–38, 2000.

WHO. **Soil-transmitted helminth infections**. Disponível emhttp://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/soil-transmitted-helminth-infections. Acesso em: 14/01/18.

Notas

[1]Além disso, durante os dois meses de duração do projeto, desenvolvemos atividades que também levaram em conta a *natureza do objeto de conhecimento* na qual estava envolvida a aprendizagem, mas, cujos dados não serão apresentados neste texto por não serem objeto desta produção.

Recebido para avaliação em novembro de 2017.
Aprovado para publicação em julho de 2018.

Ações da Equipe de Saúde da Família para o público masculino:

a percepção dos usuários e profissionais de saúde

Gilvânia Patrícia do Nascimento Paixão
Professora do Colegiado de Enfermagem (Departamento de Educação) da Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Mychelle Almeida Salgado
Graduada em enfermagem pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Keyne Aragão de Oliveira
Graduada em enfermagem pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Sabrina Nunes dos Santos
Graduanda em enfermagem pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Mariana de Oliveira Araujo
Professora do Colegiado de Enfermagem (Departamento de Educação) da Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Resumo

Objetivou-se com este estudo analisar as ações das Equipes de Saúde da Família para o público masculino, sob a ótica de usuários e profissionais de saúde. Trata-se de um estudo qualitativo, que teve 13 participantes, sendo quatro usuários e nove profissionais de saúde da Unidade de Saúde da Família de um povoado do município de Senhor do Bonfim, Bahia. A técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, sendo os dados analisados pelo método de Análise de Conteúdo. Após a categorização, os resultados foram inseridos no *software* Nvivo10, gerando uma imagem (nuvem de palavras) que mostrou a frequência de repetição de palavras nas falas dos participantes. Por meio dos discursos dos usuários entrevistados, percebe-se seu desconhecimento das atividades desenvolvidas na unidade e a não procura dos serviços por não ter dia específico para atendê-los. Em relação às falas dos profissionais, ficou clara a falta de estratégias para aproximar o homem da unidade. É necessário o investimento para a criação de alternativas que propiciem maior procura do público masculino pelos serviços de atenção primária, bem como a capacitação dos profissionais para acolhê-los, de modo a promover a qualificação da assistência.

Palavras-chave: Estratégia Saúde da Família. Saúde do Homem. Atenção Primária à Saúde.

Family Health Team actions for men: the perception of users and health professionals

Abstract

The objective of this study was to analyze the actions of the Family Health Teams for men, from the perspective of user sand health professionals. This is a qualitative study, which had 13 participants, four user sand nine health professionals from the Family Health Unit of a town in the municipality of Senhor do Bonfim, Bahia. Data collection technique was the semi-structured interview, data analyzed using the Content Analysis method. After the categorization, there results were insert edin to the software Nvivo10, generating an image (word cloud) that's howed there petition frequency of words in the participants' speeches. Through the speeches of the users interviewed, one notices the lack of knowledge about the activities carried out in the unit and does not seek the services because they do not have a specific day to attend them. With regard to the speeches of the professionals, it became clear the lack of strategies to bring man closer to the health unit. Investment is needed in order to create alternatives that will increase the demand of the male population for primary care services, as well as to train the staff to receive them, in order to promote the qualification of care.

Keywords: Family Health Strategy. Men'shealth. Primary Health Care.

INTRODUÇÃO

Distintos trabalhos vêm discutindo questões voltadas à saúde do homem, com o objetivo de compreender o que tem contribuído para os altos números de morbimortalidade masculina. Assim, de acordo com Figueiredo e Schraiber (2011), as abordagens de gênero têm ganhado relevância, para uma melhor reflexão a respeito das condições de saúde da população masculina. Esses autores sugerem, ainda, que essas altas taxas estejam relacionadas a características peculiares do processo de socialização dos homens, no qual poder, força, invulnerabilidade e virilidade são compreendidos como atributos característicos masculinos e predispõem a comportamentos que geram doenças e mortes e, nesse processo, o cuidado com a saúde não é valorizado.

Os homens revelam comportamentos de "masculinidade" tão marcantes que não expressam suas necessidades de saúde, o que traz como consequência a menor procura dos serviços médicos, se comparados às mulheres. No contexto da atenção primária, algumas situações tornam-se mais problemáticas, visto que, de uma forma geral, as instituições relacionadas a esta área do atendimento tendem a dirigir sua atenção aos públicos feminino, infantil e idoso, o que provoca nos homens a sensação de não pertencer àquele determinado espaço. Nessa perspectiva, Figueiredo e Schraiber (2011) indicam que os sistemas de cuidado implantados demonstram um comportamento de saúde dominado por atribuições de gênero, o que leva à invisibilidade masculina.

Nesse sentido, os coeficientes epidemiológicos revelam que a mortalidade masculina é 50% maior do que a feminina, assumindo seu maior índice entre a faixa etária dos 20 aos 39 anos. Estudo realizado por Separavich e Canesqui (2013) aponta ainda que as causas externas para esses óbitos são as que apresentam os maiores índices, sendo a maioria dos casos provocados por acidentes de transporte terrestre (ATT), lesões autoprovocadas, agressões e homicídios.

Os homens são vulneráveis às doenças crônicas, pois, como já dissemos, buscam menos os serviços de saúde do que as mulheres, e, quando o fazem, adentram o serviço por meio das média e alta complexidades, ou seja, não buscam serviços de prevenção (SEPARAVICH; CANESQUI, 2013).

Na prática, isso significa que, muitas vezes, chegam com a enfermidade agravada, em estágios avançados, não havendo cura, como no caso de neoplasias prostáticas.

Com o objetivo de promover a melhora da condição de saúde do homem e contribuir para a redução dos índices de morbimortalidade masculina, bem como de facilitar o acesso aos serviços de atendimento integral à saúde na atenção primária, foi criada a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (PNAISH).Essa política visa orientar as ações e serviços de saúde para a população masculina, com integralidade e equidade, primando pela humanização da atenção, a partir do estímulo do autocuidado e, sobretudo, do reconhecimento de que a saúde é um direito social básico e de cidadania de todos os homens brasileiros (BRASIL, 2008).A PNAISH está alinhada com a Política Nacional de Atenção Básica, porta principal de entrada do Sistema Único de Saúde (SUS), e em consonância com os princípios do SUS, buscando fortalecer ações e serviços em redes e cuidados da saúde (BRASIL, 2008; ALBANO; BASÍLIO; NEVES, 2010).

Nessa perspectiva, este estudo busca responder à seguinte questão: Qual(is) a(s) ação(ões) das equipes de saúde da família para o público masculino, sob a ótica de usuários e profissionais de saúde? Assim, este trabalho tem como objetivo analisar as ações das equipes de saúde da família para o público masculino, sob a ótica de usuários e profissionais de saúde.

MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo descritivo, exploratório, de abordagem qualitativa realizada com 13 participantes, sendo quatro usuários cadastrados na Unidade de Saúde da Família (USF) do povoado da Missão do Sahy, no município de Senhor do Bonfim, Bahia, e nove profissionais de saúde

que trabalhavam na USF citada, sendo esses números determinados pela saturação dos dados, que ocorreu após verificarmos a redundância e repetição de informações, o que indicou que o acréscimo de participantes não contribuiria significativamente para o aumento de informações (GIL, 2002).

Para os usuários, os critérios de inclusão foram homens que estivessem cadastrados na referida USF, entre a faixa etária de 20 a 49 anos, excluídos aqueles que não gozavam de boa saúde física e mental e também os que não aceitaram participar da pesquisa. Com relação aos profissionais de saúde, foram selecionados aqueles que estavam em pleno exercício profissional e excluídos os que se recusaram a participar voluntariamente da pesquisa.

A coleta de dados se apoiou na entrevista semiestruturada, com auxílio de um formulário. Nesse tipo de coleta, procura-se estabelecer uma conversa dirigida aos colaboradores, grupo composto por usuários e profissionais de saúde da USF. Este método de coleta de dados consiste basicamente em perguntas abertas, o que ajuda na investigação e também possibilita uma interação do participante com o entrevistador, permitindo a inserção de questionamentos durante a entrevista (MINAYO, 2010).

Todas as entrevistas foram registradas com o auxílio de um gravador de voz e depois transcritas, organizadas e analisadas. Ressalte-se que a coleta de dados se realizou no espaço físico da USF, em uma sala reservada, respeitando sempre a privacidade dos entrevistados, os quais foram identificados nos fragmentos das suas falas de acordo com a inicial do grupo de que faziam parte (U para usuário e P para profissional de saúde), seguida da numeração que se refere à ordem em que as entrevistas foram realizadas, por exemplo, U1, U2, P1, P2 etc.

Para melhor organização dos resultados, utilizou-se a Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2009), com ênfase na análise categorial, por ser esta a mais apropriada para as investigações qualitativas em saúde (MINAYO, 2010). Assim, os dados foram organizados em categorias,a fim de viabilizar sua descrição e análise, possibilitando também a obtenção de núcleos de sentidos.

Após a categorização realizada a partir da AC, os resultados foram inseridos no *software* Nvivo10, para que fosse possível gerar uma imagem (nuvem de palavras) que mostrasse a frequência de repetição de palavras pelos participantes sobre o objeto pesquisado.

De uma maneira geral, o Nvivo10 permite: importar textos; arquivar ordenadamente os vários tipos de dados, codificações e memorandos; criar relações entre os documentos, incluindo imagens e vídeos; fazer a codificação aberta e focalizada; gerenciar categorias; criar e coordenar diagramas referentes aos textos e categorias (QSR INTERTIONAL, 2015). Neste trabalho, o Nvivo10 foi utilizado apenas para gerar a nuvem de palavras, pois a discussão do estudo foi embasada nas publicações de gênero e masculinidade (ALBANO; BASÍLIO; NEVES, 2010; ARAÚJO, M.G *et al*., 2014; CORDEIRO *et al*., 2014; FIGUEIREDO; SCHRAIBER, 2011; KNAUTH; COUTO; FIGUEREDO, 2012; SEPARAVICH; CANESQUI, 2013; SILVA *et al.*, 2010; VIEIRA *et al.*, 2013).

Este estudo foi desenvolvido com respaldo na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2012), regulamentadora das pesquisas com seres humanos, com observância dos princípios da beneficência, não maleficência, autonomia, justiça, equidade, ausência de riscos e prejuízos, com garantia do anonimato aos sujeitos do estudo.

O projeto de pesquisa no qual se baseia este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob o parecer nº 984.683/2015.

Reitera-se que todos os participantes foram esclarecidos quanto aos objetivos do estudo e sua relevância, tendo sido convidados a colaborar com ele. A escolha da continuidade ou desistência da participação no estudo, sem qualquer ônus, foi facultada aos informantes, mesmo após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

RESULTADOS

Para analisar as ações das Equipes de Saúde da Família para o público masculino, sob a ótica de usuários e profissionais de saúde, foram delimitadas três categorias: atendimento específico para os homens; atividades específicas para a saúde dos homens; temas abordados com usuários homens.

Atendimento específico para os homens

Observa-se que os relatos apresentados pelos profissionais de saúde e usuários refletem o funcionamento da unidade no que diz respeito ao atendimento específico de atenção à saúde do homem na unidade. Os usuários relataram:

> Não sei se tem um dia específico para atender o homem (U2).
>
> Eu quase não venho a essa unidade, e a rotina de segunda a sexta eu não sei como funciona. Sei que tem um dia para as crianças, HIPERDIA, mulher. Agora, para o homem, eu acho que não tem (U3).
>
> Assim como o pessoal aqui do posto foca na mulher, devia voltar ao homem, ele é meio esquecido aqui. Não sei quais os atendimentos que tem e nem o dia (U1).

Alguns depoentes não conseguem visualizar a existência de uma atenção à saúde específica para a população masculina e verbalizam que os profissionais se voltam mais para atender a mulheres, crianças e idosos, e deixam de lado a população masculina. Outro colaborador relatou ainda que, mesmo sem ir com frequência à unidade, ele sabe da existência de um dia destinado ao atendimento de crianças e mulheres, embora não saiba do contexto para o público masculino.

Ainda de acordo com o atendimento específico aos homens, as falas dos profissionais foram as seguintes:

> Então... não tem dia específico, não tem uma assistência especializada só para os homens, é uma demanda espontânea, e fica aberto para a necessidade (P1).
>
> Demanda espontânea, a gente não tem nada que vá buscar o homem pra frequentar a unidade (P7).

Os depoentes relataram que a unidade não trabalha com um dia específico para esse público nem tem estratégias para aproximar o homem dos serviços de saúde, esperando que eles busquem a unidade espontaneamente.

Dentre os entrevistados, um profissional mencionou a presença do homem na consulta de planejamento familiar e pré-natal:

> Eu tava até comentando que a gente diz que os programas são voltados mais pra mulher, só que o planejamento familiar é voltado pro homem e pra mulher, mas só vem a mulher. E o pré-natal o homem teria que acompanhar a esposa, pra observar o que tá acontecendo. Mas eles não vêm, e quando vêm, que chamo, eles ficam desconfiados (P7).

A fala transcrita acima revela a desconfiança que o homem teve ao ser convidado a participar do pré-natal, por se tratar de um serviço, até então, destinado apenas às mulheres.

Atividades específicas para saúde do homem

Quando questionados sobre a participação em atividades desenvolvidas pelos profissionais na USF voltadas à saúde do homem, um entrevistado relata que participou uma vez, e os demais

admitem que nunca participaram, retomando a questão do esquecimento da inserção de atividades voltadas para o público masculino.

> Participei uma vez, um dia (de atividade no posto) (U3).
>
> Nunca participei de nada e nem tenho conhecimento, porque aqui no posto foca mais a saúde da mulher, criança e idoso, o homem é esquecido nesse sentido (U1).

Um fato interessante é a pouca iniciativa dos profissionais em desenvolver atividades que perpassem as normas pragmáticas do Programa de Saúde da Família (PSF), visando, assim, à adaptação dos usuários às novas necessidades, conforme demonstram as seguintes falas:

> Eu nunca ouvi os profissionais chamarem os homens a participar das atividades aqui. E também nunca participei de nenhuma palestra ou atividade que fale da saúde do homem (U2).
>
> Já ouvi falar sobre uma atividade desenvolvida, mas nunca participei, porque não tenho tempo e o tema não era interessante (U4).

Um usuário relata que não ouviu os profissionais chamarem os homens para participar das atividades. Em contrapartida, outro usuário relata que já ouviu falar das atividades, porém não participou, porque o assunto não era atrativo.

Ao questionarmos os profissionais sobre as atividades específicas relacionadas à saúde do homem desenvolvidas na unidade de saúde, foi relatado o seguinte:

> No Novembro Azul, o posto ficou lindo, cheio de homem, todo mundo ouvindo, fizeram o exame de próstata, quando tem uma ação assim, até que eles vieram. Não sei se é de tanto bater na tecla que o homem precisa fazer exames preventivos, ouviram o chamado e vieram. E quando diz que não era o do dedo, eles vieram (P4).
>
> Já fez palestras, coleta de exames. Palestras sobre câncer da próstata, cuidados do homem (P2).

Percebe-se que as ações voltadas aos homens foram realizadas exclusivamente no evento Novembro Azul, restringindo-se a palestras e coletas do Exame do Antígeno Prostático (PSA). É importante que haja mais atividades destinadas aos homens para que a participação deles nos serviços de saúde seja efetiva.

Temas abordados com usuários homens

No que se refere às atividades e às ações específicas de atenção à saúde do homem na unidade, é de interesse observar a fala do Usuário 3:

> Falaram sobre várias doenças. Gravei um tema que foi sobre saúde bucal e obesidade (U3).

Percebe-se que, mesmo depois de muito tempo de implantação do PSF, grande parte dos profissionais ainda direciona sua prática de saúde para a patologia. Há complementaridade nas falas dos profissionais descritos a seguir:

> Quando é no mês de novembro, que vai se falar da próstata, aí eles fazem uma campanha pra alertar o homem a forma que ele tem de se prevenir (...). Já se falou também do alcoolismo e outras drogas também, e em relação a saúde bucal que

> é minha área já se falou em relação ao uso do tabagismo que pode vim causar câncer de boca, câncer no aparelho respiratório (P1).
>
> Fizemos no novembro azul, DSTs, como usar camisinha, quanto aqui como nas escolas, e na igreja sobre câncer de próstatas, Dr. (nome do profissional) que fez (P3).
>
> Falaram sobre câncer de próstata, a importância que tinha que fazer os exames de próstata do PSA, foi quando foi feito uma produtividade pra conseguisse resgatar esses homens pra cá (P6).

Assim, observa-se que os profissionais abordam temas relevantes para a saúde do homem, porém existem outros temas que circundam as principais causas de morbimortalidade masculina que necessitam ser explorados, como: saúde sexual e reprodutiva, qualidade de vida, saúde mental, estresse, violência, leis e direitos de paternidade, entre outros.

Além disso, foi possível perceber que os profissionais da unidade proporcionam palestras educacionais aos usuários homens durante o movimento "Novembro Azul", evento destinado aos homens, tendo como objetivo atraí-los para a unidade e incentivá-los a cuidar da saúde. É necessário que palestras educativas voltadas ao público masculino sejam realizadas durante todo o ano, para que se alcancem melhores resultados, e não apenas durante um mês.

Um depoente usuário sabe da importância do PSF para a comunidade e admite que os profissionais precisam sensibilizar os homens a ir à unidade.

> Acho que deveria ter um trabalho melhor de conscientização, deveriam visitar mais as famílias e tentar abordar o pai de família, não só a mulher. Porque o homem não é tão fácil de convencer a ir à unidade, e mesmo assim nunca tem tempo. E você tem que pegar um horário que ele esteja disponível pra tentar conscientizar ele pra participar de uma reunião ou palestra, pois assim ele vai perceber que é bom, pois muitas vezes ele não tem conhecimento de sua saúde ou não entende, e quando vem ao posto as coisas nem tem mais solução para ele. Faltou foi comunicação (U2).

O usuário expõe a necessidade de mais conscientização e informação à população masculina, visto que os homens são excluídos de boa parte da informação sobre saúde,quando comparados às mulheres, que, em geral, recebem mais estímulo e, portanto, apresentam maior interesse e disponibilidade em ir às unidades de saúde.

Figura 1 - Nuvem de palavras

Fonte: Nuvem de palavras gerada no *software* NVivo, a partir da fala dos usuários do serviço de saúde.

Figura 2 - Nuvem de palavras

Fonte: Nuvem de palavras gerada no *software* NVivo, a partir da fala dos profissionais do serviço de saúde.

DISCUSSÃO

Na categoria "**Atendimento específico para os homens**", pode-se perceber o desconhecimento por parte dos usuários quanto ao funcionamento da USF e à ausência de atendimentos destinados exclusivamente para os homens na unidade, conforme relatado pelos profissionais. Esses fatos podem resultar da percepção do homem de não pertencimento àquele espaço.

Além disso, o não pertencimento dos homens ao espaço de atenção primária à saúde está associado à feminilização atribuída ao cuidado e aos fatores relacionados ao modelo organizacional da atenção básica, o que dificulta o acesso do homem no momento em que ele se dispõe e se encoraja a buscar a assistência (SILVA *et al*., 2010).

Ainda com relação à ausência masculina nas unidades, outro ponto levantado pelos usuários foi a necessidade de adequação de horários, reconhecendo que o trabalho dificulta a ida à unidade. Alguns entrevistados sinalizam que o horário de funcionamento da unidade é incompatível com os de trabalho. Essa dificuldade institucional relaciona-se aos aspectos de organização geral dos serviços, como o horário de funcionamento das Unidades Básicas de Saúde (UBS),sendo este, muitas vezes, um fator impeditivo, pois a maioria das unidades só funciona em horários comerciais, impossibilitando o uso por parte dos homens, particularmente trabalhadores (CORDEIRO *et al.*, 2014).

Entretanto, é importante destacar que essa justificativa para a ausência masculina nos serviços de saúde também poderia ser usada pelas mulheres, já que muitas também trabalham nos horários de funcionamento das unidades de saúde. Contudo esse fator não impede as mulheres de frequentar as unidades, o que pode acontecer pela importância que elas imputam à saúde.

Percebe-se na fala de um dos profissionais que eles não dispõem de estratégias que promovam a procura e utilização pelos homens dos serviços de atenção primária. A fala de um dos usuários evidenciou que o atendimento voltado ao homem precisa melhorar, de modo a atingir a população masculina, o que torna perceptível que as práticas de educação em saúde realizadas pelos profissionais de saúde ainda estão nulas ou restritas, em virtude da deficiência de estratégias que estimulem o acesso dos homens à saúde (CORDEIRO *et al.*, 2014).

Um profissional mencionou a desconfiança que o homem teve ao ser convidado a participar do pré-natal, por se tratar, como já observamos anteriormente, de um serviço, até então, destinado apenas às mulheres. Vemos que, no imaginário masculino, a inserção do homem no serviço de saúde está associada às questões que envolvem exclusivamente o universo feminino, o que implicaria desconfiança acerca de sua masculinidade socialmente instituída, fator esse que prejudica a adesão do homem ao serviço de saúde (VIEIRA, 2013).

O apelo à participação masculina não deveria se restringir ao pré-natal. O homem também tem direito de participar nas decisões de ter ou não ter filhos e quando tê-los, tornando a paternidade um instrumento de participação do homem em todo o processo e não apenas uma obrigação legal. O público masculino, principalmente aquele formado por jovens e adolescentes, deve ser estimulado a estar presente no planejamento familiar, recebendo informações que contribuam para a promoção de sua própria saúde, além de esclarecimentos sobre métodos contraceptivos e preservativos que facilitem a adesão ao serviço (ARAÚJO *et al.*, 2014).

Na categoria "**Atividade específicas para saúde do homem**", foi possível perceber que o número de atividades desenvolvidas pelos profissionais voltadas aos usuários homens é reduzido, visto que, como já dissemos,são realizadas apenas durante o mês de novembro. Dessa forma, as práticas adotadas pelos profissionais deveriam ser intensificadas,a fim de atrair o público masculino à unidade,o que não é uma tarefa fácil, pois depende da mudança de postura profissional, bem como de um apoio governamental que busque dar condições físicas e materiais adequadas para a realização dessas atividades, contribuindo, assim, para a criação de processos de educação permanente desses trabalhadores.

A prática da enfermagem e dos demais profissionais que compõem a Estratégia Saúde da Família (ESF) e que atuam na educação para a saúde pode constituir-se em elemento de suma importância nesse contexto, mediante ações educativas de promoção da saúde e prevenção de doenças e acidentes, esclarecendo dúvidas e incentivando a população masculina a se cuidar, assim como já é realizado com crianças, mulheres e idosos, por meio de programas e outras atividades específicas (ALBANO, 2010).

Na categoria "**Temas abordados com usuários homens"**, observamos que as palestras desenvolvidas sobre a saúde do homem priorizam temas relacionados a patologias. Nota-se, nesse sentido, que as atividades destinadas ao público masculino normalmente dizem respeito ao câncer de próstata ou a outra patologia qualquer, esquecendo-se de outros agravos, como: doenças sexualmente transmissíveis, causas externas (violência, droga, álcool, acidentes etc.) e doenças crônicas (KNAUTH; COUTO; FIGUEREDO, 2012).

De acordo com Ferreira (2010), as palestras educativas são de suma relevância na promoção e prevenção de doenças e agravos à saúde, por possibilitarem condições que podem modificar a forma de pensar e agir da população. Além disso, caso essas ações sejam promovidas com frequência, poderão apresentar resultados positivos concretos. Ainda nesse sentido, Araújo e colaboradores (2014) ratificam que a educação em saúde pode tornar a participação do homem mais efetiva nos serviços de saúde, aglutinando o público no cotidiano do serviço.

As nuvens de palavras corroboram os achados da pesquisa, na medida em que oferecem uma imagem das percepções verbais do estudo, com destaque para palavras como "não", "atendimento", "saúde", "problema", "cultural", entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo mostram a necessidade de maior inclusão do homem nos serviços de atenção primária e de saúde preventiva, visto que o discurso dos participantes indica que estes, apesar de reconhecerem a importância desses serviços, enfatizam que não se sentem inseridos nesse ambiente de cuidado, por eles identificado como um espaço de acesso especificamente feminino.

A falta de um dia exclusivo para o atendimento dos homens e a realização de atividades educativas pontuais em períodos predefinidos podem estar influenciando a baixa procura desses serviços de saúde pela população masculina.

Diante dessa realidade, torna-se necessário maior conhecimento dos profissionais de saúde sobre a PNAISH, de modo a possibilitar sua implementação, a identificação de problemas e adoção de estratégias

de enfrentamento de questões que ameaçam a saúde da população masculina, bem como promover ações que busquem ampliar o acesso e a procura pelos serviços de maneira contínua e não a partir da realização de atividades pontuais, com vistas a reconhecer a saúde como um direito social básico e de cidadania de todos os homens. Para tanto, a colaboração dos gestores é fundamental, buscando, assim, garantir o aporte material e científico necessário para sua implementação, fomentando e fortalecendo os processos de educação permanente desses trabalhadores.

Além disso, faz-se necessário o desenvolvimento de estratégias que estimulem o acesso dos homens aos serviços de saúde e seu acolhimento para a prevenção de agravos, uma vez que o público masculino é de difícil captação nas unidades de saúde, principalmente quando se abordam questões de prevenção de doenças e promoção à saúde, aparecendo as questões de gênero como entrave à sua participação.

REFERÊNCIAS

ALBANO, B.R; BASÍLIO, M.C; NEVES, J.B. Desafios para a inclusão dos homens nos serviços de atenção primária à saúde. *Revista Enfermagem Integrada* Ipatinga: Unileste-MG, v.3, n.2, p. 554-563, 2010.

ARAÚJO, M.G.*et al*. Saúde do homem: ações e serviços na estratégia saúde da família. *Revista Enfermagem UFPE***,** v.8, n.2, p.264-271, 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo***.** Lisboa, Portugal: Edições 70,2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de atenção à saúde. *Política nacional de atenção integral à saúde do homem***.** Brasília, 2008.

_____. *Política nacional de atenção integral à saúde do homem.* Brasília, 2012.

CORDEIRO, S. V. L. *et al.* Atenção básica a saúde masculina: possibilidades e atendimentos noturnos.*Rev. Esc Anna Nery*,v. 18, n. 4, p. 644-649, 2014.

FERREIRA, A.R.A.; SOARES, R.T.S. A importância das ações educativas realizadas pelo enfermeiro do programa saúde da família (PSF). In: 13º CONGRESSO BRASILEIRO DOS CONSELHOS DE ENFERMAGEM (CBCENF**)** – Natal-RN, 15 a 18 de setembro. Anais, 2010.

FIGUEIREDO, W. S.; SCHRAIBER, L. B. Concepções de gênero de homens usuários e profissionais de saúde de serviços de atenção primária e os possíveis impactos na saúde da populaçvista masculina. *Rev. Ciência & Saúde Coletiva*,v. 16, n. 1, p. 935-944, 2011.

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

KNAUTH, D. R.; COUTO, M. T.; FIGUEREDO, W. S. A visão dos profissionais sobre a presença e as demandas dos homens nos serviços de saúde: perspectivas para a análise da implantação da Política Nacional de Atenção. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 10, p. 2617-2626, 2012.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

PONTE, K. M. A. *et al.* Artigo de revisão. Produção científica em enfermagem cirúrgica: análise dos estudos quantitativos realizados entre 2005 e 2009. *Revista Rene*, v. 13, n. 1, p. 231-241, 2012.

QSR INTERTIONAL. *Nvivo10 for Windows.* Disponível em:http://www.qsrinternational.com. Acesso em: 21/07/15.

SEPARAVICH, M. A.; CANESQUI, A. M. Saúde do homem e masculinidade na política nacional de atenção integral à saúde do homem: uma revisão bibliográfica. *Revista Saúde e Sociedade***,**v. 22, n. 2, p. 415-428, 2013.

SILVA, M. E. D. C. *et al.* Resistência do homem às ações de saúde: percepção de enfermeiras da estratégia saúde da família.Revista *Interdisciplinar NOVAFAPI***,** v. 3, n. 3, p. 21-25, 2010.

VIEIRA, K.L.D. *et al.* Atendimento da população masculina em unidade básica saúde da família: motivos para a (não) procura. *Esc Anna Nery*, v.17, n.1, p. 120-127, 2013.

Recebido para avaliação em novembro de 2017.
Aprovado para publicação em julho de 2018.

Mãe desnaturada: a construção de um ideal de amor materno e o abandono de crianças

Andrea da Rocha R. P. Barbosa
Doutora em História Social, professora Titular do Colegiado de História da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Resumo

Este artigo promove reflexões sobre a construção discursiva de um ideal de amor materno presente nas sociedades cristãs e burguesas, que atribui unicamente à mulher a função de maternagem, ou seja, a capacidade de criação e socialização da criança. Em contrapartida, os homens que assumem a função paterna são liberados dessa responsabilidade social, e as mães que não conseguem ou não desejam assumir a responsabilidade são denominadas de "desnaturadas". Dessa forma, busca-se investigar os discursos produzidos pelas elites letradas da cidade de Salvador sobre a mulher/mãe dos segmentos empobrecidos dessa cidade, entre 1900 e 1940. Além disso, pretende-se analisar as práticas adotadas por essas mulheres para lidar com a maternidade em momentos de dificuldade, recorrendo, por exemplo, à análise do abandono e do infanticídio. É importante salientar que a reflexão que fazemos sobre a maternidade tem como fundamentação uma pesquisa desenvolvida no mestrado sobre a infância baiana nesse mesmo período, na qual partimos do pressuposto de que os sentimentos não são essencialistas mas, sim, construídos a partir de variáveis sociais e históricas.

Palavras-chave: Amor materno. Mãe desnaturada. Abandono. Crianças. Maternagem.

Unnatural mother: the construction of an ideal of maternal love and the abandonment of children

Abstract

This article promotes reflections on the discursive construction of an ideal of maternal love present in Christian and bourgeois societies that attribute to women only the function of mothering, that is, the capacity of creation and socialization of the child. On the other hand, men who assume the paternal role are released from this social responsibility and mothers who cannot or do not wish to take responsibility are called "unnatural". In this way, it is sought to investigate the discourses produced by Salvadoran elites about the woman/mother of the impoverished segments of this city, between 1900 and 1940. In addition, it intends to analyze the practices adopted by these women to deal with the maternity in moments of difficulty, for example - the analysis of abandonment and infanticide. It is important to emphasize that my reflection on motherhood is based on a research that I developed in the master's program on Bahian childhood in this period. In which I start from the assumption that feelings are not essentialist, but rather constructed from social and historical variables.

Keywords: Maternal love. Mother Denatured. Abandonment. Children. Maternal.

Introdução

O amor da mãe por seu filho é natural? O que define ser mãe é a capacidade de reproduzir e colocar uma criança no mundo ou a maternagem? Ou seja, a capacidade de criação e socialização da criança se sobrepõe aos atos de gestação e reprodução? Com o intuito de responder a esse questionamento, buscamos neste artigo avaliar a relação entre maternidade e infância na cidade de Salvador, entre 1900 e 1940. A reflexão sobre a maternidade tem como fundamentação uma pesquisa desenvolvida sobre a infância baiana e que abarcava esse mesmo período histórico. Partimos do pressuposto de que os sentimentos não são essencialistas e, sim, construídos a partir de variáveis sociais e históricas, considerando o amor uma prática cultural apropriada de diferentes formas, em diferentes sociedades e em diferentes épocas.

De acordo com Elisabeth Badinter em Um amor conquistado: o mito do amor materno (1985), o amor materno, como conhecemos hoje, é uma construção do século XIX. Badinter, da mesma forma, informa que não é possível falar da mãe - um dos membros da microssociedade familiar - sem falar dos outros membros, pai e filho. Assim, segundo a autora:

> É em função das necessidades e dos valores dominantes de uma dada sociedade que se determinam os papéis respectivos do pai, da mãe do filho. Quando o farol ideológico ilumina apenas o homem-pai e lhe dá todos os poderes, a mãe passa à sombra e sua condição se assemelha à da criança. Inversamente, quando a sociedade se interessa pela criança, por sua sobrevivência e educação, o foco é apontado pela mãe, que se torna a personagem essencial, em detrimento do pai (BADINTER, 1985, p. 26).

Assim, ainda conforme afirma Banditer, somente quando a sociedade desenvolve um "sentimento moderno de infância" é que a mulher-mãe se torna alvo de atenção e, consequentemente, de cobrança da sociedade. Segundo Ariès (1981), o sentimento moderno de infância surgiu na Europa, nos fins do século XVII, e tornou-se hegemônico no século XIX. Por meio dele, a criança passou a ser compreendida como um ser distinto do adulto e merecedor de atenção especial.

Dessa forma, para Ariès, o "sentimento de família, que emerge assim nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento de infância. O interesse pela infância (...) não é senão uma forma de expressão particular desse sentimento mais geral, o sentimento de família". (ARIÈS, 1981, p. 210). Assim, os sentimentos de infância e família não podem ser vistos de forma dissociada, uma vez que a família, ao afastar-se da linhagem e ao fortalecer as relações entre pais e filhos, concentrava-se em torno da criança. E, com isso, a função da maternagem foi atribuída única e exclusivamente à mulher. Afinal, a criança, a partir do século XVIII, adquiriu um valor mercantil, e propagou-se a ideia de que ela era o futuro da nação. Portanto, cabia à mãe garantir a sobrevivência e a socialização do indivíduo nessa fase da vida humana e aquela que não assumia tal função era considerada "desnaturada". Mas, como argumenta Badinter (1985, p. 190):

> Ora, a palavra "desnaturado" tem vários sentidos. Se definirmos a natureza em termos da 'norma', a mulher desnaturada será anormal, isto é, uma doente, um monstro. E se identificarmos a natureza com a virtude, a mulher desnaturada será corrompida ou viciosa, isto é, uma amoral, ou uma mãe ruim.

Assim, a concepção de que toda mulher tem uma natureza - um comportamento essencialista (imutável) - maternal foi sendo reproduzida ao longo dos séculos por toda a sociedade ocidental. Evidentemente, o Brasil, e, para o caso tratado neste estudo, a Bahia, em particular, não ficaram imunes a essa ideologia dominante. Ao desenvolver pesquisas sobre a infância pobre na Bahia, entre 1900 e 1940, pudemos constatar esse "mito do amor materno", ou seja, a naturalização desse sentimento permeando as políticas de proteção à infância pobre e abandonada.

Dessa forma, constatamos que existiu um sentimento moderno de infância na cidade de Salvador nas primeiras décadas republicanas. Isso porque "(...) não associamos esse sentimento à afeição direta pelas crianças e sim ao surgimento de uma ideia de particularidade infantil que distingue essencialmente a criança do adulto (...)" (RODRIGUES, 2003, p. 33). Esse sentimento esteve muito presente nos discursos médicos e jornalísticos da sociedade baiana da época. Discursos elaborados por uma elite letrada que tinha a intenção de regular a vida da criança desde a alimentação até seu sono. É bom lembrar que o controle da alimentação infantil é também o controle sobre os horários de descanso da mãe. Ou seja, sobre seus corpos.

Ressalte-se, igualmente, que o sentimento moderno de infância voltado para a criança pobre veio associado a um tímido projeto assistencialista e à busca de profissionalização dessas crianças. Mas, a pergunta a fazer é: em que medida as mães dessas crianças pobres absorveram a ideologia dominante do mito do amor materno? Como o marianismo da Igreja Católica conviveu paralelamente com esse mito? De que forma as mães pobres conciliaram os mecanismos de abandono de crianças e as práticas de infanticídio com o ideal de amor materno? Essas foram algumas perguntas elaboradas durante as pesquisas sobre infância.

Com o intuito de responder a algumas dessas questões, buscamos analisar o que significava ser órfão em Salvador nas primeiras décadas republicanas, bem como os limites entre a orfandade e o abandono. Afinal, ao responder a esse questionamento, avaliamos a importância da família nuclear e, mais especificamente, da mãe na socialização da criança. Em 1904, foi publicado no jornal Diário da Bahia o seguinte poema:

Não ter mai , não ter amada
Ai, que tristeza tamanha,
Que dura sorte funesta!
Nem a urge da montanha,
E é coisa bem desgraçada,
Teve sorte egual a esta

Vir ao mundo e não ter mãi,
Percorrer o mundo inteiro,
Sem um lábio maternal,
Que nos diga: Filho, vem!...

Teu filho, o próprio Jesus,
Emblema do sofrimento,
Que morreu pregado a cruz
Sem um único lamento,
Sem um grito, dem um ai,
Teve mãi e teve pai

Ser orphão! Não ter na vida
Aquilo que todos tem! (Diário da Bahia, Bahia, p. 2, 13 de abr.1904)

Assim, "o poema sugere que órfão é qualquer criança que, por motivos vários, tenha perdido o pai e a mãe ou ambos". Além disso, esse passa a ideia de que órfã é uma pessoa infeliz por ter perdido uma figura central para seu crescimento, a mãe. "A figura da mãe é enaltecida e idealizada, assim como a importância da família nuclear, pai e mãe, na criação da criança" (RODRIGUES, 2003, p. 80).

A centralização do papel da mãe no processo de socialização da criança estendeu-se como meta para as famílias pobres e empobrecidas de Salvador, no início do século XX e, com essa meta, vários discursos de valorização da maternidade e, ao mesmo tempo, de condenação daquelas

mulheres que, por inúmeros motivos, não se adequavam a essa imagem. As mães que recorriam, por exemplo, ao infanticídio - prática considerada criminosa, herética e demoníaca pelo segmento cristão e criminalizada pelo Código de Menores - eram duramente criticadas. Acontecendo o mesmo quando ocorria o chamado "abandono selvagem" (VENÂNCIO, 1994). O Diário da Bahia, no ano de 1928, editou uma notícia intitulada "mãe desnaturada": na qual se lia:

> [...] uma linda creacinha de olhos vivos, cor morena, aparentando ter 7 a 8 meses de idade [...] ao anoitecer de hontem, disse o guarda, passando pela Baía da soledade com destino à minha residência fui avisado por uma senhora de nome Julia que uma creancinha estava bandonada na ladeira do Ramos de Queiroz parecendo que havia sido posta ali por alguma mãe desnaturada (Diário da Bahia, Bahia, p. 3, 14 de set. 1928).

Essa citação no Diário da Bahia, periódico de grande circulação no estado, nos permite estabelecer algumas inferências, tais como: a forma como essa criança foi deixada - em uma ladeira - indica uma forma de abandono denominada por Venâncio (1994) de "abandono selvagem". A criança foi exposta às intempéries, em lugar isolado, com poucas chances de ser achada e resgatada e sujeita aos ataques de animais domésticos, como cães e porcos. Além disso, o texto explicita a cor da criança, "morena". Esse termo indica que a criança era mestiça, fruto de relacionamento interracial entre um negro e um branco . Contudo, a respeito da identificação das pessoas com o recurso da cor, Antônio Sérgio Guimarães afirma: "Alguém só pode ter a cor e ser classificado num grupo de cor, se existe uma ideologia no qual a cor das pessoas tem algum significado" (GUIMARÃES, 1995, p. 34). Ou seja, as pessoas ganham definições de cor somente no interior das ideologias raciais, stricto sensu.

Em nosso trabalho de pesquisa, foi possível verificar outros exemplos típicos de infanticídio ou de abandono que sugerem uma tentativa de infanticídio em uma proporção razoável nos jornais que circulavam na sociedade baiana do período estudado. Pudemos verificar que as elites letradas buscaram internalizar a ideologia dominante de valorização da maternidade entre a população pobre e que, além disso, havia uma ideologia cristã que valorizava a reprodução e que condenava o abandono e o infanticídio de crianças. O que significava então a incidência alta dessas práticas? A não apropriação da ideologia dominante da naturalização do amor materno ou, simplesmente, limites inerentes à sobrevivência do indivíduo? Em verdade, em toda a pesquisa, pudemos notar que eram a perda da mãe, a pobreza e a atividade profissional do pai que, em geral, provocavam o abandono de crianças.

É importante ressaltar, ainda, que a cidade de Salvador "foi profundamente marcada pela ideologia cristã de valorização e idealização do papel da mãe na estrutura da família, fosse esta legítima ou consensual" (RODRIGUES, 2003, p. 83), daí muitas mães terem recorrido ao Asilo de Nossa Senhora da Misericórdia, conhecido como Asilo dos Expostos, quando necessitavam abandonar seus filhos.

O Diário da Bahia, por exemplo, informa:

> Quem passas ente-hontem, às 17 horas pela rua Marechal Floriano Peixoto, no trecho do Campo da Pólvora, a porta do Asylo dos expostos, teria o ensejo de ver a multidão de curiosos rodeando a mulher de pelle rosada, bonita, aparentando uns 30 annos de idade, tendo em derredor quatro creanças e no braço duas outras menores.
>
> Eram flagelados.
>
> A mulher Maria Eulalia do Bomfim, natural de Sergipe, angustiada nem só por ter seu esposo lhe abandonado, aqui, na capital, e viajado para ilheos mas também pela miséria em que vivia, fora colocar na roda, ali existente os filhos que poderiam ser aceitos (Diário da Bahia, Bahia, Bahia, p.8, 3 fev. 1933).

Salvador funcionava para os retirantes da seca com um entreposto para outras cidades, principalmente para as capitais do Sudeste. Na família pobre, portanto, o homem prosseguia sua jornada de busca por melhores condições de vida enquanto a mulher, em sua posição de mãe, ficava pelo meio do caminho com sua prole e em estado de extrema pobreza. Nessas condições, tornava-se quase inevitável o abandono de um ou mais filhos.

Muitas mulheres pobres, portanto, abandonavam seus filhos no Asilo dos Expostos e, embora tenham sido motivadas por razões alheias à sua vontade, deixavam em evidência uma dor e uma culpa que expressavam um comprometimento com a ideologia cristã-burguesa de mitificação do amor materno. Vejamos a transcrição de um bilhete escrito por uma mãe pobre, mas alfabetizada, Josepha, anexado a seu filho abandonado na roda dos expostos. O intuito de Josepha era justificar o abandono da criança:

> Exmº Inrº ou Snrº
>
> Peço pelo amor de Deus tenha pena deste inocente que eu como mãe deito na roda porque não tenho meios para crial-o, tive ele no doa 4 deste na Maternidade às 9 horas do dia não está baptisado. A mãe dele é Josepha dos Santos, eu mesmo escrevi com o coração esperançoso que em breve verei meu filho criado bom e forte (ASCMB. Livro de registro de entrada dos expostos, nº 24, 13 ago.1930).

Infelizmente as expectativas e os desejos da mãe não foram correspondidos, pois o menino morreu de causa ignorada.

Considerações finais

Em resumo, o amor materno, assim como os demais sentimentos humanos, só pode ser compreendido a partir de variáveis sociais e históricas, daí a importância de investigarmos como cada sociedade em períodos diferentes se relaciona com os mais variados sentimentos. O amor materno, por exemplo, não pode ser dissociado do sentimento moderno de infância, muito embora, em Salvador, esse mesmo sentimento tenha sido estimulado pela valorização do mito mariano entre os cristãos católicos. Em resumo, as mulheres e mães soteropolitanas do período, motivadas por uma ideologia cristã de valorização do ideal materno, expressavam seu amor por seus rebentos, mesmo quando se viam obrigadas, por questões financeiras ou de doença, a deixá-los na roda dos expostos. E aquelas que recorreram a práticas de infanticídio, aborto e abandono selvagem motivadas pelas dificuldades da vida não escaparam ao processo de culpabilização da sociedade. Afinal, as que se atreveram a abandonar seus filhos e se eximir da responsabilidade de criá-los foram duramente acusadas de "desnaturadas", ou seja, mulheres anormais ou amorais. Saliente-se, ainda, que a recorrência, ao longo dos séculos, desse padrão normativo e, ao mesmo tempo, punitivo sobre os corpos femininos a partir do ideal de maternidade demonstra o quanto a desigualdade entre os gêneros vem sendo naturalizada.

Referências

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

BADINTER, Elisabeth. Um amor conquistado: o mito do amor materno. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Cor classe e status nos estudos de Pierson, Azevedo e Harris na Bahia: 1940-1960. Trabalho apresentado no seminário: Raça, Ciência eSociedade no Brasil, Rio de Janeiro, 1995. (Não publicado).

RODRIGUES, Andréa da Rocha. A infância esquecida: Salvador 1900-1940. Salvador: EDUFBA, 2003.

VENÂNCIO, Renato Pinto; LIMA, Lana Lage da Gama. Alforria de crianças escravas no Rio de Janeiro do século XIX. Revista Resgate, n. 2, p. 26-34, 1991.

_____. Casa da Roda: Institution D´Assistance Infantile au Brésil (XVIII-XIX siécles). 1993. Tese (Doutorado). Université de Paris. Sorbonne. Paris IV. Paris,

1993.

_____. Maternidade negada. In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das mulheres no Brasil. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

_____. Famílias abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador. Séculos XVIII e XIX. Campinas - SP: Papirus, 1999.

Recebido para avaliação em novembro de 2017.
Aprovado para publicação em julho de 2018.