

XIV Workshop Multidisciplinar
sobre ensino e aprendizagem

2017 /2018

“Práticas Docentes no
Ensino Superior”

Apresentação

Com enorme satisfação apresentamos os artigos do XIV WEA - Workshop Multidisciplinar sobre Ensino e Aprendizagem, da Unifaccamp, edição 2017/2018. O WEA surgiu em 2004 e tem sido realizado continuamente durante os últimos catorze anos.

Ao longo de todo este tempo, o WEA tem sido um dos espaços mais reveladores da missão da Unifaccamp: a busca incessante da qualidade do ensino, o compromisso com a formação continuada dos professores, e a formação plena do profissional e do cidadão crítico.

O WEA tem como principal objetivo divulgar as experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas nas salas de aula de todos os cursos. São artigos individuais e coletivos, e muitos em parceria entre alunos e professores. Também artigos de resultados de pesquisas, iniciação científica, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

O WEA congrega todos as diferentes áreas do conhecimento: Enfermagem, Psicologia, Licenciaturas, Engenharias, Comunicação Social, Ciências Contábeis, Química, Direito, Ciências da Computação, Farmácia e Administração.

Agradecemos a todos os que contribuíram para esta realização

Prof. Dr. Fernando Roberto Campos

Comitê de programa e organização

Prof^a. Me. Patrícia Gentil Simionato

Prof. Dr. Nelson Gentil

Prof. Dr. Osvaldo Luiz de Oliveira

Prof. Dr. Fernando Roberto Campos

Prof^a. Dra. Liliana Harb Bollos

Prof^a Dra. Lizete Maria Luiz Fischer

Prof^a. Me. Kelly Gomes de Oliveira

Prof^a. Dra. Maria do Carmo Santos Guedes

Prof^a. Esp. Monique Traverzin Ribeiro

Prof. Me. Cleber de Carvalho Lima

Prof^a. Me. Simone Dias da Silva

Prof. Dr. Fábio Villani

Prof^a. Me. Silvia Aparecida Fortunato Santos

Prof. Me. Paulo Orestes Formigoni

Prof. Esp. Felipe dos Santos Schadt

Sumário

2004 E A CENA PUNK-HARDCORE NACIONAL INDEPENDENTE

Por Vinícius Vieira de Oliveira; Felipe dos S. Schadt 9

A ESCOLA E O FUTURO: A MUDANÇA COMEÇA NA SALA DE AULA.

Por Tamires Danielle de Sousa Fernandes 12

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O REFLEXO DO ENSINO/APRENDIZAGEM NO ALUNO

Por Daiany Ribeiro Belo, Ingrid Correa de Lima, Kleber Martins dos Santos 15

A GRAMÁTICA E A OBRA O POÇO DO VISCONDE: UMA GINCANA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Por Joelma Cristina Dorighetti Cavalcanti 19

A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS: ASPECTOS ACADÊMICOS E POLÍTICOS

Por Arthur Rampini Alves, Diego Honorio da Silva 25

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA OPERACIONAL NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - Um estudo feito em uma fábrica de bolinhos no Ceará.

Por Thiago Gomes Velozo 30

A MOTIVAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NA REDE PÚBLICA

Por Michael Nobre da Silva 35

A PRÁTICA DE ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: MACULELÊ

Por Mábile Gomes da Silva, Elizeu Forquilha Julio, Liliana Harb Bollos 42

A REDUÇÃO DE DOENÇAS CRÔNICAS EM PACIENTES SUBMETIDOS À CIRURGIA BARIÁTRICA

Por Prof. Me. Bruno Vilas Boas Dias, Profa. Dra. Sílvia Maria Ribeiro Oyama, Daniel Ferreira de Noronha, Tiago Batista Campos 45

A RELAÇÃO ENTRE A LITERATURA E O CINEMA E SEUS BENEFÍCIOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Por Mayara de Farias Pereira 52

A RESTAURAÇÃO DA SALA SÃO PAULO

Por Jussara Santos Guilherme 56

AMINOÁCIDOS DE CADEIA RAMIFICADA - MECANISMOS QUÍMICOS DE AÇÃO ASSOCIADOS À FORMAÇÃO DE MASSA MUSCULAR E DESEMPENHO DURANTE O EXERCÍCIO FÍSICO

Por Maria do Carmo Santos Guedes, Matheus Lienbenberger 59

AMNÉSIA DIGITAL: O EFEITO GOOGLE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Por Alexandre Borges e Silva, Sílvia Aparecida Fortunato Santos 68

A SITUAÇÃO PRECÁRIA DO TRANSPORTE PÚBLICO PAULISTANO

Por Renan Rodrigues, Keli Freitas, Washington Luis, João Queiroz 73

A TRANSPOSIÇÃO DO RIO SÃO FRANCISCO E O MEIO AMBIENTE

Por Daiane Aparecida Valli, Jeriel Alves da Silva, Juliana Ferreira Boschi, Luiz Carlos Ferreira 78

ANÁLISE DA APLICABILIDADE DE DUAS FERRAMENTAS EM PROJETO EDUCACIONAL VOLTADO PARA O EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO

Por Luciana Ferreira Baptista, Marlene Pereira Malatesta..... 84

ANÁLISE DO TEOR DE DIPIRONA EM COMPRIMIDOS

Por Luana de Oliveira Fiasqui, Ms. Júlia Rabello Buci, Dra. Maria do Carmo Santos Guedes, Dra. Lisete Maria Luiz Fischer, Dra. Sabrina de Almeida Marques 91

AS INTERAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: UM ESTUDO DAS ESCOLAS BEM SUCEDIDAS

Por Patrícia Rosa Martins, Prof. Dr. Fernando Campos 95

AUMENTO DA PRODUTIVIDADE NOS ESTUDOS: TODAS AS TÉCNICAS EM UM SÓ PROGRAMA

Por Luciana Ferreira Baptista, Ronildo Aparecido Ferreira, Amanda Fernanda Bodo, Déborah Correia Oliveira, Ellen Maciel dos Santos, Luanne Vittoria Silva, Maria Eduarda Barbosa102

AUTISMO E ASPERGER: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Por Michael Aparecido Nobre Da Silva110

COLETIVOS CULTURAIS E A QUESTÃO LGBT

Por Bruno Bianchi Lopes Gonçalves, Caroline Aleixo.....115

COMUNICAÇÃO E CONHECIMENTO: A IMPORTÂNCIA DE SE OUVIR HISTÓRIAS NA DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO

Por Arthur Rampini Alves, Diego Honorio da Silva, Profa. Dra. Jaqueline Massagardi Mendes PhD118

CRIATIV[ARTE]: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PROCESSOS CRIATIVOS

Por Graciela de Siqueira Lima, Monique Traverzim.....128

DESMISTIFICANDO A PSICOLOGIA: O PORQUÊ DO PRECONCEITO

Por Manuela Jacomini, Simone Dias, Alexandre Abdalla Corrêa Júnior.....137

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: O PAPEL DO DOCENTE NA RETENÇÃO DO PRECONCEITO E NA DESCONSTRUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DO INDIVÍDUO NA EDUCAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Por Arthur Rampini Alves, Diego Honorio da Silva142

EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL EM ESCOLAS- UM ESTUDO PRÁTICO SOBRE PRESERVAÇÃO DE BACIAS HIDROGRÁFICAS EM ENTORNOS URBANOS NO MUNICÍPIO DE CAMPO LIMPO PAULISTA - SP

Por Geraldo Gomes Cavalcanti, Guilherme Daumichen Mortati.....149

EDUCOMUNICAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS - A CONTRIBUIÇÃO DO JORNAL ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA, APRENDIZADO COLETIVO E PENSAMENTO CRÍTICO DOS ALUNOS, MATRICULADOS NO 5º ANO, EM PERÍODO INTEGRAL, DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JUNDIAÍ

Por Isabela Cristófarro da Silva, Prof. Esp. Felipe Schadt.....158

ESTUDO E ANÁLISE DO BOLETIM DA EUGENIA NO BRASIL

Por Nayara Cristina da Silva, Prof. Esp. Felipe Schadt.....162

GOVERNANÇA CORPORATIVA EM MICRO E PEQUENA EMPRESA E EMPRESAS FAMILIARES

Por Michele Maria Silva Franco165

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Por Francisco Carlos de Biazzi173

IGUALDADE SOCIAL: A LUTA DE GRACILIANO RAMOS NAS OBRAS “VIDAS SECAS” E “SÃO BERNARDO”

Por Arthur Rampini Alves, Diego Honorio da Silva176

INSERÇÃO DE CATETERES EM POSIÇÕES GÁSTRICA E PÓS-PILÓRICA

Por Prof. Me. Bruno Vilas Boas Dias, Débora Alves Duarte Pinheiro, Ingrid Ferro de Mello, Alessandra Jesus de Santana Silva188

NITRATO, NITRITO E N-NITROSAMINAS: EFEITOS NO ORGANISMO

Por Andreia Fratucci, Luciana da Silva, Maria do Carmo Santos Guedes193

O ESPAÇO EM NOSSAS MÃOS

Por Ronildo Aparecido Ferreira, Luciana Ferreira Baptista, Beatriz Martins Bufaino, Natália Rodrigues Bravo, Raffaella Flavio202

O TEATRO COMO FACILITADOR DO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Por Rosa Maria Rizzato, Professora Monique Traverzim, Professor Cleber Carvalho de Lima	211
OS DIREITOS DOS REFUGIADOS E A POLÍTICA BRASILEIRA DE ACOLHIMENTO	
Por Eliane de Souza Silva	217
OS DIREITOS SOCIAIS APÓS OS 30 ANOS DA CONSTITUIÇÃO	
Por Celso de Oliveira Silva	224
ÓXIDO NÍTRICO: MECANISMO QUÍMICO DE AÇÃO E ATIVIDADES NO ORGANISMO	
Por Laís Delbó Mosso, Maria do Carmo Santos Guedes	228
PAULINHO NOGUEIRA: O VIOLONISTA PROFESSOR	
Por Eloisa Inês Divetta , Liliana Harb Bollos	236
PRÁTICA DE ENSINO NA LICENCIATURA DO ENSINO DE MÚSICA: SORRISO NEGRO DE DONA IVONE LARA	
Por Lucas Mello, Vitor Paulino, Gabriel Vitor, Liliana Harb Bollos	241
PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A COMUNIDADE TIMBIRA	
Por Juliana Chaves Farias Ferreira.....	244
PROJETO HOPEFUL: UTILIZANDO A OBRA CARRIE DE STEPHEN KING JUNTO A ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E CONTENÇÃO DO BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR	
Por Arthur Rampini Alves, Diego Honorio da Silva	250
PROJETO INGLÊS COM MUSICA	
Por Sérgio Coluce Herrerias.....	260
PROJETO “MULEQUE DE VILA”: LEVANDO A PERSPECTIVA DE UM FUTURO MELHOR ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR	
Por Arthur Rampini Alves, Diego Honorio da Silva	262
REPRESENTAÇÕES NACIONALISTAS NO FIM DO SÉCULO XIX – A VISÃO DE SÍLVIO ROMERO	
Por Bruno Bianchi Lopes Gonçalves	272
RETIFICAÇÃO DO NOME SOCIAL PARA PESSOAS TRANS	
Por Leticia Caroline Cardoso	276

SEMANA CULTURAL NA ESCOLA PROFª GEORGINA HELENA FORTAREL NO MUNICÍPIO DE CAMPO LIMPO PAULISTA Por Joelma Cristina Dorighetti Cavalcanti	283
TRANSTORNO DO PÂNICO: O ENFERMEIRO ESTÁ PREPARADO PARA IDENTIFICAR UM ATAQUE? Por Bruno Vilas Boas Dias, Leandro Alves Pereira, Maurício Silva de Lima	288
UTILIZANDO FERRAMENTAS DO DESIGN THINKING PARA APRESENTAÇÃO DE UM PROJETO EDUCACIONAL SOBRE EMPREGABILIDADE PARA DIMINUIR A EVASÃO ESCOLAR Por Luciana Ferreira Baptista, Marlene Pereira Malatesta	294
VIDROS ESTRUTURAIS: ESTUDO DA RELAÇÃO DE VIDROS ACÚSTICOS E CONFORTO DO AMBIENTE Por André Felipe Fiorotto, Lisete Fischer	302

2004 E A CENA PUNK-HARDCORE NACIONAL INDEPENDENTE

Vinicius Vieira de Oliveira

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
fila_benario@yahoo.com.br

Orientação: Prof. Esp. Felipe dos S. Schadt

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
felipe.schadt@faccamp.br

RESUMO:

O trabalho de conclusão de curso sob o título “2004 e A Cena Punk/Hardcore Nacional Independente” tem como objetivo documentar a trajetória de uma cena musical nacional já existente, desde o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, mas que no ano de 2004, viveu um período frutífero com o lançamento de 22 discos de bandas distintas, cada qual com a sua particularidade sonora e que foram essenciais para a sobrevivência da música independente, pois essa sempre trilhou um caminho de resistência sem o apoio e a exposição da grande mídia.

Palavras-chaves:

Punk; Hardcore; Rock Independente; Música; Livro Reportagem

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa consiste em trabalhar a memória dos personagens que não só presenciaram os fatos, mas que ajudaram, de certa maneira, a construir essa história e também essa cena musical. A melhor forma de replicar a história, de modo mais compacto e compreensível, seria abordar os 22 discos lançados no ano de 2004, um período em que ainda se consumia música em material físico, como o CD. Porém iniciava-se a proliferação da internet com o compartilhamento ilegal de música pela rede e no mesmo ano, o surgimento da rede social que iria, anos depois, redefinir a cultura de utilização da internet, o Facebook.

Outro fator que corrobora para o registro desse tema é o declínio no qual já se encontrava o gênero musical Rock, no alcance mundial, não despertando mais interesse na própria juventude que, por sua vez, estava mais interessada em consumir música Pop. Portanto, no mesmo período em que o Rock Mundial mostrava perder sua relevância, um cenário musical genuinamente brasileiro, focado em um subgênero do Rock e alheio ao mainstream, ainda prosperava e inspirava todos a sua volta.

Como descrito anteriormente, o ponto de partida da história será os 22 trabalhos musicais autorais lançados no ano de 2004. Os discos selecionados para a pesquisa são trabalhos de bandas consideradas consagradas no gênero e que possuíam relevância

dentro do seu circuito de atuação. Cada disco teve a sua particularidade, o que o torna uma peça de pesquisa interessante.

Os álbuns abordados na pesquisa serão:

- 1 - Vendo as Coisas Como Você - FISTT (Oba! Records);
- 2 - Loved - Hateen (13 Records);
- 3 - A Valsa das Águas Vivas - Dance of Days (Teenager In a Box);
- 4 - Zero e Um - Dead Fish (Deck Disc);
- 5 - Tornado Reaction - Street Bulldogs (13 Records);
- 6 - Trilogia Suja de Copacabana - Noção de Nada (Manifesto Discos);
- 7 - A Meta - Fullheart (One Life Recordings);
- 8 - 469 DCM (Ao Vivo) - Sugar Kane (Urubuz Records);
- 9 - Start You Own Revolution - Nitrominds (13 Records);
- 10 - Quem Matou o Bozo? - Cueio Limão (Oba! Records);
- 11 - Máquina de Fazer - Mukaka di Rato (Urubuz Records);
- 12 - Eu Me Vendo Por Bem Menos Que Você Imagina - Sick Terror (Teenager In a Box);
- 13 - Servil - Ludovic (Teenager In a Box);
- 14 - Resista - Questions (53HC);
- 15 - Reverso - Aditive (Urubuz Records);
- 16 - O Rio, A Cidade, A Árvore - Fresno (Tratore Records);
- 17 - Diálogo? - NX Zero (Urubuz Records);
- 18 - Melhores Dias - Emoponto (EMI);
- 19 - Sobre Retratos e Histórias - Level Nine (One Life Recordings);
- 20 - .ab initio - Overlife Inc. (Nitroala);
- 21 - Mais Uma História - Food4Life (Estrondo Music);
- 22 - Fireworks - The Invisibles (Urubuz Records).

Para compreender a relevância de cada um desses álbuns citados acima, é necessário entender o contexto no qual cada um se mantinha inserido. Surge então a necessidade de uma pesquisa eficaz que explore elementos e dê autenticidade aos fatos. A realização de um levantamento bibliográfico com reportagens impressas e audiovisuais, escritos, artigos, livros, relacionados à cena Punk/Hardcore no ano de 2004, servirá de embasamento e fonte teórica.

O tema “2004 e A Cena Punk/Hardcore Nacional Independente”

dente” já foi abordado em algumas reportagens e artigos da época. Entretanto, o grande diferencial dessa pesquisa será dar voz aos protagonistas da própria história. Sempre que a cena Punk/Hardcore era documentada pela mídia e pela imprensa, ocorria de uma maneira distante, uma visão folclórica do gênero, reforçando estereótipos ou com inúmeras divergências de informações. Essa pesquisa promete buscar os personagens responsáveis pela elaboração, produção e criação desses 22 trabalhos musicais e compreender quais eram suas influências, qual o significado das canções e qual a contribuição desse trabalho para a construção do cenário musical independente.

2. METODOLOGIA:

Todo o trabalho de entrevistas e memórias será embasado no conceito da História Oral. Atuante desde 1948 com o surgimento do gravador de fita, a História Oral é um método de realizar entrevistas com fontes para compartilhar a visão de um acontecimento no qual o entrevistado estava inserido e atuante. A História Oral tem a finalidade de colher as memórias individuais para formar o relato fidedigno de um acontecimento. Porém, memórias coletivas, de mais de uma pessoa que também estiveram presentes no acontecimento, formam a história com base nos trechos em que os depoimentos se igualam.

Documentar um acontecimento contemporâneo ajuda a compreender o passado que, de certa maneira, trouxe toda a influência para o presente. Dentro da História Oral, três sociólogos dissertam sobre o seu leque de possibilidades e entendimento, são eles: Michael Pollak, Paul Thompson e Maurice Halbwachs.

O sociólogo austríaco Michael Pollak (1948-1992), compreende que as histórias e acontecimentos lembrados e oralmente relatados, em formato de entrevista, surgem a partir da sensação do personagem de pertencimento ao local ou ao acontecimento. Nesse caso, estando no auge o cenário musical do Punk/Hardcore, no ano de 2004, a fonte entrevistada provavelmente lembrará de fatos dos quais ela teve a sensação de pertencimento e espírito colaborativo.

O britânico Paul Thompson (1935), um dos precursores da História Oral, afirma que as discussões em grupos de experiências de vida compartilhadas são, na maioria das vezes, estimuladas por uma combinação de fotografias antigas, músicas, além de memórias gravadas dos participantes em períodos anteriores.

Por fim, o francês Maurice Halbwachs (1877-1945), frisa que grupos sociais irão selecionar, a fim de determinar, o que foi memorável e o que deve ser preservado na memória. Transpondo para o tema do trabalho de conclusão de curso, as fontes que terão suas memórias orais registradas, irão filtrar o que lhes foi relevante e memorável para a colaborar com a construção dessa história.

3. A CONTEXTUALIZAÇÃO DA CENA PUNK/HARDCORE

Para entender melhor o que foi o Cenário Musical Punk/Hardcore no ano de 2004 e, principalmente, os 22 discos lançados, é preciso, primeiro, compreender o que é esse subgênero dentro do Rock e sua importância para a música de modo geral.

A música Punk, também conhecida como Punk Rock, teve a sua origem na década de 1960 com o surgimento de bandas de rock que eram contrárias ao sonho hippie de paz e amor, um movimento cultural surgido em meio a Guerra do Vietnã (1955 - 1975). O Punk Rock tinha uma faceta mais radical e rebelde com letras que abordavam de forma direta a vadiagem, rebeldia, além do consumo de drogas. Bandas como The Stooges, formada pelo cantor Iggy Pop, além do The Velvet Underground, New York Dolls e MC5, se ainda não carregava a alcunha Punk, pelo menos, demonstravam a atitude que mais tarde seria incorporada pelos chamados Punks.

O movimento Punk, aquele conhecido por seu contexto verborrágico e estético, surgiu no final dos anos 1970, borbulhando em duas capitais de continentes distintos, Nova York, nos Estados Unidos e em Londres, na Inglaterra. O principal representante do gênero nos Estados Unidos era o quarteto nova iorquino Ramones, inicialmente formado por Joey Ramone, Johnny Ramone, Dee Dee Ramone e Tommy Ramone, o grupo procurava resgatar a simplicidade do rock com melodias simples baseadas na sonância dos três acordes e letras que falavam de amor e delinquência juvenil, como é o caso da canção 53 and 3rd, composta pelo baixista Dee Dee Ramone em que narra a sua experiência em se prostituir na rua para comprar drogas. No Reino Unido, duas bandas carregavam a bandeira do subgênero: os Sex Pistols e o The Clash. Se o primeiro grupo era um projeto fabricado pelo empresário Malcolm McLaren para prover a sua boutique de roupas e artigos sexuais, o segundo contava com músicos renomados da cena londrina que optaram pela miscelânea de gêneros musicais como pano de fundo para sua panfletagem política contra a luta de classes e alta taxa de desemprego que assolavam a Inglaterra, no ano de 1977. Apesar de toda plasticidade do Sex Pistols, o grupo lançou um único disco, porém notável, Never Mind the Bollocks, Here's the Sex Pistols que continha a faixa God Save The Queen, um protesto escancarado em pleno o jubileu de 25 anos de trono da Rainha Elizabeth II, em 1977.

No Brasil, no final dos anos 1970, graças à exposição da própria mídia considerada burguesa, o gênero chegou aos ouvidos de jovens brasileiros e o Punk Rock também se instalava em solo nacional, influenciando nomes como João Gordo, Clemente, Mao, Redson, Wander Wildner, Marcelo Nova e Renato Russo, que mais tarde iriam formar bandas que seriam célebres dentro do movimento Punk, como: Ratos de Porão, Inocentes, Garotos Podres, Os Replicantes, Camisa de Vênus e Aborto Elétrico.

Em meados dos anos 1980, o Punk Rock teve uma evolução de acordes simplórios e melodia quadrada para uma sonoridade ainda mais veloz que permitia vocais agressivos. Essa variação do Punk Rock era chamada Hardcore e reunia adeptos na capital americana Washington DC com as bandas: Minor Threat, Bad Brains, Dag Nasty e Government Issue, e na Califórnia com os representantes: Descendents, Black Flag, Circle Jerks e Dead Kennedys. No Brasil, a Ratos de Porão aderiu a velocidade do Hardcore, se tornando um dos grandes expoentes do gênero no país. Mas um famoso quarteto brasileiro, fã de Ramones, uniu a velocidade e o peso do Hardcore com a melodia e as letras de baixo calão do forró e criou o Forrócore. Essa banda foi a Raimundos, uma das primeiras a levar o gênero em grande escala nacional.

Foi inspirado em todo esse contexto histórico que surgiu a cena que lançou esses 22 discos no ano de 2004. Tratavam-se de adolescentes inspirados no Punk Rock e no Hardcore que fundaram suas bandas nas mais variadas regiões do país, sem pretensão alguma de sucesso comercial, apenas pela diversão e pelo amor à música, mas que, de certo modo, criaram uma grande movimentação, atraindo um contingente de pessoas interessadas.

4. O ROCK E O ANO DE 2004

No ano de 2004, o rock passava por uma severa transformação que mudaria os rumos do gênero para sempre. O grupo californiano Green Day lançava o disco mais ambicioso de sua carreira, a opera rock *American Idiot*, que rendeu no ano seguinte um Grammy na categoria de Melhor Álbum de Rock. O movimento EMO, uma abreviação de Emotional Hardcore, ganhava forças com o lançamento do disco *Three Cheers for Sweet Revenge* da banda My Chemical Romance. Se por um lado, o gênero parecia prosperar, o que iniciava, na verdade, era o declínio do mesmo com o Rock desaparecendo nas paradas de sucesso e perdendo a relevância para os jovens que cada vez mais estavam interessados em consumir música Pop. O reflexo disso foi claramente vivido no Brasil, já que a música Pop ganhou forças em terras nacionais. Mas longe da grande mídia, o rock permanecia vivo na cena underground, advindo do movimento Punk do final da década de 1970 e início dos anos 1980, a cena independente do Punk/Hardcore nunca esteve tão prolixa como no ano de 2004. Os principais representantes do gênero: Dead Fish, FISTT, Dance of Days, Street Bulldogs, Hateen, Nitrominds, Noção de Nada, The Invisibles, Mukeka Di Rato, Aditive, Questions, Food4Life, Cueio Limão, Fullheart, entre outras bandas, lançavam discos inéditos no mesmo ano. A banda curitibana Sugar Kane, lançou o primeiro DVD do gênero, ao vivo e independente, na América Latina. E se no exterior o My Chemical Romance carregava a bandeira da música EMO, no Brasil bandas como Fresno, Emoponto, Level Nine e a estreada NX Zero, lançavam os seus discos, fomentando um público fiel, mas distantes demais da grande mídia.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. *Indivíduo e biografia na história oral*. Rio de Janeiro. CPDOC, 2000. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6715>>
- ALEXANDRE, Ricardo. *Ceguei Bem a Tempo de Ver o Palco Desabar*, Brasil. Arquipélago Editorial, 2013.
- ANDERSEN, Mark e JENKINS, Mark. *Dance Of Days - Duas Décadas de Punk na Capital Dos Eua*, Estados Unidos. Edições Ideal, 2016.
- ALEXANDRE, Ricardo. *Ceguei Bem a Tempo de Ver o Palco Desabar*, Brasil. Arquipélago Editorial, 2013.
- CAMARGO, Zeca. *De A-HÁ a U2*, Brasil. Editora Globo, 2006.
- CRUZ, Wladimir. *Foda-Se Lester Bangs*, Brasil. Edições Ideal, 2008.
- ESSINGER, Silvio. *Punk, a Anarquia Planetária e a Cena Brasileira*, Brasil. Editora 34, 1999.
- FERRO, Daniel. *Contos do Rock*, Brasil. Dublinense, 2008.
- GOZZI, Ricardo e BELINTANI, Duca. *Kid Vinil, Um Herói do Brasil*, Brasil. Edições Ideal, 2015.
- LEAL, Luana Aparecida Matos. *Memória, Rememoração e Lembranças em Maurice Halbwachs*. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, Campus Vitória da Conquista, 2012. Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/045.pdf>>
- POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>>.
- ROSA, Pablo Ornelas. *Rock Underground - Uma Etnografia do Rock Alternativo*, Brasil. Radical Livros, 2008.
- SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. *Halbwachs: memória coletiva e experiência*. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 285-298, jan. 1993. ISSN 1678-5177. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34481>>.
- SINKER, Daniel. *Não Devemos Nada a Você*, Estados Unidos. Edições Ideal, 2007.
- THOMAZ, Gabriel. *Magnéticos 90*, Brasil. Edições Ideal, 2016.
- THOMPSON, PAUL. *História oral e contemporaneidade*. *História Oral*. Rio de Janeiro, v.5, Jun 2002. Disponível em: <<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=47&path%5B%5D=39>>

A ESCOLA E O FUTURO: A MUDANÇA COMEÇA NA SALA DE AULA.

Tamires Danielle de Sousa Fernandes
Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
tamiresdsfernandes@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma breve análise acerca do modelo de escola vigente, e também sua funcionalidade. E se propõe, ainda, a fazer uma reflexão sobre qual seria o modelo de escola ideal e se o mesmo teria melhor desempenho considerando o atual meio em que vivemos.

Palavras chave

Escola; Futuro; Tecnologia

ABSTRACT

In this work, you will find information about the school we have today, and what changes are necessary.

Keywords

School, future, technology.

1. INTRODUÇÃO

Na nossa atual situação de mundo, falar que tudo muda e muda rápido parece até óbvio. Não reconhecemos mais o estilo de vida de pessoas que viveram 70 anos atrás, e é difícil encontrar algo que permanece imutável. É difícil, mas não impossível. Não precisamos ir muito longe nem pesquisar muito para percebermos que o que mais deveria ter mudado, permanece o mesmo, e estamos falando do modelo atual de escola. Levando em consideração os pensamentos de Paulo Freire e Ivan Illich, o modelo de escola atual está mais do que fadado ao fracasso visto que os alunos não são motivados a estudar e nem ao menos a permanecer na escola. Muitos estudos já foram feitos acerca disso, e os levarei em consideração também para constituir este artigo.

2. A PROBLEMÁTICA DO MODELO EDUCACIONAL

Ao longo do meu período de estágio, pude observar bastante coisa que antes eu não tinha contato. Nunca havia

entrado em uma escola pública, e visto a real situação não só dos alunos, mas também dos professores e funcionários. Ambos desmotivados a permanecerem lá. Está chegando ao fim o tempo em que se acreditava na educação como forma de integração social, forma de desenvolvimento social, e desenvolvimento do senso crítico de cidadão. É difícil pensar em um futuro significativo para a educação com a situação atual em que estamos inseridos, porém, é muito fácil entender o porquê de tanta desmotivação.

Em 1968, Illich inaugura sua série de trabalhos no mundo da educação com o texto “L'école, cette vache sacrée”, em que faz uma série de críticas à escola pública, com a denúncia de sua centralização, de sua burocracia interna e, sobretudo, de suas desigualdades. O interesse de Illich pela escola e pelos processos de escolarização aparece na época em que ele trabalha em Porto Rico e, mais particularmente, quando ele se aproxima dos educadores norte-americanos, inquietos quanto à orientação que percebem nas escolas públicas de seu país. É o próprio Illich quem destaca esse fato, assinalando, na introdução de *Une société sans école*, que deve a Everett Reimer o interesse pela educação pública:

“Antes de nosso primeiro encontro em Porto Rico, em 1958, jamais me viera à mente a ideia de por em dúvida a necessidade de desenvolver o ensino obrigatório. Ora, estávamos juntos quando começou a insinuar-se diante de nós uma visão diferente da realidade: o sistema escolar obrigatório representa, no final das contas, para a maior parte dos homens, um entrave ao direito à instrução.” (Illich, 1971, p. 7.)

Assim, ele inicia a denúncia da educação institucionalizada e da instituição escolar como produtoras de mercadorias, que têm um valor de troca determinado, em uma

sociedade na qual aqueles que mais se aproveitam do sistema são os que dispõem de um capital cultural inicial, tipo de coisa que caracteriza um problema que até hoje se vive nas escolas: a violência simbólica.

Violência Simbólica e a importância da adequação do currículo escolar.

Este fenômeno denominado Violência Simbólica foi elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu e denuncia o caráter excludente da escola, já que seu currículo está baseado na cultura da classe dominante. Os professores transmitem os saberes escolares, igualmente, a todos os alunos como se todos tivessem a mesma bagagem cultural para decifrá-los com facilidade e não é o que acontece, muitas vezes. Quando isso não ocorre, os fracassos dos alunos são atribuídos à falta de inteligência ou fraqueza de vontade, o que leva a uma desmotivação por parte do educando. Com isso em mente, podemos pensar na importância da adaptação do currículo para a sociedade de hoje.

O currículo da escola deve ser montado levando-se em consideração não só o meio em que os educandos estão inseridos, como também o Projeto Político e Pedagógico da escola, que deve ser único e destinado, exclusivamente, àqueles alunos daquela comunidade. Sabendo o nosso tipo de público, podemos trabalhar na possibilidade da instauração de um contexto escolar mais solidário, fraterno, inclusivo, acarretando diretamente na produção de uma educação transformadora. Mas esse não é o único meio de tornar a escola um ambiente mais acolhedor.

Paulo Freire já defendia a ideia de a escola passar por uma total transformação, podendo assim se modernizar como tudo no mundo. E essa modernização não se faz unicamente com a tecnologia, faz-se com a alteração das práticas pedagógicas, adequação do currículo –como mencionado acima- e melhorando o trabalho do professor para que a escola passe a atender às necessidades do jovem de hoje e cumpra seu papel de construção e transformação social. Ou seja, dar voz a uma escola mais humanizada, que vê nos alunos o devido potencial.

Muitos são os livros e artigos encontrados que abordam o assunto desse modelo escolar, porém, acredito que a obra “Pedagogia da Autonomia” tem muito a acrescentar para este trabalho. Freire (1996) deixa clara a importância de uma educação mais humanizada, em que o conhecimento do aluno entra em diálogo com a disciplina.

“Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos (...) Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais dos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 1996, p. 16 e 17).

A privação da curiosidade

Continuando com essa linha de pensamento, de que devemos mudar a forma de ensinar e planejar a aula, e trabalhar com uma educação mais humanizada, proponho uma reflexão rápida acerca do modelo de aula que vemos hoje em uma escola de ensino regular da rede pública. O professor chega, coloca a matéria na lousa com nenhum entusiasmo, e espera – ou nem espera mais- que os alunos achem interessante. Atitude que não se consolida. Os alunos ficam entediados rapidamente – devido ao tipo de jovem que temos hoje em dia, que está sempre em movimento e acostumado a ser bombardeado com entretenimento a qualquer momento - e começam a recorrer para o celular, o tablet, e algumas vezes livros e revistas.

O que acontece é que os alunos não são cativados e muito menos incentivados. Não veem razão no que estão sendo expostos, e por isso não faz diferença pensar ou não pensar no assunto. Um ponto chave que se perdeu, não só nessa aula como em muitas outras ao longo do tempo, foi o de manter o aluno curioso sobre o que estamos falando. Como espero que meu aluno expresse algum interesse, se não instigo sua curiosidade sobre o tema?

A curiosidade torna-se um elemento importante, não só para deixar a aula mais interessante, mas, também, por que é muito mais fácil os educandos lembrarem de algo que aprenderam quando o assunto os intrigou.

Uma das consequências do que está sendo exposto é a evasão escolar. Uma pesquisa de 2009 da Fundação Getúlio Vargas mostrou, com base nos dados da Pnad de 2006, que 40,03% dos jovens entre 15 e 17 anos tinham abandonado os estudos por falta de interesse.

3. CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E TRANSFORMADORA.

Após tudo o que foi apresentado, fica mais fácil pensar no que poderia ser feito para uma educação de qualidade, e é exatamente o contrário do que vemos hoje, em que o aluno não pensa e o vemos apenas como um “depósito de conhecimento”. Não digo que devemos seguir à risca o que diz Ivan Illich ou Paulo Freire, mas uma mescla dos dois estaria de bom tamanho.

Pensando no educando que temos, é nítido o modelo educacional ideal. Uma escola acima de tudo, emancipadora.

A educação emancipadora

Antes de tudo, temos que ter em mente o real objetivo da escola que é – ou pelo menos deveria ser- ensinar e incentivar o pensamento livre. Uma aula emancipadora, visa conscientizar, libertar e emancipar o aluno, levando-o a

pensar realmente no que está aprendendo. O que implica não dar respostas prontas, mas, possibilitar o confronto de ideias; um ir além do achismo, da opinião pessoal; um acompanhar e gerir da aprendizagem do aluno ajudando-o na construção autônoma de sua aprendizagem.

Esse conceito de educação não surgiu agora e já foi apresentada por Rancieri no seu livro "O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação social". Nessa obra, Rancieri utiliza algumas ideias de Jacotot, e problematiza o que Paulo Freire chama de "educação bancária", que é aquela que o professor é um ser superior que ensina a ignorantes, o dono da verdade dotado de um saber que deve "depositar" no aluno, que se tornam recipientes passivos do depósito do educador.

Para sermos praticantes de uma educação emancipadora, devemos também ser donos de uma mente emancipada, e fazermos uso da humildade pedagógica, em que repenso na minha posição como professor e tomo consciência que a aula é na verdade uma troca de saberes. Da mesma forma que os educandos irão aprender comigo, eu espero que possa aprender com eles.

Repensando a relação professor-aluno.

Prosseguindo com o ponto de vista já salientado, depa-ramo-nos com a necessidade de se extinguir o padrão didático onde prevalece a hierarquia, o autoritarismo e a superioridade do educador.

No âmbito do contato que estabelecemos com os estudantes enquanto professores, é imprescindível que saibamos nos portar como autoridade e não como autoritários. Tomemos autoridade como sinônimo de influenciador e pessoa apta para guiar esses educandos da melhor forma possível. Sendo autoritários, não precisamos nos impor a partir de elementos de coação ou a base de gritos, e teremos a oportunidade de criar um ambiente de respeitabilidade, trilhando o caminho da compreensão. Sobre isso, Paulo Freire (1967, p.67) afirma que o diálogo não pode verificar-se na relação de dominação. Relata ainda que:

“Quanto mais solidariedade existir entre educador e educando (...) tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.” (Freire,1996, p. 60)

Ou seja, quanto mais próximo e acessível eu me mostrar ao aluno, melhor será nossa relação e a aprendizagem se tornará mais leve e prazerosa. Exercendo tal posição, libertamo-nos daquele professor que se considera o único detentor do conhecimento – e possui uma atitude de autoritarismo- e passamos a ter um novo papel: o de facilitador do conhecimento. “Facilitar” aqui, é sinônimo de transmitir a importância e o prazer que há em aprender.

Como já discutido, os alunos encontram o conteúdo da aula na internet com muita facilidade, o que nos atribui uma outra função: a de ensinar a aprender. Sendo um facilitador da aprendizagem, eu abro minha aula para discussões e debates, o que ajuda a desenvolver o pensamento crítico e o gosto pelo mesmo.

CONCLUSÃO

Como muito abordado aqui, os problemas do modelo pedagógico são muitos e não são resolvidos da noite para o dia. Exigem um esforço não só do professor, como também do governo por se tratar de um problema de políticas públicas.

A mudança da organização de ensino, da relação pedagógica entre professores e alunos, da organização do tempo e espaço, e do currículo, já prometem ajudar bastante nessa luta para combater não só os fracassos escolares como acima de tudo a evasão escolar. Qualquer mudança que possibilite à escola se tornar um espaço para desenvolver a curiosidade, o pensamento crítico e o interesse ao que está sendo ensinado, é válida.

Ainda como resultado desse trabalho, é certo dizer que uma educação transformadora e emancipadora, para além das estruturas construídas através dos mecanismos da violência simbólica, só será concretizada a partir do momento que forem respeitadas as particularidades de cada aluno, possibilitando então, a interação e o sentimento de pertença ao seio escolar.

REFERÊNCIAS

Brasil tem 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países, diz Pnud. UOL Educação, mar.2013. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26226/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasio-escolar-entre-100-paises-diz-pnud/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BEISIEGEL, C.R. Coleção educadores: Paulo Freire. Recife, 2010.

FONSECA, C.S. Educação e atualidade brasileira: Paulo Freire e as aproximações com as ideias de Anísio Teixeira.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 1996.

ILLICH, I. Sociedade sem escolas. 7. ed. Petrópolis: Vozes,1985.

TIRADENTES, R.A. Violência simbólica no contexto escolar: discriminação, inclusão e o direito à educação. Revista Eletrônica do Curso de Direito - PUC Minas, n.12. 2015.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O REFLEXO DO ENSINO/APRENDIZAGEM NO ALUNO

Daiany Ribeiro Belo

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista,
SP, Brasil
(11) 4812 9400
daiany_ribeirobelo@hotmail.com

Ingrid Correa de Lima

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista,
SP, Brasil
(11) 4812 9400
guilimaa97@gmail.com

Kleber Martins dos Santos

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista,
SP, Brasil
(11) 4812 9400
klebermartinskms@gmail.com

RESUMO

Na disciplina de Estrutura e Funcionamento dos Ensinos Fundamental e Médio, desenvolvemos o presente trabalho com o objetivo de compreender o nível de responsabilidade que o professor e o aluno possuem em relação à aprendizagem em sala de aula, sem levar em consideração as influências externas ao ambiente escolar. Esta reflexão contribui como suporte teórico aos novos educadores e abre caminhos para melhor aprofundamento de cada tema aqui tratado, levando em conta a importância do educador e do discente. Este estudo baseia-se em uma metodologia bibliográfica, primeiramente analisamos a formação acadêmica do professor e logo em seguida a importância da dedicação do aluno.

Palavras chave:

Professor; aluno; formação acadêmica; aprendizagem.

ABSTRACT

In the discipline of Structure and Functioning of Elementary and Middle Education, we have developed the present work with the objective of understanding the level of responsibility that the teacher and the student have in relation to learning in the classroom, without taking into account external influences on the environment school. This reflection contributes as a theoretical support to the new educators and opens the way to a better understanding of each theme discussed here, taking into account the importance of the educator and the student. This study is based on a bibliographical methodology, first we analyze the academic formation of the teacher and soon after the importance of the dedication of the student.

Keywords:

Teacher; student; academic education; learning.

1. INTRODUÇÃO

A busca por conhecimento tem sido constante. Os meios de comunicação têm trabalhado incansavelmente a fim de manter a sociedade cada vez mais atualizada. Um dos grandes problemas da informação em massa é a ausência de veracidade e a quantidade exacerbada de dados dubitáveis sendo, portanto, muito quantitativa, pouco qualitativa e reflexiva, logo, é necessário que aqueles que procuram aprender através dessas fontes tenham uma mente capaz de selecionar aquilo que é ou não verídico. É exatamente neste ponto que surge o educador. Não como um detentor da verdade, mas como alguém que direciona o educando à trajetória que ele precisa seguir.

Tendo em vista que tudo se transforma e que as experiências – que também fazem parte do conhecimento - são únicas, o educador deve manter uma busca incessante pelo saber a fim de atualizar-se sobre os avanços da sociedade, tanto na sua área de domínio, quanto em assuntos paralelos à sua formação acadêmica. É importante que o professor, nos tempos hodiernos, possua uma visão aberta sobre as alterações na forma de ensino/aprendizagem pois, uma vez que a sociedade se modifica as suas necessidades e suas carências por educação também são alteradas.

Seguindo esta linha de pensamento, surge a discussão sobre o conhecimento que os aprendizes estão condicionados a desenvolver em sala de aula, e se o professor está bem capacitado a conduzir este pensamento ao discente. Isso torna-se mais complexo quando se toca na formação acadêmica/pedagógica do educador, pois caso possua, ele realmente é o total responsável pelo aprendizado, ou o aluno possui uma parcela de culpabilidade no instante que deixa de se interessar pela educação?

Ao compreender esta questão iremos demonstrar que

independente de fatores externos, o professor e o aluno são os principais agentes modificadores na educação social e construção cidadã de cada indivíduo. Mostramos então, que o papel do professor é formar o cidadão, em seguida, vem o aluno como agente que se dispõe a aprender e posteriormente compor a sociedade.

A princípio iremos analisar alguns autores que tratam da questão da formação acadêmica do educador observando o quanto ela influencia na transmissão do conhecimento e conseqüentemente na aprendizagem; em seguida, compreenderemos o papel do aluno na busca pela sua própria educação, e a sua responsabilidade em querer ou não usufruir do saber a ele propagado.

Esta pesquisa parte da análise do artigo “A formação do professor e seus reflexos na aprendizagem” que direciona o educador para uma maneira correta de diagnosticar as dificuldades e encontrar as qualidades do aluno a fim de o aproximar mais à realidade educacional. Um outro estudo que nos serve de base mostra a questão da interação entre o aluno e o professor e as vantagens proporcionadas na aprendizagem devido esta proximidade comunicativa. Há também um terceiro ponto fundamental para esta pesquisa que discursa sobre as necessidades e maneiras práticas de efetuar a avaliação e tratar os resultados da mesma visando uma melhoria nas questões de transmissão e aquisição do saber entre professor/aluno respectivamente. É indispensável para a composição deste estudo o uso de livros pedagógicos que norteiam as muitas formas de se ensinar, mesmo que algumas destas pedagogias pareçam antigas, podemos utilizá-las devido as poucas vicissitudes ocorridas ao longo da história educacional.

É importante ressaltar que este trabalho se aprofunda com mais exclusividade ao resultado positivo que o professor e o aluno podem chegar ao se disporem a aprender/ensinar. Não obstante, reconhecemos a importância da família, da estrutura escolar, da sociedade, bem como os problemas particulares de cada indivíduo na construção do conhecimento e formação cidadã. Portanto, desassociando dessas questões conseguimos mostrar os dois principais agentes da formação educacional - o professor e o aluno.

2. O DEVER DO EDUCADOR MODERNO

2.1. O PERFIL DO EDUCADOR

A principal característica na formação de um cidadão é a influência que ele sofre por parte de outras pessoas em seu crescimento. Desde o meio familiar, religioso, social e principalmente escolar, o indivíduo passa por diversas transformações até chegar o momento de se tornar um cidadão pronto a exercer seu papel no cotidiano.

Dentro das formas de convívio, vemos que a escola possui

uma grande importância nessa modelagem social, e nela, o papel de principal agente transformador está intrinsecamente relacionado ao professor. Sua profissão exige e dá a ele características individuais e coletivas, tanto teóricas como práticas, que permitem que ele atue na área de formação cidadã. Para tanto, o professor precisa estar sempre atualizado com as questões sociais, ambientais, políticas, incluindo os direitos e deveres de cada pessoa bem como toda e qualquer questão pertinente a comunidade. Independente da área a qual o professor atua, seja matemática e suas tecnologias, ciências sociais ou linguagens e comunicação, é importante que este educador esteja sempre em consonância com as realidades globais e individuais de cada aluno a fim de transmitir este conhecimento e formação de maneira mais contextualizada. O educador necessita estar em constante atualização como afirma Cordova & Grings,

“O professor deve buscar gradativamente uma contínua formação. Esta busca não deve apenas ser uma exigência da escola ou do sistema em relação a cada professor, tampouco deve ser um imperativo propagandístico e esvaziado de significação crítica. Deve sim, ser elemento constitutivo dos próprios processos de formação do formador.” (Cordova & Grings, 2006, p. 3)

Como citado acima, essa busca por conhecimento deve advir do próprio educador como sintoma de realização pessoal. No entanto, é necessário que a formação do educador seja capaz de transformar o conhecimento técnico em práticas pedagógicas educacionais sem reduzir a qualidade da informação, mas instigar o aluno a procurar pelo tema exposto em sala de aula. Daí a importância de conhecê-lo, pois não basta apenas passar a informação, é necessário transformá-la e agir como mediador.

Faz parte do senso comum que todo o profissional, para exercer bem a sua função, precisa primeiramente de ciência técnica na área em que atua, pois é a partir disto que seu exercício recebe maior valor, portanto, esta formação não deve ser apenas como uma exigência externa, mas o professor deve sentir esta necessidade, tanto para melhorar profissionalmente quanto em características pessoais e individuais, pois traz a si a capacitação como indivíduo e valorizações externas como educador, que o possibilitam crescer e até mesmo criar uma carreira acadêmica/pedagógica.

Na atualidade, é impossível falar em qualidade de ensino, sem falar da formação do professor, pois são questões que estão intimamente ligadas. Antigamente, terminada a graduação, os professores atuavam da mesma maneira até o resto da vida. [...]. Hoje a realidade é diferente, a formação do professor é permanente, e é integrada no seu dia-a-dia nas escolas. Logo, o professor, segundo Snyders

(1996, p. 21), não deve abster-se de estudar, se atualizar, senão não irá conseguir passar o prazer de aprender para seus alunos. (Cordova & Grings, 2006, p. 6).

Portanto, a formação acadêmica tem se tornado uma porta de entrada, um meio de ensinar o professor a maneira correta de aprender, e não uma instituição que sintetiza e finaliza todo o saber necessário para o docente.

2.2 CONHECENDO O ALUNO

Para que a formação do aluno seja bem-sucedida é importante que o docente, no ato de ensinar, conheça as características próprias dos estudantes no momento de transmitir o conhecimento. Sabemos que cada indivíduo possui particularidades inerentes que o definem e diferenciam dos demais, da mesma forma, os discentes carregam dentro de si uma maneira que eles julguem mais fácil aprender. O fato de a sala de aula ser composta por pessoas diferentes em seus princípios e temperamentos, e sobretudo interesses pelo saber, faz com que o professor precise conhecer cada um deles a fim de unificar a aula e transmitir o conteúdo para a maior quantidade possível dos interessados.

Pensando nas diferentes formas de aprendizagem temos alguns estilos principais que, se o professor tiver o conhecimento prévio, estará um passo à frente na criação poética de cada aula:

“a) Estilo visual: Neste grupo estão os estudantes que possuem habilidades de conhecer, interpretar e diferenciar os estímulos recebidos visualmente. A partir da visualização das imagens, é possível estabelecer relações entre ideias e abstrair conceitos. b) Estilo Auditivo: Estudantes com estilo auditivo possuem habilidades de conhecer, interpretar e diferenciar os estímulos recebidos pela palavra falada, sons e ruídos, organizando suas ideias, conceitos e abstrações a partir da linguagem falada. c) Estilo Sinestésico: Encontramos neste grupo estudantes que possuem habilidades de conhecer, interpretar e diferenciar os estímulos recebidos pelo movimento corporal.” (Saldanha, Zamproni, & Batista, 2016)

O professor, tendo isto como um ponto de partida na preparação da aula, tornará mais eficaz a sua finalidade maior, que é criar no aluno a capacidade de aprender por si próprio. O docente aqui, deixa de se preocupar em ser

o professor à moda antiga, detentor da verdade, e passa a ser um mediador na formação deste futuro cidadão. Mesmo assim, é necessário que a aula a qual o professor for lecionar, contemple de maneira sintetizada os diferentes tipos de estudantes, para ser mais produtiva e enriquecedora à toda a classe.

Não obstante, o aluno carrega um poder sobre si próprio que a filosofia chama de livre arbítrio¹.

A partir do momento em que o aluno se mostrar desinteressado pelos conteúdos desenvolvidos em ambiente escolar, (mesmo que ele não tenha feito uma análise correta da necessidade do aprendizado) todos os esforços, ou nenhuma atitude tomada por meio dos professores, pedagogos, gestão administrativa, etc., serão capazes de inculcar o saber dentro deste aluno que bloqueou suas vontades educativas.

Ao analisarmos uma pesquisa de campo, encontramos uma questão que contribui com nosso pensamento. A resposta à falta de interesse é dada pelo próprio aluno que diz:

“Muitos alunos não aprendem por falta de responsabilidade [...]. Às vezes os alunos não aprendem porque têm preguiça de estudar, e outras vezes pelo tipo de aula de alguns professores. Não faço as coisas de preguiça mesmo, apesar de saber que é importante para a minha vida. Alguns colegas não têm interesse em fazer as coisas e a gente ‘vai’ junto. Acho que muitos colegas também não fazem as coisas por preguiça. Eles também querem mostrar que ninguém manda neles.” (Pezzini & Szymanski)

Neste pequeno trecho encontramos uma grande realidade onde muitas das vezes o professor não tem muitos recursos a utilizar, uma vez que nem mesmo os “sermões” irão surtir efeito pois os alunos “querem mostrar que ninguém manda neles.” O comentário a esta resposta nos orienta que “essa atitude é típica de adolescentes, que, quando estão com amigos, colocam a opinião do grupo acima de tudo, e a seguem, em detrimento do que lhes aconselham pais, professores ou quaisquer autoridades.” (Pezzini & Szymanski).

Compreendemos aqui que esta atitude revela uma falta

1 O livre-arbítrio é a capacidade de escolha pela vontade humana. O livre-arbítrio é uma crença religiosa ou uma proposta filosófica que defende que a pessoa tem o poder de decidir as suas ações e pensamentos segundo o seu próprio desejo, crença e/ou valores da morte. A pessoa que faz uma livre escolha pode se basear numa análise relacionada ao meio ou não, e a escolha que é feita pelo agente pode resultar em ações para beneficiá-lo ou não. As ações resultantes das suas decisões são subordinadas somente a vontade consciente do agente. (wikipedia, s.d.)

de maturidade por parte do aluno e isto não deve ser ignorado, mas trabalhado justamente no ambiente escolar. Este é o momento onde o aluno precisa crescer, em todos os sentidos possíveis e principalmente como cidadão, como propomos no início deste trabalho, e portanto

“a escola passa a ser um lugar onde o educando tem direito a ensaios e erros, onde expõe suas dúvidas, explicita seus raciocínios e toma consciência de como se aprende, permitindo tornar visíveis os processos, os ritmos e os modos de pensar e de agir. A aprendizagem inclui projetos de situações-problema, que fazem com que o aluno participe em um esforço coletivo para elaborar um projeto e construir novas competências.” (Belotti & Faria, 2010)

Em suma, a escola é o lugar onde o aluno erra e aprende com seus erros. Um dos principais papéis dos estudantes é se deixar conhecer e permitir nele a mudança, além de se interessar pelo conteúdo. Por mais que o professor seja bom, se não houver recepção por parte do educando, a transmissão de conhecimentos será interrompida neste momento por desinteresse do indivíduo receptor. Até as mais complexas tarefas exigidas em sala de aula com o foco em mudança comportamental serão realizadas de forma obrigatória para simples obtenção de nota e passagem de ano letivo.

Um bom educador dos tempos antigos precisava apenas saber transmitir conhecimentos e exercer autoridade em sala de aula. Na contrapartida, o perfil do educador moderno mudou. Com relação ao conhecimento, ele não deve mais transmiti-lo, apenas. Deve interagir, discutir e aprender junto com o educando. Até pouco tempo, o mestre estava em um plano acima do educando. Não pode mais ser assim. O aluno agora é que deve ser o centro, mas deve haver limites. Além dessas características, o professor tem que estar muito bem informado. Não se exige mais conhecimento enciclopédico, entretanto, ele deve manter-se ligado a toda e qualquer informação.

CONCLUSÃO

Como podemos perceber, todo o contexto histórico-social exerce grande influência, bem como as dimensões e abrangências da escola na educação. Desassociando estas afirmativas, podemos inferir que formação acadêmica/pedagógica do educador, é realmente importante para o aprendizado do aluno e, na mesma intensidade, o discente possui uma parcela de responsabilidade no tocante ao aprendizado, caso ele deixe de se interessar pela educação.

O professor, como agente transformador possui a função

de alterar este quadro a fim de tornar possível a formação cidadã de seus alunos. “O dever do educador moderno não é derrubar florestas, mas sim irrigar desertos. A defesa adequada contra os sentimentos falsos é inculcar os sentimentos corretos” (Lewis, 2012, p. 12). Sua formação profissional outorga a ele capacidades extraordinárias que podem transformar o ambiente estudantil.

Portanto é preciso construir uma relação com os alunos e entre eles de forma a criar um ambiente onde todos sejam respeitados em suas diferenças.

REFERÊNCIAS

Belotti, S. H., & Faria, M. A. (2010). Relação Professor/Aluno. I(nº 1).

Cordova, F. J., & Grings, V. T. (2006). FORMAÇÃO DOCENTE: UM PROCESSO PERMANENTE. ANAIS do II Seminário Nacional de Filosofia e Educação - Confluências, (pp. 1-7). SANTA MARIA, RS- BRASIL.

Lewis, C. S. (2012). A abolição do homem. São Paulo: Martins Fontes.

Pezzini, C. C., & Szymanski, M. L. (s.d.). FALTA DE DESEJO DE APRENDER Causas e Consequências.

Saldanha, C. C., Zamproni, E. C., & Batista, M. d. (20 de novembro de 2016). ESTILOS DE APRENDIZAGEM. Fonte: Gestão escolar : http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/dee_anexo1.pdf

wikipedia. (s.d.). Acesso em 21 de novembro de 2017, disponível em wikipedia: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Livre-arbitrio>

A GRAMÁTICA E A OBRA O POÇO DO VISCONDE: UMA GINCANA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Joelma Cristina Dorighetti Cavalcanti
Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
cavalcanti2@faccamp.br

RESUMO

No presente trabalho, o estudo da gramática foi realizado através do capítulo "O Brasil tem petróleo" no livro "O Poço do Visconde" de Monteiro Lobato para estudantes dos sextos anos de uma Escola Pública, tendo como base a biografia do autor e seu contexto histórico. As personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo foram levadas até a escola para uma gincana sobre as regras gramaticais e duas classes foram convidadas para participar da mesma, com o intuito de mostrar aos estudantes a importância de aprender as regras gramaticais, pois os alunos demonstravam resistência ao ensino da gramática. A partir de então, foi observado que os estudantes passaram a levar a sério o que as professoras de língua portuguesa ensinavam em sala de aula. As equipes da gincana, organizadas por cores de balões, ouviram a música de Gilberto Gil "Sítio do Pica Pau Amarelo" enquanto faziam bolinhas de sabão, esperando, com expectativa, a contação de histórias. Logo mais, os alunos foram à biblioteca e, após a gincana, sessenta e quatro estudantes fizeram o empréstimo de livros de forma autônoma das obras de Monteiro Lobato.

Palavras-chave:

Gramática, gincana, estudantes, petróleo, biografia.

ABSTRACT

In this work, the study of grammar has realized through the chapter "Brazil has oil" from the book "O Poço do Visconde" by Monteiro Lobato for students of the sixth grade from public school and it was based on the author biography and his historical context. The characters of the Yellow Woodpecker Farm have taken to the school in order to participate for gymkhana about grammar rules and two classes were invited to participate in it, being shown to the students on the importance of learning the grammatical rules, since they have demonstrated resistance to the teaching of grammar. From then on it was observed that the students began to take seriously what the teachers of Portuguese language taught at the classroom. The teams of gymkhana organized by colors of balloons heard the Gilberto Gil's song "Sítio do Pica Pau

Amarelo" while they made soap balls, looking forward to the storytelling. After that students went to the school library, where sixty-four students got the loan, autonomously, from Monteiro Lobato's books.

Keywords

Grammar, gymkhana, students, petroleum, biography

1. INTRODUÇÃO

Seria possível o estudo da gramática promover o desafio aos estudantes dos sextos anos de duas classes de uma escola pública que reagiriam a um jogo em gincana? Será que a apresentação da obra literária de Monteiro Lobato poderia motivar os estudantes dos sextos anos a realizarem empréstimos de vários livros do autor na biblioteca após a gincana? Até que ponto a história do contexto histórico e a biografia do autor poderiam contribuir para o estudo de gramática referente a um texto de Monteiro Lobato? Os estudantes de uma escola pública estariam atentos ao contexto histórico do Brasil a partir da apresentação do livro por meio da biografia do autor?

Sob tais indagações, a proposta foi apresentada à direção de uma escola pública e às professoras de Língua Portuguesa dos sextos anos do Ensino Fundamental da Escola E. Prof^a Georgina Helena Fortarel do Município de Campo Limpo Paulista, São Paulo.

Durante duas semanas, as professoras: Ieda Rufino e Eliza dispuseram temas de gramática entre os quais os estudantes dos sextos anos apresentavam certa resistência em colocá-los em prática.

A proposta do jogo, por meio da gincana, foi aceita e os estudantes das duas classes passaram a se preparar durante as aulas das professoras mencionadas, na expectativa da competição do jogo gincana de gramática. Até aquele momento, os estudantes não haviam tido o contato com as obras de Monteiro Lobato.

Após a gincana, sessenta e quatro estudantes realizaram empréstimo no acervo da escola e selecionaram os mais variados temas dos livros de Monteiro Lobato com autonomia e interesse no empréstimo.

A presente investigação teve como ponto de partida o processo do jogo por meio de gincana realizado em escola pública para duas classes dos sextos anos do Ensino fundamental. Fruto de uma prática de ensino realizada em sala de aula, dividida por equipes, na disciplina de sintaxe, também apresentada para os graduandos do curso de Letras da FACCAMP com o apoio e orientação da Prof^a Silvia Fortunato que versava sobre a importância dos jogos vinculados à gramática. Em sala de aula, a apresentação foi nomeada por: APRENDENDO A GRAMÁTICA COM A LEITURA DO LIVRO DE MONTEIRO LOBATO PARA OS ESTUDANTES DOS SEXTOS ANOS. Na prática pedagógica escolar, a pesquisa obteve o apoio da direção e coordenação da escola pública, bem como do bibliotecário, do grêmio estudantil e dos funcionários da escola de forma voluntária. O resultado final foi o presente estudo sobre como ensinar gramática por meio do jogo gincana.

2. O JOGO DA GINCANA POR MEIO DA LEITURA DO LIVRO POÇO DO VISCONDE DE MONTEIRO LOBATO.

Aprender gramática levando em consideração a contação de história sobre o capítulo: O Brasil tem petróleo, retirado do livro: O Poço do Visconde, de Monteiro Lobato; bem como a pesquisa sobre o contexto histórico e a biografia do autor podem contribuir para o estudo da gramática.

Estudar a gramática nos sextos anos exige um desafio, e nada melhor do que uma competição, por meio de uma gincana, para as duas classes selecionadas de uma escola pública no município de Campo Limpo Paulista.

Sendo assim, este trabalho tem o intuito de responder algumas questões: Os estudantes dos sextos anos podem aprender e praticar a gramática tendo como referencial as obras de Monteiro Lobato?

A contação de histórias dos temas das obras de Monteiro Lobato e a pesquisa biográfica sobre o autor, bem como o contexto histórico em que o livro foi escrito, podem contribuir para o estudo da gramática?

Para que os estudantes dos sextos anos, advindos de uma escola pública, pudessem escolher as obras de Monteiro Lobato, eles precisariam ter acesso à biografia do autor e, por meio da contação de história, perceber o contexto histórico em que o livro foi escrito. O acesso à biblioteca e a escolha do livro promoveram a autonomia do jovem leitor, no caso, os estudantes dos sextos anos. A biografia do autor Monteiro Lobato compôs o quadro inicial de apresentação do livro e também sobre o contexto histórico de nosso país nas décadas de trinta.

A introdução do jogo por meio da gincana estava consolidada na apresentação da biografia do autor, como introdução da gincana, contexto histórico e livro; mas o ponto principal do livro, ao nosso ver, é apresentado na introdução da gincana, ficando em destaque a forma como o autor Monteiro Lobato se reporta ao nascimento da neta. “Estou avô, já sabes, duma americanazinha, a Joyce”, o entusiasta Monteiro Lobato comunicaria ao amigo Godofredo Rangel, em 26 de junho de 1930, o nascimento da neta, durante a permanência como adido comercial do consulado brasileiro em Nova York, isso traria um sopro de inovação à vida do escritor, incentivando-o a dedicar-se de corpo e alma à literatura infantil. (CAMARGOS, 2007, p.14).

Desse modo, por meio do gênero textual biografia e pela fonte histórica livro ocorre a aproximação do autor para com os estudantes e também a conexão e curiosidade sobre o que estaria escrito nas folhas do livro apresentado como introdução a gincana.

Segundo Fernando Vedovate Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo. LOBATO (2010, p.7):

Lobato e o petróleo nacional Nesta obra, Monteiro Lobato faz uma defesa apaixonada de existência do petróleo no território nacional. O livro *O poço do visconde* defende a ideia de um país mais forte, economicamente independente, mais justo e moderado para todos. Tal desenvolvimento econômico e social seria viabilizado pelo petróleo, condição essencial para a industrialização.

Monteiro Lobato foi um pioneiro na defesa do petróleo como recurso natural estratégico do povo brasileiro. Em 1931 ele viajou aos Estados Unidos a fim de conhecer melhor as técnicas de exploração e produção de petróleo. Voltou entusiasmado e passou a lutar para que o Brasil tivesse uma política específica para o setor. Ele mesmo teve a concessão para abrir um poço em Sergipe, sendo um dos pioneiros na exploração do petróleo no Brasil. Antes da publicação de *O poço do Visconde*, em 1938, voltado para o público infantil, já havia lançado a obra “*O escândalo do Petróleo*”, em 1936, na qual denunciava, como faz neste livro, a presença de cartéis, empresas estrangeiras poderosas que se reuniam para controlar o mercado nacional. A defesa do petróleo aparece em seus textos na imprensa, em palestras e conferências e em outros livros como *Geografia de Dona Benta e Sertões de Dona Benta*. Ele chega a ser preso em, 1941, acusado de, com seus escritos e ações, querer desmoralizar o Conselho Nacional do Petróleo, criado em 1939 para estruturar e regularizar as atividades envolvidas com o setor.

Assim, por meio da contação de histórias de Lobato, há a possibilidade do acesso ao acervo da biblioteca e ao livro de memórias da neta de Monteiro Lobato. Juca e Joyce/

Depoimentos à Marcia Camargos - livro do acervo da biblioteca da escola pública.

O contexto histórico do Brasil da década de trinta revelava a Inquisição Tupiniquim, período em que ocorreram perseguições e queima de livros que eram considerados subversivos para a época.

Ainda que Inquisição Tupiniquim tenha recebido o indulto de Getúlio Vargas a ser liberado da prisão, não significou o fim das perseguições para Monteiro Lobato. Em Junho de 1941, o presidente do Tribunal de Segurança Nacional mandou o chefe de polícia de São Paulo apreender e destruir os exemplares de Peter Pan à venda no estado. A ordem baseava-se em parecer do procurador Lóvis Kruel de Moraes emitido em resposta ao diretor da recebedoria federal do Ministério da Fazenda, que reclamava do conteúdo subversivo dos livros infantis do escritor. De acordo com Kruel de Moraes, aquelas obras predispunham à “doutrinas perigosas e à práticas deformadoras do caráter”, chocando-se com o projeto do Estado Novo de construir uma juventude saudável e patriótica, unida em torno dos princípios e da tradição cristãos. [...] livros de Lobato eram retirados das estantes de colégios e bibliotecas públicas e incinerados. (CAMARGOS, 2007, p.47).

Os estudantes dos sextos anos da escola pública precisam conhecer a biografia do autor e o contexto histórico referentes à realização da escrita dos livros, pois, ao tomarem conhecimento do contexto histórico, passam a buscar e investigar melhor o assunto proposto por professores de Língua Portuguesa, na perspectiva de investigação de gincana de gramática.

De acordo com Vedovate. LOBATO (2010, p.9):

A imaginação sempre teve um papel marcante na vida e na obra de Monteiro Lobato. Nascido na cidade paulistana de Taubaté, no Vale do Paraíba, em 18 de abril de 1822, ainda menino começou a mandar artigos para os jornais do colégio. Pegou gosto pela coisa e não parou mais. Formou-se em Direito, casou-se com Purezinha em 1908, morou em Areias e depois na fazenda do Buquira, herdada do avô. Voltou para a capital, fez traduções, trabalhou como jornalista e fundou uma editora [...]. Disposto a apostar no progresso, abriu siderúrgicas e empresas de prospecção de petróleo. Nas horas vagas, pintava aquarelas, tirava fotografias e jogava xadrez. Os filhos foram nascendo e ele percebeu que as fábulas estrangeiras não falavam da nossa gente nem dos nossos costumes. Já havia publicado alguns livros para adultos, quando decidiu escrever para crianças. Surgem então, as deliciosas aventuras do Sítio do Pica-pau Amarelo, que povoaram a infância de gerações inteiras de leitores. Mas ele também queria que os estudantes aprendessem as matérias escolares de maneira fácil e divertida. Por isso, inventou estó-

rias que explicam os mais diferentes conceitos com inteligência, senso de humor e muita criatividade. Contudo, é bom lembrar que o conhecimento é algo tão vivo quanto as pessoas que o produzem. Assim, algumas informações aqui contidas, que eram válidas na época de Lobato, agora mudaram.

A gramática passa a ser reconhecida como fonte de estudo, não somente para o entendimento da narrativa, mas também sobre a biografia do autor e o contexto histórico. O livro de Monteiro Lobato O Poço do Visconde no capítulo O Brasil tem petróleo e a leitura de forma investigativa contribuirão para o estudo da gramática na composição de perguntas extraídas de alguns parágrafos, sob a análise dos livros apresentados na composição do jogo de gincana para as duas classes dos sextos anos do ensino fundamental.

Assim sendo, por meio do jogo de gincana, podemos falar sobre a memória e os bens relacionados ao patrimônio histórico.

Consequentemente, as aulas das professoras de Língua Portuguesa dos sextos anos do ensino fundamental: Ieda Rufino de Oliveira Acedo e Ana Elisa Vannucci, ao ensinarem as regras gramaticais, assumiram outra dimensão de ensino, pois passaram a estar vinculadas à proposta da realização do jogo de gincana. Mas, sem que ainda tivesse focado exclusivamente nas obras de Monteiro Lobato e na turma do Sítio do Pica-pau Amarelo. Desse modo, a gincana ocorreria em equipes nomeadas por cores primárias, alternância de líderes nomeados e por integrantes das equipes que responderam as questões de gramática.

Aprendemos, no decorrer do estudo, a importância da construção de história, da apresentação da biografia e do livro para os estudantes e o quanto foi importante, como assuntos prévios, as perguntas das gincanas. Ainda, o estudo sobre o jogo da gincana nos indicou a construção de questões referentes à gramática com uma linguagem direcionada ao público estudantil dos sextos anos do ensino fundamental.

Aprendemos ainda, que poderíamos atribuir significado aos vocábulos antes das questões da gincana como adjetivo, pronome e termos essenciais da oração e elaborarmos questões referentes a biografia de Monteiro Lobato. Assim, questões relacionadas à percepção, atenção e foco também tendem a ser consideradas objeto de estudo para as classes dos sextos anos.

A gincana possibilitou explorar as obras demonstradas e apresentá-las como acervo da escola. Dessa maneira, outros elementos passaram a ser observados e analisados pelos alunos como: a vinheta do programa Sítio do Pica Pau Amarelo, sendo considerada como fonte de estudo; texto publicitário, ao apresentar os personagens do Sítio

do Pica Pau Amarelo; além do repertório musical composição de Gilberto Gil na abertura do programa de TV.

Por todas essas razões, permitir o acesso ao mundo lúdico da contação de histórias de Monteiro Lobato é estudar a gramática.

Cabe ao professor de Língua Portuguesa e a equipe escolar promover a segurança ao estudante em exercer o direito de acesso ao acervo da escola por meio de empréstimos de livros e biografias.

Aprendemos, no decorrer do estudo, que os estudantes em questão, quando orientados por professores de Língua Portuguesa com o apoio da gestão escolar, promovem o desenvolvimento da autonomia do jovem leitor na escolha e do empréstimo de livros na biblioteca da escola de forma mais consciente.

A partir do estudo sobre a prática do jogo gincana e da multiplicidade de áreas de conhecimento, foi possibilitada a riqueza da diversidade nas fontes históricas, não somente de livros, mas também de documentos pessoais, retrato de família, cartas, figuras de pintura em tela, desenhos do autor e objetos pessoais.

No presente estudo, a capa do livro O Poço do Visconde da Companhia Nacional de – S.Paulo.

Vale a pena trazer a contribuição de Camargos (2007, p.77):

[...] **Petróleo dá cadeia** – o golpe de 1937, instituindo o Estado Novo, colheu Lobato em plena campanha do petróleo. Com os jornais sob censura, ele dirigiu-se diretamente aos governantes. Prestes a assinar novas diretrizes para a exploração das riquezas minerais, Getúlio Vargas recebeu uma carta do escritor. Datada de março de 1938, explicava que o código de Minas, ao anular os registros de jazidas então existentes, seria fatal para os empreendimentos petrolíferos. Ao General Góis Monteiro, chefe do Estado Maior do Exército, em 1940, acusava o Conselho Nacional do Petróleo, (CNP) de agir em favor dos “interesses do imperialismo da Standard Oil e da Royal Dutch”. Presidente do CNP, o general Horta Barbosa reagiu e pediu abertura de inquérito contra Lobato. Dali a poucas semanas, policiais da Delegacia Especializada de Ordem Política e Social (DEOPS) realizaram operação de busca e apreensão nos arquivos da Companhia Matogrossense de Petróleo, enquanto o escritor era levado para o DEOPS e de lá para a casa de Detenção. Solto depois de quatro dias, acabaria enquadrado na Lei de Segurança Nacional e novamente encarcerado em fevereiro de 1941. Condenado a seis meses, após cumprir metade da pena no Presídio Tiradentes, foi libertado por indulto presidencial na calada da noite, com a imprensa proibida de noticiar o caso.

A prática do jogo por meio da gincana oferece o acesso à biografia do autor Monteiro Lobato, de sua história registrada na passagem no presídio e a forma com que os presidiários os receberam.

Segundo Camargos (2007, p.78):

[...] Após a temporada na cadeia, os presidiários mandavam coisas incríveis, como uma caixa com teto de cerâmica imitando a casa do Sítio do Pica-pau Amarelo, que eles fizeram lá dentro. Tudo o que confeccionavam, enviavam pra meu avô. E, quando chegava o presente, ele contava a história de quem fabricou [...]

A biografia de Monteiro Lobato revela o vínculo que o autor possuía com pessoas simples e o quanto ele valorizava o regional, sem perder a visão da riqueza de nosso país. Por outro lado, Lobato era considerado uma visita ilustre.

Conforme Camargo (2007, p.95):

“O nome de Monteiro Lobato é o segundo da lista no convite para o aniversário de Luís Carlos Prestes.”

Aprendemos sobre o autor cuja história pessoal tinha raízes no Brasil e que, de forma discreta, por meio das capas de livros e propagandas, apresentava o Brasil real aos brasileiros de forma crítica em relação ao homem da área rural.

3. O TEATRO E O JOGO DA GINCANA NO ENSINO DE GRAMÁTICA

A introdução da contação de história, tendo como referencial a apresentação do livro de Monteiro Lobato realizada pelo professor de Língua Portuguesa para os estudantes dos sextos anos do ensino fundamental, aproxima a língua formal da escola pública ao conhecimento intuitivo dos alunos, tendo como base o texto O Brasil tem petróleo, o que possibilitará o posicionamento do estudante, sob orientação do professor de Língua Portuguesa, a estudar a gramática formal por meio da gincana.

Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. [...] Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que este conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua. (POSSENTI, 1996. p.30)

Os estudantes dos sextos anos da Escola Pública falam uma língua, portanto sabem uma gramática e a partir do jogo da gincana e da leitura de livros de Monteiro Lobato passam a praticar a gramática ensinada na escola, sem que a leitura que tem de mundo venha ser desconsiderada na escola, pois representa a própria seu contexto social.

Saber uma língua é, entre outras coisas, dispor de um conjunto articulado de hipóteses sobre as regras que a língua segue. De alguma maneira, estamos sempre incorporando e manipulando hipóteses desse tipo. Além disso, parece certo que nosso conhecimento de uma língua não é um rol de frases prontas, mas um conjunto de regras que acionamos conforme as circunstâncias. (POSSENTI, 1966, p.80).

A gincana resulta na possibilidade dos jovens estudantes buscarem, por meio da leitura de uma passagem ou fragmento, hipóteses para as regras de gramática que aprenderam na escola.

MONTAIGNE “Jogos de criança não são esporte e deveriam ser sua mais séria ocupação” afirma Montaigne. Leibniz apoiava o teatro com condição de que fosse instrutivo. Era de opinião que a melhor tragédia purificava a autocompaixão e produzia o altruísmo. Para Locke, o conhecimento advinha de percepção dos sentidos, estando implícito a ideia de que a arte deveria ser prática. Para Rosseau, cujo pensamento influenciou profundamente as teorias de Frobel, Pestalozzi, Montessori e Dewey, a primeira fase de educação da criança deveria ser quase inteiramente baseada em jogos. “Ame a infância; estimule os jogos, seus prazeres, seus encantadores instintos. Com a teoria evolucionista de Darwin, acrescentou-se uma base científica às observações

4. DESCRIÇÃO DE ALGUMAS QUESTÕES APLICADAS PARA AS EQUIPES NA GINCANA SOBRE GRAMÁTICA

As questões, destinadas às duas classes dos sextos anos do ensino fundamental, indicaram no enunciado o termo *adjetivo* e seu significado que significa qualidade, defeito, estado ou condição. Assim, como os tipos de adjetivos: gênero, número, grau, locução adjetiva, adjetivo pátrio, emprego do adjetivo. Posteriormente no enunciado a solicitação de identificação dos adjetivos na frase.

“A descoberta do petróleo no sítio de Dona Benta abalou o país inteiro”. (LOBATO, 2010, p.167).

A escolha das alternativas para a resposta se baseava em três opções: nomeadas por letras a) D. Benta, b) descoberta, c) abalou.

A segunda questão apresentava apenas a frase: E aconteceu então um fato espantoso. Com a apresentação de três alternativas nomeadas por letra: a) então, b) fato, c) espantoso.

A segunda questão, apresenta acima do enunciado, o significado do vocábulo *pronome* é a palavra que substitui ou acompanha um substantivo (nome) em relação às pessoas do discurso.

Conforme Sarconi (p. 135):

Pronome é a palavra que substitui ou acompanha um substantivo (nome), em relação às pessoas do discurso.

No decorrer da gincana as questões foram elaboradas tendo como base os fragmentos da leitura do texto *O Brasil tem petróleo* do livro *O Poço do Visconde* e isso fez com que a gramática fosse estudada para que as equipes representadas por cores primárias identificassem, na história, a estrutura das frases e orações por meio do jogo.

No de correr das questões, a ênfase foi dada à biografia de Monteiro Lobato nomeado por: Você tem boa memória? As questões foram elaboradas a partir do nome dos autores mencionados antes da contação de histórias, bem como qual seria o posicionamento de Monteiro Lobato sobre a indústria do petróleo e quais seriam as consequências. Ainda, foi perguntado qual seria o nome do livro de Monteiro Lobato apresentado no jogo da gincana.

5. O LÚDICO E A LEITURA NO ENSINO DE GRAMÁTICA PARA OS ESTUDANTES DOS SEXTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

O lúdico no processo Ensino-Aprendizagem promove ao professor a investigação no campo da observação em sala de aula dos grupos já existentes e dos estudantes que ainda não foram inseridos em grupos. A prática de ensino leva a promover, por meio da organização de equipes com a utilização das cores primárias, a possibilidade da formação do trabalho em grupos diferentes.

O Professor de Língua Portuguesa passa a considerar levantamentos bibliográficos como auxiliares na elaboração da prática de uma gincana pois, sem a observação das relações que se estabelecem na sala de aula, podem indicar novas técnicas de ensino e de avaliação no campo conceitual, atitudinal e interpessoal.

Portanto, desde o início dos primeiros anos do ensino fundamental, o lúdico e a leitura podem contribuir para os próximas fases de estudo. Os jogos, a encenação e as várias linguagens sonoras e visuais podem enriquecer uma gincana tendo como base o estudo prévio da gramática somando a leitura do livro de Monteiro Lobato.

Conforme Élia Amaral do Carmo Santos, 2010:

A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também a conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo.

Os alunos dos sextos anos geralmente são competitivos

e, em se tratando da gincana em questão, prepararam-se para a data marcada como se fosse algo que demandasse finalização.

Dessa maneira, por meio da preparação para uma gincana existe a possibilidade de revisão, reforço de conteúdo por meio da cooperação em sala de aula em equipes.

Conforme, Fialho:

[...] Muitas vezes o professor não entende seu aluno, simplesmente porque não o conhece. A necessidade de repassar todos os conteúdos é tamanha que nos esquecemos que assim como nós, eles também têm seus problemas e emoções. É válido ressaltar que nossos alunos necessitam de muito mais do que simplesmente ouvir, escrever e resolver exercícios que atendam ao currículo proposto no início do ano. Podemos ir além e proporcionar a eles momentos de harmonia, diversão e brincadeiras, em busca da aprendizagem e da convivência saudável com suas próprias emoções [...].”

Dessa maneira, a leitura vinculada a uma proposta de gincana pode contribuir para que o estudante do sexto ano se sintam motivados a participar de uma competição com a classe, fora da sala de aula, o que promoverá a revisão de conteúdos e aproximará o professor de Língua Portuguesa ao aluno.

Segundo Érica de Assis Pereira:

Somente com a leitura conseguimos alçar voos inimagináveis, ela nos abre caminhos em qualquer área de atuação, pois, ela torna o estudante mais apto e crítico, suas possibilidades são inquestionáveis, por isso o que se lê é tão importante quanto a realização da leitura, neste sentido, estudos como esses que as vezes parecem persistentes e repetidos se tornam tão necessários. Realmente o que esperamos dele, é que não sejam apenas objetos de estudos das universidades mas, que saiam do papel para uma ação maior.

Assim sendo, o estudo da gramática pelos alunos em questão, sob orientação da professora de Língua Portuguesa, tendo como referencial a leitura do livro de Monteiro Lobato e as aventuras do Sítio do Pica Pau Amarelo e o contexto histórico do período em que o livro foi escrito, torna a gramática mais colaborativa. Para finalizar, a habilidade da leitura nas relações sociais estabelecidas na sala de aula tende a ser aprimorada para uma melhor convivência, com a ressalva para a cooperação e o grupo de estudo com revisão dos estudos de gramática, resultando em uma gincana destinada aos sextos anos do ensino fundamental de uma escola pública.

CONSIDERAÇÕES

No decorrer da graduação no curso de Letras e na aula de Sintaxe, a grande questão teria sido lançada: “Como elaborar um jogo para o ensino de algumas regras da gramática?” A docen-

te que leciona Sintaxe - Profª Silvia Fortunato- ao iniciar a aula com uma leitura de um livro, inspirou o início deste estudo, por meio da contação de história, vinculando ao lúdico e resultando na competição entre os estudantes dos sextos anos. Os alunos tinham resistência ao ensino da gramática em sala de aula, assim sendo, o jogo de gincana sobre as regras gramaticais foi apresentado por meio do Capítulo “O Brasil tem Petróleo” e da Obra *O Poço do Visconde*, onde a biografia de Monteiro Lobato e o contexto histórico do Brasil da década de trinta foram revelados aos estudantes dos sextos anos na biblioteca de uma escola pública do município de Campo Limpo Paulista. A partir das regras gramaticais vinculadas à prática de um jogo, foi possível observar e constatar que a gramática pode ser entendida através do jogo de gincana, desde que, estejam atreladas à leitura de um livro, biografia e contexto histórico referente à contação de histórias.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, CIRCE. O Saber histórico na sala de aula. 11.ed.,3ª reimpressão – São Paulo: contexto, 2009, -(Re-pensando o Ensino).

Érica de Assis Pereira Hoki Msc. Rute de Souza Josgrinberg. Resgatando a importância da literatura.

FIALHO, eusa Nogueira. Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino. – FACINTER.

JUCA e JOYCE. Memórias da neta de Monteiro Lobato. 1ª edição- São Paulo: Moderna, 2017.

LOBATO, Monteiro. O poço do Visconde. Edição comentada. Editora Globo.2016.

MORIN, EDGAR. Os sete saberes para a Educação do futuro. Coleção Horizontes Pedagógicos. 1987.Instituto Piaget.

POSSENTI, Sírio. Por quê (não) ensinar gramática na escola- Campinas , SP: Mercado de Letras, 1966. (Coleção Leituras no Brasil).

REVERBEL, Olga. Um caminho do Teatro na Escola. Editora Scipione.1997.

SACCONI, Luiz Antônio. Nossa Gramática Contemporânea. Teoria e Prática1ª Escala Educacional.

SANTOS, Élia Amaral do Carmo. O lúdico no processo ensino-aprendizagem EMEB- Brasileiro do Carmo de Jesus.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – por uma práxi transformadora, 9 ed. São Paulo: Libertad, 2008. – (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.6).

A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS: ASPECTOS ACADÊMICOS E POLÍTICOS

Arthur Rampini Alves

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
arthuralves1704@gmail.com

Diego Honorio da Silva

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
diegohonoriocontato@gmail.com

RESUMO

Este artigo propõe-se a analisar os aspectos acadêmicos e políticos que constroem a identidade do professor de língua inglesa no Brasil. Para isso, utiliza-se de informações obtidas através de pesquisas bibliográficas e da realização de uma pesquisa qualitativa com uma professora que leciona inglês no Ensino Básico há 13 anos, comparando os conhecimentos recolhidos nos artigos acadêmicos com as vivências docentes da entrevistada para, posteriormente, concluir que a identidade docente, no caso da língua inglesa no Brasil, é criada a partir do curso de Letras e demais cursos formativos na área, também da postura política dos professores de inglês no país. Por fim, sugerem-se algumas medidas pensadas a partir do material coletado nesta pesquisa para a modificação da realidade do processo de ensino-aprendizagem dessa língua no país.

Palavras Chave:

Ensino de língua inglesa; aspectos políticos; aspectos acadêmicos; identidade docente; papel docente; professor.

RESUMEN

Esta investigación se propone a analizar los aspectos académicos y políticos que construyen la identidad del profesor de lengua inglesa en Brasil. Para ello, se utiliza de informaciones obtenidas a través de investigaciones bibliográficas y de la realización de una investigación cualitativa con una profesora que enseña inglés en la enseñanza básica desde hace 13 años, comparando los conocimientos recogidos en los artículos académicos con las vivencias docentes de la entrevistada para que, posteriormente, se piense que identidad docente, en el caso de la lengua inglesa en Brasil, es creada a partir de los cursos de Letras y los demás cursos de formación en el área, también de la postura política de los profesores de inglés en el país. Por fin, se sugieren algunas soluciones pensadas a partir del material colectado en esta investigación para la modificación de la realidad del proceso de enseñanza aprendizaje de esa lengua en el Brasil.

Palabras clave

Enseñanza de lengua inglesa; aspectos políticos; aspectos académicos; identidad docente; rol docente; professor.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de línguas no Brasil começou ainda nos tempos da monarquia, com um decreto assinado pelo príncipe regente D. João VI, em 22 de junho de 1809, exigindo a criação de uma cadeira para língua francesa e outra para a língua inglesa, a fim de expandir o ensino de línguas vivas com uma finalidade prática: a abertura dos portos com o comércio estrangeiro. A eleição por essas línguas se devia ao fato da grande influência da cultura francesa na Europa e em toda a América Latina, principalmente, após a Revolução Francesa (1789) e pela expansão comercial da Inglaterra.

Apesar de o inglês já estar entre as línguas mais importantes, a “língua universal” ainda era considerada a francesa, naquele momento, por conta da expansão napoleônica. Por isso, o ensino do francês ganhou caráter de obrigatoriedade na primeira escola secundária brasileira, o Colégio Pedro II, em 1837. Porém, apenas no século XIX o inglês passa a ser obrigatório em algumas séries, assim como o alemão.

Quando foram criados o Ministério dos Negócios, da Educação e da Saúde Pública, pelo decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, estabeleceu-se que as línguas vivas estrangeiras ensinadas seriam o inglês, o francês e o alemão e adotou-se, pela primeira vez, um ensino de línguas pela intuição, ou seja, adquirir o idioma pelo idioma e não apenas fazendo traduções de textos literários e aprendendo sua gramática.

Na Reforma de Capanema, todos os alunos do ginásio estudavam quatro anos de latim e francês e três anos de inglês. No colegial mantinha-se o inglês e o francês, mas substituíam-se o latim pelo espanhol. Ao todo, 35 horas semanais eram destinadas ao ensino de línguas estrangeiras.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1961, pelo presidente João Goulart, com o intuito de traçar as diretrizes e fixar o plano da educação nacional, o ensino de língua estrangeira deixa de ser obrigatório e é deixado a cargo dos estados a opção de incluí-lo, assim como não especificava ou sugeria nenhum idioma. A LDB de 11 de agosto de 1971, continuava sem especificar o idioma a ser introduzido, mas tornou o ensino de língua estrangeira obrigatório no colegial.

Nessa época, muitas escolas optaram pelo ensino do francês. Outras, pelo ensino do inglês, já que, após a Segunda Guerra Mundial, fica mais evidente a dependência econômica e cultural que o Brasil, assim como muitos outros países da América latina, estabelece com os Estados Unidos da América.

Assim, o inglês tem assumido o papel de língua internacional e, a partir do processo de globalização, se tornou a língua mais usada no comércio internacional e para estabelecer as relações entre os países. Além disso, com o surgimento das novas tecnologias, se tornou muito maior a necessidade de uma língua comum que passou a ser a inglesa.

Com isso, há uma movimentação mundial para o ensino-aprendizagem do idioma. E, ainda que a LDB, atualizada novamente em 20 de dezembro de 1996, não tenha especificado o inglês como o idioma obrigatório a ser incluído no currículo de todo o ensino básico brasileiro e tenha deixado a cargo da comunidade escolar eleger qual língua moderna seria ensinada em cada escola, o inglês vem sendo a principal língua estrangeira adotada pelas escolas brasileiras.

A partir da Ementa Constitucional nº 1, de 1969, e principalmente da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser vista como dever do Estado. Ampliou-se o acesso à educação, expandindo, conseqüentemente, a necessidade de professores.

Portanto, aumentou-se a necessidade de cursos de formação de professores com habilitação em língua inglesa.

O curso de Letras com língua estrangeira, no Brasil, começou na Universidade de São Paulo, em 1940, com enfoque na literatura, de forma que a gramática da língua era tida como um meio de acesso aos textos literários que deveriam ser lidos em seu idioma original.

Porém, com o passar dos anos, o enfoque dos cursos de Letras com Habilitação em Língua Inglesa passou a ser a estrutura da língua (sua gramática e vocabulário) e a maior parte das aulas, segundo Silva (2000), passou a ser ministrada em língua materna. Em universidades particulares, esta realidade aparece até mesmo nas aulas de literatura, pois são vistas apenas como meio de se perceber a cultura literária dos países de língua inglesa.

Esse instrumentalismo que é praticado nas aulas de língua

inglesa, na universidade, acaba por gerar professores inseguros sobre falar o idioma em sua prática docente, reproduzindo os mesmos métodos com seus alunos.

Neste mundo globalizado supracitado, as necessidades de compreender e falar o idioma, sobretudo de maneira oral, vem aumentando a cada dia. Em contrapartida, será que os cursos de formação de professores de língua inglesa têm dado conta das necessidades dos discentes de Letras e daqueles que serão seus alunos?

Visto esse cenário, essa investigação propôs-se, por meio de pesquisas bibliográficas e de uma entrevista qualitativa, a pensar a identidade do professor de línguas estrangeiras com enfoque nos aspectos acadêmicos e políticos do professor de inglês, visto a importância desse profissional no contexto histórico atual e das suas crenças acerca do ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Para isso, foram feitas as leituras dos artigos de Leffa (2001) e Paiva (1997), procurando compreender qual identidade se espera do professor de inglês, qual identidade se tem e qual identidade se cria a partir dos cursos de licenciatura em Letras com Habilitação em Inglês. Posteriormente, foi feita uma entrevista com a professora F., de 35 anos, que leciona inglês há 13 anos e trabalha atualmente no Colégio Interação, localizado no município de Itupeva. A partir das informações coletadas, foi elaborada uma conclusão com possíveis diagnósticos para o ensino de língua estrangeira no Brasil.

2. JUSTIFICATIVA

A humanidade, desde a antiguidade, apresenta a necessidade de uma língua franca que torne capaz a comunicação entre indivíduos de países que não possuem o mesmo idioma. Por isso, já naquela época, as classes mais abastadas de diversos países aprendiam o grego.

Mais tarde, com a ascensão do Império Romano, o latim se expandiu e começou a ser falado, não apenas pelos estrangeiros nobres, mas também pelos povos dominados pelos romanos. Os reflexos da grande disseminação desse idioma podem ser vistos até os dias atuais. Mais de dois mil anos mais tarde, diversas línguas modernas são provenientes do latim, além deste exercer influências diretas em línguas como o inglês e o russo.

O francês também desempenhou o papel de língua franca, nos séculos XVIII e XIX, principalmente, entre as classes mais educadas, sobretudo após a Revolução Francesa que instituiu ideais políticos que foram seguidos por todo o ocidente.

Porém, desde a batalha de Hastings, em 1066, a importância da língua inglesa vem crescendo gradualmente, antes de forma tímida, mas que foi se intensificando após

a Revolução Industrial e o crescimento da Inglaterra no mercado internacional, no século XIX, e se efetivando a partir da soberania político-militar dos EUA, concretizada na II Guerra Mundial, alcançando, hodiernamente, um papel jamais conquistado por nenhuma outra língua franca: o de língua global.

Nos dias atuais, com a globalização e o avanço das novas tecnologias, a necessidade de um idioma comum se tornou maior. Por isso, segundo dados da ELB, coletados por Grigoletto, aproximadamente um quarto da população mundial (mais de um bilhão e meio de pessoas) tem algum conhecimento na língua, enquanto 500 milhões são altamente proficientes em seu uso. Além disso, o número de falantes de inglês, como segunda língua, já ultrapassou o de falantes nativos, sendo o inglês a língua estrangeira mais ensinada ao redor do mundo.

No Brasil, a situação não se diferencia, sendo a língua inglesa aquela mais ensinada nas escolas regulares e nos cursos livres de idiomas.

Desde que sigam as diretrizes dos PCNs e da LDB, os Estados e municípios estão livres para tomar a maior parte das decisões sobre a oferta de Educação Básica – e em especial da língua estrangeira, como a escolha da língua que será ensinada, o número de aulas de língua estrangeira por semana, a duração de cada aula, a grade curricular, as habilidades que serão trabalhadas, bem como outras características da oferta de línguas.

(BRITISH COUNCIL, 2015, p. 7)

Com essa liberdade de escolha, a maioria das escolas se voltaram para o ensino de língua inglesa, sendo que, segundo a pesquisa realizada pela British Council em parceria com o Plano CDE (2015), 79% das escolas estaduais brasileiras optam por uma carga horária de 2 aulas semanais de aproximadamente 55 minutos, enquanto na rede particular, a carga horária pode ser aumentada conforme o enfoque de cada instituição, assim como a oferta de outras línguas além do inglês ou ao invés dele.

Em uma pesquisa realizada pelo Global English Corporation (2013) com executivos de 77 países, 91% diz ser, o inglês, o principal idioma nos negócios. Com isso, a procura pela aprendizagem do idioma vem crescendo cada vez mais no Brasil. Portanto, o país possui uma grande demanda de professores de inglês, tanto em escolas regulares públicas ou particulares, quanto em cursos livres de idiomas.

Por isso, é necessário averiguar qual é a identidade do professor de inglês no Brasil, como é feita sua formação e quais são os aspectos políticos e acadêmicos incumbidos nela.

3. OBJETIVOS

Analisar, através de pesquisas, a identidade docente criada a partir dos cursos de formação de professores de inglês e do curso de Letras, identificar as problemáticas que auxiliam a fixar um cenário caótico na aprendizagem do idioma no país quando se refere à estudantes de Ensino Básico, refletir sobre possíveis soluções para o processo de ensino-aprendizagem desse idioma.

4. METODOLOGIA

Os pressupostos metodológicos empregados nesta pesquisa foram leituras sobre a identidade do professor de língua estrangeira e os aspectos políticos de sua formação, e a realização de uma entrevista com uma professora de língua inglesa.

Segundo Paiva (1997), o professor de inglês ideal deveria ter consciência política, bom domínio do idioma e boa formação pedagógica. Porém, a grande maioria não se encaixa nesse perfil, podendo ter domínio do idioma, mas sem formação pedagógica ou profissionais de Letras que tiveram poucas oportunidades de aprender o idioma e uma formação pedagógica precária. Afinal, segundo pesquisas feitas em 7 universidades do interior de Minas Gerais, integradas à UEMG, há um total descompasso entre os conteúdos programáticos e os objetivos propostos nos cursos de Letras com Habilitação em Inglês, além de conter bibliografia ultrapassada, focalizar-se no ensino de gramáticas tradicionais e possuir um processo de ensino-aprendizagem centralizado totalmente no professor. Isso gera uma precariedade na formação do profissional de línguas estrangeiras, acabando por formar um professor cheio de crenças e conflitos.

Leffa (2001), vai de encontro a Paiva (1997), nos quesitos do profissional ideal e a necessidade de consciência política do professor de língua estrangeira, mas amplia a discussão, explicitando a diferença entre treinar e formar, e demonstra a necessidade de uma educação contínua, da atualização dos professores e bancos de materiais nas escolas, formando um profissional crítico, confiável, competente e seguro. Mas evidencia que a formação do professor é, por muitas vezes, influenciada pela questão da multinacionalidade da língua inglesa, que é a língua estrangeira mais estudada do mundo, sendo oficial em 62 países, e a língua estrangeira mais falada no mundo: um falante nativo para cada dois não-nativos. Portanto, é necessária uma preparação do professor de inglês para lidar com a questão multinacional que envolve o idioma, que por sua vez, apresenta multiculturalidades e enorme variedade linguística.

Para comprovar tais pressupostos sobre a identidade do professor de inglês no Brasil, foi feita uma entrevista com

a professora F., de 35 anos de idade, que leciona inglês há 13 anos, buscando descobrir suas ideias acerca de sua formação e suas crenças sobre o ensino de língua inglesa.

5. ANÁLISE COMPARATIVA DE MATERIAL BIBLIOGRÁFICO E ENTREVISTA

Há muitos pontos de encontro na fala da professora e nos artigos científicos analisados por essa pesquisa.

O primeiro deles é quanto à necessidade da autonomia do professor em sua própria formação, elencada por Paiva (1997): “Em número reduzido, temos profissionais bem formados dentro do perfil ideal (...). A boa formação é, muitas vezes, fruto apenas de esforço próprio” e Leffa (2001): “Achar que um profissional de Letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão (...). A formação de um verdadeiro profissional é um trabalho de muitos anos que apenas se inicia quando o aluno sai da universidade”. Percebem-se esses pontos diversas vezes na fala da entrevistada, por exemplo: “(...) A faculdade é muito pouco, afinal é um outro idioma que vai depender da frequência na qual você pratica a língua estrangeira, o contato”. E em outros momentos, como:

“Não participei das aulas de listening/speaking da faculdade, pois eram duas vezes por semana, em um horário bem antes das aulas e eu não podia, porque na época trabalhava em uma empresa. Então tive que buscar sozinha também essa parte, porque fonética não é tão simples.

E também em:

“Ou seja, se você não estudar a parte sozinho ou, pelo menos, em uma escola de idiomas, não vai sair falando uma língua estrangeira apenas frequentando a faculdade. Estamos falando de uma outra língua que envolve diferentes pronúncias, dicções, tonicidades, fonemas, espectro sonoro, uso do aparelho articulatório. Enfim, todas as diferenças que possam haver”.

Além disso, tanto Paiva (1997), quanto Leffa (2001), expõem a importância da “criação de bancos de material didático nas associações e nas escolas”. F., confirma que este é um ponto negativo de nosso ensino de línguas estrangeiras: “A falta de material concreto como nas escolas americanas, por exemplo, só dificulta, não só lecionar a língua estrangeira, mas também todas as disciplinas. Infelizmente, estamos com vários passos atrás na educação em geral”.

A carga horária também é vista como ponto relevante na aprendizagem, percebido por F. junto a outros elementos: “Tudo vai depender das frequências e carga horária das aulas, material, importância, contato com o idioma em casa, obviamente do professor, interesse do aluno e ou-

tros recursos”. E por Paiva (1997), “Porém, nas escolas, a disciplina é posta em segundo plano, tendo pouca carga horária e os próprios colegas a menosprezam”.

Quanto a formação pedagógica e de conhecimento de língua, há pontos de convergência e divergência. Segundo Paiva (1997), nos cursos de graduação em letras “a bibliografia é ultrapassada e predominam as gramáticas tradicionais e manuais didáticos para o segundo grau”, porém, segundo F. “gramática, interpretação, cultura e a parte literária foram de bastante presença, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira”, falando sobre seu curso de graduação. Mas o autor demonstra que “profissionais de Letras tiveram poucas oportunidades de aprender o idioma e precária formação pedagógica” e F. também se queixa de precariedade no ensino de idioma: “O que mais faltou foi a parte de listening em sala apropriada, por exemplo, laboratório de línguas, no caso, (...) juntamente com um estudo de situações reais de nativos para realmente entendermos melhor certas coisas, expressões e afins”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidentemente, há muito que progredir no ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil. Por um lado, temos uma formação pedagógica precária e o estudo de línguas em universidades é escasso e, atualmente, com os cursos de graduação oferecendo poucas oportunidades de vivência no idioma e sua cultura, o único método de se obter o necessário para ser um profissional de letras que se encaixa no perfil ideal é buscando, por si mesmo, as informações requeridas pelo mercado de trabalho.

Por outro lado, não basta apenas que o professor se responsabilize por todo o processo de ensino-aprendizagem. Temos influências externas – como órgãos governamentais – e internas – como falta de material didático nas escolas, desvalorização do professor (em especial, de língua estrangeira) e carga horária reduzida. Além desses fatores, há mais procura por professores do que profissionais capacitados para o cargo e devido a isso, muitas vezes, encontramos professores com dupla habilitação, mas sem conhecimentos linguísticos suficientes para lecionar àquele idioma nas salas de aulas das escolas primárias e secundárias. O contrário também é muito encontrado, professores proficientes no idioma, mas que não receberam nenhuma formação pedagógica para exercer o cargo, acabando por ser treinado e não formado. Esse perfil é muito encontrado em cursos livres de idiomas.

Além disso, atualmente, o professor tem que lidar com a questão multinacional do inglês, que por se tornar uma língua franca, sendo o idioma mais aprendido e falado como língua estrangeira no mundo, perdeu sua nacionalidade e sua cultura, assumindo múltiplas variedades

linguísticas, culturas e papéis políticos, cabendo ao profissional ter conhecimento político e linguístico para lidar com essas questões. É necessário entender que as variantes privilegiadas e suas culturas, ligadas às grandes cidades dos Estados Unidos e da Inglaterra, não são as únicas que podem ser disseminadas na hora de se ensinar o inglês. O “inglês brasileiro” pode e deve ser visto e ensinado como uma variação legítima da língua inglesa, quebrando, assim, as questões de colonialismo mental ligadas ao idioma, sua cultura e sua expansão mundial.

O papel do professor de língua estrangeira é de suma importância. Afinal, ele toca no que há de mais essencial no ser humano: sua capacidade de fala. Portanto, são necessárias algumas soluções quanto a precariedade na qual se encontra o ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil. É importante que haja uma reformulação nos currículos dos cursos de formação de profissionais de língua estrangeira, incluindo linguística aplicada, mais possibilidades de vivência e prática com o idioma, maior foco em métodos pedagógicos de ensino da língua estrangeira. Além disso, é necessária uma ampliação da carga horária das aulas de língua estrangeira nas escolas básicas, dando aos alunos mais possibilidades de exercitar e produzir na língua-alvo. Deve criar-se bancos de materiais didáticos nas escolas e também é relevante que se tenham associações de professores de língua estrangeira para que troquem experiências, métodos, ideias e para que consigam pressionar órgãos públicos quanto às questões deficientes no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil. Assim, criar-se-á um profissional crítico, competente e comprometido com seu trabalho e com o seu papel.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITISH COUNCIL. O ensino de inglês na educação pública brasileira. São Paulo. 1 ed, 2015. Disponível em: < https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf> Acesso em: 29 de dezembro de 2017.

GRIGOLETTO, Marisa. O inglês na atualidade: uma língua global. Enciclopédia das línguas no Brasil. IEL, Unicamp. Disponível em: < <http://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerArtigo.lab?id=98>> Acesso em: 29 de dezembro de 2017.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Wilson J. (Org.) O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n. 1, 1997. p. 9-17.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da. Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE. 2000. 265 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2000.

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA OPERACIONAL NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - Um estudo feito em uma fábrica de bolinhos no Ceará.

Thiago Gomes Velozo

Centro Universitário Campo Limpo Paulista

Rua Guatemala,167, Jd. América

13231-230 Campo Limpo Paulista,

SP, Brasil

(11) 4812 9400

th.g.engenharia@gmail.com

RESUMO

O objetivo desse artigo é trazer a importância da matéria de pesquisa operacional 1, ministrada nos cursos de engenharia de produção, a partir de um estudo feito em uma fábrica de bolinhos localizada em Juazeiro do Norte-CE, como método de otimização, não só dos lucros, mas também com um auxílio na tomada de decisões em relação às mudanças necessárias em áreas operacionais.

A pesquisa operacional tem como objetivo principal capacitar o engenheiro de produção na modelagem matemática de problemas de engenharia. A priori, utilizamos uma metodologia estruturada de abordagem de problemas e um conjunto de algoritmos específicos para sua solução.

Palavras chave

Pesquisa Operacional, PO, Engenharia de Produção.

ABSTRACT

The objective of this article is to bring the importance of the subject of operational research 1, taught in the courses of production engineering, from a study made in a cake factory located in Juazeiro do Norte-CE, as a method of optimizing not only profits, but as an aid in making decisions regarding necessary changes in operational areas. The main objective of the operational research is to train the production engineer in the mathematical modeling of engineering problems. A priori, using a structured approach to problems and a set of algorithms specific to its solution.

Keywords

Operational research, OP, production engineering.

1. INTRODUÇÃO

A Pesquisa operacional é uma importante ferramenta de modelagem matemática para utilização na engenharia de produção como um forte auxílio em tomadas de decisões.

Fatos históricos indicam que tal pesquisa nasceu durante a II guerra mundial, quando aliados se viram confrontados com problemas de natureza logística, tática e de estratégia militar. Foram criados grupos multidisciplinares que incluíam matemáticos, físicos e engenheiros a par com outros, oriundos das ciências sociais, para apoiar o alto comando operacional na resolução de problemas. Aplicaram o método científico aos problemas que lhes foram sendo colocados e criaram modelos matemáticos, apoiados em dados e fatos, que lhes permitiram perceber os problemas em estudo e ensaiar e avaliar o resultado hipotético de estratégias ou decisões alternativas.

Com o fim do conflito e com o sucesso obtido, os grupos de cientistas transferiram a nova metodologia na abordagem de problemas para as empresas, confrontadas com problemas decisórios de grande complexidade derivados do crescimento econômico que se seguiu. Com a evolução observada na informática, criaram-se condições de concretização algorítmica e de velocidade de processamento adaptados à imaginação dos profissionais da investigação operacional. Ainda, a microinformática permitiu relacionar diretamente os sistemas de informação com os decisores.

Percebe-se a importância do ensino da Pesquisa Operacional quando se analisam os seus objetivos. Segundo Dávalos (2002) seu principal objetivo é a melhoria da performance em organizações.

2. OBJETIVO

Este trabalho busca compartilhar um estudo feito em uma empresa do ramo alimentício, auxiliando outros alunos do curso de engenharia de produção a entender melhor as aplicações dos conhecimentos obtidos na matéria de pesquisa operacional I, descrevendo detalhadamente sobre os dados que foram coletados. Também objetiva compartilhar um pouco sobre minha terra natal, descrevendo

o básico sobre a economia atual da região, contribuindo para entender como o potencial econômico de uma região pode influenciar, futuramente, uma empresa de pequeno, médio e grande porte.

3. MÉTODO

Este estudo foi feito em uma pequena fábrica de bolinhos no interior do Ceará, utilizando-se dos conhecimentos obtidos em sala de aula, da revisão bibliográfica e dos materiais secundários obtidos na internet. Usou-se também, uma abordagem descritiva dos problemas encontrados na empresa e uma resolução simplificada dos cálculos utilizados para análise generalista dos setores da fábrica.

4. RESULTADO

A fábrica estudada está em atividade há mais de 30 anos, em Juazeiro do Norte-CE, zona metropolitana do Cariri, no sul do estado, distante 491 km da capital Fortaleza; uma região que demonstra um potencial de crescimento econômico muito alto. A cidade de Juazeiro tem mais de 250 000 habitantes e uma intensa circulação de mais de 300 000 pessoas por dia, provenientes de cidades do entorno, além do potencial econômico e de desenvolvimento, Juazeiro do Norte é o principal polo do turismo religioso no Ceará. São quatro romarias anuais, a fé do povo nordestino se materializa na figura de Padre Cícero, personagem que faz parte da história do Brasil. O crescimento econômico da região nordeste é inevitável, sobretudo da região do Cariri com as principais cidades que formam a área metropolitana denominada de Crajubar.

Juazeiro do Norte é a cidade central do Crajubar, pois é a maior cidade do interior, possui ares de capital e um imenso potencial para investimentos.

A atividade da fábrica analisada é a produção de dois tipos de bolinhos que são vendidos em lotes de 9 e 3 unidades, sendo o lote de 9 unidades ter tamanho menor em relação ao bolinho de lote de 3 unidades.

Devido ao recente crescimento econômico da cidade, é possível notar um aumento exponencial do número de comércio de alimentos e a demanda local é suprimida apenas por essa fábrica que, garante assim, zero concorrência e que as unidades produzidas sejam vendidas.

A partir de uma análise generalista, foram observados aspectos, desde a compra dos insumos de fabricação até o empacotamento dos lotes; a priori a fábrica não possui maquinários de última geração, sendo 90% de toda operação feita a partir de mão de obra humana.

O forno da fábrica trabalha à lenha, com capacidade para preparar até 150 dos bolinhos pequenos e 80 bolinhos

grandes, o preparo de cada tipo de bolinho leva em torno de 28 minutos e a lenha é armazenada de forma a durar pelo menos 3 meses. Entre os insumos de fabricação eram armazenadas 9 sacas de 100 kg de farinha à R\$73,00 cada, 3 baldes de 30lt de Óleo à R\$28,00 cada, 4500 ovos à R\$9,00 cada cartela com 30 unidades, 200 kg de açúcar à R\$1,25 o kg e 1000 lt de leite à R\$1,00 o litro, estes insumos contabilizam um gasto de R\$3341,00 por semana. Na linha de produção trabalham dois confeitores, que possuem a carga horária de 8 horas por dia de segunda a sábado e recebem o ordenado de R\$ 1.550,00 por mês. Cada confeiteiro é responsável pela fabricação de um dos dois bolinhos e na parte final da produção, na linha de embalagem, trabalham 3 pessoas que recebem um ordenado semanal de R\$ 300,00 e cada funcionário trabalha em torno de 3 a 4 horas por dia.

Devido à oscilação na demanda diária, haviam dias em que a produção ultrapassava os 700 lotes de cada bolinho e outros dias em que não chegava a 300 lotes. Como os dias em que a demanda era maior, eram os dias em que haviam comemorações regionais, foi calculado uma média aritmética baseada em 2 anos de produção da fábrica chegando a uma demanda média diária de 580 lotes do bolinho pequeno e 360 lotes do bolinho grande. Com base nas épocas de turismo religioso na cidade, foi calculado um aumento médio de demanda sazonal de 12,3% por dia, esse cálculo foi importante para não sobrecarregar a capacidade produtiva da empresa, assim, nos dias de menor demanda, a parte remanescente seria gasta em dias de maior demanda; esse cálculo foi também usado como base para definir os períodos de compra baseado na ferramenta “dente de serra” para controlar o estoque. Apenas com o cálculo da média de produção diária, foi possível mudar os estoques de produção, aplicando a filosofia “Just in time”, medindo a quantidade aproximada de insumo gasta para fabricação sendo possível comprar somente o necessário para produzir a demanda já fixada, essa decisão ajudou a cortar um gasto que se tinha ao comprar insumos além do que iria ser usado, evitando assim desperdício de matéria prima.

Afim de maximizar o lucro da produção dos bolinhos, foi realizado um levantamento de todos os dados necessários para iniciar um estudo de PO, esse cálculo foi estipulado para uma produção semanal onde os salários pagos aos funcionários foram calculados semanalmente e a demanda considerada semanal. Na realização do estudo, não foi levado em consideração eventuais perdas de produtos em estoque, como por exemplo algum ovo estragado, ou seja, foi analisado o melhor cenário possível para produção, levando em consideração que, como não há concorrência na região, todos os lotes fabricados seriam vendidos.

Para se fabricar cada lote do bolinho 1, são usados:

- Ovos: 3 unidades
- Farinha: 0,25kg
- Leite: 0,4l
- Açúcar: 0,1kg
- Óleo: 0,01 l

Para produção de cada lote do bolinho 2, são usados:

- Ovos:4 unidades
- Farinha:0,3 kg
- Leite: 0,4 l
- Açúcar: 0,1 kg
- Óleo: 0,02 l

Cada lote do bolinho 1 é vendido a R\$ 2,50 com um lucro próximo de R\$ 0,80 e cada lote do bolinho 2 é vendido a R\$ 3,50 com um lucro próximo de R\$1,20. De acordo com os dados coletados, foram elaboradas as seguintes restrições do algoritmo:

$R_1) X_1; X_2 \geq 0$	Não negatividade
$R_2) X_1 \leq 1600$	Capacidade do forno
$R_3) X_2 \leq 2560$	Capacidade do forno
$R_4) 3X_1 + 4X_2 \leq 4500$	Ovos
$R_5) 0,25X_1 + 0,3X_2 \leq 900$	Farinha
$R_6) 0,41X_1 + 0,41X_2 \leq 1000$	Leite
$R_7) 0,1X_1 + 0,1X_2 \leq 200$	Açúcar
$R_8) 0,011X_1 + 0,021X_2 \leq 90$	Óleo
$R_9) X_1 \geq 72,5$	produção por hora
$R_{10}) X_2 \geq 45$	produção por hora
$R_{11}) X_1 \geq \frac{290}{3}$	Embalagem
$R_{12}) X_2 \geq 60$	Embalagem

Após as restrições estabelecidas, foi então deduzida a equação a ser otimizada. A priori, estamos falando de quantos lotes de cada bolinho é necessário produzir a mais, de modo que o lucro seja o máximo, levando em conta a demanda semanal e os gastos contabilizados. A equação a ser otimizada ficou:

Máx.:

$$726X_1 + 534X_2 = Z$$

Após ser deduzida a equação a ser otimizada e as restrições da programação linear, é preciso então encontrar os pontos que conectam as equações cujo gráfico é uma reta, para isso isolamos sempre a variável "X₂" para que a mesma assuma em gráfico o eixo das ordenadas. Efetuando o cálculo das equações tem-se:

$$R_4) 3X_1 + 4X_2 \leq 4500$$

$$R_4) 4X_2 = 4500 - 3X_1$$

$$R_4) X_2 = 1125 - \frac{3}{4}X_1$$

$$R_4) - 1125 * -\frac{4}{3} = X_1$$

$$R_4) 1500 = X_1$$

Logo para a 4ª restrição temos:

$$X_1 = 1500 ; X_2 = 1125$$

Para a 5ª restrição tem-se:

$$R_5) 0,25X_1 + 0,3X_2 \leq 900$$

$$R_5) 0,25X_1 + 0,3X_2 = 900$$

$$R_5) 0,3X_2 = 900 - 0,25X_1$$

$$R_5) X_2 = 3000 - \frac{5}{6}X_1$$

$$R_5) - 3000 * -\frac{6}{5} = X_1$$

$$R_5) 3600 = X_1$$

Logo para a 5ª restrição tem-se os seguintes pares:

$$X_1 = 3600 ; X_2 = 3000$$

Para a 6ª restrição tem-se:

$$R_6) 0,41X_1 + 0,41X_2 \leq 1000$$

$$R_6) 0,41X_1 + 0,41X_2 = 1000$$

$$R_6) 0,41X_2 = 1000 - 0,41X_1$$

$$R_6) \frac{100000}{41} - X_1$$

Logo temos o par ordenado:

$$X_1 = \frac{100000}{41} ; X_2 = \frac{100000}{41}$$

Para a 7ª restrição temos:

$$R_7) 0,1X_1 + 0,1X_2 \leq 200$$

$$R_7) 0,1X_1 + 0,1X_2 = 200$$

$$R_7) 0,1X_2 = 200 - 0,1X_1$$

$$R_7) X_2 = 2000 - X_1$$

Logo temos seguinte par ordenado:

$$X_1 = 2000 ; X_2 = 2000$$

Para a 8ª restrição tem-se:

$$R_8) 0,011X_1 + 0,021X_2 \leq 90$$

$$R_8) 0,011X_1 + 0,021X_2 = 90$$

$$R_8) 0,021X_2 = 90 - 0,011X_1$$

$$R_8) X_2 = \frac{30000}{7} - \frac{11}{21}X_1$$

$$R_8) -\frac{30000}{7} * -\frac{21}{11} = X_1$$

$$R_8) \frac{90000}{11} = X_1$$

Então tem-se o seguinte par ordenado:

$$X_1 = \frac{90000}{11} ; X_2 = \frac{30000}{7}$$

Como as outras inequações são todas funções constantes, não há necessidade de se efetuar cálculos, uma vez que todas as restrições foram determinadas, a equação a ser otimizada deduzida e os pontos de coordenadas encontrados. Há então há a necessidade da resolução gráfica, para isso faz-se necessário encontrar a região ótima do problema de programação linear, essa região contém todos os pontos em que, em algum lugar da mesma, está a solução ideal para o problema.

A priori, nessa região sombreada, é esboçada a região onde algum vértice da figura contém a solução, como em alguns casos de pesquisa operacional, pode acontecer de existir infinitas soluções para um problema, assim como pode não haver solução, é preciso atentar-se à algumas particularidades da análise gráfica, como no exemplo acima, a região sombreada não atende às necessidades, visto que tanto na horizontal quanto na vertical a região sombreada foi ultrapassada; fez-se então necessário a correção da interpretação gráfica respeitando assim as restrições 11 e 12.

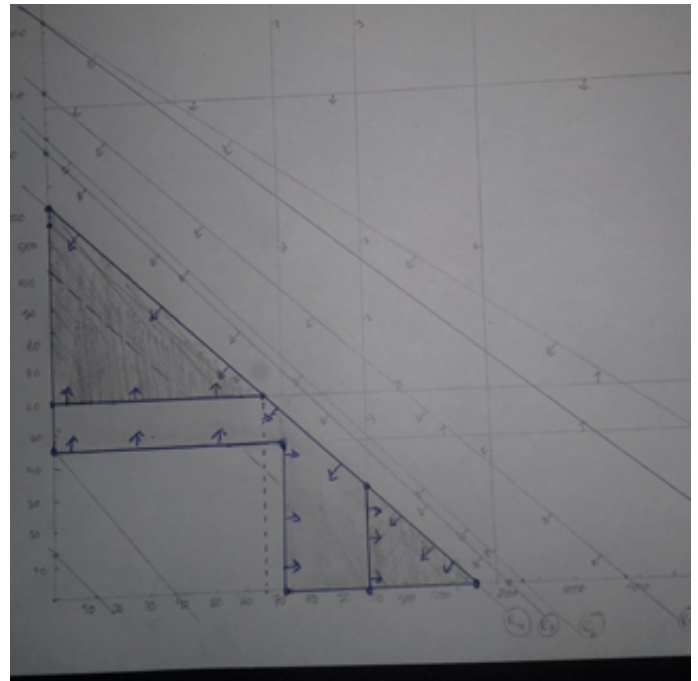


Gráfico da região ótima corrigido

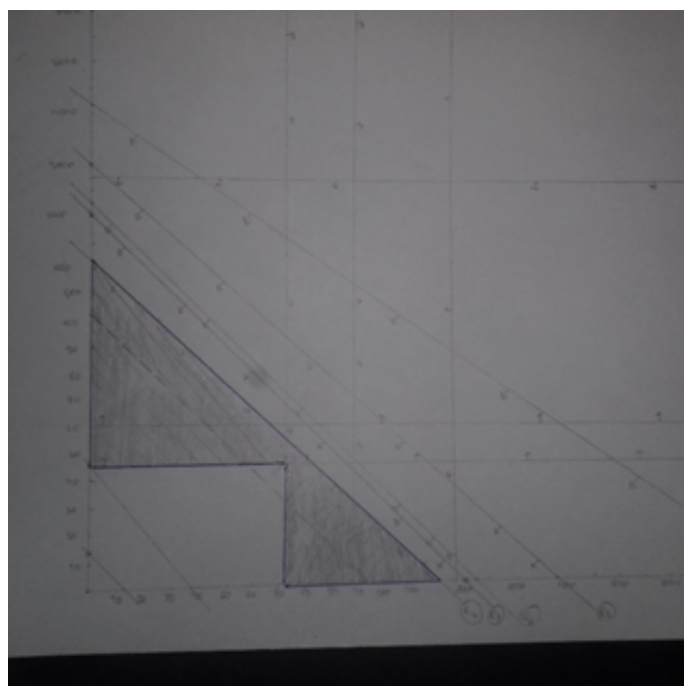


Gráfico da região ótima

Após ser feita a correção das retas, foi efetuado um novo sombreamento, dessa vez nota-se que a região viável está, agora, entre dois triângulos retângulos e um intervalo da reta \$R_4\$, efetuando então curvas de nível na equação a ser otimizada, foi verificado que a tangente do ângulo \$\theta\$ das curvas de nível se igualavam a mesma inclinação da reta \$R_4\$, nesse caso, traçando-se infinitas curvas de nível a última reta passaria exatamente sobre a reta \$R_4\$, isso significa que qualquer ponto dentro da reta \$R_4\$ poderia satisfazer o problema da programação linear, para ficar mais fácil a resolução, foi escolhido o ponto onde $X_2 = 60$ logo:

$$\text{Tem-se o seguinte sistema } \begin{cases} 3X_1 + 4X_2 \leq 4500 \\ X_2 = 80 \end{cases}$$

Substituindo X_2 tem-se:

$$3X_1 + 4(80) = 4500$$

$$3X_1 + 320 = 4500$$

$$3X_1 = 4180$$

$$X_1 \cong 1393,33$$

$$X_1 = 1393$$

Substituindo os valores na equação as ser otimizada tem-se:

$$726(1393)+534(60)=1043358$$

A priori, a fábrica não teria capacidade produtiva para chegar a esse nível de produção semanal, então foi necessário usar os dados da pesquisa operacional para fazer modificações no layout da empresa e corrigir os procedimentos de compra de matéria prima. Atuando diretamente com a filosofia "Just in time" e a ferramenta dente de serra, foi possível programar o reabastecimento do estoque sempre que o mesmo chegar a 30% da capacidade, também foi indicado que o dono da fábrica investisse em um marketing para ganhar clientes em potencial como supermercados e lojas atacadistas. Com as mudanças feitas na fábrica é esperado uma redução nos gastos que se tinha antes, em torno de 12%, o que para o faturamento semanal da empresa gera uma economia de R\$ 4300,00. Tal valor, remanejado para marketing e compra de equipamentos, a longo prazo dará à empresa a força necessária para alcançar a capacidade produtiva que foi indicada na pesquisa operacional. Além disso, é importante o investimento em uma gestão eficiente que saiba aplicar os dados técnicos aos insumos e transformá-los em produção eficiente e de qualidade.

CONCLUSÃO

Percebe-se neste artigo, a importância da pesquisa operacional para o futuro engenheiro de produção que é o profissional treinado para moldar o gerenciamento e a tomada de decisões em uma empresa nos meios de produção. A pesquisa operacional se mostra uma ferramenta muito útil para a análise da linha de produção e na tomada de decisões. No decorrer do estudo feito nessa fábrica, foi possível notar que a pesquisa operacional está mais ligada também à área da administração da produção, que envolve a área de estoque, layout e redução nos custos da empresa. Para o futuro engenheiro de produção é importante desenvolver a técnica de interpretar os resultados dos dados colhidos e levantar questionamentos de áreas onde se pode agir para se alcançar a meta pretendida.

A pesquisa mostra ainda que, entender a economia da região onde a empresa a ser analisada se encontra, é um fator muito importante, quando se obtém uma meta de modificação na empresa e deduzir se a região oferece o potencial de desenvolvimento. Como foi dito, apesar das diversas modificações a serem feitas na fábrica, a região analisada conta com muitos investimentos e uma demanda cada vez mais alta e sem concorrência, garantindo que, pelo menos por hora, as modificações feitas tendem a atingir o resultado esperado, dessa forma não adiantaria fazer tantas mudanças afim de ampliar a capacidade produtiva da empresa, se a região não contribui-se para tal crescimento.

Para finalizar, dedico esta pesquisa ao meu professor que me instruiu com o conhecimento necessário sobre a pesquisa operacional Prof.Dr.Alex Rodrigo, cuja técnica de lecionar, induziu minha mente a pesquisar mais sobre esse ramo da matemática aplicada e a ter a iniciativa de começar uma pesquisa por conta própria.

REFERÊNCIAS

DÁVALOS, Ricardo Villarroel. Uma abordagem do ensino de pesquisa operacional baseada no uso de recursos computacionais. In: Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 22., 2002, Curitiba. Anais... Curitiba, 2002.

A IMPORTÂNCIA E A APLICAÇÃO DA PESQUISA OPERACIONAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO disponível em file:///C:/Users/thiago%20rei%20dos%20reis/Downloads/2201-27488-1-PB%20(1).pdf acesso em:11 fev.2018

A MOTIVAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NA REDE PÚBLICA

Michael Nobre da Silva

Centro Universitário Campo Limpo Paulista

Rua José Lima, 355, Jardim Olga

07994-140 Francisco Morato, SP, Brasil

(11)9.9828-6823

Michael_apnobre@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo trata de uma pesquisa sobre os fatores que motivam e desmotivam a aprendizagem da língua inglesa, avaliando os resultados obtidos com as aulas de inglês, através de pesquisas com diversos artigos e fontes consideráveis sobre o assunto abordado, como se há incentivo por parte dos professores na aprendizagem dos alunos, conhecendo o contato que os mesmos têm com a língua inglesa. O objetivo principal é descobrir a vontade e a disposição do aluno em aprender novas línguas; averiguar quais atividades estão sendo realizadas em sala acerca da língua inglesa; e verificar quais atividades motivam ou não os alunos nas aulas de inglês. A metodologia desta pesquisa utilizou-se da pesquisa de outros artigos, estudiosos sobre o assunto, bem como a pesquisa em sites renomados que já abordaram tal assunto em suas pesquisas. Conforme o estudo sobre o assunto foi se desenvolvendo, foi possível notar que quanto mais o professor se utiliza de métodos inseridos no dia-a-dia dos seus alunos, bem como atividades com filmes, músicas, diálogos e dinâmicas variadas, melhor serão os resultados obtidos com as aulas de inglês.

Palavras Chave:

motivação, língua inglesa, aluno.

Abstract

The present study deals with a research on the factors that motivate and discourage the learning of the English language, evaluating the results obtained with the English classes, through researches with several articles and considerable sources on the subject addressed if there is encouragement from the teachers in the students' learning, knowing the contact they have with the English language. The main objective is to discover the student's willingness and willingness to learn new languages, to find out what activities are taking place in the classroom in English and to check what activities motivate students in English classes. The methodology of this research was based on the

research of other articles, scholars on the subject, research on renowned sites that have already addressed this subject in their research. As the study of the subject developed, it was possible to note that the more the teacher uses methods inserted in the daily life of his students, as well as activities with films, songs, dialogues and varied dynamics, the better the results obtained with English classes.

Keywords:

Motivation, English language, student.

1. INTRODUÇÃO

A desmotivação dos alunos em sala de aula tem levado os educadores a repensar o antigo e tradicional método de ensino. Sinais como notas baixas, baixo rendimento dos aprendizes e evasão escolar, provocaram um sinal de alerta: algo não estava funcionando bem com a metodologia que estava sendo adotada.

Direcionando o foco para o ensino da língua inglesa, é preciso ressaltar que os alunos estudam durante anos e, ao final do Ensino Médio, pouco sabem desta língua tão comum em nosso meio. A maneira com que o inglês é trabalhado pode causar certo desinteresse nos alunos.

Neste estudo, o objetivo principal foi identificar fatores que poderiam motivar e desmotivar os alunos com relação à língua inglesa. Observamos que fatores internos como o medo de errar, vergonha e timidez, sobressaem em relação aos outros motivos. Enquanto que, no que diz respeito aos fatores externos, o método adotado pelo professor é o que mais desagrada e desmotiva os aprendizes.

A responsabilidade maior fica mesmo pelo interesse dos alunos nas aulas de inglês, e não dos professores. Entretanto, é comum esperar que os professores produzam aulas mais dinâmicas que levem o aluno a interagir e

participar mais das aulas, integrando-se ao que está sendo ensinado, adequando o idioma inglês ao mundo dos aprendizes, levando-os a descobrir que o inglês já se tornou parte do nosso cotidiano, e que aprender esta língua lhes trará novas perspectivas intelectuais e até mesmo sociais.

O método tradicional de avaliar o aluno provoca neles grande angústia e sofrimento, fazendo com que se preocupem demasiadamente com notas e pouco com o aprendizado. O modo como o professor corrige os erros de seu aluno também pode ser frustrante e/ou desestimulante para o aprendiz (Modesto e Santos, 2002). Neste caso, a discricção é fundamental, a correção também não deve ocorrer constantemente, já que isso retarda o processo de ensino, provocando descrédito por parte do aluno, e, conseqüentemente, a não participação nas aulas.

Através deste trabalho, buscamos um caminho para se trabalhar melhor a língua inglesa, vencer obstáculos e encontrar soluções para que o resultado seja satisfatório, tanto para o aluno aprender quanto para o professor ensinar.

2. A MOTIVAÇÃO

Segundo o dicionário Michaelis, motivação é o ato ou efeito de motivar, é uma série de fatores de natureza afetiva, intelectual ou filosófica, que atuam no indivíduo, determinando-lhe o comportamento.

CORNÉLIO PROCÓPIO/ 2004. A motivação, normalmente aplicável a qualquer tipo de atividade humana, é fornecida pela própria origem da palavra que vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente aproximado, que é motivo. Assim o motivo, ou a motivação é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso...

A motivação no contexto escolar sofre um decréscimo gradativo quando o educando avança em escolaridade. Os estudos da motivação intrínseca têm produzido, nos últimos anos, conhecimentos que podem auxiliar o professor em seu trabalho de despertar o interesse dos alunos sobre os conteúdos escolares...

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. Para substancialidade, no mínimo duas pessoas devem estar envolvidas ativamente trocando experiências e idéias.

A interação entre os indivíduos possibilita a geração de novas experiências e conhecimento. A aprendizagem é uma experiência social, mediada pela utilização de instru-

mentos e signos, de acordo com os conceitos utilizados pelo próprio autor.

Um signo, dessa forma, seria algo que significaria alguma coisa para o indivíduo, como a linguagem falada e a escrita. Comumente, o processo de aprendizagem é uma experiência social, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação.

De acordo com Dalacorte (2000), a motivação pode ser vista como um estado de atividade emocional e cognitiva que gera atos conscientes e que promove um período de esforço intelectual e/ou físico para atingir objetivo(s) pre-estabelecido(s).

A motivação dos alunos sofre grandes influências de fatores internos e externos. Fatores internos estão relacionados ao interesse, à vontade, à confiança que o aprendiz tem ao adquirir atividade. Já entre os fatores externos, conta-se a interação, as experiências, as condições sociais entre as pessoas envolvidas no processo.

Por outro lado, teóricos educacionais reconhecem a motivação como fator fundamental para que a aprendizagem ocorra. Os enfoques variam dependendo da linha psicológica adotada, mas é reconhecido que a pessoa interessada a aprender, o faz com muito maior facilidade e eficácia.

2.1 APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO

No ambiente escolar o objetivo maior é a aprendizagem, onde o aluno tenha a motivação para descobrir o verdadeiro sentido da vivência escolar, aprendendo numa relação comum e mútua entre docentes e discentes, os conhecimentos ali apresentados.

Por essa razão, os professores precisam saber motivar os alunos para que eles tenham interesse pelas aulas. As atividades desenvolvidas em sala de aula precisam ser práticas e relacionadas com a vida diária dos alunos; as experiências vividas por estes não devem ser desprezadas pelos professores, de modo que se sintam valorizados entre os colegas; os exemplos utilizados pelos professores devem ser elaborados durante o planejamento das aulas, para que os mesmos sejam adequados para os alunos.

Os professores precisam ser dinâmicos, ativos e voltados para a compreensão do universo dos alunos. A metodologia utilizada deve envolver o aluno no processo, tornando-o participante, porque não há educação se o aluno não participa, e se permanece apenas como observador. Uma das variáveis que induz à evasão é a prática de professores que tornam os alunos passivos, meros observadores distantes. (Silva Geruza -2014)

Gardner e Lambert (1959, citados por Gómez, 1999) afir-

mam que as primeiras experiências do indivíduo com a segunda língua são de suma importância na formação de uma personalidade integrada em seus aspectos emocionais e intelectuais.

Inicialmente, o professor deve conhecer as características, interesses e necessidades do indivíduo, para que possa adotar procedimentos que o conduzam à criação em sala de aula de um ambiente acolhedor e produtivo. E, através de uma variedade de recursos, métodos e procedimentos, o professor pode criar uma situação favorável à aprendizagem.

Souto Ferraz (2015) cita três motivações que se encontram em todas as pessoas, embora em proporções distintas. Predomina-se a motivação extrínseca à pessoa, esta dependente, de certo modo, das reações dos outros e atua interesseiramente; se predomina a intrínseca, a pessoa pode decidir-se pela ação, tendo em vista a sua melhoria pessoal; e se predomina a transcendente, a pessoa atua pensando ou abrindo-se às necessidades alheias ou à melhoria pessoal dos destinatários da sua atividade.

Conforme afirmação de Gardner e Lambert (1972, citados por Gómez, 1999), para que alguém aprenda é necessário que queira aprender. Ninguém consegue ensinar nada a uma pessoa que não quer aprender. Por isso, é muito importante que o professor saiba motivar os seus alunos.

Para criar essa situação o professor deve:

- Conhecer os interesses atuais dos alunos para mantê-los ou orientá-los;
- Buscar uma motivação suficientemente eficiente, forte e duradoura, para conseguir do aluno uma atividade interessante e alcançar o objetivo da aprendizagem;
- Entre motivação e aprendizagem existe uma mútua relação e ambas se reforçam;
- A motivação da aprendizagem se traduz nos seguintes itens:
 - Sem motivação não há aprendizagem;
 - Os motivos geram novos motivos;
 - O êxito na aprendizagem reforça a motivação.

No âmbito da escola pode-se dizer, segundo a ótica de Tapia e Fita (2000, p.9) citado por Silva Geruza que:

“A motivação escolar é algo complexo, processual e contextual, mas alguma coisa que pode fazer para que os alunos recuperem ou mantenham seu interesse em aprender. A sociedade, aos órgãos públicos e a outras instituições cabe encontrar soluções. Aos professores e equipe docente cabe a reflexão.”

A falta de motivação para os estudos é, dentro da ótica de Maslow, um reflexo do que acontece em seu entorno. Em muitos casos, as escolas não estão suficientemente preparadas para enfrentar a complexidade destes e de outros problemas atuais, nomeadamente os que se perdem com a gestão das suas tensões internas (Fontes, 1988).

“O papel do professor e da escola em relação à motivação dos alunos tem como elemento desencadeante a constatação de que existem problemas, potenciais ou reais”.

Porém, o problema da motivação ou falta dela, não é somente do aluno; na realidade, ele é o maior prejudicado, tendo em vista muitas vezes as contingências em que vivem e que repercutem, também, em sua vivência escolar.

Ao trabalhar a motivação em sala de aula, requer-se do professor a atenção para as especificidades existentes no grupo descente, ou seja, a motivação de um poderá não ser a de outro. Para isso, a “regra” é conhecer em cada aluno o que necessitam e anseiam (Bzuneck (2001, p.23) citado por Silva Geruza.)

2.2 MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

O elo entre motivação e aprendizagem sempre existiu, mas nem sempre esteve presente no âmbito da Educação. Edward Thorndike foi o primeiro psicólogo a realçar a tremenda importância da motivação na aprendizagem, defendendo que a aprendizagem é fortalecida quando seguida de um estado de coisas satisfatório para o aluno (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Costa & Mendes, 1995).

A falta de motivação é causada por características pessoais do aluno e contexto da escola. Alguns alunos não se envolvem em uma ou outra atividade. Outros se fecham completamente ao saber, não querem participar e nada fazem para aprender.

O psicólogo Bzuneck (2003, p.14), da Universidade Estadual de Londrina, afirma que “esses casos externos de desenvolvem a partir de situações aparentemente sem importância (um jovem desligado ou inquieto, por exemplo). Por isso, o professor deve observar atentamente o aluno e fazer intervenções sempre que qualquer tipo de desinteresse aparecer”.

Sendo a motivação intrínseca diretamente aplicável na área da Educação (Deci & Ryan, 1992), Campos (2000, p. 107), ressalta que grandes partes das dificuldades das Escolas têm origem exatamente nos problemas de foro motivacional, tais como

“(…) na tarefa de diagnosticar os interesses e

necessidades dos alunos; na consideração das diferenças individuais (...); na organização das atividades extracurriculares; no atendimento dos casos desajustados, pela descoberta dos motivos determinantes, e, afinal, nos problemas de aprendizagem, propriamente ditos.” Pedro Ana 2015.

Existem alunos que buscam aprender uma segunda língua pelo prazer de aprender, pela satisfação interior que tiram desta atividade. Podemos afirmar, então, que existe certo número de pessoas que sentem uma satisfação real no estudo em geral, e, portanto, também no estudo de línguas.

O meio que o aluno vive pode favorecer indiretamente, se não provocar e suscitar esta motivação interna. Como exemplo, tomemos uma família onde os pais consideram o estudo de línguas o importante, os filhos serão mais motivados e vão prosperar mais no aprendizado do que numa família com pouco interesse em aprender (Santana e Barros, 2002).

Bzuneck (2004) vai mais além e garante que sem a aprendizagem escolar, que depende predominantemente da motivação, praticamente não há futuro para ninguém. Portanto, desenvolver uma motivação para aprender, com atividades significativas, torna-se a meta principal de ensino, sendo essa uma das missões fundamentais de qualquer docente.

2.3 MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA

Motivos como notas, aprovação no final do ano, estímulo familiar por médias mais elevadas são fatores externos, que levam o aluno a estudar. A partir daí, alguns psicólogos terem a convicção de que se pode, efetivamente, suscitar ou desenvolver a motivação. Já a motivação extrínseca, onde o aluno frequenta a aula para obter algo em troca, algum motivo externo à atividade, este poderá acabar reproduzindo um comportamento não voltado para a aprendizagem, somente para a recompensa, ou seja, esperando um retorno que está fora da vivência da própria atividade, como ganhar um prêmio ou se sobressair-se em relação aos outros. (Schwaab. 2014).

A função do professor é esta: despertar no aluno a curiosidade e a vontade de conhecer uma segunda língua, mostrando a ele que pode ser divertido e interessante adquirir um novo aprendizado, e lembra-lo sempre da importância e utilidade de se aprender inglês.

Segundo o psicólogo Bzuneck (2003), da Universidade de Londrina, independente da série é possível ao professor manter alto o nível de motivação nas aulas de Língua Inglesa utilizando as seguintes estratégias:

- Mostrar-se entusiasmado com os conteúdos que está ensinando;
- Despertar a curiosidade destacando a relação do conteúdo com fatos cotidianos;
- Orientar a aprendizagem para compreensão e não para a memorização;
- Elaborar atividades que mostrem como o aluno evolui;
- Usar um ritmo que permita que todos acompanhem o encadeamento de idéias;
- Mudar a estratégia ao perceber que os alunos não aprenderam;
- Estabelecer metas realistas e explique detalhadamente os objetivos, combinando regras;
- Dar pistas de como superar as dificuldades sem revelar de imediato a solução;
- Evitar avaliações negativas, comparativas e ameaçadoras da auto-estima dos alunos.

3. ATIVIDADES APLICADAS NA AULA DE LÍNGUA INGLESA

O aluno de Letras, antes mesmo de se graduar, durante as disciplinas de Estágio Supervisionado, tem a oportunidade de entrar em contato com seu futuro local de trabalho – a sala de aula. Lá cabe a ele escolher uma forma apropriada para ministrar o conteúdo proposto e contribuir para a formação do seu aluno. Santos (2010) acredita que o professor, ao entrar na sala de aula, pode se deparar com inúmeros aspectos capazes de dificultar o processo de aprendizagem. Tais aspectos, segundo a autora, podem ir desde infraestruturas débeis até materiais inapropriados, sendo que um deles merece destaque: a desmotivação por parte dos alunos. Para Christen & Murphy (1991), se o aluno gosta de alguma atividade, ele a realiza com satisfação, sem necessidade de ser obrigado. Do mesmo modo, ele pode não se interessar pelo assunto ou material trabalhado e, assim, pode decidir não participar ou não “colaborar” com o andamento da atividade. Nesse caso, a intervenção do professor torna-se crucial, uma vez que este pode auxiliar seu aluno a desenvolver as habilidades de leitura e escrita, através do ensino do vocabulário e da ativação do seu conhecimento prévio, por exemplo, utilizando assuntos que o interessem. (Santos 2010).

Os alunos, por serem na maioria adolescentes, são mais atraídos por métodos mais modernos e dinâmicos de aprendizagem. Eles convivem num meio informatizado avançado com computador, televisão, som, o que pode ser usado no aprendizado da Língua Inglesa, relacionando esta com o ambiente em que eles vivem.

Os alunos do 1ºB, 2ºA e do 2ºB jogaram o “mime game” orientados pela Teacher Nathasha. Cada um recebeu um papelzinho, que foi colocado em sua testa ou nas costas, e nele continha o nome de um animal, brinquedo ou ob-

jeto em inglês. Todos os participantes poderiam ver o que estava escrito nos coleguinhas, mas o escolhido por mais que tentasse, não conseguia ver. O jogo consiste em fazer cada participante adivinhar a palavra por meio de perguntas feitas aos amigos que estavam lendo. Porém as únicas respostas possíveis ditas por eles eram “YES” ou “NO”. Todos se divertiram muito nesta atividade.

Já os alunos do 3º ano aprenderam sobre as três principais refeições (meals) diárias realizadas durante o dia: breakfast (café da manhã), lunch (almoço) e dinner (jantar). Com isto em mente, a Teacher Nathasha idealizou um lanche comunitário de café da manhã para eles. Cada um trouxe um dos itens requeridos e tomaram um delicioso lanche, seguido de uma brincadeira, Dead or alive (vivo ou morto). “Adoramos esta atividade em grupo”, comentaram alguns alunos, simultaneamente. (reportagem completa feita por Carina Gonçalves jornal o estadão em 02 Setembro 2015 | 17h57).

4. CAUSA DE RECEIO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Charles S. Peirce (1877/1958, apud Barcelos, 2004, p. 129), filósofo americano, definiu crenças como “idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”. Entendemos que essas maneiras populares de pensar são geralmente desprovidas de conhecimento e comprovação científica, o que termina por se assemelhar, de certa forma, ao conceito de John Dewey (1933, p. 6, apud Pajares, 1992, p.313), segundo o qual “as crenças cobrem todos os assuntos para os quais não dispomos ainda de conhecimento certo e sobre os quais não estamos suficientemente confiantes para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro”. Na educação, por sua vez, mais precisamente para Sadalla (1998, p.103), citando Raymond e Santos (1995), as crenças são as idéias fundamentais das pessoas a respeito das suas experiências de vida, e afetam diretamente as suas ações, quer se admita conscientemente estas crenças, quer não.

O conceito de crenças não é específico da LA e muito menos recente. Segundo Pajares (1992, p.308), as crenças constituem um assunto de legítima pesquisa em diferentes áreas como medicina, direito, antropologia, sociologia, ciências políticas, comércio¹⁰, psicologia (onde as atitudes e os valores têm sido, por muito tempo, foco da pesquisa social e de personalidade) e, principalmente, na filosofia, que se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro. (Miranda 2005).

Os alunos demonstram uma grande aflição e receio quando a atividade adotada pelo professor exige que se exponham diante da sala. Eles alegam que se sentem intimidados com a exposição, por serem foco das atenções e de

uma possível gozação dos colegas.

É preciso levar em consideração que esta é uma idade crítica em que os alunos se preocupam demasiadamente com a aparência exterior e ainda com a opinião das outras pessoas sobre si. Segundo Davis e Oliveira (1994), seria importante que os educadores procurassem conhecer, compreender e ajudar a elaborar o seu sistema de valores.

O importante é o reconhecimento de que o sistema que rege a conduta do adolescente, nem sempre, coincide com o adulto e nem sempre se baseia nos mesmos valores. Daí a necessidade de discutir e comparar os comportamentos manifestos e os esperados.

5. O PAPEL DO PROFESSOR NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS NA ESCOLA PÚBLICA

O professor desempenha um papel fundamental no aprendizado dos alunos. Na maioria das vezes este aprendizado acontece dentro de um contexto escolar. O papel-chave do professor é de certificar-se de que as metas de aprendizado e os métodos de ensino estejam adequados ao contexto.

Devido à falta de incentivos ao ensino de idiomas na escola pública, essa tarefa tornou-se um desafio muito grande, o qual deve ser enfrentado não só pelo professor, mas por toda a comunidade escolar, bem como pela família.

Devemos ser profissionais conscientes das necessidades de nossos alunos e otimizar os recursos disponíveis na escola, para que possamos proporcionar um ensino de boa qualidade. Ser realista sobre o que é possível realizar, não significa que não devamos buscar melhorias para nossos alunos.

Devemos nos manter motivados para buscar novas possibilidades e recursos. E quais são os recursos disponíveis ao professor de línguas? Basicamente, o professor dispõe do quadro-negro, giz, um aparelho de som, que muitas vezes não funciona direito, e às vezes uma televisão e um vídeo-cassete. Estou sendo positivo nesta afirmação, pois várias escolas não possuem tais aparelhos.

A ausência de recursos materiais para desenvolver um trabalho de boa qualidade torna o professor seu próprio recurso-chave. Muitas vezes, devido à falta de tempo e de condições de proporcionar um ensino de melhor qualidade, o ensino de línguas passa a ser uma tarefa pesada e desinteressante para os professores. Porém, quando comprometidos com sua profissão, com o aprendizado de seus alunos, os professores jamais se acomodam, mesmo recebendo baixos salários. Eles partem para a luta, parti-

cipam de seminários e cursos de atualização, muitas vezes sem condições financeiras para tal.

Os professores são os facilitadores e monitores do processo de aprendizagem de seus alunos. Mais uma vez, saliento o papel da motivação como fator preponderante para o bom andamento das tarefas na escola.

Devemos dividir com nossos alunos a responsabilidade sobre a sua própria aprendizagem. Através de atividades neles centradas, os professores, aos poucos, começam a despertar a necessidade de se tornarem pessoas independentes e autônomas, responsáveis pela construção de seu próprio conhecimento.

O professor é visto como aquela figura autoritária, chata, que cobra constantemente. Esta percepção não se forma ao acaso. Somos responsáveis por nossa imagem, por nosso relacionamento com os alunos. Devemos ter o cuidado de não nos tornarmos distantes e frios. Não estou querendo dizer que não temos que ter autoridade em sala de aula, mas sim, que não precisamos ser autoritários. Taylor (1987) afirma que há uma grande diferença em termos autoridade e sermos autoritários.

Os alunos devem encontrar no professor uma pessoa que também, como eles, passou pelas mesmas dificuldades para aprender, e que, devido a seu esforço, atingiu seus objetivos, provando, assim, que é possível alcançar as metas.

Os alunos devem ser respeitados em seus pontos fracos. Os professores devem estar atentos às diferenças existentes em sala de aula, para que não permitam que alunos mais bem preparados inibam os mais fracos. Esta convivência deve ser harmônica, os que sabem mais ajudam os que sabem menos. Devemos avaliar, constantemente, nossas atitudes como professores para verificar se não estamos supervalorizando alguns alunos e esquecendo-se de outros, tendo especial atenção com a correção dos erros. Nada é mais desmotivador do que ser corrigido a cada vez que tentamos interagir em sala de aula. (Citado por Silva Marcus 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos mostrar a importância da motivação no aprendizado de uma segunda língua.

Entendemos que o incentivo é o fator-chave no caminho que desperta no aluno o interesse do saber. Buscar o conhecimento de uma língua estrangeira é algo que requer disposição e vontade não só por parte do aluno, mas, mais ainda do professor e até mesmo da família, que vem atuar diretamente ou indiretamente no processo da motivação.

Vimos que quando os pais auxiliam o aprendizado aproveitando o ambiente de casa, a motivação do aluno se torna maior, pois o ambiente também é um ponto importante neste ensino, assim como a maneira do professor ensinar.

Portanto, percebemos que o papel do professor é de buscar o aluno a se envolver no aprendizado da Língua Inglesa. Ele deve adaptar meios mais atrativos tornando as aulas mais agradáveis e que despertem o interesse e motivem o aluno.

Uma das maneiras do professor conseguir isso, é fazendo com que o aluno participe, seja ativo. Evitar ao máximo que as metodologias e atividades que são usadas caiam na rotina, causando, assim, o tédio em sala de aula, enfim, não deixar que suas aulas se apeguem ao método tradicional de transmitir um conteúdo, enquanto os alunos apenas o recebem. O professor precisa, ainda, despertar nos alunos a necessidade e a importância de se aprender a Língua Inglesa, provocando neles a curiosidade, a vontade de saber utilizar uma língua tão útil, num mundo globalizando em que vivemos.

Atualmente, os alunos preocupam-se muito com notas e médias semestrais, isto se dá porque eles não se sentem motivados a aprender. Entretanto, pois estudar não precisa necessariamente ser algo maçante e cansativo. Para o professor a satisfação de dar aulas para alunos interessados é muito maior.

Concluimos que a Língua Inglesa não pode, nem deve, ser tratada como apenas uma matéria que integra a grade curricular das escolas. Precisa ser considerada como uma oportunidade de se ter um contato maior com o idioma mais importante que se fala nos dias de hoje, em todo o mundo. Deste modo, não se deve ensinar apenas regras gramaticais ou a pronúncia de algumas palavras e frases.

É fundamental ensinar ao aluno ouvir, ler, escrever e, principalmente, falar inglês, capacitando-o a utilizar a língua que estudam durante sete longos anos escolares. Apesar de vários estudos sobre este assunto, concluimos que a motivação ainda não é totalmente aplicada em sala de aula. Pesquisadores já reforçavam, há muitos anos, que a motivação deveria ser o fator mais bem trabalhado em sala de aula.

Desejamos que este trabalho possa auxiliar o professor a encontrar meios e métodos mais motivadores, favorecendo o aluno no interesse e atuação do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BROWN, H. D. Teaching by Principles: na interactive approach

ach to language pedagogy. 2 ed. San Francisco: Longman, 2001.

BZUNECK, J. A. Como lidar com alunos desmotivados. Nova Escola, Editora Abril, no. 159, p. 14, jan/fev 2003.

COSTA E SILVA, E. L. et al Made in USA. Building The Way, UEG-Itapuranga, no. 2, p. 49-50, june 2002.

DALACORTE, M. C. F. A participação dos aprendizes na interação em sala de aula. In: MELLO, H. A. B. de; DALACORTE, M. C. F. (Org.). A sala de aula de língua estrangeira. Goiânia, Editora UFG, 2000. P. 39-62.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de. Psicologia da Educação. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

GARDNER, R. C; LAMBERT, W. E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.

GARDNER, R. C; LAMBERT, W. E. Motivational Variables in Second Language Acquisition. Canadian Journal of Psychology, v. 13, 1959, p. 266-272.

GÓMEZ, Pascual Cantos. A Motivação no Processo Ensino/Aprendizagem de Idiomas: um Enfoque Desvinculado dos Postulados de Gardner e Lambert. Trabalhos de Linguística Aplicada, v. 34, jul/dez 1999, p.53-78.

LAGO, S. N. A. do. Explorando a Auto-Estima na Aquisição de Segunda Língua. In: MELLO, H. A. B. de; DALACORTE, M. C. F. (Org.). A sala de aula de língua estrangeira. Goiânia: Editora UFG, 2000. p. 83-100.

MODESTO, M.; SANTOS, S. F. dos. A Tolerância ao Erro na Língua Inglesa. 2002. Monografia (Graduação em Letras: Português/Inglês) – Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Itapuranga.

SOUZA, K. N. de. et al. Falamos Inglês?. Building The Way, UEG-Itapuranga, no. 2, p. 47-48, june 2002.

http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/marcus_f_da_siva.ht

<http://educacao.estadao.com.br/blogs/colegio-branca-alves-de-lima/o-ludico-como-aprendizado-aulas-de-ingles/>

<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=ne9qA>
(UEG) https://letras.ufg.br/up/25/o/VIISLE_09.pdf

A PRÁTICA DE ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: MACULELÊ

Mábile Gomes da Silva

Elizeu Forquilha Julio

Liliana Harb Bollos

Centro Universitário Campo Limpo Paulista

Rua Guatemala, 167, Jd. América

13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil

(11) 4812 9400

mabilygomesdosantos@hotmail.com

RESUMO

Nesse projeto de prática de ensino apresentamos a cultura do Maculelê para os alunos do 1º ano da escola E. E. Profª Vanda Terezinha Nalim, localizada na cidade de Francisco Morato, com atividades em forma de dança de roda e trabalhando ritmos, o que é mais marcante dessa cultura. Aplicamos os conteúdos visando o conhecimento do aluno e uma melhora em sua percepção, sensibilidade, desenvolvimento cultural e também de seu repertório musical.

Palavras chave

Maculelê, Prática de ensino, Educação musical.

ABSTRACT

In this project of teaching practice we present a little about the culture of Maculelê for the students of the 1st year of the school EE Profª Vanda Terezinha Nalim, located in the city of Francisco Morato, with activities in the form of dance of wheel and working rhythms, which is most striking of this culture. We apply the contents aiming at the student's knowledge and an improvement in their perception, sensitivity, cultural development and also their musical repertoire.

Keywords

Maculelê, Teaching practice, Music education.

1. INTRODUÇÃO

O Maculelê surgiu no nosso projeto através de uma pesquisa para conhecermos alguns ritmos afro-brasileiros. Juntamente surgiu o Tambor de Crioula. A escolha do Maculelê foi devido à sua característica rítmica presente em sua música, sendo que isso de certa forma está familiarizado na escuta da grande maioria das pessoas, pois o

Funk Carioca utiliza praticamente a mesma célula rítmica.

O Maculelê está presente em nossa cultura desde o século XVIII, porém teve diversas evoluções com o passar do tempo. Isso nos chamou atenção pelo fato da necessidade constante em adaptarmos nossos planos e objetivos.

Nesse contexto, escolhemos a música Boa Noite Tindolelê auê Cauiza, gravado por Reinaldo Ramos Suassuna, conhecido como Mestre Suassuna.

2. IMPORTÂNCIA DA LEI Nº 10.639

A lei Nº 10.639, sancionada em 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", fez com que tivéssemos um avanço no que se trata da valorização, mas comparado com o que devíamos realmente ensinar aos nossos alunos, ainda estamos longe. Nosso objetivo é levar a cultura afro-brasileira para os alunos, mostrar como é importante o estudo dessa cultura nas escolas e pensar nos seus efeitos, como respeito à diversidade, conhecimento de outras culturas e, musicalmente falando, a riqueza rítmica e a diversidade de sons.

A cultura afro-brasileira é um tema muito amplo, mas temos apenas uma aula para desenvolver o projeto, então, buscamos trazer algo não muito conhecido, mas que ao mesmo tempo, esteja próximo da realidade social e cultural que vivemos hoje.

3. HISTÓRIA DO MACULELÊ

Maculelê é uma expressão cultural afro-brasileira que surgiu em Santo Amaro da Purificação, Bahia, cidade rica em

manifestações culturais populares de origens africanas. É uma junção de dança, música e também uma representação teatral que conta a história de Maculelê, que segundo algumas lendas nos contam, foi um jovem guerreiro que sozinho derrotou uma tribo inimiga utilizando dois pedaços de pau enquanto os demais membros de sua tribo haviam saído para caçar, nascendo assim a dança do Maculelê como forma de homenagem ao herói. Porém, como diversas outras manifestações folclóricas, não se sabe ao certo sobre seu real surgimento.

A música conta com um canto feito em português ou em línguas de origem africanas acompanhada por instrumentos de percussão, que na grande maioria das vezes conta com atabaques, agogô e ganzá, porém podendo variar conforme o grupo que está praticando.

A dança é feita com movimentos parecido com os da Capoeira, porém se utiliza bastões de madeiras e, em alguns casos, até mesmo facões, representando as armas que Maculelê utilizou para derrotar a tribo.

No início do século XX, devido a morte dos antigos mestres do Maculelê, a manifestação foi caindo em esquecimento. Até que em 1943, Paulino Aluísio de Andrade, mais conhecido como Mestre Popó, resolveu reunir amigos e familiares para ensinar a dança baseando-se nas antigas lembranças que tinha de quando era criança. Durante as próximas décadas, o Maculelê ganhou grande repercussão, chegando a ser reconhecido internacionalmente.

Atualmente, a cultura do Maculelê sobrevive dentro dos grupos de Capoeira, que de certa forma adotou a dança do Maculelê e a utiliza durante suas atividades e apresentações, sendo um dos maiores responsáveis pelo mantimento da manifestação cultural.

4. METODOLOGIA

Após a pesquisa sobre o Maculelê, que foi de grande importância pois serviu de base para o desenvolvimento do projeto, começamos a desenvolver as atividades. Como o Maculelê tem uma semelhança com o Funk Carioca, aproveitamos para apresentar algo que de certa forma eles já tinham um certo conhecimento, de uma forma lúdica. A lenda que está por trás do Maculelê foi o responsável por trazer essa questão lúdica para o trabalho. No que se trata de música, pensamos em desenvolver atividades que pudessem ampliar a noção musical dos alunos. Rítmica, percepção, canto e também a criatividade estavam envolvidos nas atividades. Pensamos em uma metodologia baseado em atividades lúdicas para que o aprendizado fosse repassado de uma forma mais natural possível, ou seja, praticando.

5. DESENVOLVIMENTO

A etapa do desenvolvimento das atividades e do plano de aula, criamos as atividades e fomos relacionando com as

disciplinas obrigatórias. A primeira atividade que pensamos, envolveu diretamente a disciplina de rítmica, pois aproveitamos a presença marcante da pulsação da música e criamos a atividade. A atividade de percepção sobre a pulsação seria necessária para que pudéssemos fazer a dança de roda, pois seria acompanhada de batidas utilizando bastões, e seria acrescentado mais células rítmicas retirada da música. Todas as disciplinas foram se encaixando nas atividades.

I - Escuta e percepção: Nessa atividade colocamos a música Boa Noite – Tindolelê auê Cauiza, gravado pelo Reinaldo Ramos Suassuna, conhecido como Mestre Suassuna e primeiramente fizemos uma interação com os alunos para saber se eles já haviam ouvido aquele estilo musical ou algo parecido. Em seguida, pedimos para que eles relatassem o que estava acontecendo na música e quantidade de vozes e de instrumentos (instrumentos, timbres, vozes entre outros).

II – Pulsação da música: Os alunos ficaram em pé, e com a música tocando, eles fizeram o pulso com os pés, depois com as palmas.

III – Dança de roda: Criamos uma dança, baseados nos passos aprendidos na aula de Danças Circulares. Os participantes eram divididos em dois grupos, o primeiro utilizava dos bastões, que é a principal característica do Maculelê, pois conforme o contexto histórico, a dança é feita cada um com dois bastões. Eles formaram uma roda maior onde tinham que manter movimentos no sentido anti-horário fazendo a base rítmica batendo com os bastões no alto, depois era o ritmo dobrado. O segundo grupo, ficava no centro da roda fazendo outra atividade com palmas e em dupla. Primeiro eles faziam jogo de mão no ritmo, depois individualmente, faziam com os pés e depois com as mãos. Isso era revezado quem estava dentro da roda e quem utilizava os bastões fora da roda. Essa atividade tinha como objetivo interiorizar a sensação rítmica, principalmente a pulsação.

IV – Canto Maculelê: Nessa atividade, os alunos tiveram a experiência de cantar uma música de Maculelê, e foi utilizado o teclado. Utilizamos como materiais os bastões, as imagens e um amplificador de áudio. Construímos os bastões com cabos de vassoura e enrolamos com fitas para enfeitar. Levamos um amplificador e imprimimos imagens coloridas dos instrumentos e de danças.

6. PLANO DE AULA

Apresentação: Ao entrarmos na sala de aula, nos apresentamos e fizemos uma interação com os alunos colocando antes de mais nada a música que iríamos apresentar na atividade 1 para que eles pudessem nos dizer o que eles achavam que nós estávamos fazendo na escola.

Contexto histórico: Apresentamos a história do Maculelê, utilizando como auxílio imagens impressas, e fazendo ligações com sua importância no contexto social e histórico. Tentamos deixar claro que aquilo era uma expressão cultural afro-brasileira, e aproveitamos e fizemos uma ligação com o dia da consciência negra, que havia sido na mesma semana.

Atividades: Demos sequência nas atividades, seguindo a ordem numérica, ou seja, primeiro fizemos a atividade de Percepção, em seguida a Pulsação Rítmica, logo após fizemos a Dança de Roda e por último o Canto do Maculelê.

Finalização: Encerramos a aula fazemos mais uma interação em forma de conversa com os alunos e finalizamos nos despedindo da sala.

CONCLUSÃO

Esse projeto nos proporcionou a oportunidade de conhecer o nível de conhecimento dos alunos em relação à cultura afro-brasileira e como isso é apresentado nas escolas. Além disso, nos permitiu desenvolver atividades que poderão ser usadas futuramente. De um modo geral, as crianças que tem um prévio conhecimento dessa cultura, são aquelas que já têm uma vivência particular, famílias que são de origem e/ou religiões afro-brasileiras, e o restante só conhecem o pouco que aprendem na escola. As atividades forneceram aos alunos uma aula divertida e ao mesmo tempo educativa, e os deu a oportunidade de aprenderem na prática.

Nesse semestre, tivemos que desenvolver o projeto relacionando-o com oito matérias, sendo que o tema é algo que deverá ser muito mais explorado em nossas carreiras profissionais. As atividades foram desenvolvidas com discussões para que pudéssemos utilizar as matérias obrigatórias aproveitando ao máximo os conhecimentos adquiridos durante esses quatro semestres. O resultado foi que, em três atividades conseguimos relacionar todas as matérias.

Utilizamos conhecimentos em piano, violão e regência e prática coral II para aplicar a atividade prática de canto, onde os instrumentos nos auxiliaram durante a atividade. Metodologia e didática esteve presente em toda a criação e desenvolvimento do projeto. Análise e composição, além de nos ajudar a compreender a música escolhida, pode, juntamente com percepção, ser base da primeira atividade. A segunda atividade, que foi a dança de roda, podemos colocar em prática os conhecimentos adquiridos em danças circulares.

REFERÊNCIAS

MUTTI, Maria (1978). Maculelê. Bahia: Secretaria Municipal de Educação e Cultura Salvador. por "Luana Amorim de Souza".

ALMEIDA, Plínio de. Pequena História do Maculelê. [S.l.: s.n.]

Bernabó, Carybé (1951). As Sete Portas da Bahia Coleção Recôncavo ed. [S.l.]: Editora Livraria.

A REDUÇÃO DE DOENÇAS CRÔNICAS EM PACIENTES SUBMETIDOS À CIRURGIA BARIÁTRICA

Prof. Me. Bruno Vilas Boas Dias

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
bruno.dias@faccamp.br

Profa. Dra. Sílvia Maria Ribeiro Oyama

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
silvia.oyama@faccamp.br

Daniel Ferreira de Noronha

Endereço: Av: Reserva do Japy, 385,
Gramadão Jundiá/SP
(11)3964-2514
danielferreiradenoronha@gmail.com

Tiago Batista Campos

Centro Universitário Padre Anchieta. Ende-
reço: Rua Bom Jesus do Pirapora, 100/140,
centro- Jundiá/SP
campos-batista@hotmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo identificar, por meio de publicações científicas, se há evidências de melhora de doenças crônicas após cirurgia bariátrica. Método: Estudo de revisão bibliográfica baseado em artigos científicos relacionados ao tema. Resultados: Foram encontrados 161 artigos com os descritores propostos, dentro disso, foram selecionados 8 artigos que faziam referência às melhorias das doenças crônicas relacionadas a obesidade pós cirurgia bariátrica. Conclusão: O presente estudo identificou dados que justificam a procura pelo tratamento cirúrgico, visto que tem sido um tratamento que atinge ótimos resultados, tanto na perda do excesso de gordura quanto na diminuição dos parâmetros que sinalizam as morbidades que normalmente acompanham o excesso de peso. Respondendo à questão levantada por essa pesquisa, tem-se os artigos relacionados e seus autores discorrem sobre resultados positivos para a redução da HAS, DM2, dislipidemia, doenças osteoarticulares, hepáticas, entre outras. Assim, evidenciam que a cirurgia bariátrica leva paciente à melhora das doenças crônicas referentes à obesidade.

Palavras Chave

Morbidade, Obesidade e Cirurgia Bariátrica.

Abstract

Objective: To identify through scientific publications if there is evidence of improvement of chronic diseases after bariatric surgery. Method: Study of bibliographic review based on scientific articles related to the theme. Results: We found 161 articles with the proposed descriptors. Eight articles referring to improvements in chronic

diseases related to obesity after bariatric surgery were selected. Conclusion: The present study identified data that justify the search for surgical treatment, since it has been a treatment that achieves optimal results both in the loss of excess fat and in the decrease of the parameters that signal the morbidities that normally accompany the excess weight. Responding to the question raised by this research, one has the related articles. Its authors discuss positive results for the reduction of hypertension, DM2, dyslipidemia, westoarticular and hepatic diseases, among others. Thus, they show that bariatric surgery leads to improvements in chronic diseases related to obesity.

Keywords

Morbidity, Obesity and Bariatric Surgery.

1. INTRODUÇÃO

Segundo a Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia, 27 milhões de pessoas no Brasil são obesas. Esse dado corrobora com a análise do estudo dos autores de pesquisas científicas, metodologia utilizada também neste estudo, através de revisão bibliográfica relacionado à obesidade e ao tratamento cirúrgico e sua relação com as comorbidades, no que diz respeito às melhorias que a cirurgia trás para as pessoas, no sentido de reduzir ou acabar com doenças crônicas (Melo, 2017).

A obesidade é um problema de saúde que foi tabulado de acordo com seu grau de complexidade e estabelecido por um índice relacionado ao volume de massa corpórea do indivíduo. Esse índice é calculado de acordo com o

peso e a altura da pessoa, dessa forma, seu peso corporal é dividido pela altura multiplicada pela própria altura do indivíduo chegando, assim, em um resultado que traz a quantidade da massa corpórea por metro quadrado do corpo da pessoa, o então: Índice de Massa Corpórea (IMC), sendo usado para o cálculo do peso ideal (Melo, 2017; Barbieri e Mello, 2012).

A tabela é então estabelecida de seguinte forma. O IMC abaixo de 18,5 kg/m² é considerado baixo peso, 18,6 kg/m² a 24,9 kg/m² peso ideal, 25,0 kg/m² a 29,9 kg/m² a pessoa está com excesso de peso, 30,0 kg/m² a 34,9 kg/m² é obesidade grau I, 35,0 kg/m² a 39,9 kg/m² é obesidade grau II e acima de 40 kg/m² é considerado grau III, a faixa mais preocupante da obesidade em que se caracteriza a morbidez do indivíduo no que diz respeito à excesso de peso (Melo, 2017; Ricardo e Araújo, 2002).

Visto isso, após encontrar e estabelecer o grau de obesidade de uma pessoa segundo parâmetros pré-estabelecidos, como o cálculo do IMC acima apresentado, obtém-se as possibilidades de tratamento necessário. Parâmetros de IMC encontrados acima de 25,0 kg/m² que caracterizam o excesso de peso, já merecem atenção pois possibilitam o surgimento de doenças associadas como o Diabetes Mellitus tipo 2 (DM2), Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS), Síndrome Metabólica (SM), doenças de refluxo gastroesofágico, entre outras. Estudos apontam as doenças crônicas como maior causa de morte em todo o mundo. Assim, trabalhos como o de reeducação alimentar, atividades físicas diárias e, dependendo do caso, o uso de fármacos específicos, podem ser atribuídos à rotina da pessoa para que possa reestabelecer o peso evitando a piora no quadro de obesidade e cuidando para que possíveis comorbidades, caso já não seja a situação encontrada, possam surgir (Melo, 2017; Ricardo e Araújo, 2002; Duncan et al, 2012).

Esses tratamentos mais tradicionais, muitas vezes, não atingem os objetivos desejados, então sugere-se a cirurgia. A intervenção cirúrgica no tratamento da obesidade teve seus primeiros estudos na década de 50. As primeiras técnicas consistem em criar um grande efeito disabsortivo, efetuando o desvio de grande parte do intestino delgado. Inicialmente, foram observados avanços no objetivo da redução de peso, assim as técnicas cirúrgicas passaram a ser desenvolvidas e o tratamento cirúrgico passou a ser bastante procurado, dando espaço para a cirurgia bariátrica (Sociedade Brasileira de cirurgia Bariátrica e Metabólica, 2017; Zeve, Novais e Junior, 2012).

No Brasil, são aprovados quatro tipos de técnicas, a By-pass (Gastroplastia com desvio intestinal em “Y de Roux”), pela qual é feito um desvio do estômago além de seu grampeamento parcial. Nessa técnica, ocorre também um desvio parcial do intestino delgado inutilizando a porção do

Duodeno, Jejunó e parte do Ílio. Outra técnica é a Banda gástrica ajustável onde se coloca um anel em torno da entrada do estômago caracterizando a gastrectomia vertical que tem como funcionalidade a diminuição da capacidade e armazenamento gástrico. A Gastrectomia Vertical é uma técnica na qual observa-se bons resultados no controle da HAS e DM2 com boa perda de sobrepeso. Nesse procedimento, o indivíduo fica com aproximadamente 80 a 100 mililitros de capacidade estomacal. Outra técnica é a Duodenal Switch em que o duodeno perde 85% do seu tamanho, mas com sua capacidade de absorção e de função mantidas. Outra opção, que auxilia no emagrecimento e utilizada no Brasil, é a inserção do balão intra-gástrico que visa diminuir o volume gástrico dando sensação de saciedade (Sociedade Brasileira de cirurgia Bariátrica e Metabólica, 2017; Zeve, Novais e Junior, 2012).

Ao analisar os trabalhos selecionados para o presente estudo, observou-se que a técnica mais usada para a realização da cirurgia bariátrica é a Gastroplastia com derivação em Y-de-Roux. Para que essa cirurgia seja indicada, o indivíduo deve apresentar os seguintes parâmetros: estar com o IMC acima de 40,0kg/m² ou 35,0kg/m² somado a um histórico de morbidades relacionada a obesidade (Sociedade Brasileira de Cirurgia Bariátrica e Metabólica, 2017; Zeve, Novais e Junior, 2012).

O que se estuda atualmente é que, após tais procedimentos, os resultados e finalidades sejam realmente obtidos, pois, o foco final é reestabelecer o IMC do paciente de maneira que seu peso corporal não caracterize mais um dos graus de obesidade e que diminua ou acabe com as morbidades que trazem riscos à saúde (Melo, 2017; Zeve, Novais e Junior, 2012).

Em estudo feito pelo Hospital de Força Aérea do Galeão (HFAG) no Rio de Janeiro, identificou-se morbidades anteriores ao tratamento cirúrgico que, após a cirurgia bariátrica, conseguiu-se adquirir níveis normais para DM2, apneias do sono e HAS, além da diminuição de queixas ortopédicas, entre outras doenças (Santos, Gonçalves e Oliveira, 2013).

Em contrapartida aos dados satisfatórios, análises indicam um grande número de pacientes que procuram a cirurgia bariátrica com sintomas e características de ansiedade e depressão, levando-os à insatisfação, já que existem etapas dificultosas no pós-cirúrgico e a qualidade de vida do paciente depende de seu foco e comprometimento com o tratamento. Assim, existe uma certa euforia nos primeiros 12 meses com a maior perda de peso, logo em seguida, diminui tal percentual, levando o paciente a uma baixa autoestima e desmotivação pela redução da perda de peso. Essa insatisfação afeta todo tratamento e resultado clínico, pois a qualidade de vida e o bem-estar mental são primordiais para a continuidade do tratamento (Melo,

Objetivo

Identificar, por meio de publicações científicas, se há evidências de melhora de doenças crônicas após cirurgia bariátrica.

Método

Este artigo propõe um estudo de revisão bibliográfica baseado em artigos científicos relacionados ao tema. Os descritores utilizados foram: morbidade, obesidade e cirurgia bariátrica, associados com operadores booleanos “and” nas bases de dados Sistema Online de Busca e Análise de Literatura Médica - Medline (Medical Literature Analysis and Retrieval System Online), Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde - Lilacs, Base de Dados em Enfermagem - Bdenf e Scientific Electronic Library Online - Scielo. A busca ocorreu entre os meses de junho a agosto de 2017.

Os critérios de inclusão foram os seguintes: artigos em Português publicados entre os anos de 2012 a 2017, que se utilizaram de pesquisa de campo. Em acréscimo, artigos na íntegra que abordassem sobre doenças crônicas e que traziam as comorbidades relacionadas à obesidade, além de que, na publicação, abordavam as melhorias dessas doenças com a cirurgia bariátrica. Os critérios de exclusão foram: editoriais, revisões, dissertações e teses.

Resultados

Foram encontrados 161 artigos com os descritores propostos (Quadro 1). Dentro disso, foram selecionados 8 artigos (Quadro 2) que faziam referência às melhorias das doenças crônicas relacionadas à obesidade pós cirurgia bariátrica.

Quadro 1: Associação de descritores de acordo com cada base bibliográfica.

Descritores	Bases de Referencia				Total
	Scielo	Bdenf	Lilacs	Medline	
Morbidade <i>and</i> Obesidade	19	19	0	0	38
Morbidade <i>and</i> Cirurgia Bariátrica	3	0	2	0	5
Obesidade <i>and</i> Cirurgia Bariátrica	79	5	34	3	118

Quadro 2: Descrição de artigos em relação ao autor, ano, tema, método, base e conclusão. Jundiaí-SP.

Autor/Ano	Tema	Método	Base	Conclusão
Nascimento T M, Junior A A, Nunes M A P, Freitas T R P, Silva M A F S, Alves M R M. 2015	Comparaçã o do Perfil Hepatico no Pré e Pós-Operatór io na Cirurgia Bariátric a: Rede Particula r VS Pública	Foram estudad os pacient es antes e após cirurgia bariátri ca das redes particul ar e pública .	Lilacs	Melhora de fibrose Hepática.
Carvalo I R. , Loscalzo I T , Freitas M F B, Jordão R E, Friano T C , 2012	Incidênc ia da Deficiên cia de Vitamin a B12 em Paciente s Submeti dos À Cirurgia Bariátric a pela Técnica Foher Capella (Y-de-Roux)	Analise retrospectiva e descritiva de 91 prontuá rios de pacient es submeti dos à operaçã o.	Lilacs	Melhora de trigliceríde os
Barros L M, Frota N M, Araujo T M, Caetano J A 2015	Avaliaçã o dos resultado s da cirurgia bariátric a	A pesquis a foi realizad a median te analise de prontuá rios de pacient es submeti dos á cirurgia .	Scielo	Melhora em HAS e DM2

Amorim A C R, Souza A F O, Nascimento ALV, Burgos M G P A 2015.	Uso de bebida alcoólica em períodos pré e pós operatório de cirurgia bariátrica.	Pacientes e envolvidos na pesquisa foram submetidos à entrevista para levantamento e análise de dados.	<u>Lilacs</u>	Melhora de HAS, DM2 e Dislipidemia.
Oliveira M, Hassan S, 2014	Correlação entre os sintomas auditivos e vestibulares no período pré e pós operatório bariátrica.	Foram analisados pacientes com obesidade mórbida com indicação para cirurgia bariátrica.	<u>Lilacs</u>	Melhora de HAS

evidenciem os casos de comorbidades como critério, se ocorreram melhoras. Os achados da pesquisa podem ser divididos em 3 principais temáticas presentes nos estudos selecionados. O impacto no controle da HAS, impacto no controle do DM e as melhoras em outros indicadores de saúde (Silvia et al, 2013)

1. Impacto no controle da Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS).

Entre os 8 artigos selecionados para esse estudo, 5 (62,5%) abordam o impacto no controle da Hipertensão Arterial.

Em estudo realizado no Hospital Universitário, o Professor Alberto Antunes, Universidade Federal de Alagoas, Maceió – AL, publicado no ano de 2013, verificou-se que a HAS foi umas das doenças crônicas analisadas e seu diagnóstico foi usado como critério para inserção dos pacientes na pesquisa. Dentre as análises fisiológicas realizadas nos paciente estão uma série de exames cardiovasculares com ênfase para o diagnóstico de HAS, segundo parâmetros da Sociedade Brasileira de Cardiologia. Dos 96 pacientes selecionados para a pesquisa, 51 tinham HAS no pré-cirúrgico e apenas 8 continuaram com níveis pressóricos alterados no pós-cirúrgico (Silvia et al, 2013).

Em outro estudo realizado no Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual – IAMSPE, São Paulo – SP, publicado no ano de 2012, verificou-se que a hipertensão reduziu de 65,4% da amostra para 11,5% de um total de 26 pacientes da amostra da pesquisa (Grans et al, 2015).

Outro artigo, desenvolvido em um hospital referência em cirurgias bariátricas pelo Sistema Único de saúde (SUS) do Estado do Ceará e publicado no ano de 2015, analisou 570 pacientes do Programa de Obesidade do Estado do Ceará em pós-cirúrgico, dos quais 92 realizaram as consultas de pós-operatório durante o tempo da pesquisa. Desses, em 55 (59,8%) identificou-se a presença de comorbidades em período pré-operatório constatando-se destaque para a HAS presente em 46 (50%) dos pacientes selecionados. Após a cirurgia, destacando a relevância do procedimento, houve queda considerável da doença visto que 45 (97,8%) pacientes pararam de tomar medicação para controle pressórico (Barros et al, 2015).

A pesquisa realizada em Recife na Universidade Federal de Pernambuco – PE, publicada no ano de 2015, verificou que a HAS foi a doença crônica mais frequente entre os 119 pacientes selecionados. O estudo resulta em dados de diminuição da HAS que era presente em 66,6% dos pacientes em período pré-operatório e baixou para 36,5% dos pacientes analisados após a realização da cirurgia bariátrica (Amorim et al, 2015).

DISCUSSÃO

De acordo com objetivo da pesquisa, diante de tantos trabalhos selecionados (161 entre 2012 e 2017) existem, publicados em português, apenas 8 tratando de comorbidades. É importante ressaltar que é critério para a cirurgia bariátrica o indivíduo apresentar os seguintes parâmetros: estar com o IMC acima de 40,0kg/m² ou 35,0kg/m² somado a um histórico de morbidades relacionada a obesidade como HAS, DM, dislipidemia, doenças cardiovasculares, doenças osteoarticulares, entre outras doenças (Silvia et al, 2013).

Outros números notórios observados nos artigos selecionados relatam que durante o processo de emagrecimento em que estão envolvidos apenas mudanças de hábitos de vida e tratamentos farmacológicos, a perda do excesso de peso se resulta entre 5 e 10%, sendo que com a realização da cirurgia bariátrica a perda em média chega a 30%. (Silvia et al, 2013).

Considerando essa importante perda do peso excedente, a cirurgia bariátrica, em curto prazo, reduz os parâmetros para controle e resolução das comorbidades relacionadas à obesidade. Dessa forma, é imperativo que as pesquisas

Outro estudo, realizado na Unidade de Cirurgia Bariátrica do Hospital Regional da Asa Norte – HARAN da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal/SES/DF e do Instituto Brasiliense do Aparelho Digestivo na cidade de Brasília – DF, publicado no ano de 2014, analisou 34 pacientes encaminhados para a cirurgia bariátrica. Destes 25 (73,52%) apresentavam HAS. Para a análise de resultados pós-cirúrgicos foram separados 10 pacientes, dos quais 5 (50%) apresentavam HAS em pré-operatório e apenas 2 (20%) seguiram com a comorbidade (Oliveira e Hassan, 2014).

2. Impacto e controle do Diabetes Mellitus (DM).

Entre os 8 artigos selecionados para esse estudo, 5 (62,5%) abordam o impacto no controle do DM.

O estudo realizado em Belo Horizonte – MG pelo Serviço de Cirurgia Geral do Complexo de São Francisco, publicado em 2016, aborda sua pesquisa com o objetivo de identificar a melhora/resolução do DM2 em pacientes submetidos à cirurgia bariátrica. Para tanto, os autores selecionaram 468 pacientes e observaram a resolução do DM2 em 410 (87,6%) pacientes após 18 meses de cirurgia; 10 (2,1%) pacientes permaneceram com o risco aumentado e 48 (10,3%) permaneceram com a comorbidade (Girundi, 2016).

A pesquisa realizada na Universidade Federal de Alagoas, Maceió – AL e publicada no ano de 2013 aponta números favoráveis à resolução da DM como doença crônica. Para a pesquisa foram selecionados 96 pacientes, dos quais 27 (28%) apresentavam DM no pré-operatório. Já no primeiro semestre do pós-operatório apenas 3 (3%) pacientes seguiam com a doença e 2 (2%) após 12 meses (Silvia et al, 2013).

Outro estudo realizado no Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual – IAMSPE de São Paulo – SP, publicado em 2012, cita dentro da pesquisa que, de 26 pacientes selecionados para o estudo, 42,3% apresentavam DM2 no pré-operatório contra 3,8% após a cirurgia (Grans et al, 2015).

A pesquisa realizada no hospital de referência em cirurgias bariátricas pelo Sistema Único de Saúde (SUS) do Estado do Ceará, publicada em 2015, baseou-se em uma amostra de 570 pacientes do Programa de Obesidade do Estado do Ceará em pós-cirúrgico. Desses, 92 realizaram as consultas de pós-operatório durante o tempo da pesquisa. A DM2 mostrou resultados significativos no pós-cirúrgico já que 12 (13%) dos pacientes apresentavam a comorbidade. No pós-operatório 10 (83,3%) não apresentavam mais a doença e inclusive não dependiam mais de medicação para o controle da glicemia e apenas 2 (16,7%) ainda faziam uso de hipoglicemiantes orais (Barros et al, 2015).

Outra pesquisa realizada em Recife, na Universidade Federal de Pernambuco, publicada no ano de 2015, baseou-se no histórico de 119 pacientes em perioperatório. Os autores referem o diabetes e destacam números das melhorias para a doença no pós-operatório. Na amostra de pacientes em pré-operatório 24,4% dos 45 analisados apresentavam o DM e no pós-operatório 4,1% de 74 pacientes analisados possuíam a doença (Amorim et al, 2015).

3. Melhoras em outros indicadores de Saúde.

Entre os 8 artigos selecionados para o presente estudo 7 (87,5%) referem-se a outras doenças crônicas relacionadas à obesidade e mostram resultados de pacientes envolvidos nas pesquisas que passaram pelo processo da cirurgia bariátrica.

A pesquisa realizada na Universidade Federal de Alagoas, Maceió – AL e publicada no ano de 2013 teve como objetivo de estudo a frequência dos fatores de risco cardiovascular em obesos com indicação para a cirurgia bariátrica. Dentre os fatores de risco, os autores destacaram o colesterol LDL elevado, o colesterol HDL baixo, hipertrigliceridemia, síndrome metabólica, circunferência abdominal e IMC alterado. Dentre esses, houve em um ano um percentual considerável de redução. O LDL elevado foi de 21% dos pacientes para 3%, o HDL baixo reduziu de 81% para 61% dos pacientes, a hipertrigliceridemia baixou de 44% para 1%, a síndrome metabólica caiu de 69% para 5%. Os números referentes à circunferência abdominal também apresentaram queda, de 100% dos pacientes 69% apresentaram números fora dos parâmetros normais e o IMC caiu de 100% para 96% dos pacientes com resultados fora dos padrões (Silvia et al, 2013).

Outro estudo realizado no Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual – IAMSPE, São Paulo – SP, publicado no ano de 2012, trata sobre a prevalência de dor osteoarticular e a relação com a qualidade de vida dos pacientes submetidos à cirurgia bariátrica. Como parâmetro para avaliar a Qualidade de Vida (QV) os autores levaram em conta: distúrbios psiquiátricos e constatou melhorias referindo a diminuição do uso de medicação de 34,5% para 11,5% dos pacientes; peso médio dos pacientes com redução de 128kg para 82kg; IMC com redução média de 49,2kg/m² para 32kg/m². Somado a isso os autores se utilizaram da aplicação do inventário Medical Outcomes Study 36-Item Short Form Health Survey (SF-36) e do Diagrama do Corpo Humano com Escala Visual Analógica (EVA) para a análise de dor musculoesquelética e relatam melhorias da QV (Grans et al, 2015).

A pesquisa realizada no Hospital Universitário da Universidade Federal de Sergipe, Aracaju – SE, publicada em 2015,

discorre sobre a Doença Hepática Gordurosa não Alcoólica dando ênfase para a fibrose hepática avançada antes e após a cirurgia bariátrica. A pesquisa foi realizada também comparando pacientes da rede pública e privada de saúde. Os pacientes da rede pública apresentaram diminuição da fibrose hepática de 30,8% para 23% dos pacientes analisados e na rede particular houve redução de incidência de 7,1% dos pacientes analisados para a ausência após o procedimento cirúrgico (Nascimento et al, 2017).

O trabalho realizado no Departamento de Alimentos e Nutrição da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas – SP, publicado em 2012, objetivou analisar a deficiência de vitamina B12 nos primeiros seis meses após a cirurgia bariátrica. Concomitantemente, apresenta dados que evidenciam melhorias em parâmetros de colesterol e triglicérides que, conseqüentemente, contribuem para a redução de comorbidades das quais as mais encontradas foram dispnéia (93,4%), doenças da coluna (61,5%), doenças do refluxo gastroesofágico (57,1%) e apneia do sono (42,9%) relativas à obesidade. Também apresentam resultados positivos na perda de peso com redução de 25% entre o pré e o pós-cirúrgico e redução média do IMC de 42,2kg/m² para 30,7kg/m². Em conclusão, os autores relatam não haverem observado números que expressem deficiência da vitamina B12 no primeiro semestre subsequente à cirurgia bariátrica (Carvalho et al, 2012).

A pesquisa realizada no hospital de referência em cirurgias bariátricas pelo Sistema Único de Saúde (SUS) do Estado do Ceará, publicada em 2015, analisou 92 pacientes e constataram a melhora das seguintes comorbidades relativas à obesidade após a cirurgia bariátrica: Dislipidemia com redução de 12 para 1 paciente acometido; doença Cardiovascular reduziu de 7 para 2 pacientes acometidos; Osteoartrite diminuiu de 4 para 1 paciente acometido; Apneia do Sono diminuiu de 7 para 1 paciente acometido; Infertilidade caiu de 2 para 1 paciente acometido. Os pesquisadores se utilizaram do protocolo Bariatric Analysis and Reporting Outcome System (BAROS) que é reconhecido internacionalmente como instrumento capaz de avaliar de forma objetiva os resultados da cirurgia bariátrica (Carvalho et al, 2012).

Uma pesquisa realizada em Recife, na Universidade Federal de Pernambuco, publicada no ano de 2015, cita algumas comorbidades relatadas em entrevista concedida pelos pacientes selecionados para o estudo e que foram quantificadas de forma que apresentam melhorias no pós-cirúrgico. Houve redução nas alterações menstruais de 42,1% para 10,8%; refluxo gastroesofágico 37,7% para 10,8%; apneia do sono de 28,8% para 1,4%; dislipidemia 26,6% para 9,5% (Amorim et al, 2015).

Outro estudo realizado na Unidade de Cirurgia Bariátrica

do Hospital Regional da Asa Norte – HARAN da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal/SES/DF e do Instituto Brasiliense do Aparelho Digestivo na cidade de Brasília – DF, publicado no ano de 2014, destacou que, dos 34 pacientes selecionados, 14,7% apresentavam hipotireoidismo e 2,94% apresentou problemas de coluna não sendo registrada melhorias após a cirurgia. Dentro de seu objetivo principal relacionado aos sintomas auditivos e vestibulares no período pré e pós-operatório a pesquisa concluiu que os pacientes obtiveram melhorias visto que houve melhora de 50% dos sintomas de tontura, 100% nos sintomas de vertigem, 50% nos sintomas de zumbido e 50% nos sintomas de desequilíbrio (Oliveira e Hassan, 2014).

CONCLUSÃO

A pesquisa identificou impactos que a cirurgia bariátrica traz para os pacientes que se submetem a tal intervenção. Pode-se identificar dados que justificam a procura pelo tratamento cirúrgico, visto que, tem sido um tratamento que atinge ótimos resultados, tanto na perda do excesso de gordura quanto na diminuição dos parâmetros que sinalizam as comorbidades que normalmente acompanham o excesso de peso.

À questão levantada por essa pesquisa, tem-se os artigos relacionados. Seus autores discorrem sobre resultados positivos para a redução da HAS, DM2, dislipidemia, doenças osteoarticulares, hepáticas, entre outras. Assim, evidenciam que a cirurgia bariátrica leva o paciente à melhorias das doenças crônicas referentes à obesidade.

REFERÊNCIAS

Amorim ACR, Souza AFO, Nascimento ALV, Maio R, Burgos MGPA. Uso de bebida alcoólica em períodos de pré e pós cirurgia bariátrica. *Rev Col Bras Cir.* 2015;42(1):03-08

Barros LM, Frota NM, Moreira RAN, Araújo TM, Caetano JA. Avaliação dos resultados de cirurgia bariátrica. *Rev Gaúcha Enferm.* 2015;36(1):21-7.

Barbieri AF, Mello RA. As Causas da Obesidade: uma análise sob a perspectiva materialista histórica. *Rev Fac de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 10, n. 1, p. 133-153, jan./abr. 2012.*

Carvalho IR, Loscalzo IT, Freitas MFB, Jordão RE, Friano TC. Incidência da deficiência de vitamina b12 em pacientes submetidos a cirurgia bariátrica pela técnica fobi-capella (y-de-roux). *Arq Bras Cir Dig.* 2012;25(1):36-40

Duncan BB, Chor D, Aquino EML, Bensenor IM, Mill JG, Schmidt MI et al. Doenças Crônicas Não Transmissíveis no Brasil: prioridade para enfrentamento e investigação. *Rev*

Girundi, MG. Remissão do Diabetes Mellitus Tipo 2 dezoto meses após gastroplastia com derivação em Y-de-Roux. Rev. Col. Bras. Cir. 2016; 43(3): 149-153.

Grans R, Warth CF, Farah JFM, Bassitt DP. Qualidade de vida e prevalência de dor osteoarticular em pacientes submetidos a cirurgia bariátrica. Einstein. 2012;10(4):415-21. 6. Barros LM, Frota NM, Moreira RAN, Araújo TM, Caetano JA. Avaliação dos resultados de cirurgia bariátrica. Rev Gaúcha Enferm. 2015;36(1):21-7.

Melo ME, 10 Coisas Que Você Precisa Saber Sobre Obesidade. Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia. Humaitá, Rio de Janeiro, Departamento de Obesidade/ABESO; [atualizado em 2017, citado em 2017]. Disponível em: <https://www.endocrino.org.br/10-coisas-que-voce-precisa-saber-sobre-obesidade/>.

Nascimento TM, Alves Junior A, Nunes MAP, Freitas TRP, Silva MAFS, Alves MEM. Comparação do perfil hepático no pré e pós operatório na cirurgia bariátrica: rede particular vs pública. Arq Bras Cir Dig. 2015;28(4):274-277.

Oliveira M, Hassan S. Correlação entre os sintomas auditivos e vestibulares no período pré e pós cirurgia bariátrica. Com Ciência Saúde. 2014;25(1):45-56.

Ricardo DR, Araújo CGS. Índice de Massa Corporal: Um Questionamento Científico Baseado em Evidências. Arq Bras Cardiol, volume 79 (nº 1), 61-9, 2002.

Santos MS, Gonçalves LHT, Oliveira MFV. O que é saúde? Naomar de Almeida Filho. Trab Educ Saúde, Rio de Janeiro. 2013;11(3):699-703.

Silvia MAM, Rivera IR, Barbosa EMW, Crispim MAC, Farias GC, Fontan AJA, Bezerra RA, et al. Frequência dos fatores de risco cardiovascular antes e 6 e 12 meses após a gastroplastia. Rev Assoc Med Bras. 2013,59(4):381-386.

Sociedade Brasileira de cirurgia Bariátrica e Metabólica, Técnicas Cirúrgicas, Sociedade Brasileira de Cirurgia Metabólica – SBCM. São Paulo – SP [Atualizado em 2017]. Disponível em: <http://www.sbcbr.org.br/wordpress/>. Acesso em Junho de 2017.

Zeve JLM, Novais PO, Junior NO. Técnicas em cirurgia bariátrica: uma revisão da literatura. Revista Ciência & Saúde, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 132-140, jul./dez. 2012.

A RELAÇÃO ENTRE A LITERATURA E O CINEMA E SEUS BENEFÍCIOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Mayara de Farias Pereira
Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400

RESUMO

O presente artigo tem por intuito traçar um paralelo entre a literatura e o cinema e expor os benefícios do uso de filmes baseados em obras literárias, para o ensino de literatura. Seu objetivo é encontrar possíveis formas de abordagem adequada da literatura brasileira em sala de aula, que facilitem sua deglutição para as crianças e adolescentes estudantes do ensino regular no Brasil.

Em um primeiro momento, será apresentado um breve panorama do ensino de literatura no Brasil, bem como sua importância. Em seguida, será apresentada a história do cinema, bem como sua trajetória no Brasil e as principais adaptações de obras literárias brasileiras para obras da sétima arte, para então, findar-se com a apresentação dos possíveis benefícios de sua utilização para alunos brasileiros.

Palavras Chave:

Literatura, cinema, ensino, Brasil.

ABSTRACT

This article is intended to draw a parallel between literature and cinema, and to expose the benefits of using films based on literary works for literature teaching. Its objective is to find possible ways of appropriate approaching to Brazilian literature in the classroom that facilitates its swallowing for children and adolescents of regular education in Brazil.

In a first moment will be presented a brief overview of literature teaching in Brazil, as well as its importance. After that, the history of cinema will be presented, as well as its trajectory in Brazil and the main adaptations of Brazilian literary works for seventh art works, to end with the showing of the possible benefits of its use for Brazilian students.

Key words:

Literature, cinema, teaching, Brazil.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de literatura nas escolas de ensino regular é conteúdo obrigatório, por lei, segundo a BNCC.

De difícil acesso, a literatura ensinada no Brasil pode ser considerada rebuscada e complexa, e, por isso, raramente desperta interesse nos alunos por si só.

O professor, como mediador, deve estar atento às novas formas de abordagem do assunto e atualizado quanto às realidades de seus alunos, para tentar trazer formas de trabalhar o conteúdo mais acessíveis ao público jovem e, por vezes, carente.

O cinema, mesmo em suas obras mais técnicas e complexas, ainda é mais acessível em questão de entendimento da mensagem transmitida, devido à encenação das situações a serem discutidas. Além disso, filmes têm maior distribuição e publicidade em relação aos livros.

Portanto, o presente artigo visa relacionar o uso de produções cinematográficas nas aulas de literatura, como forma de introdução ao assunto do livro, além de apontar possíveis benefícios para o ensino do conteúdo relacionado à disciplina.

2. O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL

O ensino de literatura no Brasil é tradicional e carrega consigo a herança de um ensino voltado para a elite.

Obras literárias complexas eram estudadas pelos letrados que a utilizavam apenas para exibir títulos e status social. Atualmente, a literatura é conteúdo obrigatório do ensino de língua portuguesa e como parte do conhecimento da história e cultura do nosso país.

3. HISTÓRIA DO CINEMA

O primeiro filme como a produção que conhecemos a ser exibido foi *L'Arrivée d'un train en gare de La Ciotat* (no Brasil: *A Chegada do trem na estação*), em 1895. O filme foi produzido pelos irmãos Lumière, que também inventaram o Cinematógrafo (comumente considerado um aperfeiçoamento do Cinetoscópio de Thomas Edson).

O filme tem cerca de 50 segundos e mostra um trem chegando à estação de La Ciotat, na França, e seus passageiros entrando e saindo do mesmo. Sua exibição teria causado pânico nos pouco mais de trinta presentes no local de exibição, ao verem o trem vindo em suas direções.

De lá para cá, o cinema passou por fases em que os filmes eram mudos, preto e branco, sem efeitos especiais, entre outros, até conquistar a titulação de sétima arte. Importantes premiações, como o *The Academy Awards* (conhecido no Brasil como *Óscar*) e o *Golden Globe Awards* (Prêmio Globo de Ouro, em português) foram criadas para garantir o reconhecimento das melhores obras cinematográficas, bem como dos melhores atores e diretores da indústria do cinema.

3.1. História do cinema no Brasil

A história do cinema brasileiro tem seu início em 8 de julho de 1896, no Rio de Janeiro, onde foram exibidos oito filmetes de cerca de um minuto cada que retratavam cenas do cotidiano da Europa. No ano seguinte, foi aberta a primeira sala fixa de cinema, na então capital nacional chamada “Salão de Novidades Paris”. Em 1908, a cidade do Rio de Janeiro contava com 20 salas de cinema que exibiam produções internacionais e eram frequentadas pela mais alta elite da cidade maravilhosa.

Nos anos seguintes, o ator italiano Vittorio Capellaro chega à São Paulo e associa-se ao cinegrafista Antônio Campos. Juntos, eles filmam longas como *Inocência* (1915) e *O Guarani* (1916) – baseado na obra de José de Alencar. No Rio de Janeiro, Luiz de Barros também começa no cinema a partir de adaptações literárias: *A Viuvinha*, *Iracema* e *Ubirajara*, de José de Alencar, são as obras escolhidas pelo diretor. Mais tarde, uma nova versão de *O Guarani*, de José de Alencar, realizada por Vittorio Capellaro, em 1926, seria o primeiro filme brasileiro a fazer sucesso.

A partir de então, os chamados “naturais” (nome dado aos documentários na época) passaram a ser produzidos, semanalmente, em uma mistura de jornalismo com propagandas encomendadas por políticos, empresários e até times de futebol, no formato de cinejornais.

Com a Primeira Guerra Mundial e o surgimento das revistas especializadas em cinema mostrando as estrelas de Hollywood, os filmes brasileiros passam a ter dificuldades de exibição, o que leva a uma queda de produção significativa. A partir dos anos 1930, acordos comerciais esta-

belecem que os filmes norte-americanos entrem no Brasil isentos de taxas alfandegárias.

Fora do eixo Rio-São Paulo, o cinema brasileiro produziu entre 1914 e 1929 diversos curtas e longas importantes, incluindo o primeiro filme sonoro, a comédia “*Acabaram-se os otários*”, de Luiz de Barros em 1929.

Em 1932 o então presidente Getúlio Vargas cria a primeira lei de apoio ao cinema, mas restringe a produção e exibição aos cinejornais. No ano de 1934, inicia-se a era de domínio de Hollywood no cinema brasileiro e Edgar Roquette-Pinto cria o Instituto Nacional de Cinema Educativo, que produziu, em 1936, o filme épico “*O Descobrimento do Brasil*”.

Nas décadas de 1940 e 1950, houve uma tentativa de industrialização do cinema brasileiro, nos moldes do cinema americano. Produtoras como a Vera Cruz – que produziu filmes de sucesso, incluindo *Candinho* (1954) de Abílio Pereira de Almeida, com Mazaropi, e *O Cangaceiro* (1953), escrito e dirigido pelo escritor Lima Barreto – Maristela – que realizou filmes baseados no livro *Presença de Anita* –, e a Multifilmes – que realizou o primeiro filme brasileiro em cores, *Destino em apuros* (1953) de Ernesto Remani – sucumbiram devido à falta de incentivo e competitividade internacional.

Concomitantemente, um novo gênero de cinema nascia através da Atlântida Cinematográfica: a Chanchada. Filmes de humor ingênuo, burlesco e de caráter popular despontaram. Grande parte dos filmes tinham como tema o Carnaval. O gênero agradou ao público, mas os críticos diziam que não era possível considerá-lo como cinema por ser vulgar.

No final da década de 1950 e início de 1960, teve início a chamada era Cinema Novo, onde filmes mais realistas e engajados com a transformação social do país passaram a ser produzidos. *Agulha no Palheiro* (1953), do diretor Nelson Pereira dos Santos, um dos filmes desta nova abordagem, acabou sendo proibido pela censura. Filmes também passam a ser produzidos com a temática nordestina, como é o caso de *O Pagador de Promessas* (1962) de Anselmo Duarte, premiado com a Palma de Ouro no Festival de Cannes. Após o golpe militar de 1964, o cinema passa a criar filmes marcantes como *O Desafio* (1965) de Paulo César Saraceni, *O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro* (1969), de Cacá Diegues e *Macunaíma* (1969), de Joaquim Pedro de Andrade, com temas políticos e críticas sociais. Alguns adotam o passado, a história, como tema ou projeções alegóricas do país contemporâneo.

Na passagem para a década de 1970, nasceu a pornochanchada que, inicialmente, especializou-se em produções que combinavam situações eróticas com altas doses de

humor, mas que logo se esgotou esteticamente e acabou perdendo seu espaço para os filmes pornográficos “hard-core”. No restante da década o cinema nacional foi capaz de decolar graças a produções como Dona Flor e seus dois maridos (1967) de Bruno Barreto, Xica da Silva (1976) de Cacá Diegues, e mais de quatorze filmes dos Trapalhões.

Nos anos 1980 a produção volta a cair mais uma vez devido às políticas adotadas pelo governo ditador. Apesar disso, graças à Lei Do Curta (de 1975, mas aperfeiçoada em 1984), o curta-metragem passa a ser o único gênero produzido no Brasil, recebendo, inclusive, diversos prêmios internacionais.

Durante a Era Collor, todo e qualquer órgão relacionado ao cinema foi extinto – apenas em 1995 é que se começa a falar sobre uma retomada do cinema nacional. Após esse breve, porém grave, recesso, o filme Carlota Joaquina, Princesa do Brasil (1995), de Carla Camurati inicia um novo período para as produções cinematográficas brasileiras; no entanto, ainda existia uma grande dificuldade em difundir tais produções.

Em 1997, as Organizações Globo criaram sua própria produtora, a Globo Filmes, que rapidamente monopolizou as produções de filme no país. Na primeira década do novo século a produtora lançou filmes como Cidade de Deus (2002), de Fernando Meirelles, Carandiru (2003) de Hector Babenco e Tropa de Elite (2007) de José Padilha, que, com suas temáticas sociais, se tornaram sucessos gigantes e deram ao cinema do Brasil novas perspectivas internacionais.

Nos últimos anos as produções nacionais alcançaram bilheterias recordes com produções como Minha Mãe é uma Peça (2013), de André Pellenz e De pernas pro ar 2 (2012), de Roberto Santucci. Acerca dessas comédias, o crítico do jornal “Folha de São Paulo”, Inácio Araujo, afirma que “o cinema brasileiro continua a buscar seu público. E a referência desse público amplo, hoje, é a estética dos programas da Globo ou os blockbusters americanos. Esses últimos não podemos imitar. Então o cinema imita, no que pode, a Globo. São essas comédias idiotas, com atores que se esforçam para imitar atores de teatro colegial, aquela luz esbranquiçada. O público responde bem a isso. Que dizer? Não é o cinema brasileiro que está doente. É o cinema.”.

O recorde em número de produções ficou com 2013, com mais de 127 produções, 9 dos quais fizeram mais de um milhão de espectadores.

4. PRODUÇÕES CINEMATOGRÁFICAS A PARTIR DA LITERATURA

A literatura tem servido de inspiração para roteiros de fil-

mes, desde o início da história do cinema. Livros importantes e premiados de todas as épocas, partes do mundo e gêneros deram base para produções da sétima arte, e esta, foi capaz de difundir tais obras para públicos menos favorecidos.

A adaptação cinematográfica de um livro de forma alguma substitui sua leitura, mas, é fato que pode ajudar a memorizar pontos importantes sobre o enredo e os principais personagens. Algumas importantes obras da literatura brasileira ganharam versões para o cinema, algumas delas são:

Brás Cubas (1985), de Júlio Bressane, baseia-se no livro de Machado de Assis Memórias Póstumas de Brás Cubas, de 1881; Memórias Póstumas (2001), de André Klotzel, é mais um filme baseado na obra de Machado de Assis. Boa parte do texto empregado no filme constitui-se de citações literais de Machado de Assis; Quincas Borba (1987), de Roberto Santos, é uma releitura da obra homônima de Machado de Assis para os dias atuais; Dom (2003), de Moacyr Góes, é também uma releitura atual do clássico de Machado de Assis de 1899; Primo Basílio (2007), de Daniel Filho, é uma adaptação da obra de Eça de Queiroz para a sociedade paulistana do ano de 1958; Macunaíma (1969), de Joaquim Pedro de Andrade, baseado na obra de mesmo nome de Mario de Andrade, venceu prêmios nacionais e internacionais, e em 2015 entrou para a lista da Associação Brasileira de Críticos de Cinema (Abraccine) como o décimo melhor filme brasileiro de todos os tempos; O Auto da Compadecida (2000,) de Guel Arraes, é um dos principais filmes brasileiros. É uma adaptação da peça de mesmo nome do autor Ariano Suassuna; Morte e Vida Severina (1977), de Zelito Viana, é adaptação do livro homônimo de João Cabral de Melo Neto; Vidas Secas (1963) de Nelson Pereira dos Santos e São Bernardo (1972), de Leon Hirszman, são obras de Graciliano Ramos que tiveram adaptações para o cinema; Lição de Amor (1975) de Eduardo Escorel, é uma adaptação de Amar, Verbo Intransitivo, de Mário de Andrade, que venceu as categorias de Melhor Atriz, Melhor Trilha e Melhor Diretor no Festival de Gramado; e Capitães da Areia (2011), de Cecília Amado, foi baseado no filme de mesmo nome de Jorge Amado e conta com trilha sonora de Carlinhos Brown.

Outros clássicos que viraram filme foram: O Cortiço (1978), do livro naturalista de Aluísio Azevedo; A Hora da Estrela (1985), da obra de Clarice Lispector; Incidente em Antares (1994), de Érico Veríssimo, e O Guarani (1979 e 1996), de José de Alencar.

5. POSSÍVEIS BENEFÍCIOS NO ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURA

Admitindo a já citada importância do ensino de literatura nas escolas brasileiras, é papel do professor trabalhar

como mediador em sala de aula e encontrar novas e atualizadas formas de transmitir o conteúdo aos alunos.

Pensando nas adversidades encontradas pelos professores em sala de aula, um ponto importante a ser levantado é o perfil do aluno de literatura dos dias atuais. Estudantes que trabalham durante o dia e chegam à escola extremamente cansados no período da noite; que vivem com carência de suas necessidades mais básicas como a alimentação e água potável; que estão inseridos em uma realidade de tráfico e crimes; ou que simplesmente não encontram em casa o incentivo necessário para estudar, são facilmente encontrados.

É completamente fora da realidade pretender trabalhar com alunos desses perfis da forma tradicional. O professor que entra em sala de aula, faz chamada, escreve algo na lousa e assume uma postura medrosa e/ou passiva diante do aprendizado de seus alunos perde sua autoridade e não consegue prender a atenção de seus alunos.

Além disso, alunos na faixa etária do ensino médio (entre 14 e 18 anos) não possuem ainda a maturidade e o conhecimento de mundo exigidos para a leitura de autores como Machado de Assis e Eça de Queiroz, que trazem uma escrita complexa e exigente de grande concentração e conhecimento, por parte do leitor.

A utilização de filmes baseados em obras literárias em sala de aula tem como consequência a aproximação da arte e da cultura clássica à cultura dos alunos, considerando-se que estes são mais rápidos e fáceis de serem consumidos, comparados a livros que, por vezes, possuem mais de um século de publicação.

Além de ter um processo de associação mais fácil e rápido, o cinema tem a capacidade de ser uma arte mais leve e lúdica, podendo capturar e manter a atenção e o interesse dos alunos por mais tempo.

Portanto apresentar as obras cinematográficas antes do livro, ou como forma de trabalhar o enredo (aqui é necessário deixar claro que o intuito é entender o enredo, a história contada, e não as características técnicas de estilo específicas utilizadas pelos autores), pode mostrar-se vantajoso.

A projeção do filme em sala de aula, entretanto, não substitui de forma alguma a leitura da obra de origem. Com o enredo do livro apresentado, o professor deve então trabalhar com projetos de análise do estilo de escrita do autor, interpretações da obra assistida e lida, contexto histórico-social e pessoal do autor, e características do período literário em que a obra se encaixa. Essa forma de análise e estudo não deve, de forma alguma, substituir as leituras ditas obrigatórias, mas pode vir a ser um meio para

alcançar as competências e o conhecimento almejado em relação a obra literária.

O professor, desta forma, introduziria o livro através do filme, para, em seguida trabalhar com a parte mais sisuda da literatura, que envolve a leitura da obra completa ou de trechos escolhidos pelo professor.

Após os argumentos apresentados, pode-se dizer que o perfil das obras estudadas na aula de literatura do ensino regular e o perfil dos alunos não convergem. É nesse cenário que as obras cinematográficas podem ser utilizadas pelos professores como ferramenta aliada no ensino do conteúdo.

CONCLUSÃO

Conclui-se, portanto, que alguns dos problemas existentes no ensino de literatura regular podem, de alguma forma, ser contornados. O uso de obras da indústria do cinema, por exemplo, pode auxiliar o professor na árdua tarefa de transmitir e fazer penetrar os conhecimentos referente à literatura nos alunos.

Utilizando-se da sétima arte como mediadora entre a sexta arte e o aluno, o professor, possivelmente, será capaz de transpassar obstáculos como a resistência do aluno, falta de acessibilidade ao livro, e falta de conhecimento e/ou maturidade do estudante.

REFERÊNCIAS

BALOGH, Anna Maria. *Conjunções, disjunções e transmutações: Da literatura ao cinema e à TV*. São Paulo: Annablume, 2005. 258 p.

A RESTAURAÇÃO DA SALA SÃO PAULO

Jussara Santos Guilherme

Centro Universitário Campo Limpo Paulista

Rua Guatemala, 167, Jd. América

13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil

(11) 99897-4104

jsantosguilherme@gmail.com

RESUMO

Este artigo descreve de forma sucinta sobre a reforma da Estação de trem Júlio Prestes na sala de concerto Sala São Paulo e sede da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (Osesp), considerada atualmente uma das melhores do mundo, abordando brevemente sobre o contexto da cidade de São Paulo do Século XIX até os dias atuais.

Palavras chave

Sala São Paulo, Restauração, Osesp.

ABSTRACT

This article briefly describes the renovation of the Júlio Prestes train station at Sala São Paulo concert hall and São Paulo State Symphony Orchestra headquarter (Osesp), which is currently considered one of the best in the world, briefly approaching the context of the city of São Paulo from the XIX century to the present day.

Keywords

Sala São Paulo, renovation, Osesp.

1. INTRODUÇÃO

A Sala São Paulo atualmente é reconhecida internacionalmente pela excelente acústica e beleza arquitetônica singular. Faz parte do Centro Cultural Júlio Prestes. Apesar de muitos desafios e obstáculos para a criação de uma sala de concertos em uma antiga estação de trem. A mistura entre preservação e modernidade que resultaria em uma sala de concerto que atualmente está considerada entre as melhores salas de concerto do mundo.

2. CONTEXTO HISTÓRICO

O local onde hoje é o bairro Campo de Elíseos em São Paulo, foi loteado e idealizado por empresários suíços, no final do século XIX. O bairro e seus arredores foi um dos primeiros locais em São Paulo a ser planejado; era ocupa-

do principalmente pelos barões de café e toda a sua elite. No período de tempo onde fazendeiros e produtores de café, produto que na época era grande fonte de renda dos brasileiros, desde o século XIX, precisavam de um meio de transporte mais eficiente do que carros de mulas para transportarem o seu produto, por causa da expansão das cidades, houve a necessidade de criar um novo meio de transporte que facilitasse o serviço e a vida dos barões do café. A partir dos anos de 1860 começa a ser construída no Brasil uma importante malha ferroviária que ligavam cidades ao porto, facilitando o processo de transportes dos produtos e principalmente o café. Foram construídas linhas de trem que ligavam as cidades do interior com a capital da cidade e o porto. Com a crescente expansão do território paulistano e as trocas de mercadorias e novas idéias que resultaram desse crescimento, a cidade de São Paulo têm suas construções nos centros influenciadas fortemente pelo estilo europeu, além das construções antigas com estilo colonial.

Campo de Elíseos foi o lugar escolhido pela Estrada de Ferro Sorocabana para construir uma nova estação de trem; o local foi escolhido para a construção, por estar em uma planície e em um local privilegiado tanto geográfica quanto socialmente em São Paulo. Em 1872 é inaugurada a estação original que ficava ao lado da atual estação da Luz, mas com o aumento na demanda do transporte do café é decidido construir uma estação nova e maior. A segunda estação foi projetada pelo escritório do engenheiro Samuel das Neves e seu filho arquiteto Christiano Stockler das Neves em 1925. Passados alguns anos, a estação Júlio Prestes é inaugurada no ano de 1938.

No período em que a estação estava sendo construída, vários fatores fizeram com que o projeto original não tenha sido executado integralmente, e uma parte da construção que não foi concluída foi justamente o grande Hall, que não recebeu a cobertura que estava no projeto original. As dificuldades que a obra da estação enfrentou enquan-

to estava sendo construída foram muitas, como a crise econômica que a cidade enfrentou, resultado da crise cafeeira, seguido da queda da bolsa de Nova York em 1929, que abalou a economia paulista e outros fatores como a Primeira Guerra Mundial, irregularidades administrativas, desvios de recursos, roubo de material das obras, muitas dívidas acumuladas, entre outros motivos; mesmo com todos esses fatores a estação Júlio Prestes inaugurada em 1938 gozava de uma beleza e sofisticação arquitetônicas do “estilo Luis XVI modernizado”, uma junção do classicismo sóbrio com influências italianas e francesas. O arquiteto Christiano Stockler, que projetou a estação de trem Júlio Prestes foi formado pela Universidade da Pensilvânia, EUA em 1911, teve como professores Warren Laird e Paul Cret, que formados pela Escola de Belas Artes de Paris, influenciaram Stockler com a boa arquitetura afinada aos mandamentos acadêmicos que são unidade, simetria, balanço e ritmo, originário da ornamentação, oriundos do estilo histórico, que foi escolhido para a construção do edifício.

A partir da década de 40 com a desvalorização do café, a crise econômica que o país enfrentou e o crescente progresso rodoviário no país, o transporte ferroviário vai sendo deixado de lado. Com o seu desenvolvimento e crescimento, na década de 50 a cidade de São Paulo já tinha dimensões de uma metrópole; com o grande aumento de fábricas e indústrias na cidade, além dos filhos e descendentes de imigrantes italianos que já residiam no local, a população que vivia em área rural começa a migrar para a capital em busca de melhores condições de vida; com o aumento do espaço demográfico e da população na cidade começam a se formar as “vilas” dos operários e os subúrbios em São Paulo, bairros como Bela vista, Vila Buarque em Santa Ifigênia, Barra Funda, Bom Retiro e Brás são formados com moradias da classe média e da população operária; as casas tinham aspectos modestos sem nenhuma beleza arquitetônica, em contra partida com os bairros aristocráticos com suas grandes mansões dos milionários do café e capitães da indústria em Campo de Elíseos e Higienópolis.

Perto das estações de trem Júlio Prestes e Luz é inaugurado um terminal rodoviário no ano de 1961, um dos principais da cidade de São Paulo, mas em 1982 é fechado, e um novo terminal é inaugurado na cidade, o terminal rodoviário Tietê. Todos esses fatores entre outros contribuíram para que a estação Júlio Prestes fosse esquecida entre os anos. Mas na década de 90, começam a ser realizados nos halls da estação eventos como, casamentos, desfiles de moda, jantares beneficentes e grandes festas, um novo olhar começa a ser dado para aquele local e a percepção da sua beleza arquitetônica começa a se notada.

Juntamente com o desenvolvimento da cidade de São Paulo a partir da década de 50, está a história da Osesp.

A Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (Osesp) foi fundada oficialmente em 1954 por Souza Lima, sucedido por Eleazar de Carvalho que dirigiu a orquestra por 24 anos. No decorrer das décadas a orquestra passou por muitos momentos difíceis e dificuldades, entre problemas estruturais e financeiros; não tinha um local fixo para se estabelecer; freqüentemente se mudava de um local para o outro, a orquestra chegou a tocar no Teatro Cultura Artística, antigo cinema do Edifício Copan e no auditório Simón Bolívar no Memorial da América Latina onde muitas vezes não podiam nem mesmo ensaiar porque o lugar era utilizado para outros eventos. Além de toda essa privação de liberdade da orquestra, os locais onde tocava não eram adequados para a música sinfônica. Com a morte do então maestro titular da Osesp, Eleazar de Carvalho, em 1996, John Neschiling foi escolhido como regente titular da orquestra e começa um trabalho de reestruturação da mesma, com o projeto de reformulação da Osesp que Eleazar de Carvalho deixou antes de morrer. Com a necessidade de um lugar fixo para se estabelecer a Osesp, Neschiling têm a missão nas mãos de encontrar um local apropriado para ser a sede da orquestra. No ano de 1996 Neschiling entra em contato com a empresa norte-americana Artec Consultants, especializada em acústica sinfônica, e em dezembro do mesmo ano o engenheiro acústico e maestro Christopher Blair vem ao Brasil para avaliar os possíveis lugares de uma sala de concerto, e entre as alternativas está o prédio da estação de trem Júlio Prestes. O prédio da estação Júlio Prestes é escolhido pelo grande potencial acústico do lugar, além das dimensões e características da construção que assemelhava às salas de concerto internacionais.

A reforma da antiga estação Júlio Prestes em uma sala de concerto faz parte do projeto de revitalização do centro da cidade de São Paulo e teve o apoio do então governador do Estado Mario Covas que teve a iniciativa de utilizar patrimônios históricos para um novo uso da população. Neschiling e a equipe contratada têm um enorme desafio nas mãos para a restauração da antiga estação de trem Júlio Prestes em uma sala de concerto de música sinfônica.

3. RESTAURAÇÃO E ACÚSTICA

Embora a estação de trem Júlio Prestes tenha sido inaugurada em 1938, já era utilizada desde 1930, o gare e concourse eram usados como estação ferroviária enquanto que o restante do edifício era utilizado como escritórios. O grande Hall onde atualmente é a sala de concerto era utilizado como local de espera para os passageiros. Com a incompletude da construção da estação Júlio Prestes, mantendo o grande Hall (o pátio) vazio e descoberto, foi possível a adaptação para o uso da sala de concerto. Grandes desafios esperavam a equipe da restauração da antiga estação, além de o prédio estar localizado bem no centro de São Paulo, cercado por todo tipo de ruídos, existia o

desafio de estar ao lado de uma estação de trem ainda ativa, tomando o cuidado de respeitar os parâmetros de altura e desenho do projeto original de Stockler. É montada uma grande equipe para realizar a restauração da estação de trem em uma sala de concerto que se tornaria a casa da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo. Entre alguns nomes, está o de Nelson Dupré, arquiteto responsável pelo restauro e readequação da Sala São Paulo com parceria de Luizette Davini, José Augusto Nepomuceno, consultor de acústica do projeto e Ismael Solé coordenador do projeto. A reforma teve início em Novembro de 1997 e muitos desafios.

Existem diferenças arquitetônicas e acústicas importantes a serem consideradas, para cada tipo de atividade musical em um local, teatro, ópera, música sinfônica ou música de câmara, exigem certos requisitos para ter uma boa acústica; cada uma exige um ambiente diferente do outro.

Famosas salas de concerto para música sinfônica, como as: Neues Gewandhaus, em Leipzig, Alemanha; a Grosser Musikvereinsaal, sede da Orquestra Filarmônica de Viena, Áustria; o Concertgebouw em Amsterdam, Holanda, e a Boston Symphony Hall, nos Estados Unidos, serviram de inspiração e exemplo para a restauração do prédio da estação para construção da Sala São Paulo. Todas essas salas possuem em comum o formato retangular; o especialista Leo Beranek descreve as características acústicas dessas salas apelidadas de “caixa de sapato” por seu formato de retângulo, suas dimensões são semelhantes às de duplo cubo (1:1:2); são de largura e comprimento relativamente pequenos com até dois mil lugares, comparadas aos auditórios do século XX que continham até três mil lugares, o que possibilita uma aproximação maior do público com a orquestra. O teto, com uma grande altura permite que um grande volume em contato com a superfície, onde estão as poltronas, resultem em um ótimo tempo de reverberação.

A Sala São Paulo possui uma ótima qualidade acústica; uma das peculiaridades da Sala São Paulo é o teto móvel que junto com outros elementos como: a geometria da sala, o desenho dos balcões, o posicionamento do palco, a inexistência de carpetes ou cortinas, o desenho das poltronas, irregularidades da arquitetura do edifício, contribuem para a qualidade acústica da Sala.

Em 9 de Julho de 1999 a Sala São Paulo é inaugurada, com a Sinfonia n°2 de Gustav Mahler, Ressurreição. Com capacidade para 1484 lugares.

Desde a sua inauguração, a Sala São Paulo está considerada entre as melhores salas de concerto de música sinfônica e camerística do mundo; ganhou importantes prêmios de arquitetura e engenharia desde seu projeto ainda na antiga estação Júlio Prestes até os projetos da restauração da sala de concerto. Sua beleza arquitetônica é inquestionável;

sua acústica belíssima contribui para que as mais belas obras musicais sejam aproveitadas ao máximo. Sem dúvida é um grande ganho para a história musical do nosso país. E um imenso orgulho para os brasileiros.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Alberto Vieira de. Acústica e arquitetura. 1ª Edição. Rio de Janeiro: H. SHELDON, 1994.
- BISTAFA, Sylvio R.. Acústica aplicada ao controle do ruído. 1ª Edição. São Paulo: EDGARD BLUCHER, 2006.
- JAFFE, J. Christopher. The acoustics of performance halls. Spaces for Music from Carnegie Hall to the Hollywood Bowl. First Edition. New York: NORTON, 2010.
- MARCO, Anita Regina Di, ZEIN, Ruth Verde. Sala São Paulo de Concertos. Revitalização da estação Júlio Prestes: o projeto arquitetônico. 1ª Edição. São Paulo: ALTER MARKET, 2001.
- [https://pt.wikipedia.org/wiki/Campos_El%C3%ADseos_\(bairro_de_S%C3%A3o_Paulo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Campos_El%C3%ADseos_(bairro_de_S%C3%A3o_Paulo)).
- <http://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/pontos-turisticos/estacao-julio-prestes/>.
- <http://www.osesp.art.br/paginadinamica.aspx?pagina=orquestra>.
- <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/36445/39168>.
- <http://www.salasaopaulo.art.br/paginadinamica.aspx?pagina=saladeconcertos>.

AMINOÁCIDOS DE CADEIA RAMIFICADA - MECANISMOS QUÍMICOS DE AÇÃO ASSOCIADOS À FORMAÇÃO DE MASSA MUSCULAR E DESEMPENHO DURANTE O EXERCÍCIO FÍSICO

Maria do Carmo Santos Guedes

Matheus Lienbenberger

Faculdade de Paulínia

Rua Madre Maria Vilac, 121, Bela

Vista

13140-000 Paulínia, SP, Brasil

maria.guedes@faccamp.br

RESUMO

As proteínas são as macromoléculas mais abundantes nos organismos vivos, sendo compostas, essencialmente, de aminoácidos unidos por ligações pépticas. Dentre os nove aminoácidos chamados de essenciais, existem os aminoácidos de cadeia ramificada, denominados Leucina, Isoleucina e Valina. Estes são considerados os componentes mais relevantes das proteínas musculares e são conhecidos como BCAA (Branched Chain Aminoacids), sendo extensivamente utilizados na forma de suplementação alimentar por praticantes de atividade física de diversas modalidades. A literatura descreve que a metabolização muscular de Valina, Leucina e Isoleucina ocorre através de reações enzimáticas por Aminotransferases, especificamente, Aminotransferases de Cadeia Ramificada que catalisam reações de transaminação, originando esqueletos carbônicos capazes de entrar no Ciclo de Krebs. A Leucina é convertida a Acetil-CoA, enquanto a Isoleucina e a Valina são convertidas a Treonina, servindo de fonte energética para a contração muscular. Níveis adequados desses aminoácidos previnem o catabolismo celular e, especificamente, a valina é capaz de ativar a Síntese Proteica, aumentando a massa muscular. O objetivo do presente trabalho é estudar os processos químicos que envolvem a transformação de Aminoácidos de Cadeia Ramificada (BCAA) em proteínas musculares.

Palavras chave

Aminoácidos de Cadeia Ramificada, BCAA, Leucina, Isoleucina, Valina, Exercício físico, Suplementação.

ABSTRACT

Proteins are the most abundant macromolecules in living organisms, composed primarily of amino acids joined by peptide bonds. Among the nine amino acids called the Essential Branched Chain Amino Acids: Leucine, Isoleucine, and Valine. These are considered the most relevant components of the muscle proteins, also known as BCA-

AS, which are extensively used as food supplementation for physical activity practitioners of different modalities. The literature describes the muscular metabolism of Valine, Leucine and Isoleucine occurs through enzymatic reactions made by aminotransferases, specifically the Branched Aminotransferases that catalyze transamination reactions originating carbonic skeletons able to get in the Krebs Cycle. Leucine is converted to Acetyl-CoA while Isoleucine and Valine are converted to Threonine, serving as a source of energy for muscle contraction. Adequate levels of these amino acids prevent cellular catabolism and, specifically, Valine is able to activate the protein synthesis by increasing the muscle mass. The objective of the present work is to study the chemical processes that involve the transformation of Branched Chain Amino Acids (BCAA) in muscle proteins.

Keywords

Branched Chain Amino Acids, BCAA, Leucine, Isoleucine, Valine, Physical exercise, Supplementation.

1. INTRODUÇÃO

A relação entre o consumo de proteínas e o melhor desempenho, durante a prática de atividade física, vem de longa data: "A primeira associação encontrada na história aparece em uma lenda da mitologia grega, datada em 500 a.C, na qual o lutador grego Milo de Crotona tinha sua força atribuída ao consumo elevado de carne, 8,5 kg ao dia" (Uchida et. al., 2008).

"A prática regular de exercícios e uma maior aptidão física têm sido associados a uma menor mortalidade e melhor qualidade de vida em adultos e idosos, sendo bem estudados os efeitos benéficos dos exercícios, principalmente, os de força, cuja prática regular promove efeitos positivos como ganho de força e massa muscular, diminuição de gordura corporal, aumento da densidade mineral ós-

sea, melhora na homeostase de glicose e do perfil lipídico, além da redução de riscos ligados à doenças cardiovasculares, ao Diabetes Melitus tipo 2, à Osteoporose, entre outras” (Da Luz, 2013).

“Na atualidade, o aumento do rendimento físico é uma condição desejada entre os atletas de alto rendimento, sendo a suplementação alimentar uma estratégia adicional ao programa de treino e condicionamento desportivo” (Pinheiro, 2014).

“O ganho de massa muscular induzido pelo exercício de força é um fenômeno complexo que depende de diversos sistemas fisiológicos e vias de sinalização. O estímulo mecânico é bastante conhecido por induzir adaptações na musculatura esquelética, modulando as vias de sinalização celular, envolvidas nas reações químicas de síntese e degradação proteica” (Burd et al., 2010).

A via de sinalização da proteína Quinase, denominada de mammalian Target of Rapamycin – mTOR, é a maior reguladora da síntese proteica muscular com as alterações ocasionadas pelo estímulo mecânico devido ao aumento ou inibição na quantidade de proteína sintetizada pela molécula de RNA mensageiro (mRNA), ocasionando o aumento da fosforilação da proteína sintetizada ou o produto final.

“No exercício de força, a tradução do sinal mecânico em biológico ocorre pelo processo de mecanotransdução no qual proteínas de membrana sensíveis à sobrecarga mecânica exercida, sinalizam às vias de tradução proteica. Essas alterações levam a célula a um balanço proteico positivo com aumento do material contrátil (hipertrofia) e ganho de força” (Terzis et al., 2010).

O exercício dinâmico estimula a oxidação de aminoácidos, principalmente, dos aminoácidos de cadeia ramificada e a produção de amônia, na proporção da intensidade do exercício. Se o exercício é intenso o suficiente, há uma perda líquida de proteína muscular, como resultado da síntese proteica diminuída, aumento de avaria ou ambos. Alguns dos aminoácidos são oxidados como combustível enquanto o resto fornece substratos para a Gliconeogênese e, possivelmente, para regulação ácido-base, atuando como sistemas de tampões sanguíneos.

O equilíbrio de proteína é restaurado após o exercício, mas não ocorre hipertrofia com exercício dinâmico habitual. Exercícios de resistência causam pouca mudança na oxidação de aminoácidos, porém, provavelmente, deprimem a síntese de proteínas e elevam a ruptura. Após o exercício, síntese proteica aumenta por ≤ 48 h, mas o esgotamento permanece elevado e o saldo líquido positivo é alcançado apenas se a disponibilidade de aminoácidos é aumentada.

“Não há provas de que o exercício habitual aumente as exigências de proteína. Na verdade, o metabolismo proteico pode tornar-se mais eficiente como resultado do treinamento” (Tipton, 2001).

A ingestão de aminoácidos estimula o aumento na síntese proteica muscular após o exercício de força, sendo os aminoácidos essenciais considerados os principais responsáveis pela estimulação da síntese proteica muscular. “Entre estes aminoácidos, os de cadeia ramificada, em particular a Leucina, são os mais potentes por apresentarem potencial anabólico (processo de síntese de moléculas complexas como as proteínas), estimulando o início do processo de tradução proteica e da sinalização celular via cascata da mTOR” (Da Luz, 2013).

“Os aminoácidos podem ser oferecidos através de suplementos alimentares com a função de aumento de força, massa muscular e melhora do desempenho. Os primeiros suplementos comercializados foram à base da proteína de soja, seguidos de suplementos proteicos advindos de diversas fontes, dentre elas o ovo e o soro do leite” (Hsu et al., 2011).

Muitos estudos buscam identificar o papel da Proteína do Soro do Leite (PSL) na formação da massa muscular e no desempenho durante o exercício físico. Já se sabe que essas proteínas são capazes de ativar mecanismos celulares envolvidos na síntese proteica e no combate do estresse oxidativo, gerado pelo exercício físico, podendo assim, estar relacionada com o anabolismo e consequente produção de massa magra.

“A beta-lactoglobulina é o maior peptídeo presente no soro do leite (45-55%) com peso molecular médio de 18,4-57 kDa. Este peptídeo tem cerca de 25,1% de aminoácidos de cadeia ramificada, sendo o soro do leite uma das melhores fontes presentes na natureza desses aminoácidos” (Pereira Gomes, 2014).

“Os Aminoácidos de Cadeia Ramificada (BCAA ou Branched Chain Aminoacid) são extensivamente utilizados por praticantes de atividade física, uma vez que dados da literatura demonstram que os BCAA promovem anabolismo proteico muscular, atuam na redução da fadiga central, favorecem a secreção de insulina, diminuem o grau de lesão muscular e melhoram a performance do exercício. Porém, ainda não estão totalmente estabelecidos no meio científico os mecanismos específicos em que os BCAAs atuam e seus efeitos, sendo necessária melhor fundamentação científica para aplicação dos BCAAs como estratégia de suplementação alimentar” (Júnior, 2012).

O objetivo do presente trabalho foi estudar as reações químicas e vias metabólicas que envolvem a transformação de aminoácidos de cadeia ramificada (BCAA) em proteínas musculares.

2. AMINOÁCIDOS E PROTEÍNAS

“Dos 300 aminoácidos encontrados na natureza, somente 20 constituem as proteínas em inúmeras combinações entre si. Quimicamente, os aminoácidos possuem em sua estrutura um grupo carboxila e um α -amino ligados ao mesmo átomo de carbono (carbono α), diferenciando-se pela cadeia lateral (Grupo R). A estrutura básica de um aminoácido está apresentada na Figura 1” (Nelson;Cox 2011).

O metabolismo humano não é capaz de sintetizar nove dos vinte aminoácidos, sendo estes denominados de essenciais (Figura 2), porque o organismo não os sintetiza, sendo necessário obtê-los por via exógena, alimentação ou por suplementos.

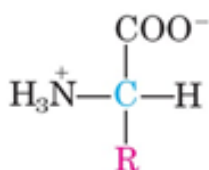


Figura 1. Estrutura básica dos aminoácidos
Fonte: Nelson;Cox , 2011.

“Dentre os aminoácidos essenciais existem três aminoácidos cuja cadeia carbônica é ramificada, sendo eles: Leucina, Isoleucina e Valina nas quais as estruturas químicas estão ilustradas na Figura 2, objetos do presente trabalho” (Bachi, 2013).

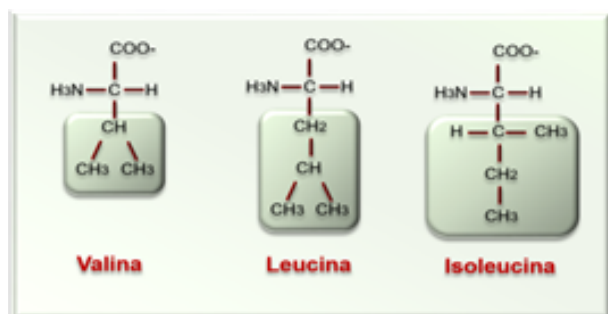


Figura 2. Estrutura química dos aminoácidos de cadeia ramificada Valina, Leucina e Isoleucina.
Fonte: Bachi, 2013.

3. METABOLISMO DOS AMINOÁCIDOS DE CADEIA RAMIFICADA (BCAA)

Comum a todos os aminoácidos é o grupo amino (-NH₂). Assim, cada via degradativa passa pelo mesmo passo chave no qual a ligação do grupo α -amino com o esqueleto carbônico é rompida e o grupo -NH₂ é desviado para uma via metabólica.

Os α -cetoácidos que são formados, em geral, se enca-

minham para o Ciclo de Krebs (Ciclo do Ácido Cítrico), podendo sofrer oxidação até CO₂ e H₂O ou ainda, seus esqueletos carbônicos podem fornecer unidades de 3 a 4 átomos de carbono para a conversão em glicose.

Os aminoácidos que são encaminhados para o Ciclo de Krebs e podem ser convertidos em Piruvato, A-cetoglutarato, Succinil-CoA, Fumarato e Oxaloacetato, utilizados na síntese de glicose, são ditos glicogênicos. Os que não se convertem em glicose são chamados de Cetogênicos (Lisina e Leucina). Os esquemas ilustrados nas Figuras 3 e 4 apresentam as interligações das vias do catabolismo dos aminoácidos: o Ciclo de Krebs, o Ciclo da uréia e a derivação do Ciclo de Krebs – arginina aspartato succinato e o Ciclo de Krebs, respectivamente.

A remoção do grupo amino é o primeiro passo da degradação. Após a produção do resíduo nitrogenado, este deve ser transportado ao fígado para excreção ou reutilização. Esse passo pode resultar a liberação de amônia que, no entanto, é muito tóxica para os tecidos animais. A remoção do grupo amino ocorre por duas vias, iniciando com a transferência do grupo amino para o cetoglutarato, conforme reação representada na Figura 5a, catalisado pela enzima aminotransferase, cuja coenzima é a piridoxal fosfato, ligada à enzima por interações não covalentes muito fortes e pela formação de uma base de Schiff, envolvendo um resíduo lisina no sítio ativo.

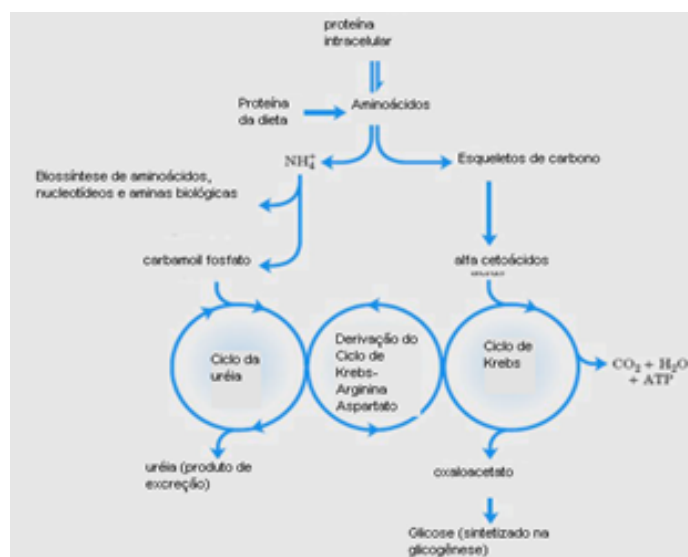


Figura 3. Catabolismo dos aminoácidos nos mamíferos
Fonte: Nelson; Cox, 2011.

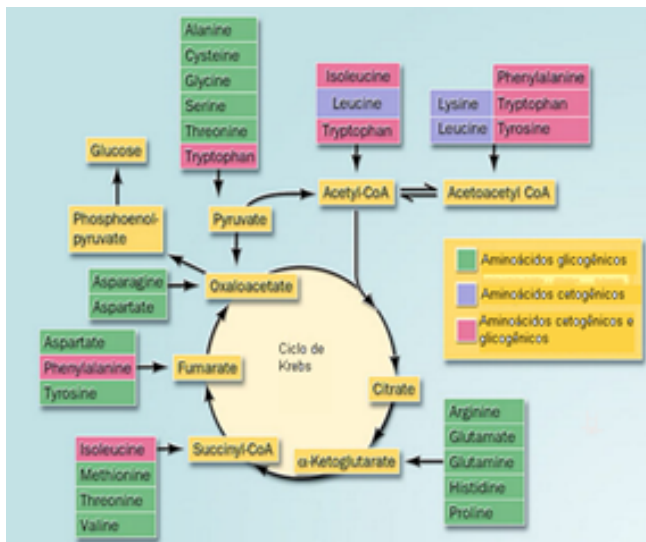


Figura 4. Interligação das vias catabólicas dos aminoácidos e Ciclo de Krebs.
Fonte: Marzzoco; Torres, 2011.

“A base de Schiff é formada após o ataque nucleofílico dos elétrons do nitrogênio, do grupo amina, da Lisina, da enzima à Carbonila, do Piridoxal fosfato, conforme apresentado em reação na Figura 5b” (Marzzoco; Torres, 2011).

Uma vez formado o glutamato, este sofre **desaminação** com liberação do grupo amina, como NH₃ (amônia) que posteriormente se converte em NH₄⁺ (ion amônio), e ocorre formação do cetoadido α-cetoglutarato, conforme representado na reação da Figura 6.

A reação envolve a formação do intermediário alfa-iminoglutarato (C=NH₂⁺) com posterior hidratação e formação final de alfa-cetoglutarato (C=O), logo há a saída do grupo amônio (NH₄⁺).

Figura 5 (a). Reação de transferência do grupo amina para o Cetoglutarato com formação de Glutamato; (b) Coenzima PLP e sua interação com a enzima aminotransferase através da formação de uma base de Schiff.
Fonte: Marzzoco; Torres, 2011.

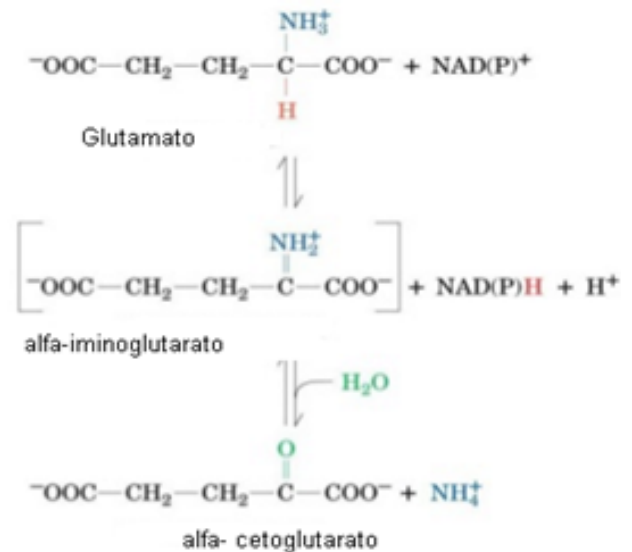


Figura 6. Reação de Desaminação do Glutamato.
Fonte: Marzzoco; Torres, 2011.

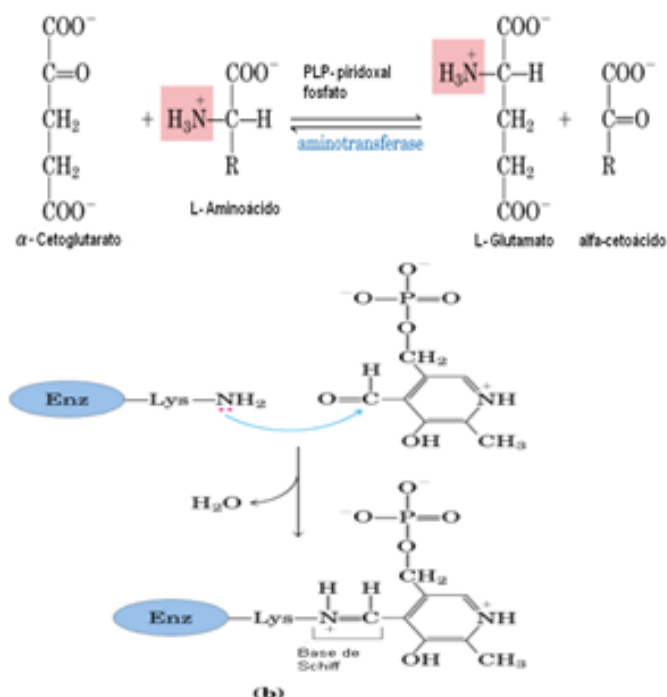
“O α-cetoglutarato é um intermediário do Ciclo de Krebs e a sua saída da mitocôndria só pode ocorrer quando o Ciclo de Krebs não está ativo, caso contrário, ele será utilizado como substrato das enzimas. Ambos os processos são importantes para permitir a retirada do grupo amina do aminoácido para que o mesmo possa ser utilizado na oxidação, a fim de gerar ATP ou produção de compostos não nitrogenados, como glicose, glicogênio e ácidos graxos” (Nelson; Cox, 2015).

“Resumindo, o grupo amina da maioria dos aminoácidos resulta em dois compostos: NH₄⁺ e aspartato, após transformação do alfa-cetoglutarato, que são precursores da uréia” (Marzzoco; Torres, 2011).

Metabolismo de Alanina

A alanina atua como um aminoácido transportador de nitrogênio de tecidos periféricos para o fígado, através do Ciclo Glicose-alanina.

“Em situações de catabolismo proteico, os aminoácidos que serão metabolizados em energia, via Ciclo de Krebs, doam seu grupamento amina para o glutamato que pode transferi-lo para o piruvato pela ação da enzima alanina-aminotransferase. A alanina formada nesta reação é transportada pela corrente sanguínea até o fígado. Nesse tecido, a enzima Alanina Amino Transferase, ALT, transfere o grupamento amina da alanina para o α-cetoglutarato, formando Piruvato e Glutamato. O Piruvato é, então, levado do músculo até o fígado para produção de glicose pelo Ciclo de Krebs, a qual pode retornar ao músculo. A amô-



nia é excretada. O ciclo da Glicose – alanina e reação de transferência do grupo NH₃⁺ da alanina estão representados nas Figuras 7 e 8, respectivamente” (Peptan, 2016).

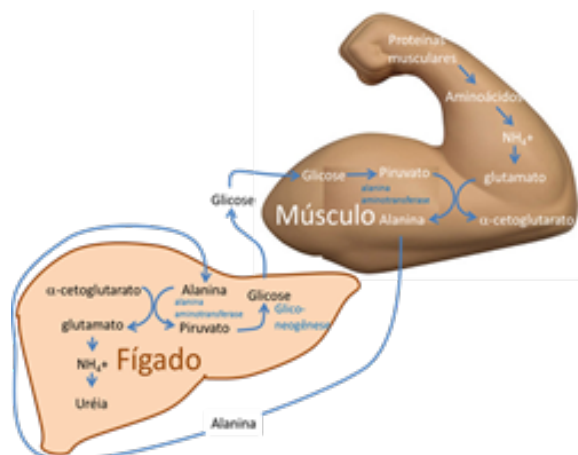


Figura 7. Esquema do Ciclo da Glicose – Alanina
Fonte: Peptan, 2016.

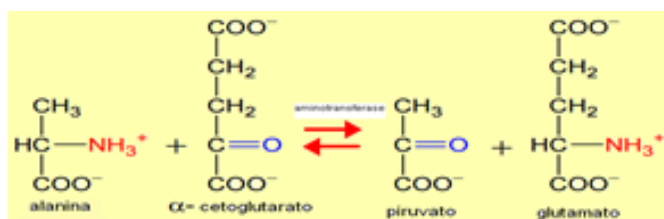


Figura 8. Reação de transaminação da alanina e síntese de Piruvato.
Fonte: Peptan, 2016.

“O Glutamato entra na mitocôndria, sofrendo a ação da enzima glutamato-desidrogenase com liberação de NH₄⁺ ou sofrendo outra transaminação com oxaloacetato, formando aspartato, conforme reação ilustrada na Figura 9. Este último doa o nitrogênio para o Ciclo da Uréia, responsável por excretar na forma de uréia, o nitrogênio proveniente do catabolismo proteico” (King, 2017).

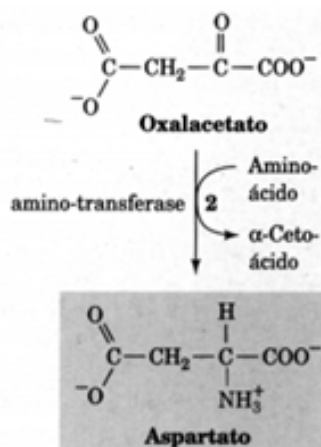


Figura 9. Reação de transferência de grupo NH₃⁺ do Oxalacetato e síntese de Aspartato.

Metabolismo de Leucina, Isoleucina e Valina

“A Isoleucina e Valina são membros da família de aminoácidos de cadeia lateral alifática, composta por substâncias bioquímicas hidrofóbicas que são encontradas no interior de proteínas e enzimas. Essa hidrofobia permite a formação de ligações fracas com outros aminoácidos que contribuem para a conformação terciária e/ou quaternária das proteínas. A isoleucina representa cerca de 4% dos aminoácidos das proteínas do nosso organismo, enquanto a valina representa cerca de 5%” (Peptan, 2016).

“Em relação ao metabolismo dos BCAA, inicialmente deve-se compreender as vias bioquímicas envolvidas no catabolismo desses aminoácidos. Diferentemente de outros aminoácidos, que são oxidados primariamente no tecido hepático, o sistema enzimático mais ativo para a oxidação dos BCAA está localizado no músculo esquelético. Apesar de o fígado não poder diretamente catabolizar os BCAA, o mesmo apresenta um sistema muito ativo para a degradação dos Cetoácidos de cadeia ramificada, oriundos dos correspondentes BCAA” (Nelson; Cox, 2011).

Essa distribuição tecidual específica do catabolismo dos BCAA, decorre da distribuição única das duas primeiras enzimas envolvidas no catabolismo dos BCAA, ou seja, Aminotransferase de Aminoácidos de Cadeia Ramificada (ATACR) que catalisa a transaminação dos BCAA em reação reversível e o complexo enzimático Desidrogenase de Cetoácidos de Cadeia Ramificada (DCCR) que catalisa a descarboxilação oxidativa dos cetoácidos de cadeia ramificada, em reação irreversível. Posteriormente à segunda etapa do catabolismo dos ACR, mediada pela DCCR, os produtos dessa reação, derivados de acil-CoA de cadeia ramificada, sofrem oxidação por meio de duas diferentes desidrogenases. Após essa etapa, as vias catabólicas de cada um dos ACR passam a divergir. A Leucina é cetogênica, uma vez que, forma acetil-CoA e acetoacetato enquanto a valina é glicogênica, devido ao fato de ser convertida em succinil-CoA, intermediário do ciclo de Krebs. Tanto a Isoleucina quanto a Valina são metabolizadas para Succinato via metilmalonil-CoA. O outro produto do metabolismo da Isoleucina é o Acetoacetato e, desse modo, a Isoleucina pode ser considerada como um aminoácido glicogênico e cetogênico (Figura 10)” (Brosnan, Brosnan, 2006). Uma visão dos processos gerais metabólicos com as reações envolvidas na degradação da Leucina está apresentada na Figura 11.

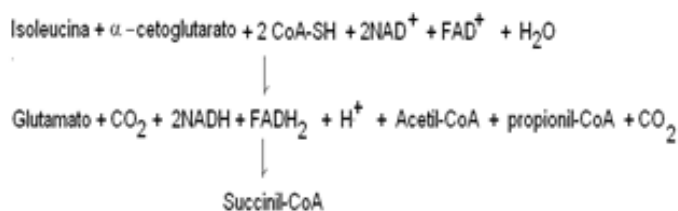


Figura 10. Visão geral do Metabolismo da Isoleucina.

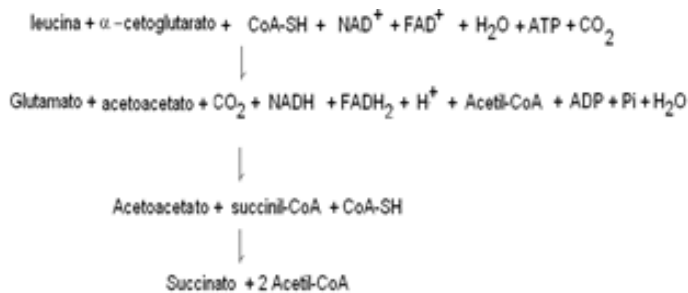


Figura 11. Visão geral do Metabolismo da Leucina.

“Após a metabolização dos aminoácidos de cadeia ramificada pela aminotransferase, os esqueletos de carbono formados sofrem oxidação à compostos capazes de entrar no Ciclo de Krebs para geração de energia para célula. Os esqueletos de carbono dos aminoácidos podem entrar no Ciclo de Krebs por cinco intermediários: acetil-CoA, a-cetogluturato, succinil-CoA, fumarato e oxaloacetato. A Leucina é convertida a acetil-CoA via acetoacetil-CoA ou via Treonina que é um precursor de acetil-coA. A Isoleucina e Valina são convertidas em treonina, produzindo succinil-coA” (Nelson ; Cox , 2011).

Síntese de proteínas musculares por BCAA

O tecido muscular é formado por duas proteínas, Actina e Miosina, as quais são responsáveis pelo mecanismo de contração muscular. Os mais relevantes componentes destas duas proteínas são os aminoácidos de cadeia ramificada Leucina, Isoleucina e Valina. Os BCAAs representam aproximadamente 35% dos aminoácidos essenciais contidos nas Mioproteínas.

“A suplementação com os BCAA visa aumentar a disponibilidade destes aminoácidos, poupando o tecido muscular do catabolismo proteico, diminuindo a perda do tecido muscular. Por outro lado, a Leucina, especificamente, tem a propriedade de ativar a síntese proteica, promovendo o aumento da massa muscular” (Ajinomoto, 2014).

“A leucina é capaz de aumentar a síntese muscular, pois exerce os seus efeitos em nível pós transcricional e, mais comumente, durante a fase de iniciação da tradução do RNA em proteína. A Leucina é capaz de regular o complexo enzimático Desidrogenase de α -cetoácidos de Cadeia Ramificada. A atividade do complexo DCCR é altamente regulada por modificação covalente por fosforilação. A enzima DCCR Quinase promove a inativação da DCCR através da fosforilação da subunidade E1 α desse complexo, enquanto a DCCR Fosfatase é responsável pela ativação do complexo através da desfosforilação da subunidade E1 α . O aumento da concentração intracelular de Leucina promove a ativação de uma Proteína Quinase Alvo da Rapamicina em Mamíferos (mTOR) que é responsável por aumentar a síntese proteica, por ativar proteína Quinase Ribossomal S6 de 70 kDA (p70S6k). A proteína 1 ligante,

do fator de iniciação eucariótico 4E (4E-BP1), e o fator de iniciação eucariótico 4G (eIF4G), como demonstrado na Figura 12” (Rogerio; Tirapegui, 2008).

Muitos atletas e levantadores de peso acreditam que dietas ou suplementos contendo aminoácidos podem aumentar os ganhos normais na hipertrofia da fibra muscular.

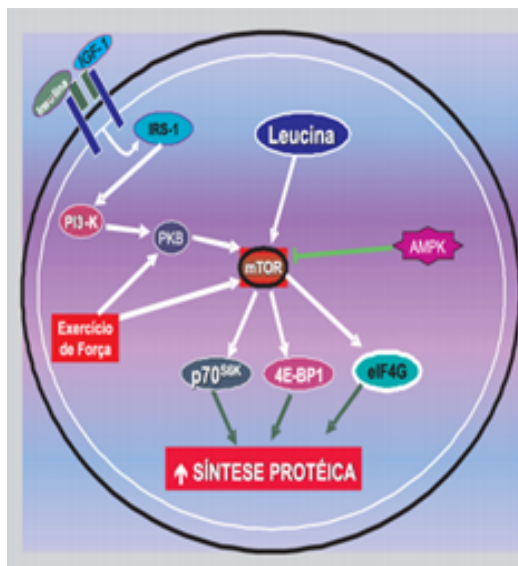


Figura 12. Sinalização envolvida na síntese proteica mediada por Leucina. Fonte: Rogerio; Tirapegui, 2008.

4. IMPACTO DA SUPLEMENTAÇÃO DE BCAA NO DESEMPENHO DURANTE O EXERCÍCIO FÍSICO

O exercício tem um efeito profundo no crescimento muscular que pode ocorrer se a síntese de proteínas musculares excede a degradação de proteína muscular. Deve haver um equilíbrio de proteína muscular positiva.

Exercício de resistência melhora o equilíbrio de proteína muscular, mas, na ausência de ingestão de alimentos, o equilíbrio permanece negativo, ou seja, catabólico. A resposta do metabolismo de proteína muscular para o de exercício de resistência dura por 24-48 horas. Assim, a interação entre o metabolismo de proteínas e quaisquer refeições consumidas neste período irá determinar o impacto da dieta na hipertrofia muscular. A disponibilidade de aminoácidos vindos de proteínas ou através de suplementos, é um importante regulador do metabolismo de proteínas musculares.

A interação dos processos metabólicos pós-exercícios e a disponibilidade de aminoácidos, maximiza a estimulação da síntese de proteína muscular e resulta em maior anabolismo muscular do que quando aminoácidos dietéticos não estão presentes.

“Hormônios, especialmente a insulina e a testosterona,

tem papéis importantes como reguladores da síntese de proteína muscular e hipertrofia muscular. Após o exercício, insulina tem um papel permissivo na síntese de proteínas do músculo, mas parece inibir o aumento da degradação de proteínas musculares. A ingestão de pequenas quantidades de aminoácidos combinados com os carboidratos, pode aumentar o anabolismo de proteína muscular no período de treinamento” (Tipton, 2001).

Poucos estudos, no entanto, diretamente, examinaram o efeito da suplementação nutricional no metabolismo de proteínas musculares após exercícios de resistência. A ingestão de um aminoácido e/ou solução de carboidratos durante as horas iniciais, após um único fim de exercício de resistência, promove um aumento agudo no saldo líquido de proteína em relação ao estado de jejum. O mecanismo exato envolvido não foi elucidado, mas parece relacionado a um aumento da disponibilidade de aminoácidos intracelulares e/ou um aumento na concentração de insulina plasmática.

Hipótese da redução da fadiga central causada pelo exercício físico mediada por aminoácidos de cadeia ramificada

“Em 1980, Newsholme e seus colaboradores sugeriram que um desbalanço de aminoácidos de cadeia ramificada, no sistema nervoso central, favoreceria a entrada de Triptofano pela barreira hematoencefálica, aumentando a síntese de serotonina que é responsável pela fadiga central no exercício. Dessa forma, a suplementação de BCAA, antes ou após o exercício, reduziria a disponibilidade de Triptofano no sistema nervoso central, diminuindo o quadro de fadiga central” (Rogerio; Tirapegui, 2008).

Em uma situação de prática de atividade física extenuante existe o aumento da oxidação de ACR, diminuindo a disponibilidade de ACR circulantes, aumentando a razão Triptofano/ACR, favorecendo a entrada de Triptofano no sistema nervoso central, conseqüentemente, aumentando a síntese do neurotransmissor serotonina.

“O aumento da síntese de serotonina, durante o exercício físico, relaciona-se com o processo de desenvolvimento da fadiga central, uma vez que este neurotransmissor possui diversas funções fisiológicas, atuando no humor, letargia, comportamento individual, regulação do sono, da temperatura corporal e da pressão arterial, alterações na percepção de esforço físico. Por isso, acredita-se que a ingestão de ACR, durante o exercício prolongado, pode atenuar o aumento da razão entre as concentrações de triptofano e ACR, o que retardaria o início da fadiga central, aumentando a performance durante a prática do exercício” (Rogerio; Tirapegui, 2008).

Redução da Imunossupressão causada pelo exercício físico, mediada pelos aminoácidos de cadeia ramificada

“O músculo esquelético é a principal fonte da glutamina no organismo, que por sua vez, é indispensável para o metabolismo e atividade funcional dos Leucócitos. Em humanos, a capacidade dos músculos esqueléticos de liberar glutamina é de pelo menos 42mmol/h enquanto o consumo total de glutamina por linfócitos do organismo, é de aproximadamente 24mmol/h. Dessa forma, esses dados apontam que a demanda de glutamina pelo linfócito pode ser suprida completamente pelo músculo esquelético. No entanto, se houver aumento na taxa de consumo desse aminoácido, poderá haver comprometimento da função imune” (Junior; Curi; Curi, 2000).

O exercício físico extenuante e prolongado está associado com imunossupressão, capaz de afetar as células imunes. Os mecanismos envolvidos ainda são imprecisos, necessitando de melhor Elucidação, no entanto, inclui ações hormonais, inibição de mediadores inflamatórios, como as citocinas e redução da concentração plasmática de glutamina. A glutamina é o aminoácido livre mais abundante no tecido muscular e é utilizado em altas taxas por células de divisão rápida, entre elas, as células imunes.

“As concentrações plasmáticas musculares de glutamina são reduzidas durante a atividade física, sendo um dos fatores responsáveis pela imunossupressão temporária, causada pela atividade física. Os aminoácidos de cadeia ramificada podem atuar como precursores da síntese de glutamina no músculo, pois fornecem grupamentos amino em reações de transaminação, os quais desencadeiam na formação de glutamato e posteriormente, participam da síntese de glutamina através da reação catalisada pela enzima Glutamina Sintetase” (Rogerio; Tirapegui, 2008).

“Após o término de um exercício físico extenuante existe uma resposta de imunossupressão. A suplementação de BCAA supriria o aporte de glutamina. Esta seria responsável por atenuar a imunossupressão. Essa hipótese ainda não está totalmente elucidada, necessitando de mais estudos” (Uchida et. al. 2008).

Efeito da suplementação de BCAA durante o exercício

“A fadiga é definida como o conjunto de manifestações produzidas por trabalho ou exercício prolongado, tendo como consequência, diminuição da capacidade funcional de manter o rendimento” (Terada et al., 2009)

Goes et al. (2015) realizaram estudo para avaliar o efeito da suplementação de BCAA sobre a fadiga no exercício físico e os resultados obtidos comprovam que a suplementação desses aminoácidos melhora a recuperação muscular e aumenta a síntese proteica durante e após o exercício, mas não é capaz de reduzir a fadiga cerebral causada pelo exercício físico endurance (capacidade de resistência física em exercício aeróbio).

A bebida combinada com BCAA, Arginina e carboidratos, administrada para homens na recuperação do exercício exaustivo, demonstraram efeito anabolizante no estudo de Hsu e colaboradores (2011), aumentando a secreção do hormônio insulina, redução da fadiga, sendo considerada benéfica na recuperação do exercício.

Terada e colaboradores (2009), descreveram que a ingestão de proteína do soro do leite, após exercícios com pesos, sendo a atividade mais eficiente para o ganho de massa muscular, favoreceu a recuperação e a síntese proteica muscular, melhorando a resposta anabólica ao exercício de força, reduzindo a fadiga e a gordura corporal. Entretanto, relatam efeitos deletérios, relacionados ao consumo do suplemento proteico em doses superiores à recomendação, como os problemas hepáticos e renais, além da contaminação por esteróides. Entretanto, os resultados encontrados por Junior (2012), ao avaliar o efeito ergogênico do BCAA no exercício físico, permitiram concluir que não existe justificativa para a ingestão de ACR antes e durante o exercício como estratégia para melhorar o desempenho.

Armada da Silva e Alves (2005), descreveram benefícios da suplementação de BCAA não associados ao desempenho no exercício físico como a redução do metabolismo proteico durante o exercício e durante a recuperação do mesmo, e redução do efeito de imunossupressão, associado aos estados de fadiga pós-esforço elevado.

“Um estudo recente com ratos Wistar em dieta hipoproteica, demonstrou que a suplementação de BCAA por sete dias foi capaz de reduzir a perda de massa muscular, causada pela desnutrição proteica. Ou seja, a suplementação de BCAA pode ser benéfica para humanos que possuem uma dieta insuficiente em proteínas” (Kobayashi et al. 2016).

Luz (2013), comparou os efeitos da suplementação de aminoácidos de cadeia ramificada e de Leucina Isolada sobre as vis de síntese proteica muscular, após uma sessão de exercício de força. Os resultados obtidos permitiram concluir que a suplementação de BCAA e Leucina associados ao exercício de força, possui efeitos semelhantes sobre o balanço inflamatório e sobre as vias de sinalização de síntese proteica, aumentando a fosforilação de efetores da cascata da via Akt/mTOR.

5. DOSE PARA SUPLEMENTAÇÃO

“A Organização Mundial da Saúde (OMS) indica o consumo diário de Leucina (14mg/Kg/dia), Valina (10mg/Kg/dia) e Isoleucina (10mg/Kg/dia), enquanto DRI, a qual é baseada na determinação da Recommended Dietary Allowance (RDA) que recomenda a um indivíduo adulto, a ingestão de Leucina (42mg/Kg/dia), Valina (24mg/Kg/dia)

e Isoleucina (19mg/Kg/dia), respectivamente (Goes et al. 2015). No entanto, um estudo com humanos, adultos fisicamente ativos, indicam que a suplementação de aminoácidos de cadeia ramificada são bem tolerados quando consumidos em até 450mg/kg que é três vezes mais que a média estimada para um adulto. Doses acima de 450 mg/kg podem causar efeitos a destruição das enzimas metabólicas responsáveis pela transaminação dos aminoácidos de cadeia ramificada” (Gleeson, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados nos diversos estudos relacionados na revisão bibliográfica, permitiram concluir que a suplementação de BCAA pode, possivelmente, atuar no balanço inflamatório de indivíduos saudáveis após o exercício de força.

Metabolicamente, os aminoácidos de cadeia ramificada servem de substrato energético para a contração muscular, previnem o catabolismo proteico e ativam a síntese proteica muscular. As vias metabólicas envolvendo aminoácidos de cadeia ramificada, são bastante complexas, sendo estes revertidos após diversas reações mediadas por enzimas e coenzimas em substratos que interligam-se, para a realização nas mitocôndrias, do Ciclo de Krebs. No entanto, ainda não estão totalmente elucidados pelos estudos científicos, os efeitos da suplementação dos ACR no desempenho durante o exercício, na redução na fadiga central e na diminuição da gordura corporal, sendo necessária melhor fundamentação científica para aplicação dos BCAA como estratégia de suplementação alimentar.

REFERÊNCIAS

Ajinomoto. Aminoácidos para suplementação alimentar de atletas. Funcionalidades e Nutracêuticos, 2014.

Armada-da-Silva P. ; Alves, F. Efeitos da ingestão dos aminoácidos de cadeia ramificada na fadiga central. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, vol. 5, nº 1, p.12-15, 2005.

Bachi, G. Dieta com Whey Protein. São Paulo: Matrix, 2013.

Brosnan, J.T.; Brosnan, M.E. Branched-chain amino acids: enzyme and substrate regulation. J. Nutr., v.136, p.207S-211S, 2006.

Burd, N.A. et al. Resistance exercise volume affects myofibrillar protein synthesis and anabolic signalling molecule phosphorylation in young men. J Physiol. 15 (588), p. 3119-3130, 2010.

Gleeson, M. Interrelationship between physical activity and branched-chain amino acids. *J Nutr.* 135(6 Suppl), p.1591S-1595S, 2005.

Goes H. D. S. C. et al. os efeitos da suplementação de acr sobre a fadiga no exercício de endurance. *Revista Odontológica de Araçatuba.* v.36, n.2, P. 23-27 , 2015

Hsu C. M. et al. Effects of BCAA, Arginine and Carbohydrate Combined Drink on Post-Exercise Biochemical Response and Psychological Condition. *Chinese Journal of Physiology*, vol 12, p.32-36, 2011.

Junior J. R.G.; Curi T.C.P.; Curi, R. Consequências do exercício para o metabolismo da glutamina e função imune. *Rev Bras Med Esporte*, vol. 6, no.3, p. 34-38, 2000

Junior, M. P. Aspectos atuais sobre aminoácidos de cadeia ramificada e seu efeito ergogênico no desempenho físico humano. *Revista Brasileira de Nutrição Esportiva*, v. 6. n. 36, 56-59, 2012.

King, M.W. Metabolismo de los aminoácidos. Disponível em <<https://themedicalbiochemistrypage.org/es/amino-acid-metabolism-sp.php#intro>> Acesso em 15 de abril de 2017.

Kobayashi, Y. et al. Supplementation of protein-free diet with whey protein hydrolysates prevents skeletal muscle mass loss in rats. *Journal of Nutrition & Intermediary Metabolism.* p.1-5, 2016.

Luz, C. M. Efeitos da suplementação de leucina e aminoácidos BCAA associados ao exercício de força sobre a via de sinalização Akt/mTOR: um estudo randomizado , duplo-cego e controlado por placebo. *Dissertação (mestrado)*. 78f. Escola de Ed. Física e Esporte, Universidade Estadual de São Paulo, USP, São Paulo, 2013.

Marzocco, A; Torres, B. B. *Bioquímica básica*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2015.

Nelson, D. L.; Cox, M. M. *Princípios de Bioquímica de Lehninger*. Porto Alegre: Artmed, 6. ed. , 2011.

Pinheiro, J. L. L. P.; A influência dos aminoácidos de cadeia ramificada (BCAAS) na performance do atleta. *Dissertação (mestrado)*.2014, 78 f. Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, 2014.

Rogero M. M.; Tirapegui J. Aspectos atuais sobre aminoácidos de cadeia ramificada e exercício físico. *Revista Brasileira de Ciências Farmacêuticas*, vol. 44, n. 4, p. 563- 575, 2008.

Terada L. C. et al. Efeitos metabólicos da suplementação

AMNÉSIA DIGITAL: O EFEITO GOOGLE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Alexandre Borges e Silva

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
alexsilva2560@gmail.com

Sílvia Aparecida Fortunato Santos

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
ssforsan@gmail.com

RESUMO

Existe uma evolução constante dentro do Jornalismo impresso para o digital, e isso atinge principalmente os jovens leitores que estão cada vez mais próximos desta realidade virtual. O tema proposto do artigo despertou em nós, enquanto pesquisadores e também enquanto jornalistas por profissão, a curiosidade e a vontade de descobrirmos o andamento dos reflexos atuais que envolvem os hábitos de leitura da classe universitária, e se a reformulação do jornal impresso ao digital interfere ou não nesses hábitos. Para traçar e analisar o perfil de alguns leitores, realizamos uma pesquisa de campo com alunos de graduação do curso de Comunicação Social da Faccamp – Faculdade Campo Limpo Paulista.

Palavras chave:

Leitura, jornal impresso, jornal digital, hábitos de leitura.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo da pesquisa proposta é descobrir como esse fator de reformulação do jornal impresso para o digital tem influenciado de modo positivo nos hábitos de leitura desta nova geração que cada vez mais procuram textos curtos e objetivos. Será que essa nova geração que acompanha o avanço tecnológico estão lendo menos? Será que eles lêem conteúdos de qualidade? Será que lêem apenas o que procuram? Essas são umas das questões que abordaremos a seguir.

2. PERFIL DE LEITORES: UMA TRANSIÇÃO DO IMPRESSO AO DIGITAL

Os computadores ligados as redes serão as máquinas impressoras do século XXI. (apud Ithiel de Sola Pool, *Technologies of Freedom*, Cambridge: Harvard UP, 1983, p.224, in DIZARD 2000).

Muito são os estudos, pesquisas, artigos e monografias sobre a evolução dos meios de comunicação de massa, porém em nosso artigo focaremos na mídia impressa e na mídia Online, a fim de sabermos se os hábitos de leitura desses meios têm ou não se transformado através dos tempos.

Esta previsão feita no início dos anos 80 por Ithiel de Sola Pool, estudioso das comunicações, foi ignorada na época pela maioria dos especialistas da indústria editorial como uma fantasia futurista. A previsão do professor Pool, entretanto, está se realizando ainda mais depressa do que se poderia imaginar. Os setores editoriais tradicionais — jornais, revistas e livros — estão adaptando seus estilos operacionais às realidades do computador, e enfrentando a concorrência de um número cada vez maior de provedores eletrônicos de informação. (DIZARD, 2000. p. 220). Baseando-se na epígrafe que abre essa pesquisa e na citação acima, vemos que os meios de comunicação mencionados, estão em um processo de evolução contínua, no qual, sua adaptação ao digital (Plataforma Online) torna-se fundamental em tempos modernos, onde a praticidade e, o acesso rápido à informação são primordiais.

O jornal impresso nasceu na Europa em meados do ano de 1450, com a criação da prensa gráfica pelo alemão Johann Gutenberg de Nainz, por volta de 1500, máquinas de impressão já funcionavam em mais de 250 lugares pela Europa. (BRIGGS, 2006). Até os nossos dias, houve muitas mudanças e adaptações nessa mídia impressa, o que de certa forma nos leva a questionarmos sobre o seguinte ponto: o texto impresso no papel faz com que as pessoas se interessem mais pela leitura, ou será que essa modernização digital fará com que esse hábito se torne menor? Ler definitivamente, não será uma tarefa que se tornará menos comum no cotidiano das pessoas, diferentemente

como pode transparecer para alguns indivíduos, que devido ao avanço tecnológico o hábito de ler se torne menos frequente.

Ao observar o que se pode mudar, é a maneira como boa parte das pessoas passará a concretizar esse hábito, a tendência é que elas, não mais prefiram o papel – em sua espécie – as informações serão pesquisadas através dos meios eletrônicos:

O papel não vai desaparecer, mais a mídia sem papel absorverá mais do nosso tempo. Eventualmente nos tornaremos sem papel, assim como outrora nos tornamos sem cavalo. Os cavalos ainda estão por aí, mas os que os utilizam fazem-no como hobby, não para viajar... agora é mais fácil armazenar informação eletronicamente. O papel se transformou numa interface – num veículo transitório e descartável para se ler a informação compilada eletronicamente. Estamos ingressando no futuro em que a informação é transferida para o papel somente quando estamos prontos para lê-la, em seguida, o papel é imediatamente reciclado. (apud “The electronic future is upon us”, New York Times, 7.6 1992, p.F-13 in DIZARD 2000. p.221).

O jornal Online foi visto e estudado pelo americano Theodor Nelson, também conhecido como ‘Ted Nelson’. Ele foi o precursor da invenção dos termos ‘hipertexto’, que seria uma espécie de links contidos em um só texto, ou seja, textos interligados, e ‘hipermídia’ que além da extensão de textos interligados, também permite a interligação de fotos, vídeos, sons e afins. Seus estudos tiveram início na década de 60 que desencadeou para um futuro promissor quanto ao avanço tecnológico digital, foi através da contribuição de seus estudos que o cientista britânico Tim Berners-Lee, criou o WWW, um salto na tecnologia (Mendes, 2007).

Graças a diversos estudos e principalmente contando com a contribuição de Vannevar Bush e Theodore Nelson, em 1989, Tim Berners Lee cria a World Wide Web. Com a rede digital funcionando, em 1993 são criados os Browsers (navegadores), programas que melhoraram a interface gráfica e facilitaram o acesso da rede. Foi a partir desse momento, que se torna possível a inclusão de produtos na Internet, inclusive o jornal. (MENDES, 2007. p. 4).

Com a evolução das novas mídias, as empresas de comunicação não pensam mais em seus leitores como um todo, mas sim, dividem por categorias.

É mais fácil segmentar seu público direcionando a leitura, pois o que os leitores buscam hoje com seus computadores e tablets é um texto específico e prático. Hoje, quando se abre um portal de notícias na internet é raro o usuário que se interesse em ler todas as páginas e conteúdos, o que acontece é a procura por algo que realmente aten-

da suas necessidades e ademais, dar uma breve “olhada” pelas notícias”.

(...) Antigamente, grande parte das receitas editoriais se baseava em produtos destinados a públicos amplos e gerais, centrados em torno das residências. À medida que os velhos estilos de vida sofrem alterações, jornais e revistas tem menos leitores cujos interesses se satisfazem com informações gerais. As publicações de massa estão perdendo leitores para outros produtos que atraem os interesses particulares e cada vez mais reduzidos de públicos segmentados (...) (DIZARD, 2000. p. 224).

Mas o que acontece com os jornais impressos que diariamente ainda estampam as vitrines das bancas pela cidade?

Com essa evolução, as empresas jornalísticas são obrigadas a se adaptarem com as ferramentas que lhes cabem, pois é possível sim, segmentar leitores e direcionar públicos a comprarem seus exemplares sem precisar da internet, apenas usando o viés da segmentação de público, e para isso é necessária uma ajuda fundamental: os anunciantes. Afinal são eles que sustentam e dão força aos jornais e revistas. A única solução desses meios impressos é atender as vontades desses anunciantes e por consequência dar ao leitor simplesmente aquilo que ele quer ler.

(...) Os Jornais têm respondido com edições especiais, destinados a públicos específicos. As revistas de assuntos gerais estão dividindo seus públicos leitores pelos CEPs e por grupos de renda, para satisfazer os anunciantes que não estão mais dispostos a pagar por leitores de massa não-diferenciados. (DIZARD, 2000. p. 225).

Podemos dizer que ir a banca e comprar um jornal é um hábito que já vem se perdendo entre os jovens. “A mais perturbadora tendência nos hábitos de leitura é a perda de leitores na faixa de jovens adultos.” (DIZARD, 2000. p. 229). Isso se deve a proliferação de fontes noticiosas, como a internet e TV a cabo, por exemplo.

Também notamos que o estilo de vida das pessoas já não é o mesmo de alguns anos atrás, na qual boa parte delas sentiam a necessidade de se informarem através dos jornais impressos e revistas. “(...) o estilo de vida de jovens adultos tende a ser muito flexível e em constante mudança, o que não se adequa aos hábitos regulares de leitura de jornal (...)” (DIZARD, 2000. p. 229)”.

Os hábitos de ler um jornal ou plataforma digital podem interferir, (para quem o lê) na qualidade dessa leitura? A internet por ter um vasto número de sites de notícias, trás com ela, muita informação que para alguns

leitores podem ser informações dotadas de conteúdos que são questionados como verdadeiros ou não, visto que no jornal impresso, o critério dos conteúdos a serem publicados, é mais rigoroso. Para não perder leitores os jornais tem se esforçado para atingir os jovens, seu principal público no futuro, e para isso, utilizam estratégias de publicações que tragam em suas páginas, notícias com aspectos que foquem o cotidiano pessoal; uma tentativa de despertar o interesse por um jornalismo sério.

Sabemos como ganhar um Pulitzers. Sabemos como derubar políticos. Sabemos como publicar histórias de arrepiar. O que nem sempre sabemos é como fazer com que as pessoas leiam um jornalismo sério. (apud “Déjà vu all over again”, Wired, maio de 1995, p.175 in DIZARD, 2000. p. 229).

Contudo, não podemos afirmar que na internet não exista jornalismo veraz e de qualidade, afinal, inúmeras empresas jornalísticas também estão nesse meio transmitindo informações de maneira atualizada e inovadora. “Alguns jornais estão fazendo pesado o uso das páginas web da internet para mostrar seus artigos, procurando assinaturas e ganhos com publicidade (...)” (DIZARD, 2000. p. 235). E o que é ler? Esse é um termo de característica relativa, visto que, na era digital parte dos leitores de perfis jovens como os estudantes, por exemplo, tem procurado ler aquilo que lhes interessam, como no caso do jornal impresso na qual citamos. Para alguns o significado possa estar em desfolhar inúmeras páginas na plataforma online, aqui damos o exemplo do quantitativo, que pode ou não ser classificado como conteúdo de qualidade; porém para outros a questão em si possa estar constituída em ler aquilo que apenas lhe provém. A leitura em si, é um “(...) instrumento para adquirir informação (...)” (BRIGGS, 2006. p. 72). E isso nos leva a pensar que questões culturais, sociais e que a instrução moral de cada ser, conte como uma das principais esferas que signifique o que é ler e seu conceito em si.

O que pode colaborar para que o indivíduo crie um padrão crítico em sua leitura, é o “(...) aumento das oportunidades de se compararem opiniões diversas (...)” (BRIGGS, 2006. p. 67) seja através de jornais, livros, revistas, e plataformas multimídias. Considerar a ideia da leitura tem sido uma busca constante, que desde muito tempo atrás, historiadores procuram traçar perfis de leitores:

(...) Considerando-se a prática da leitura de livros e jornais, ou até da contemplação de figuras, podemos fazer uma passagem da oferta para a procura. Á primeira vista, a ideia da história da leitura talvez pareça estranha, pois a maioria das pessoas considera ler uma atividade normal. (...) A última geração de historiadores tem se debru-

çado sobre o assunto. Com argumentação baseada na evidência física do formato de livros, nas notas escritas nas margens e nas descrições ou imagens de leitores, concluíram que os estilos de leitura realmente se alteraram entre 1500 e 1800. (BRIGGS, 2006. p. 67).

E Buscando traçar e analisar o perfil de alguns leitores, realizamos uma pesquisa de campo com alunos de graduação do curso de Comunicação Social da Faccamp – Faculdade Campo Limpo Paulista.

Para a realização da pesquisa foram ouvidos 67 alunos, entre as turmas de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Rádio, TV e Internet. A pesquisa teve como objetivo saber os hábitos de leitura e ferramentas utilizadas pelos mesmos.

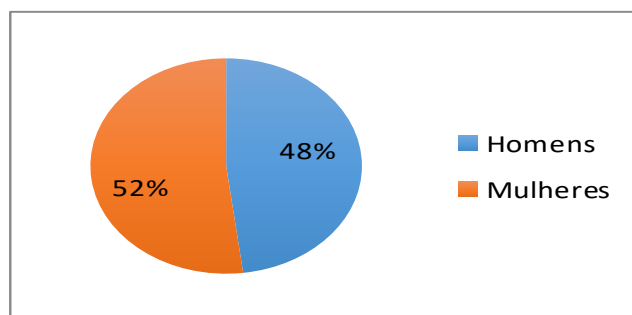


Gráfico 1: Sexo dos participantes da pesquisa.

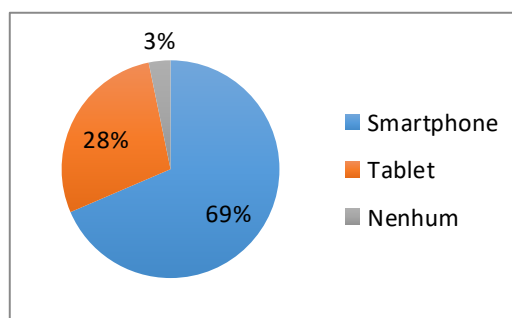


Gráfico 2: Quais equipamentos digitais os alunos tem acesso diariamente.

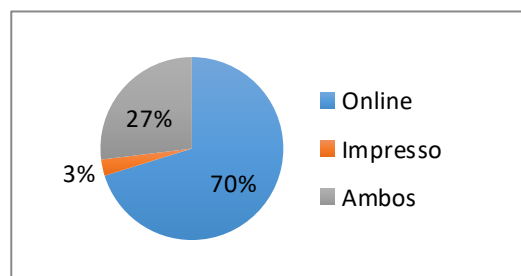


Gráfico 3: Onde costumam ler notícias.

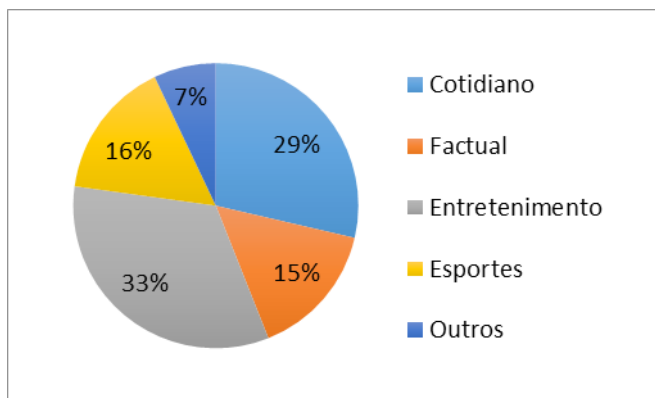


Gráfico 4: Quais editorias costumam ler.

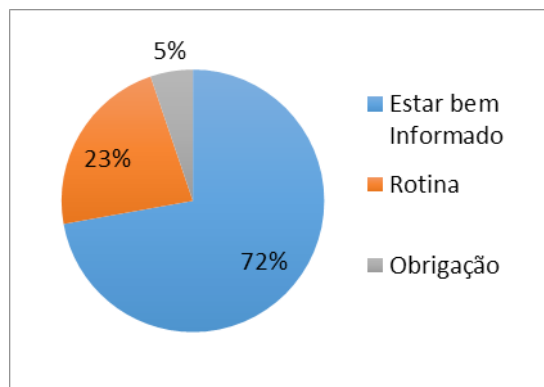


Gráfico 8: Por qual motivo de lêem notícias.

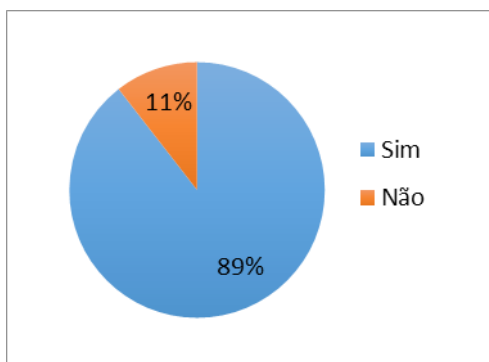


Gráfico 5: Com a chegada do jornal online e portal de notícias, houve um interesse maior em ler mais conteúdo.

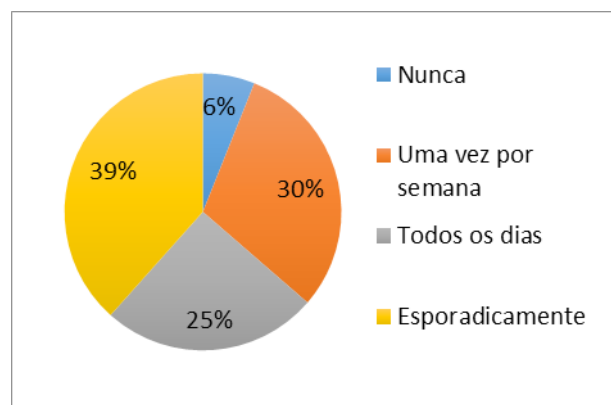


Gráfico 9: Antes de ter acesso aos portais de notícia, com qual frequência costumava-se a ler.

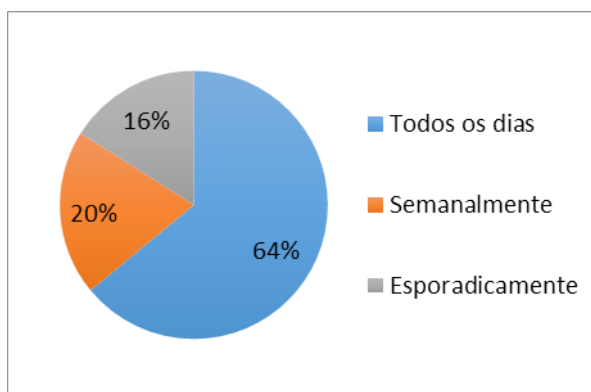


Gráfico 6: Com qual frequência costuma ler notícias.

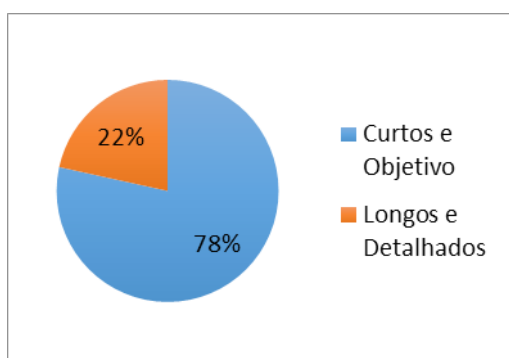


Gráfico 7: Refere-se à pergunta sobre a busca por notícias com textos longos e detalhados ou curtos e objetivos.

A pesquisa nos mostrou que a invasão digital nos meios de comunicação, fez com que o hábito de leitura em impressos diminuísse. Porém, o acesso rápido a informação, através de celulares e tablets, culminou nos hábitos diários de leitura.

Outro aspecto que a pesquisa nos revela, é que esses alunos, querem estar bem informados com textos curtos e objetivos, contudo que atenda às suas necessidades momentâneas, visto que, a editoria de entretenimento é a mais procurada entre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que não se trata de uma substituição de uma mídia para a outra e sim a complementação de ambas. A praticidade de ter um texto à disposição, seja em um computador, tablet ou celular, pode de certa forma, estimular o indivíduo a leitura, afinal como analisamos em nossa pesquisa, o que se diz respeito ao verbo – ler – é muito mais amplo e complexo do que possamos prever, visto que, o que irá formar a capacidade de leitura de cada indivíduo não são apenas as diretrizes que ele supostamente aprende ou aprenderá em sala de aula; vai além das quatro paredes de uma universidade.

Sua capacidade de ler e interpretar, está envolvido não só com aquilo que rege a comunidade acadêmica, na qual faz

parte do seu cotidiano, sabemos porém, que também existem aspectos morais, sociais e culturais, que vai fazer com que as escolhas de sua leitura, tenha a capacidade de produzir em sua mente o senso crítico e filosófico não somente do que ele lê, mas também possibilitando seu conhecimento de mundo, e assim, esse indivíduo saberá filtrar elementos de conteúdos significativos que possibilitará seu crescimento no que se diz respeito ao ser e ao saber.

REFERÊNCIAS

BRIGGS, Asa, BURKE, Peter. Uma história social da mídia: de Gutemberg à Internet. Tradução: Maria Carmelita Pádua Dias, revisão técnica: Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

CHAVES, S. M. Avaliação na aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. In: ANPED, 2004, CAXAMBÚ, 2004.

DIZARD, Wilson Jr. A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

MACHADO, C. B.; LORDELO, J.A.C. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: Uma visão do aluno. In: XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso- Brasileiro e I Colóquio Ibero – Americano de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2007. p. 237-247.

MENDES Adalgisa, RÁCZ Guilherme, OLIVEIRA Lucas. Jornal e sua nova leitura no Brasil: A Internet e a sua disputa com o papel. 2007. <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1543-2.pdf> Acessado em 24 de agosto de 2015, às 13h38.

A SITUAÇÃO PRECÁRIA DO TRANSPORTE PÚBLICO PAULISTANO

Renan Rodrigues

Faculdade Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista,
SP, Brasil
(11) 4812 9400
renan_rodrigues57@hotmail.com

Keli Freitas

Faculdade Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista,
SP, Brasil
(11) 4812 9400
kelifreitas90@gmail.com

Washington Luis

Faculdade Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista,
SP, Brasil
(11) 4812 9400
washingtonluisde@gmail.com

João Queiroz

Faculdade Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista,
SP, Brasil
(11) 4812 9400
santos.queiroz@hotmail.com

RESUMO

O assunto tratado neste texto refere-se a: como o estado administra os recursos que são direcionados ao transporte público; quais são seus efeitos na sociedade brasileira; o que se pode fazer para que haja uma transformação e uma melhor administração dos recursos a ele direcionado; qual é o modelo de gestão mais adequado e como fazer um planejamento voltado para o transporte público do Brasil. Com o aumento dos conflitos urbanos, principalmente nas grandes metrópoles e tendo em vista que cada indivíduo possui uma necessidade particular, é importante que se faça uma análise de como se locomover de forma mais eficiente para se chegar ao destino, e o transporte público tem um papel fundamental no que diz respeito à locomoção de grandes massas. Problemas na infra-estrutura comprometem a locomoção e a mobilidade dos participantes, a acessibilidade que constitui a facilidade de se locomover, fisicamente, para os destinos desejados também é comprometida.

Palavras chave:

Transporte público; mobilidade; Administração; Locomoção

ABSTRACT

The work of this article is related to how the administrative state the resources that are directed to the public transport, which are its effects in the Brazilian society, what can do so that there is a transformation and a better administration of the resources directed to him, which is The most appropriate management model and how to

plan for public transportation in Brazil. With the increase of urban conflicts, especially in large metropolises, and considering that each individual has a special dimension, it is important to analyze how to move more efficiently to reach the destination, and public transportation plays a fundamental role. What disrespect for the locomotion of the masses. Problems in the infrastructure compromise the locomotion and the mobility of the participants, the accessibility that constitutes the facility of getting physically to the desired destinations is also compromised.

Keywords:

Public transportation; mobility; Management; Locomotion.

1. INTRODUÇÃO

Um dos principais direitos das pessoas é o direito de ir e vir, no entanto, considerando a situação precária do transporte público brasileiro, esse direito é prejudicado; faz-se necessária, portanto, uma análise mais aprofundada de como e o porquê da qualidade do transporte público do Brasil ser tão ruim. Existem vários fatores responsáveis pela péssima qualidade do transporte público, um desses fatores e talvez o principal deles seja a falta de capacidade do estado de prover e administrar os recursos destinados ao transporte público como um todo. Percebe-se que, quando um profissional capacitado, que é responsável pela mobilidade urbana analisa o sistema de uma determinada região, para promover estudos e soluções, ele se depara com um cenário caótico, onde o transporte público é tratado com descaso, que a

grande quantidade de veículos particulares atrapalha a mobilidade ocasionando, problemas ambientais, ocasionando grandes congestionamentos e aumentando a possibilidade de acidentes. O processo de industrialização acelerada nas grandes metrópoles impossibilitou a permanência de pessoas menos abastadas nas mesmas, e, com a rápida valorização de determinadas regiões e o baixo poder aquisitivo dos trabalhadores, os mesmos foram obrigados a se mudar para lugares mais afastados, forçando a grande massa de operários a percorrerem maiores distâncias para trabalhar; tal fenômeno concentrou-se, sobretudo, na região sudeste, atraindo uma grande quantidade de pessoas de outras regiões, dificultando e piorando a situação já precária do transporte público coletivo na segunda metade do século XX.

As frequentes paralizações dos funcionários de ônibus são alvo de críticas dos usuários, pois, na maioria das vezes, o único meio de transporte das pessoas é público, sendo que, quando ocorrem as greves, muitas pessoas ficam sem poder ir para o trabalho ou voltar para casa.

Mas, por outro lado, os motoristas têm seu direito legítimo de greve, pois estão reivindicando direitos básicos como: melhores condições de trabalho, salários dignos e veículos em bom estado.

2. A ORIGEM DA INEFICIÊNCIA

A insatisfação da população com o transporte público coletivo nas cidades brasileiras, não é uma questão recente. Pesquisas realizadas pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), em 2011 e 2012, revelaram um quadro negativo, com avaliações classificadas como “péssimas ou ruins” ultrapassando os 60%. Para que possamos entender a origem de tudo isso é preciso compreender a lógica da urbanização brasileira.

O Brasil estruturou-se a partir da lógica dos países subdesenvolvidos, baseada em uma industrialização tardia e acelerada a partir da segunda metade do século XX, mediante a importação de tecnologias dos países desenvolvidos e com a instalação de empresas estrangeiras.

Esse processo de industrialização acelerada das grandes cidades contribuiu para a ocorrência de um igualmente acelerado processo de urbanização. Além disso, tal fenômeno ocorreu de forma concentrada na região sudeste, atraindo uma considerável parcela da população de outras regiões como norte e nordeste. Para agravar o processo de mecanização intensificou aquilo que se chama êxodo rural (migração da população do campo para a cidade), favorecendo ainda mais o acesso populacional nas metrópoles (metropolização).

Esse verdadeiro exército de trabalhadores que passou a habitar as grandes metrópoles brasileiras a partir da se-

gunda metade do século XX não encontrava boas condições de moradia. Como no capitalismo a terra é uma forma de mercadoria, os terrenos das grandes cidades sofriram com um alto grau de valorização, o que dificultava a permanência das classes menos abastadas nas regiões centrais das cidades.

Essas pessoas não tinham outra opção a não ser procurar por moradias em zonas segregadas, periferias que nasciam em função do crescimento desordenado do espaço urbano. Somam-se isso os processos de favelização e condições de rua sem teto de boa parte dessa população.

Apesar da maioria dos habitantes das grandes cidades residirem em zonas periféricas e afastadas, eram nas zonas nobres e centrais que as principais ofertas de emprego concentravam-se. Isso porque essas regiões, historicamente, concentravam os investimentos públicos e privados em infraestrutura e serviços, revelando uma contradição inerente ao capital. Os trabalhadores, portanto, passavam a ter de se deslocar em grandes distâncias de suas moradias até os seus locais de trabalho ou para ter acesso a determinados tipos de serviços, como hospitais, escolas, entre outros. E, para isso, precisavam do transporte.

No entanto, não houve nenhum tipo de preocupação das administrações públicas, municipais, estaduais e federais em empreender uma política de melhorias do transporte coletivo urbano, pelo contrário, o que se viu foi uma política de municipalização oficializada na Constituição de 1988 – que descentralizou as ações à qualidade dos serviços a mercê das prefeituras das cidades. Além disso, praticamente todos os municípios terceirizavam o serviço para empresas privadas que buscavam o máximo de lucro, realizando serviços de forma a gastar o mínimo possível.

Nos últimos 20 anos, ao passo da ineficiência do sistema público de transporte, houve incentivos do governo federal em aumentar o consumo de carros populares, o que não foi acompanhado por uma política de mobilidade urbana. Com isso, além de ônibus lotados, assistiu-se também a trânsitos congestionados, mesmo em cidades com número de habitantes relativamente baixo.

Recentemente, a OMS (Organização Mundial da Saúde) afirmou que a questão do transporte coletivo é uma questão de saúde pública, uma vez que o transporte eficiente diminuiria o número de carros nas cidades, reduzindo também os índices de poluição, acidentes, inatividade física, entre outros.

Portanto, para se modificar e realizar melhoria no transporte público no Brasil é preciso repensar a questão da mobilidade urbana e democratizar o acesso às cidades, para que a necessidade de deslocamento em longas distâncias diminua, além disso, é preciso repensar a política de inves-

timentos em transporte público modernizando-o garantindo o seu acesso à população, pluralizando os meios de transporte para além de ônibus, como trens, metrô, ciclovias etc.

3. MODELO DE GESTÃO

Com as constantes reclamações dos usuários e a falta de capacidade do estado de administrar, faz-se necessário um estudo sobre qual modelo de gestão encaixa-se melhor e que atenda às necessidades dos usuários. Esse é um ponto muito importante para que haja uma melhora significativa no transporte público, a necessidade de uma forma de gestão diferente, uma administração que esteja voltada para melhorar a qualidade de locomoção dos usuários é fundamental.

O país está passando por um momento delicado politicamente e economicamente, as investigações intituladas como Mensalão, Metrolão, Petrolão e Lava-Jato expõem a necessidade de se ter uma política administrativa mais clara e transparente para que a sociedade esteja ciente de quando e como o dinheiro pago através de impostos são administrados e aplicados. Segundo o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômicas Aplicadas), a cada R\$ 12 gastos em incentivos ao transporte particular, apenas R\$ 1 é gasto em incentivo ao transporte público, entre os subsídios levantados e analisados pelo Instituto, o principal deles é a isenção do IPI (Imposto sobre Produto Industrializado) dada aos carros de baixa cilindrada, mais conhecida como carros populares, enquanto veículos de alta cilindrada, como SUV's pagam apenas 25% do IPI; o incentivo à utilização de carros populares, apenas piora a situação do trânsito, acarretando em trânsitos cada vez maiores, prejudicando a todos os seus participantes e agravando a qualidade do meio ambiente. Diante desse cenário caótico, é imprescindível a implementação de projetos sustentáveis, que melhorem, não apenas a mobilidade urbana, mas também a qualidade do meio ambiente no qual se está inserido; o incentivo precisa ser mais significativo para que haja uma melhora na qualidade do transporte coletivo, redirecionar o dinheiro que é investido em carros populares e aplicá-los em projetos que potencializem a utilização de modais sustentáveis como as bicicletas.

O cenário econômico e o excesso de burocracia são as principais barreiras à efetivação das políticas de mobilidade, junto com a limitação dada pelo governo aos municípios, contribuem para que haja entraves ao modelo de gestão atual. Segundo Jose Roberto Generoso, secretário Nacional de Mobilidade Urbana, a PNMU (Política de Mobilidade Urbana), Instituída na forma de lei nº 12.587/2012, prevê o Plano de Mobilidade Urbana como obrigatoriedade para municípios com a população acima de 20 mil habitantes. Atualmente, enquadram-se nesse perfil 3.341 municípios, porém apenas 175 dispõem de

planos de mobilidade urbana, são 3.166 municípios que não possuem um plano de mobilidade urbana, o secretário ainda diz que, a expectativa do governo com a estabilidade demográfica e qualificação dos instrumentos de planejamento, estima-se num horizonte de 10 anos, que a mobilidade atenda às necessidades dos usuários.

4. OS EFEITOS NA SOCIEDADE

O tema mais recorrente nas discussões sobre o transporte público é a superlotação dos trens e ônibus, devido à pequena frota dos mesmos e à grande quantidade de pessoas que os utilizam, conseqüentemente, gerando estresse à sociedade e possibilitando transtornos e conflitos entre a população. A grande maioria dos usuários diz-se estressada devido ao percurso que fazem diariamente utilizando o transporte público e não efetivamente ao trabalho que realizam. O trânsito é um dos principais causadores de estresse na sociedade em uma busca constante de espaço e maximização do tempo. Segundo Meireles e Arrudão (1966, citados por Rozestraten, 1988) propõe por trânsito “ o deslocamento de pessoas ou coisas pelas vias de circulação. Em outras palavras, trata-se de um conjunto de deslocamentos de pessoas e veículos nas vias públicas. O brasileiro Jaime Lerner ex-governador do Paraná e um dos mais influentes pensadores do mundo, segundo a revista norte americana “The New York Times”, diz que os investimentos mais importantes são aqueles direcionados ao transporte público, segundo ele, é mais importante investir em qualidade de vida do que em bens de consumo. Na grande São Paulo, o tempo perdido em congestionamento pode chegar de 2 a 5 horas, diariamente; ficar várias horas sentados na mesma posição pode acarretar vários problemas circulatórios como: trombose aguda, fadiga muscular, dores nos ombros, entre outros. Como os usuários ficam expostos durante várias horas sob constante poluição sonora causadas pelas buzinas e ruídos dos automóveis, inevitavelmente, acaba-se gerando estresse na sociedade e em seus participantes.

Conflitos são gerados pelo estresse da situação caótica e as condições precárias que já foram expostos nesse artigo, potencializa confrontos entre os usuários, acarretando muitas vezes, em lesões corporais e mortes. Retomando a proposta analítica, na visão dos usuários o transporte público é bem pago, e nessa qualidade, cria-se uma expectativa de eficiência dos serviços prestados em função da justificativa do preço da passagem.

5. MELHOR FORMA DE LOCOMOÇÃO

Com o aumento constante das tarifas do transporte público, inviabiliza-se a utilização de modais diferentes para locomoção da sociedade como um todo. Esse aumento é um dos agravantes para a superlotação nos ônibus e trens e impossibilita que os usuários se locomovam de forma

mais eficiente, devido a tarifas que não possibilitam aos mesmos movimentarem-se através de modais diferentes, fato este que acarreta em filas e superlotações.

É necessário que os usuários façam uma análise de como se chegar ao destino com mais conforto e economia de tempo utilizando formas diferentes para a locomoção; a falta de investimentos, também já tratado neste texto, dificulta a utilização de modais diferentes porque não há investimentos e incentivos para a utilização dos mesmos, a não pavimentação de ruas e a falta de construção de ciclovias para que a população se sinta atraída para adquirir um novo pensamento e que possibilite uma mudança cultural, também é uma das grandes barreiras que a atual administração enfrenta.

Segue abaixo algumas figuras que ilustram o aumento das tarifas do transporte público.

Nota-se que houve um aumento de 375% na tarifa do metro de 1996 á 2016, no ônibus houve um aumento de 484% no mesmo período.

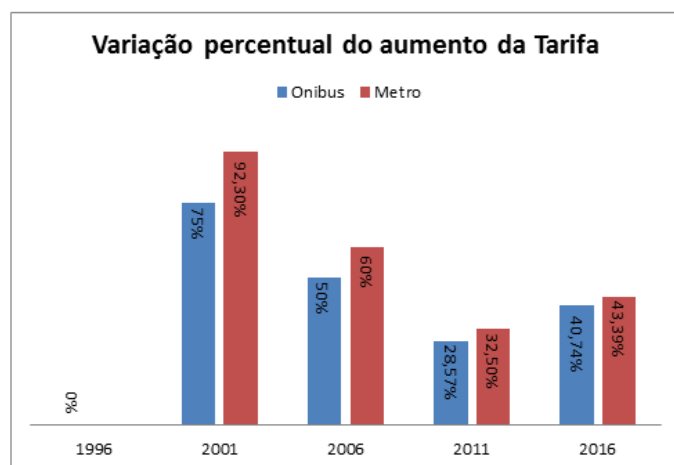


Figura 3: variação percentual do aumento da tarifa

Cidades	Tarifa Atual	Data do Último Reajuste	*População Estimada/2016
Ilhéus-BA	3,10	Aprovado em 09/12/2016, mas sem data para vigência.	178.210
Itabuna-BA	2,85	30/12/2016	220.386
Barueri-SP	4,20	31/12/2016	264.935
Petrolina-PE	3,00 cartão 3,20 dinheiro	01/01/2016	337.683
Bauru - SP	3,50 cartão 3,75 dinheiro	13/06/2016	369.368
Cariacica-ES	segunda a sábado: R\$ 3,20	01/01/2017	384.621
Maringá-PR	3,40	01/06/2016	403.063
Mauá-SP	4,20	31/12/2016	457.696
São João de Meriti-RJ	3,50	10/01/2016	460.541
Macapá-AP	3,00	fev/16	465.495
Caxias do Sul-RS	3,40	01/01/2016	479.236
Feira de Santana-BA	3,32 cartão 3,65 dinheiro	18/01/2017	622.639
Contagem-MG	4,05		653.800
Uberlândia-MG	3,50	03/01/2016	669.672
Salvador - BA	3,60	01/01/2017	2.938.092
Vitória da Conquista - BA	2,80	01/07/2015	346.069

Figura 1: tarifas de diferentes lugares

A figura 1 refere-se ao aumento da tarifa em diferentes lugares e estados, também contém a estimativa de população para 2016.

Nota-se que há uma variação no preço da tarifa dependendo da localidade, devido às diferentes empresas que são responsáveis por fornecer os serviços de transporte público

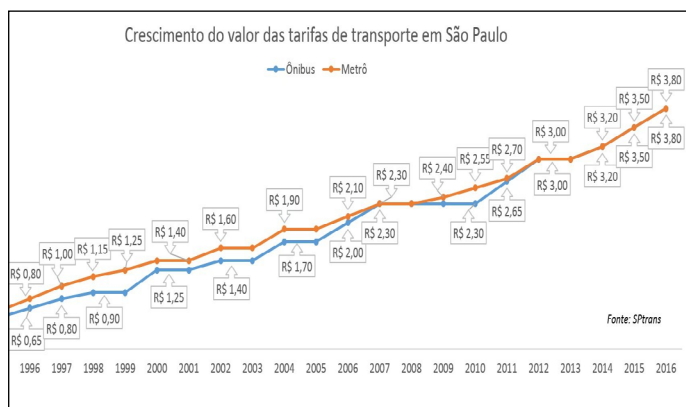


Figura 2: crescimento do valor das tarifas

6. IMPLANTAÇÃO DO BILHETE ÚNICO

Em busca de facilidades para o pagamento de passagem de ônibus e a necessidade de integração, 2001 iniciou-se os estudos do Bilhete Único. E apenas em 2004 foi implantada completamente.

O Bilhete Único é um cartão que, a partir da inserção de créditos, dá ao usuário o direito de fazer viagens em ônibus municipais, trens ou metrô. A cada viagem é descontado um valor específico do bilhete. O valor diferencia-se do tipo de bilhete e de transporte escolhido.

O Bilhete Único auxilia na locomoção e na integração entre os veículos coletivos, principalmente no que diz respeito ao valor das passagens, além disso, o bilhete único é uma via utilizada para a disponibilização de possíveis benefícios para a população, como por exemplo, as cotas especiais para idosos, estudantes, pessoas com deficiência, entre outros que necessitam de averiguação e cadastro na prefeitura. Para administrar o bilhete único, a prefeitura conta com a SPTANS, que administra todas as linhas da cidade partindo das diretrizes municipais.

A imagem abaixo mostra de forma simplificada as ações que deveriam ser tomadas pela administração pública dos modais de transporte.

Seis modos de fazer a diferença



Construir

Redes cicloviárias e infraestrutura para bicicletas



Implementar

Programas de compartilhamento de bicicletas em larga escala



Investir

Em passeios, calçadas e transporte público



Planejar

Crescimento urbano priorizando o deslocamento a pé, por bicicletas e por transporte público



Remover

Incentivos a automóveis, tais como estacionamento e outros subsídios



Adotar

Políticas públicas de desestímulo ao automóvel.

Figura 4: possíveis ações a serem tomadas para a melhora do transporte público.

CONCLUSÃO

Com o crescimento populacional, é preciso fazer uma análise e planejar como suprir a demanda do transporte público e como atender com qualidade, do modo com que os passageiros sintam-se confortáveis e que o transporte coletivo seja atrativo para que outras pessoas que utilizam o transporte individual sintam-se motivados a deixarem os veículos particulares em suas residências, conseqüentemente, diminuindo a frota de veículos particulares nas vias públicas, fato que irá afetar diretamente nos congestionamentos, números de acidentes e mortes.

Através do estudo realizado para a confecção deste artigo, é possível criar metodologias e idéias para tornar o transporte público como um todo, um modal mais interessante e atraente para se locomover.

Basicamente, os autores deste artigo com bases nas pesquisas realizadas, puderam desenvolver idéias e sugestões que podem ajudar a sociedade a ter efeitos positivos em todo o âmbito da mobilidade urbana e em toda sua complexibilidade.

REFERÊNCIAS

Camila, Willian Artigo Científico: Análise do Transporte Público Coletivo em Pequenas Cidades – Tupaciguara e Sacramento/MG.

Claudio, Caetano, Arnaldo Transporte metropolitano e seus usuários: O privilégio ao transporte individual. (1997).

Rodolfo Problemas no Transporte Público, explica a complexibilidade de e as características do assunto.

Tiago Perigos do Trânsito para a Saúde, expõe os problemas de saúde gerados e/ou potencializado pelo trânsito. Pesquisa de campo, perguntas informais aos usuários de trens e ônibus dos terminais de Campo Limpo Paulista/SP e Jundiaí/SP - Vila Arens.(2017).

SPTRANS, Bilhete único, Integração com o metrô ou trem. IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), transporte público perde espaço para o individual.

A TRANSPOSIÇÃO DO RIO SÃO FRANCISCO E O MEIO AMBIENTE

Daiane Aparecida Valli

Faculdade Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista,
SP, Brasil
(11) 4812 9400
daiane.valli@yahoo.com

Juliana Ferreira Boschi

Faculdade Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista,
SP, Brasil
(11) 4812 9400
Ju.boschi@gmail.com

Jeriel Alves da Silva

Faculdade Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista,
SP, Brasil
(11) 4812 9400

Luiz Carlos Ferreira

Faculdade Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista,
SP, Brasil
(11) 4812 9400

RESUMO

Desde a antiguidade, a transposição de rios é usada para suprir a falta de água em algumas regiões. Sabe-se, porém, que esse é um processo bastante degradante ao meio ambiente, uma vez que altera toda a fauna e a flora da bacia hidrográfica. Observa-se também que, no caso da Transposição do Rio São Francisco, o interesse econômico é maior que o interesse social, uma vez que a transposição vai favorecer principalmente grandes latifúndios agrícolas. Nesse artigo apresentamos um balanço dos aspectos positivos e negativos da transposição do Rio São Francisco, além de soluções alternativas menos impactantes ao meio ambiente.

Palavras chave:

Transposição, seca, recursos hídricos, Rio São Francisco, bacia, nordeste, água, meio ambiente.

ABSTRACT

Since ancient times, the transposition of rivers is used to supply the lack of water in some regions. It is known, however, that this is a very degrading process to the environment, since it changes all fauna and flora of the river basin. It is also observed that, in the case of the São Francisco River Transposition, the economic interest is greater than the social interest, since the transposition will favor mainly large agricultural estates. In this article we present an assessment of the positive and negative aspects of the São Francisco River transposition, as well as alternative solutions less impacting to the environment.

Keywords:

Transposition, drought, water resources, São Francisco River, basin, northeast, water, environment.

1. INTRODUÇÃO

A preocupação com os recursos hídricos está cada vez mais presente nos debates em todo o país, mas esse já é um problema muito antigo para algumas regiões.

Neste trabalho destacaremos a transposição do rio São Francisco, que é um projeto do Governo Federal, que tem como objetivo proporcionar recursos hídricos para alguns municípios do Polígono das Secas. Esse projeto de grandes proporções apresenta pontos bem controversos e, por isso, analisaremos os aspectos positivos, aspectos negativos, os riscos que esse projeto apresenta para a bacia do Rio São Francisco e as soluções alternativas.

2. O POLÍGONO DAS SECAS

A seca na região nordeste é um tema bastante complexo: o extenso debate sobre como solucionar esse problema nos rodeia há muitos anos e, até hoje, não se obteve uma resposta coerente acerca do tema. O polígono das secas compreende os estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e o norte do estado de Minas Gerais. Esta é uma divisão regional que não corresponde à zona semiárida, pois apresenta diferentes zonas geográficas, com diferentes índices de aridez, com características de seca.

Outro ponto que podemos destacar é que esse domínio apresenta pluviosidade inferior a 800 mm/ano, com paisagem típica de semideserto e áreas com balanço hídrico positivo. Essas características fizeram com que essa área se tornasse expulsiva, pois a falta de estrutura e recursos geram grandes dificuldades para a população local.

É indiscutível a necessidade de solucionar essa situação ou levar alternativas para essa população, mas, antes de entrarmos nesse debate, vamos destacar alguns pontos que entram nas possíveis causas da seca no nordeste.

As possíveis causas da seca na região nordeste possuem grandes proporções e não se limitam a fenômenos locais. Dentre esses fenômenos, podemos destacar a diferença de temperatura superficial das águas do Oceano Atlântico, o deslocamento da zona de convergência intertropical para o hemisfério Norte em épocas que estariam previstas para permanência no sul, a topografia acidentada do Planalto da Borborema, que supostamente impediria que a passagem da umidade. Analisando os aspectos geográficos, entendemos que a seca nessa região não se trata apenas de um problema administrativo, pois existem vários fatores que contribuem para que essa região apresente tais características e isso dificulta ainda mais a busca por soluções assertivas para resolver esse problema.

3. BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO SÃO FRANCISCO

O Rio São Francisco tem uma grande importância cultural, social e econômica para a região nordeste. Ele nasce na Serra da Canastra, em Minas Gerais. Em seu curso, corta os estados da Bahia, Pernambuco, Sergipe e Alagoas. O rio São Francisco tem 2.700km de extensão e é um rio perene que percorre regiões semiáridas, com pouca chuva e afluentes temporários.

Em toda sua extensão, conta com um total de 168 afluentes, sendo 90 na margem direita do rio e 78 na margem esquerda. Em diversos trechos, o “Velho Chico”, como é popularmente chamado, oferece condições de navegação. Desse modo, as principais cargas transportadas são de cimento, sal, açúcar, arroz, soja, madeira e gipsita, incluindo o transporte de pessoas e embarcações turísticas.

No aspecto econômico, podemos destacar o uso do rio para o turismo, lazer, irrigação e transporte, tornando-se assim, base econômica para algumas populações ribeirinhas.

A Bacia do rio São Francisco apresenta grande diversidade ambiental e passa por vários fragmentos de diferentes biomas: Mata Atlântica, Cerrado e Caatinga, abrange 639.219 km² de drenagem e sua vazão média é de 2.850m³/s.

4. A TRANSPOSIÇÃO

O Projeto de Integração do Rio São Francisco com as Bacias do Nordeste Setentrional tem o objetivo de levar água para 12 milhões de pessoas, de 390 municípios do Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará e será dividido em dois eixos. O Eixo Norte terá 400 km de extensão e levará água para os sertões de Pernambuco, Paraíba, Ceará e Rio Grande do Norte, alimentando quatro rios (Rio Salgado e Jaguaribe, no Ceará; Rio Apodi, no Rio Grande do Norte; Rio Piranhas-Açu, na Paraíba e Rio Grande do Norte), três sub-bacias do São Francisco: Brígida, Terra Nova e Pajeú e mais dois açudes: Entre Montes e Chapéu. O ponto de captação das águas será próximo à Cabrobó (PE). O Eixo Leste terá 220 km de extensão, partindo da Barragem de Itaparica (PE) até alcançar o Rio Paraíba (PB), depois de passar nas bacias de Pajeú e Moxotó, abastecendo o agreste dos dois estados e conta ainda com a construção de um ramal de 70 km que interligará a Bacia do Rio Ipojuca.

O projeto prevê a retirada de 26,4 m³/s de água (1,4% da vazão da Barragem de Sobradinho) e consiste em um sistema de canais de concreto a céu aberto, que levará as águas do Rio São Francisco para os grandes açudes que existem no semiárido, de onde essa água será redistribuída pelos rios intermitentes.

O objetivo da transposição é a redução das diferenças regionais causadas pela oferta desigual da água, entre elas, a miséria, a fome e o analfabetismo, que são características da população nordestina.

Henkes (2014) afirma que “a transposição é defendida pelo Governo Federal como a solução para os problemas do Semiárido Nordestino por meio do esperado desenvolvimento econômico da região” e o projeto tem como objetivo:

Captar água em dois pontos do rio São Francisco e leva-la ao Semiárido Nordestino para prover água às populações; assegurar safras agrícolas, atividades industriais e o turismo; fixar a população rural na região; promover o crescimento das atividades produtivas; diminuir gastos públicos com medidas emergenciais durante as frequentes secas; garantir água para uma infraestrutura de reserva e distribuição já existente (açudes, rios e adutoras), enfim, segundo o Governo, promover o desenvolvimento (RIMA, 2004).

5. ASPECTOS POSITIVOS E ASPECTOS NEGATIVOS DA TRANSPOSIÇÃO

De acordo com Santos (2016), a transposição de rios é uma prática utilizada desde a antiguidade, e tem se intensificado em razão da falta de água para atender popu-

lações e animais, porém, “os danos ambientais causados pela transferência de água de uma região para outra são imensos”.

Os aspectos positivos são: fornecimento de água às populações das cidades beneficiadas, suprimento de água para os animais, melhoria no abastecimento rural, investimento na agricultura familiar, construção de chafarizes públicos, aumento de renda e do comércio, diminuição do êxodo rural e de óbitos provocados pela falta de água ou ainda, água contaminada.

A transposição, segundo DINIZ (2015), “é a possibilidade de acesso à água limpa com constância, suficiente para consumo doméstico, lavoura e criação de subsistência”.

Um dos aspectos negativos é que cerca de 80% da água vai para a agricultura e não para consumo humano, embora se alegue que só a água excedente será aplicada à irrigação, agricultura ou indústria. Porém, como se sabe, o uso comercial da água dá mais retorno financeiro, certamente, a situação não vai mudar.

O projeto viabiliza o fornecimento de água sem tratamento e os estados se comprometem a pagar pelo fornecimento de água às cidades, mas não existe um planejamento real de como será o tratamento e o transporte da água até as residências.

A transposição e sua manutenção custam muito caro, o que encarecerá a água para consumo e aumenta o risco de inadimplência, uma vez que boa parte da população vive na miséria.

A água precisa vencer 722 km de terreno árido e íngreme, além de ser elevada a 300 metros de altura no eixo leste e 180 metros no eixo norte.

Haverá a perda da fauna e da flora, modificação do regime fluvial e ruptura de relações sociocomunitárias de quilombolas e indígenas. Para que a transposição aconteça, muitas famílias rurais e 33 tribos indígenas precisarão deixar suas terras. Cerca de 8 mil índios sofrerão o impacto diretamente. De acordo com o RIMA (Relatório de Impacto Ambiental), podemos citar os impactos negativos abaixo:

Modificação da composição das comunidades biológicas aquáticas nativas das bacias receptoras;

Tensões e riscos sociais durante a fase de obras;

Ruptura de relações sociocomunitárias durante a fase de obras;

Pressão sobre a infraestrutura urbana;

Risco de interferência com o patrimônio cultural;

Perda e fragmentação de cerca de 430 hectares de áreas com vegetação nativa e de habitats de fauna silvestre;

Risco de introdução de espécies de peixes potencialmente prejudiciais ao homem nas bacias receptoras;

Interferência sobre a pesca nos açudes receptores;

Modificação do regime fluvial das drenagens receptoras;

Risco de redução da biodiversidade e perda de aproximadamente 4 mil hectares de terras com potencial agrícola. (RIMA, 2004).

A corrente contra as obras da transposição afirma que ela não será capaz de suprir a necessidade da população da região, uma vez que o problema não seria a falta de água e sim a má administração dos recursos existentes, pois a maior parte da água é destinada à irrigação e que as obras para suprir o abastecimento de água na região não foram concluídas.

Especialistas afirmam que o Rio São Francisco já está enfraquecido pela excessiva utilização humana e que seu volume vem diminuindo.

As constantes degradações da bacia do Rio São Francisco, como a redução da mata ciliar, da vegetação do cerrado e da caatinga contribuem para a alteração das condições hidrológicas do rio.

A transposição também favorece a formação de processos erosivos: estima-se que durante a realização do projeto, 18 milhões de toneladas de solo estão sendo transportados pelo leito do rio, formando bancos de areia.

Com a expansão dos recursos hídricos, haverá o deslocamento das fronteiras agrícolas, o que também colabora com o processo de desertificação: desmatamentos, exaustão das nascentes, erosão, assoreamento dos leitos, além de atrair mais população e indústrias, que acabam lançando seus dejetos na água.

A construção dos canais também afeta a migração das espécies, diminuindo a biodiversidade. A destruição da fauna e da flora, resultante do desmatamento, acelera o processo de extinção de muitas espécies e a destruição do habitat coloca em risco a saúde da população, uma vez que as espécies acabam invadindo as áreas urbanas.

Para Rodrigues (2005), o projeto é um equívoco porque

não considera as condições climáticas, as interferências provocadas na região e nem a complexidade socioespacial. A autora afirma ainda que, no caso do projeto:

o espaço é pensado de forma geométrica e não geográfica, ou seja, calcula-se a vazão para uma possível retirada, 3,5% da vazão total do Rio São Francisco, a capacidade das estações de bombeamento, a extensão dos aquedutos, o diâmetro dos túneis, e pouco, ou nada, se estuda sobre a complexidade socioespacial da região, sobre os impactos sociais. (RODRIGUES, 2005).

E questiona quem fará uso dessa água, uma vez que as pessoas não têm terra, visto que a concentração fundiária permanece.

Segundo Henkes (2014) o eixo leste tem claramente a proposta de fornecer abastecimento para a população, já no eixo norte não existe essa clareza quanto ao benefício social.

Orçado inicialmente em R\$ 4,5 bilhões, o projeto já ultrapassou a ordem dos R\$ 8,2 bilhões e que ainda seriam necessários mais R\$ 16 bilhões para fazer com que a água chegue até a população. Malvezzi (2016) alerta para as denúncias de desvio de dinheiro associadas ao Lava-Jato e Operação Turbulência; que, embora já existisse uma proposta chamada de Atlas do Nordeste, elaborada pela ANA (Agência Nacional das Águas), composta por múltiplas obras de porte médio, através de tubulações, que abasteceriam praticamente todo o nordeste, prevaleceu a grande (e cara) obra da transposição e defende ainda que essa água não chegará até a população, ficando estocada nos grandes açudes, sendo usadas somente em empreendimentos de irrigação.

Em recente matéria publicada pelo Jornal A Folha de São Paulo (2016), Cruz afirma que a obra está com quase quatro anos de atraso e que o custo das obras já ultrapassaram os R\$ 9 bilhões. Afirma ainda que, para que a água possa abastecer 12 milhões de pessoas, são necessárias obras de barragens e mais 1.300 km de canais secundários e adutoras. A responsabilidade dessas obras foi transmitida aos Estados, com recursos federais, mas os recursos federais estão caindo com o corte no Orçamento. Ou seja, mesmo que a transposição seja concluída, a população continuará sem acesso à água.

Sousa (2016) alerta para o fato que os rios que vão receber a água do São Francisco estão com problemas de poluição e assoreamento e que se esses problemas não forem solucionados, a água não conseguirá passar pelo leito dos mananciais, inundando as cidades. O Rio Piranhas é um exemplo disso. O açude de Poções, em Monteiro, está com seu leito tomado pela vegetação, por moradores que invadiram a área, além de ter problemas de poluição. Ri-

cardo Cajó, vice-prefeito da cidade, afirmou que receber as águas do Rio São Francisco nessas condições causará a contaminação da água limpa, e esta terá que passar por tratamento para ser oferecida à população.

A falta de saneamento básico nas cidades com bacias que serão beneficiadas é uma preocupação dos especialistas, pois a água poderá se contaminar.

Será necessário construir estações de bombeamento e de elevação, para que o rio possa vencer os obstáculos de relevo, que chegam a 500 metros, o que vai gerar um aumento no consumo de energia, pois para manter as estações de bombeamento funcionando, é necessário 1050MW, o correspondente ao que produz hoje Sobradinho, fato que pode causar queda na oferta de energia elétrica.

Outro fator preocupante é que o São Francisco é um rio de afluentes temporários no Nordeste Semiárido, o que causa uma diminuição da sua vazão ao longo do ano. Essa diminuição da vazão é agravada ainda pelo consumo de água nas irrigações.

6. SOLUÇÕES ALTERNATIVAS

O Nordeste é a região mais açudada do mundo, com mais de 70 mil açudes, onde são armazenadas 37 bilhões de m³ de água. O problema da seca poderia ser resolvido com a conclusão das 23 obras de distribuição, que estão paradas, com um custo muito menor e mais viável do que a transposição. A água acumulada nas represas é suficiente para o atendimento das necessidades da população, tornando desnecessária a realização do projeto. A administração mais racional e sem desperdícios das águas armazenadas em açudes, um sistema mais elaborado de captação das águas da chuva, busca por reservas subterrâneas, implantação de açudes comunitários e montagem de cisternas domésticas são medidas muito mais baratas e menos agressivas que a transposição do Rio.

Francisco afirma que “a melhor forma para minimizar a seca nas regiões do Nordeste brasileiro é a construção de poços para captação de água do lençol freático, além de reservatórios para coleta de água da chuva”, pois esses métodos são mais baratos, beneficiariam diretamente a população, além de não agredirem o Rio São Francisco, que já sofre com as intensas atividades econômicas em suas margens.

Suassuna (1999), afirma que existe na região água suficiente para irrigar mais de 250.000 hectares e que usando apenas 1/3 da água que infiltram das descargas anuais dos rios nordestinos, daria para abastecer 47 milhões de pessoas, concluindo que “água existe e o que falta é traçar uma política capaz de utilizar melhor esse recurso”.

Henkes (2014) cita outros autores, que afirmam que “o nordeste tem água suficiente para os próximos 30 anos, mas ela é mal distribuída”, “esse projeto está querendo levar água para regiões que já têm”, “nenhuma das cidades que sofriam com a seca no Rio Grande do Norte em 2003 teria seu problema resolvido com a transposição” e finaliza afirmando que “o problema da seca no Nordeste não é de quantidade, mas de democratização do acesso ao produto”.

Soares (2013) afirma que, para a população, a melhor solução são as cisternas, com captação através de calhas especiais, cuja água é de boa qualidade.

CONCLUSÃO

A escassez de recursos hídricos na região semiárida do nordeste brasileiro continua sendo um grande impasse para o seu desenvolvimento econômico. Mesmo com alguns esforços, pouco se foi feito efetivamente para atenuar essa situação.

Vimos também que a situação da seca que acomete essa região não se trata somente de um problema climático, estando também atrelada a problemas governamentais e latifundiários. Existe água, mas esta é mal gerida.

Observamos que essa região acabou se tornando expulsiva, tamanha a dificuldade que a população local encontra para sobreviver nessas áreas. Com isso, alguns projetos ganham força na discussão com o intuito de amenizar esse grande problema.

A bacia do rio São Francisco tem uma enorme importância para o país, não somente pelo seu volume de água, mas também pelo seu potencial hídrico e sua contribuição histórica, econômica e cultural para região e precisa ser preservada.

Por isso, se faz necessário uma análise criteriosa para que esse problema seja sanado sem danos ao meio ambiente. Analisando os dados expostos no trabalho, concluímos que a transposição apresenta mais problemas do que soluções, principalmente pelo fato que a população, que é a grande prejudicada e vive em condições de miséria, continuará sem ter acesso à água e esta será usada para favorecer aos interesses agrícolas e industriais, sem contar o orçamento do projeto, que já foi mais que duplicado e ainda serão necessários muitos investimentos.

Já observamos em outros países novas tecnologias que podem ser utilizadas para o desenvolvimento de regiões sem recursos hídricos, então, se faz necessário um novo debate, pois os possíveis impactos da transposição se mostram irreversíveis. É necessário aliar progresso ao desenvolvimento sustentáveis para que nossos recursos na-

turais sejam preservados e não desencadeiem problemas maiores para as futuras gerações.

8. REFERÊNCIAS

A Bacia. Comitê Da Bacia Hidrográfica Do Rio São Francisco. Disponível em <http://cbhsaofrancisco.org.br/a-bacia/>, acessado em 07 de outubro de 2016;

BARBOSA, Virgínia. Transposição do Rio São Francisco. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Publicado em 27 de setembro de 2011. Disponível em http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=864%3A-transposicao-do-rio-sao-francisco&catid=54%3Aletra-t&Itemid=1, acessado em 07 de outubro de 2016;

CRUZ, Valdo; AMORA, Dimmi. Para acelerar obra do São Francisco, governo libera mais verbas. Folha de São Paulo. Publicado em 12 de julho de 2016. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/07/1790726-para-acelerar-obra-do-sao-francisco-governo-libera-mais-verbas.shtml>, acessado em 07 de outubro de 2016;

DINIZ, M. B. C. A sustentável leveza das águas do São Francisco. Ecodebate. Publicado em 07 de janeiro de 2015. Disponível em <https://www.ecodebate.com.br/2015/01/07/a-sustentavel-leveza-das-aguas-do-sao-francisco/>, acessado em 07 de outubro de 2016;

FARIA, Caroline. Transposição do Rio São Francisco. Info-Escola. Disponível em <http://www.infoescola.com/hidrografia/transposicao-do-rio-sao-francisco/>, acessado em 07 de outubro de 2016;

FONSECA, Aline Domingueti Vallim; PINTO, Angélica Cristina Ribeiro. A Transposição do Rio São Francisco. Educação Pública. CEDEJR. Rio de Janeiro. Publicado em 15 de setembro de 2015. Disponível em <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/a-transposicao-do-rio-sao-francisco>, acessado em 07 de outubro de 2016;

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. Transposição do Rio São Francisco. Mundo Escolar. Disponível em <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/transposicao-rio-sao-francisco.htm>, acessado em 07 de outubro de 2016;

MALVEZZI, Roberto. A Transposição do São Francisco e o Golpe. Outras Palavras. Publicado em 01 de julho de 2016. Disponível em <http://outraspalavras.net/blog/2016/07/01/a-transposicao-do-sao-francisco-e-o-golpe/>, acessado em 07 de outubro de 2016.

Obras da transposição das águas do São Francisco na PB chegam a 85%. Portal G1. Publicado em 14 de março de 2016. Disponível em <http://g1.globo.com/pb/paraiba/no>

ticia/2016/03/obras-da-transposicao-das-aguas-do-sao-francisco-na-pb-chegam-85.html, acessado em 07 de outubro de 2016;

PALLADINO, Viviane. Por que a transposição do rio São Francisco é tão polêmica? Revista Superinteressante. Ed.220. Editora Abril. Publicado em dezembro de 2005, disponível em <http://super.abril.com.br/ideias/por-que-a-transposicao-do-rio-sao-francisco-e-tao-polemica>, acessado em 07 de outubro de 2016;

Quais as consequências da transposição do rio São Francisco? Pensamento Verde. Publicado em 09 de agosto de 2013, disponível em <http://www.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/quais-as-consequencias-da-transposicao-do-rio-sao-francisco/>, acessado em 07 de outubro de 2016;

RODRIGUES, Arlete Moysés. Os impactos sócio-ambientais da transposição do Rio São Francisco. Terrazul. Publicado em 03 de dezembro de 2005. Disponível em <http://www.terrazul.m2014.net/spip.php?article200>, acessado em 07 de outubro de 2016;

SANTOS, Vanessa Sardinha Dos. Impactos ambientais da transposição de rios. Brasil Escola. Disponível em <http://brasilescuela.uol.com.br/biologia/impactos-ambientais-transposicao-rios.htm>, acessado em 07 de outubro de 2016;

SOUSA, Luzia de. Transposição do Rio São Francisco pode invadir e inundar várias cidades da PB. Diário do Sertão. Publicado em 20 de março de 2016. Disponível em <http://www.diariodosertao.com.br/noticias/114683/transposicao-do-rio-sao-francisco-pode-invadir-e-inundar-varias-cidades-da-paraiba-video.html>, acessado em 07 de outubro de 2016.

SUASSUNA, João. TRANSPOSIÇÃO: IMPACTOS NAS BACIAS DO RIO SÃO FRANCISCO. Fundação Joaquim Nabuco. Recife. Publicado em 27 de outubro de 1999. Disponível em http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&id=681&Itemid=376, acessado em 07 de outubro de 2016;

SUASSUNA, João. TRANSPOSIÇÃO DAS ÁGUAS DO RIO SÃO FRANCISCO: planejar é preciso. Fundação Joaquim Nabuco. Recife. Publicado em 10 de setembro de 2001. Disponível em http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&id=661&Itemid=376, acessado em 07 de outubro de 2016;

Transposição do Rio São Francisco. Geo-Conceição. Publicado em 05 de setembro de 2009. Disponível em <http://geoconceicao.blogspot.com.br/2009/09/transposicao-do-rio-sao-fransisco.html>, acessado em 07 de outubro de 2016.

ANÁLISE DA APLICABILIDADE DE DUAS FERRAMENTAS EM PROJETO EDUCACIONAL VOLTADO PARA O EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO

Luciana Ferreira Baptista

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
p.luciana@terra.com.br

Marlene Pereira Malatesta

Etec Vasco Antonio Venchiarutti
Av. Engenheiro Tasso Pinheiro, 700
13210-045 Jundiaí, SP, Brasil
(11) 4587 3093
marlene.malatesta@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta os conceitos sobre empreendedorismo e inovação e sugere duas ferramentas (Canvas e Pitch) que estão sendo utilizadas pelos empreendedores para que consigam visualizar as novas propostas de negócios de forma prática, rápida e simples, afim de colaborar com o surgimento de startups. Por meio de um exemplo da proposta de um projeto, observa-se a aplicabilidade dessas ferramentas que também podem ser úteis no ambiente educacional.

Palavras chave

Empreendedorismo. Inovação. Startups.

ABSTRACT

This article presents the concepts about entrepreneurship and innovation and suggests two tools (Canvas and Pitch) that are being used by the entrepreneurs so that they can visualize the new business proposals in a practical, fast and simple way to collaborate with the emergence of startups. And by means of an example of the proposal of a project, the applicability of these tools can be observed that can also be useful in the educational environment.

Keywords

Entrepreneurship. Innovation. Startups.

1. INTRODUÇÃO

EMPREENDEDORISMO, palavra do momento, bastante utilizada por empresas, empresários, escolas e alunos. Mas o que tem de tão importante em uma palavra demasiadamente grande e até difícil de pronunciar?

Vivemos em um mundo globalizado, onde toda e qualquer novidade e/ou modificação no trivial, chama a atenção dos atentos ao dia a dia, das pessoas que buscam crescer e progredir vislumbrando inovações e oportunidades.

A propulsão da humanidade faz com que haja a busca pela geração de renda na atualidade, neste mundo competitivo

e demasiadamente globalizado, deixando claro a necessidade de empreender em novas expectativas para um mundo melhor.

Estudar empreendedorismo é desenvolver-se!

Empreendedorismo é o estudo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à criação de um projeto, de um esquema, de um propósito ou ainda de um desejo, onde competências e habilidades estarão à flor da pele para desenvolver e colocar em prática o que fora pensado inicialmente. O grande propósito é colocar em prática bem como fazer, executar, tirar do papel e implementar, seja no contexto técnico, científico ou empresarial.

Todo ser humano é empreendedor, pois todos detêm inteligência e possibilidade de transformação. É a capacidade individual de tomar uma decisão, de buscar soluções diferentes, inovadoras vislumbrando solucionar um problema, uma situação, uma dificuldade, uma adversidade ou até resistência de outras pessoas com propósitos diferentes.

A empresa busca inovação para transformar conhecimentos em produtos, para encantar o cliente e não deixá-lo sempre na mesmice.

Nos bancos escolares buscamos a essência do ser humano, a alma dos alunos, a utilização da criatividade x inovação; para que os olhos dos mesmos tenham a clara visão do futuro, da capacidade de inovar e identificar oportunidades, novos negócios, melhoria do já existente, desenvolver meios de aproveitá-los, assumindo os riscos e desafios.

Apesar dos desafios impostos pela sociedade em que vivemos, o objetivo acadêmico é a superação dos obstáculos e, com isto, o avanço no contexto tecnológico, a busca de novos caminhos e soluções, tendo em vista sempre as necessidades das pessoas. É a busca de talentos nos bancos

escolares, levando em conta as experiências individuais e coletivas da classe, as quais se misturam com histórias de vida dos alunos, com as expectativas individuais e coletivas. A essência de um empreendedor de sucesso é a busca de novos negócios e oportunidades, além dos bancos escolares. São pessoas determinadas, firmes e claras com seus objetivos e que procuram de oportunidades para transformação de negócios lucrativos.

2. EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO

Segundo Bispo et al. (2016), o empreendedorismo cresce a cada dia, tornando-se um fenômeno global e o Brasil, por ser considerado um dos países mais criativo, é o país que mais se desenvolve empreendedores.

Nos dias de hoje, também não é possível citar empreendedorismo sem falar de inovação, já que os empreendedores procuram inovar, ou seja, fazer algo novo ou renovar.

Empreendedorismo

“A palavra empreendedor origina-se da palavra *entrepreneur* que é francesa, literalmente traduzida, significa Aquele que está entre ou intermediário.” (BISPO et al., 2016 apud HISRICH, Robert. D., 1986, p.96). Definição esta que foi evoluindo com o passar dos tempos, devido às mudanças econômicas. Atualmente, podemos definir como a capacidade individual de empreender, de tomar iniciativas, de buscar soluções inovadoras e de agir no sentido de encontrar soluções para problemas econômicos, sociais ou pessoais.

É a capacidade de transformar uma ideia em realidade, seja ela inovadora ou não, assumindo riscos calculados.

Empreender é ter vontade e aproveitar as oportunidades, olhar e enxergar, ter visão do futuro, capacidade de inovar e gerenciar equipes. Para o empreendedor, existem algumas características que são cruciais para o seu desenvolvimento e sucesso. Podemos citar várias, dentre elas: firmeza, determinação, iniciativa, capacidade de planejamento, liderança, autoconfiança, perseverança e todas se fazem presente pelo fato de assumir riscos calculados.

O empreendedorismo é essencial para a geração de riqueza dentro de um país, promovendo o crescimento econômico, melhorando as condições de vida da população através da geração de empregos e renda, pois através do empreendedorismo, pode-se criar empresas ou produtos novos e, com isto, agregar valor. Há a necessidade de identificar as oportunidades do mercado e transformá-las em algo lucrativo, em um negócio lucrativo. O objetivo é criar riqueza através de novos produtos, novos modelos, novos métodos de produção, novos mercados, novas formas de organização, dar ênfase ao novo e credibilidade à inovação (CHIAVENATO, 2007). Com isto o empreendedor consegue gerar lucro para a organização e valor ao cliente. Empresas estão sempre em bus-

ca do novo, do diferente, do encantador e neste contexto o empreendedor consegue transformar ideias em realidade, conhecimento em novos produtos e com isto não deixa o cliente sempre na mesma, sempre inovando e modificando o conhecido e assim sustentando o cenário econômico.

São pessoas que ultrapassam seus limites, enfrentam e superam as dificuldades do dia a dia para desenvolverem negócios lucrativos e que seja atrativo aos clientes e consumidores.

Os empreendedores estão se aperfeiçoando constantemente, procurando novos desafios e tecnologias para melhoria de seus negócios e melhor aproveitamento do seu investimento e nada melhor que nos dias atuais que nos encontramos, um país cheio de problemas a serem resolvidos, porém, com muitas oportunidades para quem quer trabalhar. A hora é essa!

Inovação

De acordo com Drucker, inovação é a habilidade de transformar algo que já existe em um recurso que gere riqueza. “[...] Qualquer mudança no potencial produtor-de-riqueza de recursos já inexistentes constitui inovação...” (DRUCKER, 1987, p. 40).

“A inovação não precisa ser técnica, não precisa sequer ser uma ‘coisa’” (DRUCKER, 1987, p. 41). Um exemplo disso é compra feita à prestação que foi uma inovação que exigiu apenas uma ideia.

Inovação é a capacidade de fazer mais com menos, a exploração de novas ideias, que sejam atrativas e colocá-las em prática. Toda pessoa é capaz de ter ideias, novas ideias, mas o que faz a diferença é a capacidade do que fazer e empreender com elas, qual atitude tomar e colocar em prática e, com isto, gerar valor agregado.

A rápida evolução em todos os contextos, seja pessoal ou organizacional, obriga-nos a utilizar da inovação nas atitudes a serem tomadas, bem como nos projetos a serem implantados. Porém, não há como falar sobre inovação sem citar a palavra CRIATIVIDADE, pois estão intimamente ligadas e a criatividade é o passo anterior a inovação. Como exposto anteriormente, todas as pessoas são capazes de gerar um grande número de ideias, seja pelo fato de serem dotadas de inteligência ou através de dinâmicas como “brainstorming”, atividade entendida como tempestade de ideias. Normalmente é desenvolvida para explorar a criatividade, propor pensamentos diferentes baseados nas experiências individuais e culturais de cada pessoa, levando em consideração uma visão sistêmica, com o objetivo da resolução de um problema e/ou implantação de um projeto.

O processo de inovação inicia-se quando uma ideia começa a tomar forma, passa da mentalização para a prática, do papel

para a execução. Essa ideia, quando implementada, tem por objetivo gerar e agregar valor no que se propôs a resolver (DORNELAS, 2005).

No mundo empresarial, o conceito de inovação é bastante explorado e utilizado. Os objetivos por mais disparatados que sejam, sempre levam ao mesmo destino: estratégias e caminhos para a obtenção dos objetivos, propósitos e metas empresariais e organizacionais. Para isto, está ao alcance de todos diversas ferramentas que podem auxiliar na tomada de decisão e todos devem conhecer e pesquisar suas aplicações, decidindo assim qual a melhor posição para o momento atual.

Atitudes criativas podem transformar o mundo e estão ao alcance de todos.

3. STARTUPS

Segundo o site Significados (2017), Startups é o ato de começar algo, normalmente relacionado com empresas que estão em fase inicial de suas atividades e que buscam explorar atividades arrojadas e inovadoras no mercado. São empresas no início de sua escalada, em busca de novidades em diversas áreas de atividade, com o objetivo de colocar ideias em prática.

Este termo star-ups surgiu no segmento das empresas de pequeno porte, sendo um nome específico para as “empresas emergentes” que denomina iniciantes em tecnologia.

Atualmente o mercado de trabalho vive a revolução da indústria 4.0, apostando nas revoluções tecnológicas, nos processos de produção e utilização da tecnologia de informação para tornar eficientes esses processos.

Não distante, a revolução digital e ideias de inovação em tecnologias se fazem presentes no conceito startup, pois é na área de tecnologia que se encontram um grande número de pequenas empresas com este espírito empreendedor e inovador, motivo pelo qual consegue gerar um valor agregado, não de grandes lucros.

Startup é um modelo de negócios que tem por objetivo atender as necessidades da população, público, clientes com receita, lucro ao empreendedor.

Muitas pessoas dizem que qualquer pequena empresa em seu período inicial pode ser considerada uma startup. Outros defendem que uma startup é uma empresa com custos de manutenção muito baixos, mas que consegue crescer rapidamente e gerar lucros cada vez maiores (GITAHY, 2016).

Este termo tornou-se conhecido em meados de 1990, com a primeira “bolha da internet” termo que ficou assim popula-

rizado. Houve uma grande explosão de empresas que conseguiram financiamentos de seus projetos e foram altamente lucrativos. As ideias eram, na grande maioria, associadas à tecnologia da informação.

A explosão de empresas startup surgiu no Vale do Silício (Silicon Valley), uma região da Califórnia, Estados Unidos, onde advém empresas como Google, Apple, Inc., Facebook, Yahoo!, Microsoft, entre outras, empresas atualmente solidificadas, líderes em seu mercado de atuação, lucrativas e sustentáveis.

De qualquer maneira, deve-se ter a clareza que todo início tem suas dificuldades e deve ser planejado com cautela mesmo quando é voltado à áreas de grande aceitação como a de tecnologia de informação. Assim, há a necessidade de planejamento e visão estratégica para o início de seus negócios para que os mesmos possam ser de grande realização pessoal, profissional e mercadológica.

4. CANVAS

Segundo Empreendedorismo Rosa (2017), o Canvas é uma ferramenta conhecida como Business Model Generation (BMG), apresentada no livro Business Model Generation – Inovação em Modelos de Negócios; um manual de visionários, publicado por Alexander Osterwalder e Yves Pigneur em 2010, e no Brasil 2011.

É um quadro de modelo de negócios (Figura 1) que serve para criar, recriar e inovar. Além de planejar e visualizar as principais funções de um plano de negócios e suas relações. É uma ferramenta de gerenciamento estratégico, que permite desenvolver e esboçar “modelos de negócios” novos ou existentes. Pode-se dizer, ainda, que é um mapa visual, simples e fácil de ser utilizado, pois aborda aspectos importantes que um empreendedor necessita conhecer, entender e considerar quando inicia uma empresa ou efetua alterações. Tudo deve ser planejado e o modelo Canvas, pelo fato de ser bastante claro, posiciona esta facilidade de interpretação e conhecimento dos pontos que devem ser estruturados e trabalhados.



Figura 1 - Quadro para gerar Modelo de Negócios (MENDONÇA, 2015)

Possui nove campos, que se distribuem em quatro grandes pilares essenciais que são: infraestrutura, oferta, cliente e finanças, conforme pode ser observado na Figura 2.

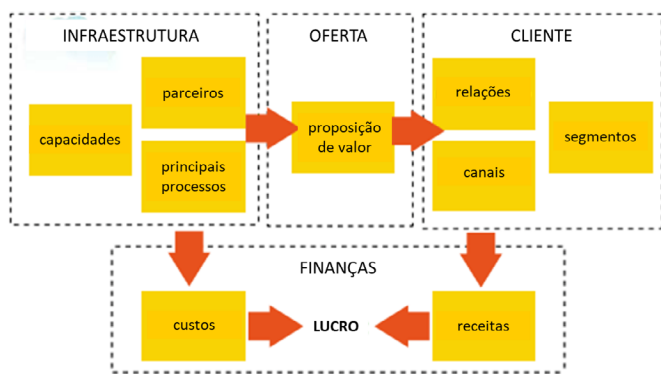


Figura 2 – Estrutura do Canvas para a geração do Modelo de Negócios (INOVA PAULA SOUZA, 2015)

Passaremos a uma breve explicação sobre cada um deles:

- **Infraestrutura** – que recursos serão necessários para a implementação do projeto em questão? Já existem recursos disponíveis que possam ser aproveitados pelo empreendedor? Deve-se ter uma visão panorâmica em relação ao tipo de recursos necessários e disponíveis neste momento que podem ser financeiros, humanos, intelectuais ou físicos.
- **Oferta** – o que será oferecido neste projeto? Qual é a proposta? Qual é o serviço ou o produto a ser oferecido ao público? Qual o valor deste? Qual é a proposta de valor deste produto e/ou serviço? Há a necessidade de responder as perguntas acima para a continuidade do projeto, além de saber qual o motivo que diferencia você de seu concorrente? Nesta fase do projeto há a necessidade de conhecer e trabalhar com os pontos fortes a seu favor, para que os clientes (tópico abaixo) escolham você, ou seja, o seu projeto e/ou produto, ao invés do seu concorrente.
- **Cliente** – quem são seus clientes? Qual é o público alvo neste projeto? Como é o meio ou o canal junto a estes clientes? Neste caso, falamos sobre marketing e a distribuição. Após já efetuado o contato, conquistado o cliente, como será o relacionamento pós-venda? Já está estruturado estes itens?
- **Finanças** – qual é o valor do projeto? Como empreendedor já planejou os custos e as fontes de receita? Quais são estas fontes? Tem clareza sobre o assunto em questão?

Assim, uma rápida visão sobre os pilares que consideramos essenciais para o progresso e o alcance dos objetivos para um projeto e/ou serviço.

Retornando aos nove campos, a organização visual do Canvas já existe. Também, se necessário, pode ser baixado on line no site Business Model Generation (em inglês).

Esse mapa visual, já formatado, pode ser preenchido de diversas formas (no papel, quadro com post-it, quadro branco, etc.), ficando a critério do empreendedor qual a melhor maneira de compreensão e visão para responder com eficiência todos os itens para que possa ter eficácia na implantação do projeto.

De acordo com Mendonça (2015), a macro proposta desta ferramenta é uma visão sistêmica e simples para aplicar e colocar em prática o que foi planejado através dos nove itens (Figura 3).

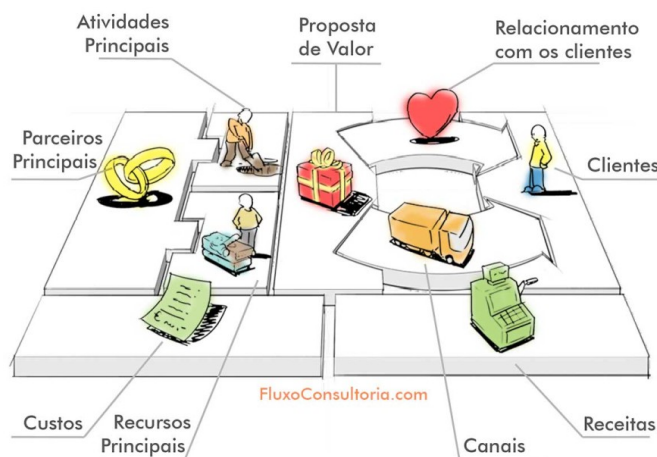


Figura 3 - Modelo de Negócios – Canvas (QUEIROZ, 2017)

De acordo com Queiroz (2017), cada uma dessas áreas estratégicas no CANVAS tem sua importância e devem ser coerentes entre si. Também é aconselhável, o preenchimento a partir da Proposta de Valor e seguir para as outras áreas conforme a numeração utilizada a seguir:

- 1 – Proposta de Valor: valor agregado;
- 2 – Clientes: público alvo;
- 3 – Relacionamento com os clientes: marketing e distribuição;
- 4 – Canais: canal que deverá ser utilizado;
- 5 – Atividades Principais: define o negócio;
- 6 – Recursos Principais: recursos necessários;
- 7 – Parceiros Principais: quem pode trabalhar junto?
- 8 – Receitas: meios e recursos da receita;
- 9 – Custos: definições gerais.

Com todos os itens respondidos de maneira clara, objetiva e verdadeira, o empreendedor tem a percepção de como instalar e progredir com seu projeto e/ou serviço, uma vez que suas dúvidas são dirimidas através da proposta no Canvas. Uma maneira simples de pensar na hora de planejar, um modelo flexível para alterações e efetivo de trabalho.

5. PITCH

O Pitch é utilizado para convencer outras pessoas (possíveis investidores e/ou clientes), sobre um determinado negócio.

O que chama a atenção nesta ferramenta é que o empreendedor deve exercitar todos seus recursos de inovação e criatividade para despertar o interesse e ter a convicção de que seu negócio é bom e vale a pena ser “comprado”. Tudo isto em um pequeno espaço de tempo, normalmente de 3 a 5 minutos, onde o empreendedor deverá “encantar” aos que estão assistindo (SPINA, 2016). Como o tempo é curto, há a necessidade de reunir as principais e mais importantes informações para esta apresentação. A maneira de apresentação fica a critério do empreendedor que pode ser apenas verbal, com auxílio de recursos audiovisuais ou ainda com exemplos práticos como modelos ou objetos. O importante, na apresentação, é despertar o interesse dos futuros investidores.

Para que isto aconteça, há a necessidade de deixar claro a oportunidade apresentada, ter conhecimento do mercado do seu negócio, das ameaças e oportunidades. Além disso, é importante responder o porquê da escolha do seu negócio dentre os vários outros que estão à disposição no mercado. No que o seu negócio se destaca em relação aos outros, em relação a seus concorrentes? Qual é o seu diferencial? O que você tem que os outros não têm? Qual a razão de escolher você? O que você oferece de diferente dos outros? Qual o seu diferencial?

Como visto, há muitas perguntas a serem respondidas em um curto espaço de tempo, no máximo em 5 minutos, então faz-se necessário uma apresentação objetiva e sucinta.

Sob a ótica de quem assiste a apresentação e tem a intenção de explorar ou expandir seus negócios, aliando-se a este empreendedor, há a necessidade de deixarmos claro que o investidor analisa, tanto o negócio como o empreendedor, ou seja, o apresentador. Daí a importância de um conhecimento completo sobre o negócio apresentado, habilidade na apresentação sendo convincente do sucesso da execução. Outro ponto que deve se ter atenção, vai na via contrária do exposto acima: o empreendedor conhecer o investidor, ou ao menos ter uma ideia de seus conhecimentos e o motivo de seu investimento. Isto se faz necessário pois, conforme o perfil do ouvinte, o empreendedor pode discorrer sua apresentação de maneira mais específica.

Em relação às apresentações para investidores que não são do ramo, ou que não têm grande conhecimento do negócio em questão, é viável serem apresentações básicas. Para aqueles que já têm conhecimento sobre o assunto ou o segmento apresentado o ideal é preparar uma apresentação mais elaborada, com detalhes que deixem claro a sua familiaridade com o negócio, porém em ambas devem serem clara e objetiva.

Na apresentação, deve ficar claro o motivo do seu pitch, qual problema que deseja ser solucionado, a explicação com apresentação de seus aliados e concorrentes e, em que momento se encontra o negócio.

Dessa forma, faz-se necessário, no intuito de encantar o investidor, elaborar mais de um pitch, de acordo com os conhecimentos e o interesse de quem irá investir no negócio. Segundo Kayo (2017) há também o Elevator Pitch, o qual é um tipo específico de pitch:

É um pitch reduzido que só explica sua proposta única de valor e como a sua empresa pretende ganhar dinheiro. O elevator pitch tem esse nome, apresentação de elevador, porque tem origem no questionamento “e se você encontrasse um investidor no elevador, o que você diria sobre o seu negócio?” (KAYO, 2017).

6. EXEMPLO DE PROJETO

Para demonstrar o uso das ferramentas propostas (Canvas e Pitch), é apresentado a seguir um projeto elaborado pelos integrantes Marlene Rute Granero Moura, Nara Isis Granero Moura e Sidnei Henrique Carneosso que inscreveram essa proposta quando participaram de um Desafio de Inovação, em 2015. Neste desafio, composto por 5 etapas, este projeto prosseguiu até a terceira, concorrendo com grupos de várias cidades do estado de São Paulo.

A partir de um formulário proposto pelo Desafio INOVA 2014 (Figura 4), o grupo idealizou a sua proposta preenchendo as informações solicitadas (Figura 5).

IDEIALAB - Germinando Startups (Desafio INOVA 2015)
Nome dos integrantes:

Nome	Curso/Turma	E-mail	Telefone

TÍTULO DO PROJETO: Deve representar de forma objetiva a ideia que pretende desenvolver para criar um negócio. (uma STARTUP)

FRASE: Descreva em uma frase o negócio que pretende desenvolver.

O Problema: Qual problema buscam resolver para sociedade? Como esse problema é resolvido hoje em dia?

A Solução: De que forma se pretende solucionar esse problema? O que há de novo nessa solução? Por que você decidiu focar nessa solução? Qual o membro que tem expertise nessa área?

O Mercado: Quais são os potenciais usuários ou clientes para o seu negócio? Qual é o tamanho do mercado que você busca atingir com a criação de um negócio a partir deste seu projeto?

Os Concorrentes: Quem são seus potenciais concorrentes, e/ou quem pode se tornar seu concorrente ao longo do desenvolvimento do seu modelo de negócio?

O Modelo de Receita: Como você pretende fazer chegar seu produto ou serviço aos usuários? Como você vai ganhar dinheiro com sua startup?

Figura 4 – Formulário para descrição do projeto

Título do Projeto
Chaveiro com dispositivo sonoro para localização.

Frase
Desenvolver dispositivos sonoros para facilitar encontrar objetos.

O Problema
Buscamos resolver os problemas das pessoas que, com frequência, perdem as chaves, carteiras e objetos similares, em casa, na bolsa, no trabalho, etc.
Hoje no mercado existem chaveiros que emitem som quando a pessoa assovia e chaveiros com dispositivos de comunicação entre smartphone Android e Blackberry que emitem som quando solicitado pelo smartphone.

A Solução
Pretendemos desenvolver chaveiros que emitam som e que seja compatível com qualquer smartphone, ainda que possam também vir com alguma outra utilidade, por exemplo, ser um pendrive. Decidimos optar por essa solução, pois constantemente perdemos ou esquecemos onde colocamos as chaves, do carro, de casa dentre outros objetos.

O Mercado
Qualquer pessoa poderá adquirir nossos produtos. Pretendemos atingir pessoas do mundo todo.

Os Concorrentes
Atualmente, de acordo com nossa pesquisa, apenas a empresa Cobra Tag produz um produto parecido com o que pretendemos desenvolver, mas ele só está disponível para smartphones Android e Blackberry.

O Modelo de Receita
Pretendemos vender pelos sites de vendas e utilizar os meios de comunicação como divulgação do nosso produto.

Figura 5 – Breve descrição sobre o projeto

A partir desses dados, o grupo apresentou o Modelo de Negócios por meio do Canvas (Figura 6).

<p>8. Parceiros Chave</p> <p>Empresas que desenvolvam o hardware do chaveiro.</p> <p>Empresas de Smartphone.</p>	<p>7. Atividades Chave</p> <p>A parceria com o fabricante do hardware e a produção do nosso produto e software.</p>	<p>2. Valores</p> <p>Estamos oferecendo um produto que ajude o cliente a encontrar com facilidade objetos, por exemplo: chaves, carteiras, óculos, etc. Usando um software no smartphone que se comunique por <u>bluetooth</u> com o chaveiro ou chip que emitirá som.</p>	<p>4. Canais de Relacionamento</p> <p>Pretendemos estar no dia a dia de nossos clientes, nos mantendo necessários em suas vidas. E desta forma gerar o marketing "Boca a Boca" com o próprio cliente indicando nosso produto.</p>	<p>1. Segmentos de Clientes</p> <p>Pessoas idosas, pessoas com deficiência visual, pessoas que não tenham tempo a perder procurando objetos (pessoas ocupadas).</p>
<p>6. Recursos Chave</p> <p>Será necessária uma equipe de programadores de desenvolvimento para smartphones. E uma parceria com fabricantes de hardware que fará o dispositivo (chaveiro).</p>		<p>3. Canais de Comunicação</p> <p>Divulgar nosso produto por propaganda em redes sociais e em lojas de aplicativos.</p>		
<p>9. Estrutura de Custos</p> <p>1º Custo de mão de obra (programadores).</p> <p>2º Equipamento para desenvolver (computadores).</p> <p>3º Materiais para teste (Smartphones e Chaveiros)</p>		<p>5. Fontes de Receita</p> <p>Nossa receita estará ligada a venda de chaveiros que utilizarão nosso software. Hoje no mercado o preço dos chaveiros com esta capacidade gira em torno de 150 reais. Como pretendemos negociar o hardware com o pessoal da China, podemos gerar um produto mais em conta sem perder o custo do software.</p>		
<p>Canvas: Projeto: Chaveiro com dispositivo sonoro para localização Versão: 1.0 Responsável: Mariana, Nara e Sidnei</p>				

Figura 6 – Canvas do Projeto: Chaveiro com dispositivo sonoro para localização

E em seguida, preparou um vídeo sobre o projeto de acordo com os requisitos de um Pitch, que pode ser assistido em https://youtu.be/yXpqTc_SnBw, representado neste artigo pela Figura 7.



Figura 7 – Pitch do projeto disponível no Youtube

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao exposto, queremos deixar claro que empreendedorismo é sim uma questão de educação ao cérebro, resultante da elaboração de uma atividade mental que dará origem aos pensamentos e estes colocados em prática, isso fará a diferença na atualidade. Qualquer ser humano é um empreendedor pois tem capacidade motora de pensamento e, com isto, têm percepção, raciocínio, memória que estão ligados ao desenvolvimento intelectual e aos processos mentais que geram os comportamentos cognitivos. Todos têm a capacidade motora que é relacionada ao seu desempenho, levando em consideração uma diversidade de habilidades e competências que, se elencadas e colocadas em práticas em um sistema de planejamento correto, investirão em um bom e rentável plano de negócios.

Todos são empreendedores, seja pelo fato de um novo empreendimento, na reforma de algo já existente ou ainda na melhoria do seu trabalho do dia a dia. O importante é sempre estar aberto às mudanças e melhorias de processos, a aprendizagem, ao processo de ensino-aprendizagem, e escolher a melhor maneira de trabalho bem como a melhor ferramenta, a mais adequada ao seu perfil ou projeto/produto.

Todo ser humano é inovador, todos têm ideias diversas. Somente se diferem na capacidade de colocarem em prática no dia a dia ou ficam com estes pensamentos somente para si, guardados em seu cérebro, achando que é o melhor a fazer para que ninguém roube suas ideias, mas desse modo não implementam nada.

Todas as pessoas são capazes, devem se conhecer e serem educadas para desenvolver da melhor maneira suas habilidades e competências ao longo de sua trajetória, seja ela acadêmica ou não.

Neste artigo apresentamos duas ferramentas, o Canvas e o Pitch, utilizadas para que as pessoas possam expor suas ideias, para

começar suas propostas por meio de startups. São duas formas simples para expor suas atividades arrojadas e inovadoras no mercado. Ao final, por meio de um exemplo, foi possível verificar a aplicabilidade dessas ferramentas para a apresentação do projeto Chaveiro com dispositivo sonoro para localização.

REFERÊNCIAS

BISPO, Claudio dos Santos. et all. Empreendedorismo e Inovação. Disponível em: <http://www.ibes.edu.br/aluno/arquivos/artigo_empreendedorismo_inovacao.pdf>. Acesso em: 20.out.2017.

CHIAVENATO, Idalberto. Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor: empreendedorismo e viabilidade de novas. 2.ed. rev. e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2007.

DORNELAS, José Carlos Assis. Transformando ideias em negócios. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005

DRUKER, Peter Ferdinand. Inovação e espírito empreendedor. Editora Pioneira, 1987.

Empreendedorismo Rosa. Canvas! Organize o seu Empreendimento! Disponível em: <<http://empreendedorismorosa.com.br/canvas-organize-o-seu-empreendimento/>>. Acesso em: 10.dez.2017.

GITAHY, Yuri. Afinal, o que é uma startup?, 2016. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/pme/o-que-e-uma-startup/>>. Acesso em: 01.nov.2017.

INOVA PAULA SOUZA. Apresentação Empreendedorismo e Startup. 10 dez.2015. 50 slides.

KAYO, Ramon. O que é Pitch e Elevator Pitch? Disponível em: <<http://ramonkayo.com/conceitos-e-metodos/o-que-e-pitch-e-elevator-pitch>>. Acesso em: 14.dez.2017.

MENDONÇA, Joseli. Prática Blog: 9 simples passos para você criar o seu modelo de negócios (CANVAS), 2015. Disponível em: <<http://www.blog.praticaconsultorias.com.br/9-simples-passos-para-voce-criar-o-seu-modelo-de-negocios-canvas/>>. Acesso em: 10.dez.2017.

QUEIROZ, Júlia. Como Estruturar um Negócio com o Business Model Canvas. Disponível em: <<http://fluxoconsultoria.poli.ufrj.br/blog/empreendedorismo-startup/como-estruturar-seu-negocio-com-canvas/>>. Acesso em: 10.dez.2017.

SIGNIFICADOS. Significado de Startup. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/startup/>>. Acesso em: 01.nov.2017.

SPINA, Cassio. Como Elaborar um Pitch (quase) Perfeito, 2016. Disponível em: <<https://endeavor.org.br/como-elaborar-um-pitch-quase-perfeito/>>. Acesso em 14.dez.2017.

ANÁLISE DO TEOR DE DIPIRONA EM COMPRIMIDOS

Luana de Oliveira Fiasqui

Ms. Júlia Rabello Buci

Dra. Maria do Carmo Santos Guedes

Dra. Lisete Maria Luiz Fischer

Dra. Sabrina de Almeida Marques*

Centro Universitário Campo Limpo Paulista

Rua Guatemala, 167, Jd. América

13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil

(11) 4812 9400

* salmeidamarques@uol.com.br

RESUMO

A dipirona é um fármaco analgésico e antitérmico utilizado no Brasil desde 1922, no qual recebeu o nome comercial de Novalgina®. A dipirona é indicada para dores leves e moderadas. Pode ser encontrada em diversas formas farmacêuticas desde comprimidos até supositórios. Testes analíticos são utilizados para assegurar à qualidade e segurança de todos os medicamentos comercializados no Brasil. A Farmacopéia Brasileira determina requisitos de qualidade que os fabricantes devem cumprir para a fabricação de fármacos. Este trabalho apresenta testes de peso médio, identificação e teor de Dipirona em três medicamentos genéricos e um de referência. Os experimentos seguiram a metodologia da Farmacopéia, Brasileira (2010). O teor encontrado na análise de doseamento foi entre 95% a 102% mostrando conformidade com os requisitos decretados pela ANVISA e seguido nas indústrias farmacêuticas.

Palavras chave

Dipirona, teste de identificação, teste de doseamento da dipirona, genérico, espectro de ultravioleta.

ABSTRACT

Dipyrone is an analgesic and antipyretic drug used in Brazil since 1922, in which it received the trade name of Novalgina®. Dipyrone is indicated for mild and moderate pain. It can be found in various pharmaceutical forms from tablets to suppositories. Analytical tests are used to ensure the quality and safety of all medicines marketed in Brazil. The Brazilian Pharmacopoeia determines quality requirements that manufacturers must meet for the manufacture of drugs. This work presents tests of average weight, identification and

content of Dipirone in three generic drugs and one reference. Experiments followed the Pharmacopoeia methodology, 2010. The content found in the assay analysis was between 95% and 102% showing compliance with the requirements decreed by ANVISA and followed in the pharmaceutical industries.

Keywords

Identification test, dipyrone dosing test, generic, quality control tests.

1. INTRODUÇÃO

A dipirona é um fármaco analgésico e antitérmico utilizado para dores leves e moderadas. Ela é comercializada em mais de 100 países há mais de 80 anos. Foi comercializada pela primeira vez no Brasil em 1922 com o nome comercial de Novalgina®. Este fármaco pode ser encontrado em diversas formas farmacêuticas tais como comprimidos, gotas, solução oral, injetável e supositórios. (SILVA, 2015; PIVELLO, 2014)

Este princípio ativo teve seu uso proibido em alguns países devido a sua reação adversa relacionada à agranulocitose e em outros países ainda é vendida apenas com a apresentação de receita médica. A agranulocitose é caracterizada por uma queda acentuada de número de leucócitos granulados no sangue, estes são responsáveis pela defesa de inflamações. Em 1964 um estudo sobre a segurança da dipirona, especialmente nos EUA, apontou que havia incidência em 0,79%, isto é, 1 caso em cada 127 exposições. Devido a estes resultados os EUA removeram a dipirona do mercado em 1977. Em estudo mais recente em que a dipirona foi comparada ao paracetamol, aspirina e diclofenaco,

esta teve a menor taxa, 25 mortes a cada 100 milhões de usuários. (DANIELI & LEAL, 2003; GONZALEZ, et al., 2014; HAMERSCHLAK, et al., 2005; SILVA, 2015).

A dipirona é quimicamente nomeada como metami-zol ou [(2,3-dihidro-1,5-dimetil-3-oxo-fenil-1H-pira-zol-4-il) metilamino] metanossulfônico, apresenta fórmula molecular $C_{13}H_{16}N_3NaO_4S \cdot H_2O$ e massa molar de 351,36 g/mol. É definida como um pó cristalino de coloração branca solúvel em água e metanol, pouco solúvel em etanol, praticamente insolúvel em éter etílico, acetona, benzeno e clorofórmio. (FARMACOPÉIA BRASILEIRA, 2010)

A ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária tem o objetivo de assegurar a qualidade e segurança de todos os medicamentos fabricados. Para isso ela dispõe de legislações em que os fabricantes são obrigados a seguir. Além disso, a ANVISA possui o código oficial farmacêutico do país, chamado Farmacopéia Brasileira que determina os requisitos de qualidade dos medicamentos para fármacos, insumos e produtos para saúde (VALENTINI, et. al, 2007). Os medicamentos genéricos ou equivalentes foram introduzidos no Brasil em 1999. Seu principal objetivo era vender medicamentos de qualidade e eficazes por um preço mais acessível. Os medicamentos genéricos ou equivalentes são medicamentos que contêm o mesmo princípio ativo, na mesma forma farmacêutica e quantidade. São obrigados a cumprir com as mesmas especificações atualizadas na farmacopéia Brasileira que é autorizada pela ANVISA (PIANETTI, 2007).

2. OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho foi realizar análise quantitativa e qualitativa que demonstram a presença e a quantidade de dipirona encontrada nos medicamentos analisados. Para isso foram utilizados três medicamentos equivalentes e um de referência para se realizar a comparação destes com as determinações exigidas pela ANVISA.

3. PROCEDIMENTO EXPERIMENTAL

Material

Foram analisadas três marcas de fármacos equivalentes e uma marca do medicamento de referência contendo Dipirona sódica de 500 mg, adquiridos em drogarias na cidade de Várzea Paulista e Jundiaí (SP). As amostras foram denominadas amostra 1, 2 e 3 a fim de manter o sigilo e segurança dos medicamentos de cada laboratório analisado. Amostra 1: lote 150563, validade 06/2017; amostra 2: lote 916678, validade 11/2018; amostra 3: lote 916678 validade 11/2018 e amostra 4 (referência), lote 650255, validade 08/2019 Foi também utilizada Balança analítica Bioprecisa; modelo: FA2104N.

Métodos

Análise da dipirona

Determinação do peso médio

Para a determinação do peso médio foram pesados 20 comprimidos individualmente, de cada amostra, em balança analítica. Os resultados foram anotados e transferidos para uma planilha do Excel, e foi realizado o peso médio, desvio e o coeficiente de variação. Essas informações estão descritas na tabela 1 (FARMACOPEIA BRASILEIRA, 2010).

Colorimetria

Para a realização do teste foram utilizados 20 comprimidos de cada marca. Foram utilizados (peróxido de hidrogênio) H_2O_2 concentrado e $Na_2S_2O_8$ 10% (persulfato de sódio) como reagentes. Foram pesados 20 comprimidos de cada amostra, referente ao item “peso médio”, e em seqüência estes foram pulverizados, com o auxílio de um almofariz e pistilo, e novamente pesados para se obter 0,5 g do pó. Em seguida, foram adicionadas algumas gotas do peróxido de hidrogenio (H_2O_2) concentrado. Concomitantemente foi pesado 0,5 g de cada amostra e seguidamente adicionado algumas gotas de persulfato de potássio a 10%. (FARMACOPEIA BRASILEIRA, 2010)

Doseamento

Solução titulante

Para a preparação da solução titulante foi utilizado 20,3229g de iodeto de potássio diluído em 100 mL de água. Em seguida foi adicionado 13,0401g de iodo e completou a solução até completar 1000 mL com água deionizada em um balão volumétrico. Chegando a concentração de 0,05M (FARMACOPEIA BRASILEIRA, 2010).

Solução indicadora

Para a solução indicadora foi pesado 1 g de amido solúvel solubilizado em uma pequena quantidade de água. Em seguida foi despejado em 105 mL de água em fervura deixando ferver mais 5 minutos e após o resfriamento filtrado utilizando algodão (ASSUMPÇÃO et. al, 1969).

Preparação da amostra

Foram pesados 0,35g da dipirona pulverizada com auxílio de papel manteiga (os mesmos 20 comprimidos pulverizados no teste de colorimetria). Em seguida a amostra pesada foi transferida para o erlenmeyer onde foi adicionado 25 mL de água, 5 mL de ácido acético glacial e 1mL de amido (FARMACOPEIA BRASILEIRA, 2010).

Realização da análise

A Farmacopéia Brasileira determina que a amostra seja titulada com a solução de iodo em temperatura abaixo de 15 °C. Devido a ausência de gelo seco par

obter a temperatura exigida o vidro ambar contendo a solução, ficou mergulhado em gelo alcançando em média 5 °C. As análises foram realizadas em triplicada para se obter um resultado mais satisfatório e em seguida foi realizado a média (FARMACOPEIA BRASILEIRA, 2010).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a Farmacopéia Brasileira pode-se tolerar não mais que duas unidades fora dos limites especificado sem que o peso médio calculado seja maior ou igual a 250 mg; o limite de variação corresponde a $\pm 5,0\%$. Na amostra 3, houve 4 comprimidos fora do limite especificado, ou seja, a amostra seria reprovada levando em consideração as especificações estabelecidas (FARMACOPEIA BRASILEIRA, 2010). A tabela 1 mostra as médias dos valores obtidos para o peso médio das amostras.

Tabela 1: Peso médio das amostras de comprimidos de dipirona.

	Amostra 1	Amostra 2	Amostra 3	Amostra 4
Média Peso Médio (g)	0,6099	0,6177	0,6030	0,5339
Desvio Padrão	0,0057	0,0130	0,0261	0,0056
Desvio Padrão Relativo	0,9277%	2,1038%	4,3297%	1,0562%

Para se obter um resultado mais satisfatório as duas partes da análise foram realizadas em triplicada para cada amostra analisada. A Farmacopeia Brasileira (2010) especifica a reação que é necessário acontecer. No caso do peróxido de hidrogenio (H₂O₂) concentrado a dipirona deve desenvolver uma coloração azul, desaparecendo rapidamente e passando para vermelho intensa, havendo uma reação fortemente exotérmica. Para o persulfato de potassio a 10% a reação acontece após 5 minutos desenvolvendo uma coloração amarelo intenso (Figura 1) (FARMACOPEIA BRASILEIRA, 2010). Todas as amostras apresentaram teste positivo para ambos os reagentes. A figura 1 ilustra as reações químicas descritas.

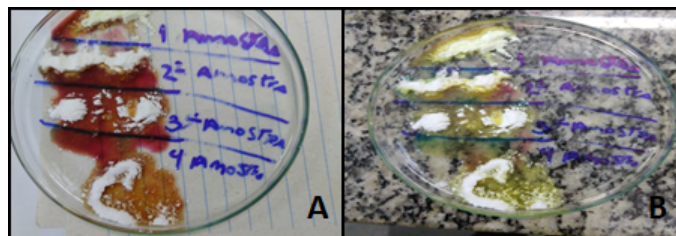


Figura 1: A: Coloração vermelha intenso após a adição de peróxido de hidrogênio. B: Desenvolvimento de coloração amarelo intenso após 5 minutos de reação com persulfato de potássio.

De acordo com a Farmacopeia Brasileira 2010, cada mL de iodo 0,05M equivale a 17,570 mg de dipirona. É determinado que haja no mínimo 95,0% e no máximo 105,0% da quantidade declarada de dipirona (FARMACOPEIA BRASILEIRA, 2010). Na tabela 2 observa-se os resultados da titulação realizada. A amostra referência, amostra 4, contém 102% de dipirona em sua composição e as amostras equivalentes variam entre 95% á 96%. As análises foram realizadas em triplicadas para cada amostra.

Tabela 2: Resultado do teor de dipirona após titulação nas amostras de comprimidos.

AMOSTRA	MÉDIA DO VOLUME DO TITULANTE (mL)	CONCENT. DA DIPRONA	DESVIO PADRÃO RELATIVO
Amostra 1	27,5	96,6%	0,5774%
Amostra 2	27,2	95,58%	0,1000%
Amostra 3	27,2	95,58%	0,3786%
Amostra 4	29,3	102,96%	0,2062%

Com os resultados das análises pode ser concluído que todas as amostras estão de acordo com as normas da Farmacopeia Brasileira (2010) que deve ser de 95 a 105%.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo geral, comparar medicamentos genéricos de diferentes laboratórios e um medicamento de referência que contem o princípio ativo da dipirona. Concluiu-se como esperado que todos os medicamentos aqui analisados contem a presença do mesmo princípio ativo com a mesma quantidade.

O primeiro passo do trabalho foi identificar as análises e métodos que a ANVISA estabelece na Farmacopéia Brasileira. Um conjunto destas análises foi destacado por serem possíveis de se realizar no laboratório de química da UNIFACCAMP. As análises realizadas foram: peso médio, identificação e doseamento.

Os resultados apresentados das análises experimentais de peso médio, identificação e doseamento demonstram que as quatro amostras de dipirona estavam dentro das especificações exigidas pela Farmacopéia Brasileira. Ressalta-se que apenas uma amostra foi mostrada que alguns valores do peso médio, estavam fora do limite especificado, mas não resultou em reprovação nas outras análises.

Pelos resultados obtidos verifica-se que tanto o medicamento genérico e de referência aqui analisados seguem as exigências fornecidas pela ANVISA, possuindo assim o mesmo princípio ativo, na mesma proporção e levando assim a mesma eficácia no efeito do medicamento.

REFERÊNCIAS

DANIELI, P., LEAL, M.B. Avaliação da segurança da dipirona: uma revisão. Rev. Bras. Farm., v. 84, n. 1: 17-20. 2003.

FARMACOPEIA BRASILEIRA. Volume 1 e 2/Agência Nacional de vigilância Sanitária. Brasília: ANVISA, 2010.

GONZÁLEZ,T.P.B., OSPINA,C.A.C., NORVÁEZ,A.V. Dipirona: Benefícios subestimados o riesgos sobredimensionados Revisión de la literatura. Rev. Colomb. Cienc. Quim. Farm. v.43 n.1: 173-195.2014.

HAMERSCHLAK, N., CAVALCANTI, A. Neutropenia, agranulocytosis and dipyrone. São Paulo Med. J. vol.123, no.5. São Paulo,2005.

PIANETTI, G.A. Equivalência Farmacêutica. Encontro nacional dos centros de equivalência farmacêutica e de bioequivalência. ANVISA. 2007.P

PIVELLO, V.L. Farmacologia: como agem os medicamentos. Ed. Atheneu. São Paulo- SP. 2014.

SILVA, A. G., FUZIOKA, P.U., RIBEIRO NETO, L.M. Complicações Clínicas Induzidas pelo uso de Dipirona (Metamizol): Estudo sobre os Riscos, os Benefícios e o seu uso racional. IV Simpósio de Ciências Farmacêuticas. Universidade São Camilo. São Paulo. SP. 2015.

VALENTINI, S. R., SOMMER, W. A., MATIOLI, G. Validação de métodos analíticos. Arq mudi, Maringá, v 11, n. 2, 2007.

AS INTERAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: UM ESTUDO DAS ESCOLAS BEM SUCEDIDAS

Patrícia Rosa Martins

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista
SP, Brasil
(11) 4812-9400
patibiti28@gmail.com

Prof. Dr. Fernando Campos

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista
SP, Brasil
(11) 4812-9400
fernando.campos@faccamp

RESUMO

O presente artigo visa conhecer as práticas do Projeto Âncora, Jardim-Ângelim, E.M.E.F Desembargador Amorim Lima e Aldeia de Aprendizagem Guaiamum Curioso, no trabalho que realizam com as famílias. Vivenciar histórias diferentes, mas que buscam o mesmo objetivo, nos faz refletir sobre a responsabilidade. O embasamento teórico deste trabalho fundamentou-se em FREIRE (1980), ESTEINER (1988), PIAGET (2014), pensadores e educadores que acreditam na influência positiva da educação na formação integral do ser humano. É nesse sentido que se justifica a importância de compartilhar as experiências bem sucedidas dessas escolas que hoje se fazem presentes na vida integral de seus alunos, no contexto investigado.

Palavras chave

Educação, Educador, Autonomia, Família.

ABSTRACT

The present article aims to know the practices of the Anchor Project, Jardim-Ângelim, E.M.E.F Desembargador Amorim Lima and Aldeia de Aprendizagem Guaiamum Curioso in their work with families. Experiencing different stories that pursue the same goal makes us reflect about responsibility. The theoretical basis of this work was substantiated in FREIRE (1980), ESTEINER (1988), PIAGET (2014), thinkers and educators who believe in the positive influence of the education in the integral human being formation. This is how the importance of sharing successful experiences of these schools is justified, they are now present in the integral life of their students into the researched context.

Keywords

Education, Educator, Autonomy, Family.

1. INTRODUÇÃO

O tema “A relação entre escola e família” tem sido ampla-

mente discutido na literatura pedagógica e nos encontros de educação. Há um consenso de que a boa relação entre escola e família favorece o desempenho escolar do aluno. Essa pesquisa objetiva conhecer e divulgar experiências bem sucedidas desta relação para que possam servir de exemplo e inspiração, para trabalhos pedagógicos, aos profissionais da educação.

Instituições como o Projeto Âncora, E.M.E.F. Desembargador Amorim Lima e outras citadas nesse artigo mostram a importância da interação dos pais e comunidade no âmbito escolar, tornando-os responsáveis pela conservação do mesmo e no desenvolvimento da criança, inserindo uma autonomia responsável.

Para facilitar a exposição dos resultados da pesquisa, o artigo está estruturado em três partes. Na primeira foi analisada a importância entre família e escola com o mesmo objetivo: fundamentação teórica na perspectiva das escolas democráticas. Na segunda parte, escolas inovadoras formam pais participantes e alunos pensantes. E por fim, na terceira parte, a estrutura de cada instituição escolar citada.

No entanto, mais do que registrar minhas vivências, quero despertar o desejo de quem possa ler esses registros, à vontade de conhecer pessoalmente tais instituições para adquirir maior conhecimento na resolução da problematização que é integrar pais e profissionais da educação, transformando a escola na extensão de um lar.

1. Família e escola juntas no mesmo objetivo: fundamentação teórica na perspectiva das escolas democráticas

“Acredito que o diálogo, a compreensão, o compromisso são elementos indispensáveis para que se consiga terra fértil. Assim, faz-se necessário o investimento, no sentido de se construir boas relações, procurando minimizar a indisciplina. Diante do exposto, propõe-se a implantação de um me-

canismo de representatividade dos professores junto aos alunos e comunidade escolar.” (FREITAS, 2011, p. 01).

Art. 205, Inciso único: "A educação, direito de todos, é dever do Estado e da família. Será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

O Estado, por sua vez, elabora projetos como o Programa Escola da Família que busca colocar a comunidade dentro da escola, através de oficinas que trabalham com esporte, cultura e saúde. Temos o Plano de Mobilização Social pela Educação, elaborado pelo (MEC), que tem como fundamento a educação como um direito e dever das famílias, tendo em vista que:

a) As famílias e responsáveis pelas crianças, adolescentes e jovens têm o direito de reivindicar que a escola dê uma educação de qualidade para todos e cada um de seus alunos. Podem e devem cobrar providências, medidas e ações para que isso ocorra.

b) As famílias e responsáveis pelas crianças e jovens têm o dever de ajudar a escola, em casa, criando disciplina e rotinas de estudo.

c) As famílias e responsáveis têm o dever de se aproximar da escola.

Entretanto, a instituição/escola pode acompanhar as mudanças sem perder de vista o objetivo comum que é educar a criança e constatar a importância dessa parceria como contribuição para a melhoria da qualidade do ensino.

“Os pais não são especialistas em educação; os professores sim. O trabalho da escola em relação à família necessita encontrar caminhos [...] na construção do desenvolvimento infantil”. (CAETANO, p. 46, 2009)

“Os pais em sua maioria, tanto dos alunos do primeiro ano como os do nono ano, relatam que comparecem à escola apenas para reuniões de pais e, em outros casos, quando são chamados por questões que envolvam indisciplina. Não há uma fala heterogênea em relação ao papel dessas reuniões e os pais as descrevem como boas, ruins, mais ou menos, indiferentes, de uma maneira que não há um predomínio de caracterização desses espaços” (SOUZA, ANDRADA, PISSOLATTI, et al, 2013).

A criança, por sua vez, sente-se desamparada, pois sem o acompanhamento dos pais na sua vida escolar, não tem estímulos para um aprendizado significativo. Isso reflete nas

notas baixas e mau comportamento, podendo chegar à agressividade.

Na busca desenfreada pelo consumismo, muitos pais vivem para o trabalho e acabam deixando seus filhos na responsabilidade total da escola. Ou seja, os professores são os objetos de educação das crianças; pais sem tempo de vivenciar a vida escolar de seus filhos e professores sobrecarregados na “obrigação” de educar os filhos dos “outros”.

Está é a realidade da educação no Brasil: pais em busca do sustento da sua família e professores tendo que aprender na prática a lidar com as dificuldades diárias na educação e alfabetização de seus alunos. Entretanto, a maior dificuldade está na vida da própria criança que acaba enfrentado o processo de aprendizagem sozinha.

Cada parte tem sua responsabilidade distinta sobre a criança e todos devem estar cientes de seus papéis. Cabe aos pais o dever de educar, passando valores morais, respeito, cortesia, entre outros comportamentos sociais e de convivência. O papel dos professores é receber a criança com tais noções adquiridas em casa e complementar esta educação ensinando os conteúdos escolares e preparando o aluno para a vida cultural e profissional.

“Entretanto a realidade, no âmbito escolar e familiar, está longe de obter interação para a aprendizagem das crianças. Estudos revelaram que 13% das escolas públicas mantêm um relacionamento próximo com a família” (BENCINI, 2003, p.38).

“A reunião de pais pode ser um tempo propício para a construção da parceria entre escola e família.” (CAETANO, p 55, 2009).

“Os pais que precisarem faltar ao trabalho para participar de reunião na escola de seus filhos, uma vez por semestre, poderão ter a ausência abonada sem prejuízo do salário” (Projeto de Lei 2322/15).

Existem instituições que oferecem um trabalho eficaz na educação, promovendo participação ativa dos pais para o desenvolvimento cognitivo e afetivo na vida dos filhos. Trabalho esse realizado por parcerias entre docentes, gestores escolares, pais e a instituição que faz do seu espaço o meio dessa interação.

2. Escolas inovadoras formam pais participantes e alunos pensantes.

Algumas escolas como Projeto Âncora (Cotia – SP), Escola Angelim (Jundiá – SP), Aldeia de Aprendizagem Guaiamum Curioso (Morador do Grauçá-Bahia) e E.M.E.F Desembargador Amorim Lima (SP), adotaram métodos diferenciados para a participação eficaz dos pais no espaço escolar para obterem melhores resultados no aprendizado das crianças.

O **Projeto Âncora** desenvolveu a associação de pais e amigos, sendo um dos mais importantes autores no desenvolvimento das comunidades de aprendizagem, possibilitando a saída da práxis educacional para fora dos muros da entidade, em uma rede que busca a sustentabilidade de uma sociedade feita por todos e para todos.

A **Escola Angelim** utiliza a pedagogia Waldorf, ensino baseado na Antroposofia, introduzida por Rudolf Steiner, no ano de 1919. Esse método pedagógico visa o ser humano como ser único e criativo, estimulando a participação dos pais na vivência diária de seus filhos, realizando bazares, rodas de conversas, cursos artesanais, contos, cantos e lendas. Com espaço curto no calendário para que todos os pais possam participar de alguma atividade.

A **Ong Aldeia de Aprendizagem Guaiamum Curioso** é uma associação de pais que surgiu no ano 2016, através da insatisfação deles, referente à educação que existe no local. Trabalham com a metodologia baseada em projetos e nas premissas das escolas democrática e libertária.

A **E.M.E.F. Desembargador Amorim Lima**, escola pública que utiliza dos princípios da escola da Ponte (fundada no ano de 1976, em Portugal). Os pais foram percussores na transformação da escola. Hoje, a Escola Amorim Lima é um referencial em educação no Brasil.

Essas escolas e projetos têm por objetivo a participação conjunta do educador e educando no processo de aprendizagem, avigorando os pais a vivenciarem as vida dos seus filhos, visando sempre o bem estar das crianças, sendo um desafio diário para os educadores criarem para que os pais insiram estímulos diários e duradouros na educação dos próprios filhos.

1. SOBRE O PROJETO ÂNCORA

No dia 13 de setembro de 2016, fui conhecer o método pedagógico do PROJETO ÂNCORA. Esse Projeto existe desde 23 de setembro de 1995. Surgiu para acolher as crianças e adolescentes de Cotia e região, por meio de atividades educativas. Walter Steurer, empresário na área de turismo e fundador da entidade, começou a construir o que ele mesmo chamava de Cidade da Âncora: um espaço para o aprendizado, prática e multiplicação da cidadania. O professor, José Pacheco, mudou-se para Cotia em 2014, hoje faz parte desse projeto.

O espaço disponibiliza, cerca de, onze mil metros quadrados de terreno, contendo: sala de vídeo, refeitório, horta, sala de artes, biblioteca com mais de dez mil livros, pista de skate, marcenaria, sala de música, salões de estudo equipados com livros didáticos e computadores, oficina de artesanato, secretaria, circo e um espaço para visitantes que queiram vivenciar, por um dia ou uma semana, todo o projeto na íntegra.

1.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA

VALORES FUNDAMENTAIS: Respeito, Solidariedade, Afetividade, Honestidade e Responsabilidade.

CRIANÇA: Cada criança é um universo em permanente desenvolvimento. O que importa são seus interesses e necessidades, descobrir e encorajar suas aptidões e potencialidades, respeitando sempre sua história e sua cultura. Se não somos todos iguais, por que temos que aprender todos ao mesmo tempo e do mesmo modo?

PROJETO: São construídos, a partir de interesses, sonhos e desejos da criança. Para desenvolver seu projeto, a criança faz o registro do que quer, o que já conhece, o que precisa conhecer, quais recursos necessários, quem poderá ajudá-la, como avaliar os resultados e compartilhar as descobertas. O projeto tem parâmetros para educação, mas não tem aprofundamento (não é regresso, é refletir se a criança está apta ou não para prosseguir). Eles estão mapeando o bairro para o projeto “Fazer e Saber” com a finalidade de conhecer quem mora no bairro, o que sabem fazer, etc. O propósito é acolher todas as crianças de diferentes classes sociais, já que a educação é para todos, pois no momento podem atender crianças que tenham o critério estabelecido pelo CRAS (Centro de Referência da Assistência Social).

EQUIPE: A equipe é constituída por cozinheiras, jardineiros, motorista, professores, pessoal da limpeza, manutenção e administrativo, voluntários em diversas áreas, diretores e conselheiros. No Projeto Âncora, todos são educadores e igualmente responsáveis pelos educandos e sua formação.

INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA: O desafio é como realizar estímulos para a participação ser prazerosa. O que dá certo são as reuniões individuais em que a criança mostra para o responsável o que aprendeu. O papel do projeto é fazer uma junção entre pais/responsáveis e filhos. “A relação com a família está muito boa. O programa faz as crianças serem pensantes e atuantes”, afirma a Coordenadora Edilene Morikawa - coração do projeto Âncora.

2. SOBRE A ESCOLA WALDORF, JARDIM ANGELIM.

Em Novembro de 2016, fui conhecer o método pedagógico do JARDIM-ANGELIM. Essa Instituição existe desde 2009, fundada por pais dispostos a oferecer uma educação alternativa para os próprios filhos.



Eles formaram um grupo de estudos em busca de conhecimento sobre a pedagogia Waldorf. Dentro de dois ou três anos, com muito esforço e perseverança, surgiu a Associação Escola Jardim-Angelim, espaço que é, literalmente, a extensão do lar de cada criança.

A sala se compõe de pequenos ambientes, como o “quarto das bonecas” ou a “cozinha”. Há mesas grandes para que as crianças tenham uma vivência do social nas refeições e algumas outras atividades, como a culinária ou aquarela. Um espaço que é literalmente a extensão do lar de cada criança. A partir de uma visão antropológica, a Pedagogia Waldorf abrange todas as dimensões humanas que estão em íntima relação com o mundo, explica e fundamenta o desenvolvimento dos seres humanos, segundo princípios gerais evolutivos que compreendem etapas de sete anos, denominadas Setênios.

2.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA

VALORES FUNDAMENTAIS: A Pedagogia Waldorf concebe o homem como uma unidade harmônica físico-anímico-espiritual e sobre esse princípio fundamenta toda a prática educativa.

CRIANÇA: Na pedagogia Waldorf procura-se propiciar que a criança experimente amplamente as possibilidades que seu processo de amadurecimento lhe proporciona. A criança deve usufruir com muita alegria a repetição de cada nova conquista no seu caminho de adaptação e conhecimento do mundo. Entende-se que a qualidade sempre tem mais valor do que a quantidade. A criança passa por fases de desenvolvimento e cada uma delas é um passo no despertar da consciência.

PROJETO: No jardim de infância, são agrupadas crianças de quatro a seis anos, porque o ambiente e as atividades desenvolvidas atendem à todas as idades, uma vez que a proposta da pedagogia Waldorf para o primeiro Setênio é criar um ambiente propício para a formação, e não uma pré-escola com informações ou ensino formal. O jardim de infância, como o maternal, é o prolongamento do lar e não, uma “ante-sala” do ensino escolar. Assim como em uma família, onde irmãos

de idades diferentes educam-se mutuamente, também as crianças de jardim de infância, em grupos de idades mistas, têm essa mesma oportunidade.

EQUIPE: Todos os profissionais têm formação e conhecimento na Antroposofia, base da pedagogia Waldorf. O papel do educador infantil é visto com extrema importância e até mesmo, decisivo para toda a vida do indivíduo. A primeira fase da vida é o fundamento, o primeiro degrau sobre o qual se edifica todo o desenvolvimento futuro. Isso requer uma ampla formação do educador infantil em todos os âmbitos.

INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA: As festas escolares, normalmente, relacionadas às épocas do ano, devem ser prestigiadas pelos pais, assim como o evento do Bazar. O Bazar é fruto da organização e trabalho efetivo realizado, ao longo do ano, pelas famílias. Trabalhos de marcenaria, confecção de brinquedos, encadernação de livros, artesanato e pintura são executados pelos pais e expostos para toda a comunidade, revelando às nossas crianças a grande potencialidade humana. Grupos de estudos sobre a Pedagogia Waldorf e desenvolvimento infantil são oferecidos aos pais para que escola e família caminhem juntas no processo de educação da criança. A escola orienta os pais para que participem ativamente do desenvolvimento e formação de seus filhos, construindo uma comunidade viva, forte e muito mais feliz.



Interação da família na Escola Angelim

3. SOBRE A ONG ALDEIA DE APRENDIZAGEM GUAIAMUM CURIOSO.

As informações sobre essa associação foram apresentadas com base em conversas e em um questionário, compartilhado por e-mail ou por mensagens via internet, desde novembro/2016 a setembro de 2017.

A ONG surgiu do desejo da fundadora, Luana Manzione, que nos anos em que residiu em São Paulo, obteve a oportunidade de conhecer e vivenciar várias instituições com pedagogia alternativa e inovadoras e, por conta da experiência pessoal de ter sido aluna da Pedagogia Waldorf: “Mas sempre achei que algumas coisas poderiam ser diferentes” (Luana Manzione).

Conheceu projetos como o Projeto Âncora, EMEF Amorim

Lima, Escola Lumiar (presencialmente) e demais projetos por meio de pesquisas pela Internet (Politeia, Teia Multicultural, Grão de chão).

Em 2014, saiu da cidade de São Paulo e construiu sua nova morada no Estado da Bahia. Realizando encontros com grupos de pais, descobriu a insatisfação com as escolas públicas e privadas do município: há duas pequenas, bem tradicionais, apostiladas e etc. Eles começaram a se reunir e estruturar a escola comunitária. O grupo sempre foi composto por pessoas da comunidade e pessoas de fora - há muitos pesquisadores de órgãos públicos, pelo fato de estarem em uma área de reserva extrativista e próximos ao parque Nacional de Abrolhos.

3.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA

VALORES FUNDAMENTAIS: Educação democrática; protagonismo, autonomia e criatividade.

CRIANÇA: É a protagonista da educação, necessitando de um mediador competente e responsável. O brincar e interagir com a natureza faz parte do desenvolvimento da criança, visando sempre o bem-estar da mesma.

PROJETO: Não há um método específico; seguem alguns parâmetros curriculares mínimos para poderem o reconhecimento da ONG. “Estamos nesse processo de reconhecimento das Secretarias Municipal e Estadual” (Luana Mazinone). Utilizam da metodologia de projetos e das premissas das escolas Democrática e Libertária, ainda que alguns pontos sejam conflitantes.

EQUIPE: A equipe é multidisciplinar, contando com uma Pedagoga, um Geógrafo, profissionais de Letras, Ciências e um estagiário que são mediadores da educação. Ele buscam interagir com os pais de seus alunos, discutindo as problemáticas e melhorias da instituição numa visão comunitária.

INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA: Ser pai/mãe de um aluno da escola comunitária exige muito mais da família do que em uma escola convencional. Nessa instituição, os pais são responsáveis pelo lanche, pela limpeza do quintal, em mutirões esporádicos, e até por pequenos reparos e manutenção. Dessa forma, os pais convivem com as problemáticas e desenvolvimento da escola, sentindo-se responsáveis pela melhoria da escola e pelo desenvolvimento das crianças.



O brincar ao ar livre

4. SOBRE A E.M.E.F. DESEMBARGADOR AMORIM LIMA

Em 1956, nasce a primeira escola isolada da Vila Indiana, situada na Rua Corinto, s/nº, em São Paulo. Sua primeira organizadora foi a professora Yolanda Limongelle. Antes de se chamar EMEF Desembargador Amorim Lima, a escola teve ainda os seguintes nomes: Escolas Reunidas de Vila Indiana e Escola Agrupada Municipal de Vila Indiana.

Foi a partir de 1996, com a chegada de Ana Elisa Siqueira, atual diretora, que a escola passou a viver suas transformações mais profundas. Preocupada com a alta evasão – e ciente do triste fim que vinham a ter os alunos evadidos visto que, para muitos, era a escola o único vínculo social concreto – o primeiro esforço da nova diretoria foi no sentido de manter os alunos na escola, durante o maior tempo possível. Nessa época, derrubaram-se os alambrados que cerceavam a circulação no pátio em um voto de respeito e confiança. A escola passou a ser aberta nos fins de semana, melhoraram-se os espaços tornando-os agradáveis e voltados à convivência. Enfim, a escola foi aberta à comunidade.

4.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA

VALORES FUNDAMENTAIS: Aproximar a escola da comunidade, desenvolver autonomia e responsabilidade aos alunos para que isso sirva de base para as suas vidas.

CRIANÇA: Alunos de séries mais avançadas, começaram a frequentar e viver a escola fora de seus horários de aula como monitores em atividades variadas. Ou seja, os alunos são os protagonistas da aprendizagem.

PROJETO: O Projeto Pedagógico EMEF Desembargador Amorim Lima é um projeto único, nascido do esforço de uma comunidade específica e voltado a suprir as demandas e anseios desta comunidade. O conteúdo do ano letivo é organizado por roteiros de pesquisa. O projeto político pedagógico pode ser acessado por toda a comunidade escolar para que as pessoas possam opinar e dar sugestões.

EQUIPE: Na Amorim, cada aluno tem um educador tutor. Eles são mediadores de conhecimento. Esse educador é responsável pela avaliação do progresso do estudante. Normalmente, cada professor da escola é responsável por cerca de 20 alunos por período. Os professores ficam circulando pelo

salão, orientando ou respondendo as questões levantadas pelos alunos durante as pesquisas.

INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA: Foram os pais, inclusive, que motivaram a Amorim Lima a mudar radicalmente de plano pedagógico em 2004. Alguns pais circulam livremente pelos corredores e participam de atividades extracurriculares, como organização de festas e bazares, ao mesmo tempo em que seus filhos estudam. Com apoio e o engajamento crescente dos pais e mães de alunos e da comunidade, a escola passou a oferecer atividades extracurriculares. Instalaram-se Oficinas de Cultura Brasileira, de Capoeira, de Educação Ambiental, de Teatro. A maior participação dos pais e mães passou a se refletir na organização das festas (Festa Junina, Festa da Cultura Brasileira, em agosto, Festa do Auto de Natal), na criação do Grupo de Teatro de Mães, no trabalho voluntário.



Salas sem divisão de séries

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que os objetivos da pesquisa foram atingidos. Conhecer as experiências bem sucedidas da relação entre instituições educativas e famílias, corrobora com a ideia de que os pais procuram por modelos de ensino que fogem do método convencional. Em um país tão diverso quanto o Brasil, replicar práticas inovadoras, sejam elas inspiradas em modelos internacionais ou nacionais, não é tarefa fácil. Apesar de todas as dificuldades, existem ideias muito bacanas e criativas. Cada uma delas está promovendo inovações importantes todos os dias.

A interação da escola com a família foi um processo construído ao passar dos anos com dificuldades e aprendizados diários. Mostrar que a família também é protagonista do aprendizado e desenvolvimento da criança ajuda os educadores a dividirem suas responsabilidades com os pais, facilitando o processo de desenvolvimento da aprendizagem para a própria criança. Em todas as instituições visitadas, é visível a autonomia dos alunos aos estudos, o respeito é mútuo entre educadores, educandos e família.

Os modelos inovadores de educação permitem a interação da família, possibilitando uma parceria colaborativa, desenvolvendo pessoas mais felizes e criativas que não têm medo de errar ou explorar possibilidades. Todas essas escolas promovem atividades acolhedoras para que os pais possam participar da vida escolar dos filhos.

Em tempos acelerados, não podemos nos dar ao “luxo” de aprender com erros, mas sim com acertos, pois a educação é a vivência do presente. Escolas, como as citadas nesse artigo, estão de “portas abertas” para nos mostrar que é possível a interação entre escola, família e comunidade para o desenvolvimento integral da criança. Não podemos deixar para o futuro os acontecimentos do nosso presente.

Contatos das Escolas:

Projeto Âncora - Est. Municipal Walter Steurer, 1239 - Jardim Rebelato, Cotia - SP

Escola Jardim Angelim - R. Aristides Mariotti, 911 - Recanto Quarto Centenário, Jundiaí - SP

Aldeia de Aprendizagem Guaiamum Curioso - R. B, 75, Morada do Grauçá. Caravelas, Bahia.

E.M.E.F Desembargador Amorim Lima - R. Prof. Vicente Peixoto, 50 - Vila Gomes, São Paulo - SP

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. MAHONEY, Abigail Alvarenga. <https://psibr.com.br/leituras/desenvolvimento-e-educacao/afetividade-e-processo-ensino-aprendizagem-contribuicoes-de-henri-wallon>. 04/2017.

BURKHARD, Gudrun. Biográficos: Estudos da Biografia Humana. 2a ed. São Paulo, Antroposofica, 2006.

CAETANO, Maria Luciana. Dinâmicas Para Reunião De Pais: Construindo a parceria na relação escola e família. São Paulo. ed. Paulinas, 2009.

Constituição disponível em https://www.jurisway.org.br/v2/eulegisladorlei.asp?id_lei=179 visualizado em 17/04/2017.

QUANDO SINTO QUE JÁ SEI. Idealizado por Antonio Sagra do Lovato. Brasil. Site Catarse. Documentário, 2014. Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg> visualizado em 2017

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 8a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 36a ed. São Paulo, Paz e Terra, 2007.

GRASSI, Ernesto. Poder da Imagem Impotência da Palavra

Racional: Problemas atuais e suas fontes. São Paulo, Livraria Duas Cidades, 1978.

GRAVATÁ, André. Volta ao mundo em 13 escolas. Fundação Telefônica, São Paulo, 2013. Acesso em <https://drive.google.com/file/d/0B8Ga3Zu6Q0gVS09Fc2gzd3Z5UHc/view> em 2017.

GUTMAN, Laura. A Biografia Humana. Rio de Janeiro, Best Seller, 2016.

MOSCOVICI, Fela. Renascença Organizacional: O resgate da essência humana. 11a ed. Rio de Janeiro, Jose Olympio, 2008.

PIAGET, Jean. Relação entre a Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento mental da criança. 1a ed. São Paulo, Wak, 2014.

SOUZA, Vera Lucia Trevizan de. ANDRADA, Paula Costa. PIS-SOLATTI, Lucia Maria. Et Al. Artigo Os sentidos da escola para os pais, 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000100006 visualizado em 04/2017.

STEINER, Rudolf. A Filosofia da Liberdade Elementos de uma Cosmovisão Moderna. 2a ed. Antroposofica, 1988.

AUMENTO DA PRODUTIVIDADE NOS ESTUDOS: TODAS AS TÉCNICAS EM UM SÓ PROGRAMA

Luciana Ferreira Baptista

Centro Universitário Campo Limpo Paulista Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
p.luciana@terra.com.br

Ronildo Aparecido Ferreira

Etec Vasco Antonio Venchiarutti
Av. Engenheiro Tasso Pinheiro, 700
13210-045 Jundiaí, SP, Brasil
(11) 4587 3093
prof.ronildo@bol.com.br

Amanda Fernanda Bodo

mandu.bodo@hotmail.com

Déborah Correia Oliveira

deborah.correia.oliveira@hotmail.com.br

Ellen Maciel dos Santos

ellenmaciel16@gmail.com

Luanne Vittoria Silva

luanne22678@hotmail.com

Maria Eduarda Barbosa

mca.comunicacaovisual@bol.com.br

RESUMO

O presente artigo reflete sobre o produto de errôneos comportamentos e desuso de técnicas funcionais, na efetuação do estudo, decorrendo em um limitado aproveitamento, afetando a produtividade e o rendimento, e acarretando em estresse, levando a uma possível procrastinação. Adotando selecionadas e comprovadas técnicas e as conjugando com outros elementos que aprimoram o processo do aprender, o conteúdo estudado se fixará na memória de longo prazo, potencializando resultados, sem causar males à saúde. Tais técnicas englobam, desde metodologias de aprendizagem à relevância do sono, da música, da nutrição e da prática de atividades físicas, até o aprimoramento da memória e aprendizagem, que muitas vezes são deixadas de lado, porém, são de suma importância para o bom funcionamento do cérebro, em perspectiva fisiológica e de todo o organismo. O processo de aprendizagem é produto do trabalho conjunto entre o aprendizado e a memória, não há aprendizagem sem memória e só é lembrado de algo que foi aprendido, logo, é preciso conciliar uma prática correta de estudo a um bom funcionamento físico cerebral, e adaptar, ambos, à cada necessidade, pois se trata de um processo pessoal e ativo - reeducar comportamentos e pensamentos ilusórios, e concluir, assim, este complexo, lento, porém, prazeroso, processo do aprender.

Palavras chave

Técnicas de aprendizagem eficientes. Aumento da produtividade. Reeducação do aprender.

ABSTRACT

The present article reflects to the product of erroneous behaviors and unfolding of functional techniques, in the accomplishment of the study, resulting in a limited use, affecting a productivity and yield, leading to stress and leading to a possible procrastination. Adopting selected and proven techniques and conjugation, as other elements that improve the learning process, the content studied and fixed in the long-term memory, potentiating results without male viruses in health. These techniques range from learning methodologies to the relevance of sleep, music, nutrition and the practice of physical activities without memory and learning enhancement, which are often neglected, but they are of great importance for the proper functioning of the brain in Perspective Physiological and of the whole organism. The learning process is the product of the joint work between the learned and the memory, there is no learning without memory and only learning reminder, therefore, it is necessary to reconcile a correct practice of study to a good physical functioning of the brain, and to adapt all the A Need, the need for a personal and active process, reeducating behaviors and illusory thoughts, and thus complete the complex, slow, as well as the learning process.

Keywords

Efficient learning techniques. Increased productivity. And re-education of learning.

1. INTRODUÇÃO

Desde os primeiros anos escolares, são criadas, subconscientemente, estratégias de estudo autônomas e adaptadas pelo estudante, que se resumem na organização (por ele desenvolvidas) de estudo para as provas, que se estendem até o último ano do ensino médio, etapa dedutiva da vida do porquê de se encontrar por aproximadamente 12 anos na escola: prestar o receado vestibular.

Todavia, até então não se sentir preparado ou até mesmo constatar que nada foi aprendido é recorrente. Nesta hora, como nunca, é preciso ter uma boa metodologia de estudo que concilie todo o conteúdo acumulado no decorrer da vida acadêmica, aprimorá-la e abandonar velhos costumes lesivos, como acumular toda a matéria do bimestre e estudá-la em um dia, ou até mesmo no dia antes da prova, por “falta de tempo”. Acima de tudo é necessário ter equilíbrio, um bom preparo mental, físico e emocional, não lutar contra o tempo na tentativa falha de estudar tudo de uma só vez, sem planejamento, visto que segundo o Prof. Pierluigi Piazzi “Estudo não é uma questão de quantidade, mas de qualidade. Você não deve estudar mais, deve estudar melhor”.

A conjugação desses costumes – lesivos - impede uma aprendizagem absoluta, além de ocasionar estresse e gasto desnecessário de tempo.

Com o uso do programa desenvolvido, que engloba todas as técnicas desenvolvidas e comprovadas por meio de pesquisas ao lado de resultados positivos, que vão além do estudo em si e abordam todos os mecanismos que funcionam em conjunto para o aprimoramento do aprendizado e da memória, o estudante terá em mãos um poderoso recurso de aperfeiçoamento dos estudos, que periodicamente, possibilitará notória melhora na absorção e conservação por longo tempo de conteúdo.

2. MEMÓRIA

A memória é o que viabiliza a aprendizagem, na medida em que é através dessa que os conhecimentos se consolidam, como também, só o que aprendemos com a memória nos possibilita a aprender coisas novas.

Podemos defini-la como o processo cognitivo que inclui, consolida e recupera, toda a informação que aprendemos (SANTANA, 2008).

2.1. Tipos de memória

Segundo Psicologia (2017), a memória é dividida em três categorias: memória sensorial, de curto e de longo prazo.

- Memória sensorial (ultrarrápida): é um tipo de memória que tem origem nos órgãos

sensitivos. As informações obtidas pelos sentidos são armazenadas por um curtíssimo espaço de tempo. Se a informação armazenada não for processada perde-se, se for, passa para a memória a curto prazo.

- Memória de curto prazo: este tipo de memória retém informação durante um período limitado de tempo, podendo ser esquecida ou passar para a memória de longo prazo.

- Memória imediata: a informação recebida fica retida durante um curto período de tempo (cerca de 30 segundos). Investigações efetuadas vieram mostrar que se pode conservar sete elementos (letras, palavras, algarismos, etc), variando entre cinco e nove unidades.

- Memória de trabalho (operacional): neste tipo de memória a informação é mantida enquanto ainda é útil. Através dela, as informações são armazenadas temporariamente, serão úteis apenas para o raciocínio imediato e a resolução de problemas, ou para a elaboração de comportamentos, podendo ser esquecidas, logo a seguir. Em outras palavras, ela mantém a informação viva durante poucos segundos ou minutos, enquanto ela está sendo percebida ou processada. É armazenada na memória operacional, por exemplo, o local onde estacionou-se o automóvel, uma informação que será necessária até o momento de chegada ao carro.

- Memória de longo prazo (permanente): é responsável por armazenar todo o conhecimento de uma pessoa. O tempo de acesso para recuperação de informações em comparação aos outros tipos de memória é muito maior. Podendo durar dias, semanas ou até mesmo anos.

- Memória declarativa (ou explícita): é a memória para fatos e eventos, por exemplo, lembrança de datas, fatos históricos, números de telefone, etc. Reúne tudo o que se pode evocar por meio de palavras (declarativa).

- Memória episódica: quando envolve eventos datados, recordações (rosto de amigos, pessoas famosas, músicas, fatos e experiências pessoais), ou seja, relacionados com o tempo. A memória episódica é utilizada, por exemplo, ao recordar-se do ataque terrorista em 11 de Setembro ou o primeiro dia na escola.

- Memória semântica: Abrange a memória do significado das palavras. Este tipo de me-

mória refere-se ao conhecimento geral sobre o mundo (fórmulas matemáticas, regras gramaticais, leis da química, fatos históricos, etc.). Neste tipo de memória não há localização no tempo (atemporal).

- **Memória não declarativa (implícita):** Diferencia-se da memória declarativa porque esta não precisa ser declarada (enunciada). É uma memória automática. É a memória usada para procedimentos e habilidades, como por exemplo: andar de bicicleta, jogar bola, atar os cordões, lavar os dentes, ler um livro, etc (KERNDL, 2010).

2.2. Formação da memória

De acordo com Psicologia (2017), o processamento da informação dá-se em três fases: codificação, armazenamento e recuperação.

A **codificação** é a primeira fase da memória que prepara as informações sensoriais para serem posteriormente armazenadas no cérebro. Baseia-se na tradução de dados num código, que pode ser acústico, visual ou semântico. Reporta-se à aprendizagem deliberada, ou seja, a aprendizagem que exige esforço e no qual o objetivo é memorizar a informação. A codificação ocorre quando o aluno recebe a informação na sala de aula, e depois de codificada a informação, a mesma vai ser armazenada.

O **armazenamento** consiste no registro de informação sobre algo, ocorre quando o aluno pratica, à partir de testes, o conteúdo codificado, consolidando de maneira maior o conteúdo na memória. Cada informação produz modificações nas redes neuronais, que permitem recordar o que se memorizou, a isso se chama recuperação.

Na **recuperação**, recupera-se uma informação, ou seja, lembra-se, evoca-se, recorda-se uma informação. A recuperação pode ser automática ou pode requerer uma maior complexidade, para se recuperar algo (como por exemplo: uma lei da física). Ocorre quando o aluno tem que se lembrar do conteúdo aprendido para a execução de um teste.

2.3. Os mecanismos cerebrais da memória

A memória não está localizada em uma estrutura isolada no cérebro, ela é um fenômeno biológico e psicológico envolvendo uma aliança de sistemas cerebrais que funcionam juntos (PSICOLOGIA, 2017).

2.3.1. Lobo Temporal

Esta área possui uma ligação com a memória. Localizado abaixo do osso temporal que se encontra acima das orelhas, ele é responsável por armazenar os eventos passados. É nessa região que os cabelos tendem a envelhecer

primeiro. Nele está localizado o neocórtex temporal, uma região potencialmente envolvida com memória a longo prazo. Encontram-se, também, estruturas relacionadas à memória declarativa, ou seja, aquela onde guardamos fatos e eventos.

2.3.2. Hipocampo

É associado, principalmente, com a memória a longo prazo, sendo responsável por selecionar e armazenar fatos, eventos importantes, questões espaciais (o caminho de uma rua, estrada etc.) e ainda reconhecer novidades.

Dano ao hipocampo pode conduzir à perda de memória e de dificuldade em estabelecer memórias novas. A relação entre o hipocampo e a formação da memória a longo prazo foram descritas primeiramente por William Scoville e por Brenda Milner, que relataram o que aconteceu a um indivíduo epilético que se submeteu à cirurgia no hipocampo.

O paciente teve a amnésia severa após o procedimento, assim como uma incapacidade de formar memórias novas dos eventos, como, quando ou onde uma situação ocorreu (denominado memória episódica). A única memória que se reteve, foi aquela de muitos anos, desde a infância.

Os peritos concordam, geralmente, que o hipocampo joga um papel na formação de memórias novas e na detecção de arredores, de ocorrências e de estímulos novos. Alguns, igualmente, acreditam que o órgão está envolvido na memória declarativa. Contudo, os estudos mostraram que dano ao hipocampo não afeta a capacidade de uma pessoa para aprender uma habilidade nova, tal como o jogo de um instrumento musical ou a resolução de determinados tipos de enigmas, qual sugere que as memórias envolvidas em aprender um procedimento estivessem governadas por áreas do cérebro diferentes do hipocampo.

2.3.3. Amígdala

Comunica-se com o tálamo e todos os sistemas sensoriais do córtex. Os estímulos sensoriais provindos do meio externo (sons cheiros, sabor) são codificados em sinais elétricos e estes ativam um circuito da amígdala, relacionado à memória. Para isso, é necessária uma conexão entre a amígdala e o tálamo. As conexões entre a amígdala e o hipotálamo (origem das respostas emocionais) permite uma forte ligação entre as emoções e a aprendizagem, sendo um fator que influencia bastante nesse processo.

2.3.4. Córtex pré-frontal

Possui um papel importante no planejamento de um comportamento e na resolução de problemas. Estabelecendo conexões com o lobo temporal e o tálamo, encontramos uma das razões para acreditar que ele está ligado a memória (CARVALHO, 2011).

3. HERMAN EBBINGHAUS

Foi o primeiro autor que se atreveu a estudar em contexto científico, processos ditos difíceis e quase impossíveis de se estudar e conhecer, devido à sua dimensão: memória e aprendizagem. Conjuntamente, foi o primeiro a testar a memória experimentalmente, bem como o primeiro a demonstrar que a memória podia ser estudada cientificamente.

Seus estudos eram principalmente baseados na relação capacidade/tempo de armazenamento de informações, e foi executado utilizando-se de sílabas “non sense” (sem sentido). O autor inventou sílabas, na medida em que, nunca teriam sido aprendidas anteriormente no percurso de vida de qualquer sujeito, livres, portanto, de qualquer avaliação ou atribuição de significado por parte de qualquer indivíduo. O objetivo era que nenhuma palavra apresentada pudesse influenciar na melhor ou pior retenção das palavras apresentadas; o propósito era evitar que variáveis não desejadas, como o significado das palavras, pudessem interferir na experiência. Foram utilizadas mais de 2000 sílabas non sense, em que cada sílaba era constituída por duas consoantes separadas de uma vogal, por exemplo: CED, GAK, LUQ. Na sua experiência, utilizou um controlo experimental rigoroso. O tempo e o número de ensaios realizados foram todos anotados, ou seja, o tempo de exposição bem como as sucessivas apresentações da informação foram devidamente analisadas. Também foi analisado o tempo de evocação, ou seja, o tempo decorrido entre a apresentação do estímulo e a resposta efetivamente dada em relação ao que foi mostrado. E também foi anotado o intervalo de retenção da informação, bem como todos os ensaios necessários para a reaprendizagem das sílabas esquecidas. Esta experiência foi replicada várias vezes pelo próprio e outros nos três anos posteriores a fim de verificar se os resultados se manteriam, independentemente, das condições pessoais do sujeito (COSTA, 2008).

3.1. Conclusões dos estudos

1. Uma maior quantidade de material a ser aprendida está associada a um maior tempo gasto para a sua aprendizagem, ou seja, quanto mais informação queremos aprender, mais tempo é necessário, segundo a representação na Figura 1.

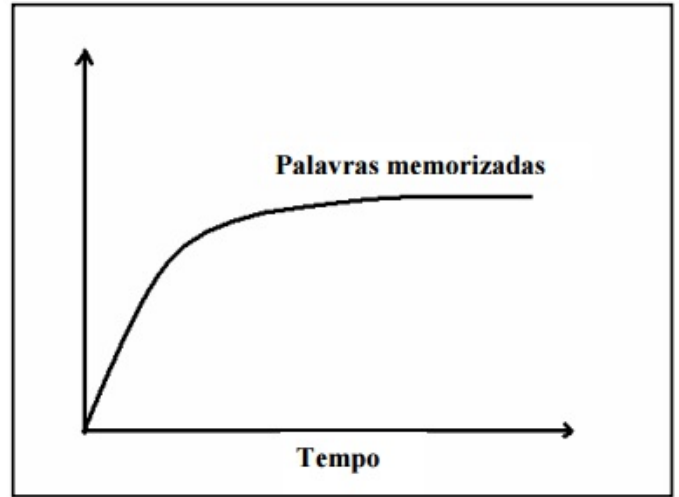


Figura 1 - Curva da aprendizagem

2. Reaprender é mais fácil do que aprender, ou seja, revisar o material aprendido periodicamente, requer menos tempo, sendo mais dificultoso o esquecimento.

3. É necessário revisar o conteúdo, periodicamente, a partir de testes, logo após que aprendemos, senão o conteúdo vai se perdendo (Figura 2).

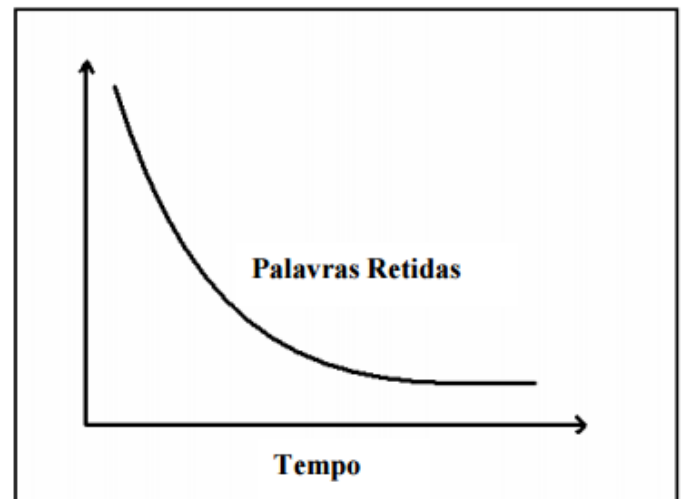


Figura 2 - Curva do esquecimento

Segundo Hermann Ebbinghaus (RENATA, 2015) “Esquecemos dois terços do que aprendemos nas últimas vinte e quatro horas”.

4. TÉCNICAS DE ESTUDO

Utilizando-se dos conceitos estabelecidos sobre os mecanismos da memória e seu papel no processo da aprendizagem, conjuntamente com associações, estudos e fundamentos devidamente validados, é possível formular maneiras corretas na execução do estudo, dependente de fatores internos e externos.

4.1. Técnica pomodoro

Consiste em um sistema no qual a rigidez e a dedicação

são indispensáveis. A técnica funciona com o intuito de disponibilizar minutos contados, ininterruptos, para a realização do trabalho, seguido de descanso. O tradicional estende-se 25 minutos, com alteração válida, caso o motivo seja válido também, como a necessidade de um esforço criativo maior e mais cansativo; a pausa se constrói em 5 minutos e só deve ser alterada caso pretextos pequenos aconteçam. Após a execução seguida de 4 trabalhos intercalados com as pausas, é aposta uma pausa longa de 30 minutos. Para obter-se resultados significativos, a execução deve ocorrer-se de maneira inflexível (Figura 3).



Figura 3 - Ciclo de 4 pomodoros.

4.2. Díficeis primeiro

Um grande rival em relação a memória diz respeito ao cansaço. Muitos normalmente estudam muito, sem pausas, com a intenção de captar todo conhecimento visto. O cérebro, entretanto, absorve informação apenas enquanto a energia ainda está disponível. Quanto mais descansado o indivíduo, mais informações ela consolidará.

As matérias mais difíceis são as que exigem mais esforços mentais e concentração, portanto, as primeiras horas de estudo devem-se ser conferidas a elas, evitando sobrecargas. (PICCINI, 2016)

4.3. Estudar mais de uma matéria por dia

Cada tipo de disciplina vai exigir esforços de áreas diferentes do cérebro. Estudar mais de uma matéria por dia faz com que a absorção de conteúdo seja máxima, desde que a alternância seja feita de certo modo: matéria de raciocínio lógico e matéria de ciências humanas.

Porém, nada em excesso é apropriado. Quando não se está em época de provas, o ideal é que se estude mais de uma matéria em um único período, contudo, nunca ultrapassando três, para que não haja sobrecarga e baixo rendimento.

4.4. Escrever à mão

De acordo com estudos, o processo de leitura e escrita envolve uma série de sentidos. Ao escrever à mão, o cérebro recebe um feedback das ações motoras, justamente com a sensação de tocar em um lápis e papel. Esse tipo de resposta é significativamente diferente daquele que se recebe quando digita em um teclado. Ao escrever à mão, os movimentos envolvidos deixam uma memória motora na parte sensorio motora do cérebro, o que ajuda a identificar as letras. Isso implica uma conexão entre a leitura e a escrita, e sugere que o sistema sensorio-motor desem-

penhe um papel imprescindível no processo de reconhecimento visual durante a leitura.

“Nunca estude sem ter um lápis em atividade sobre um pedaço de papel”, frase do Prof. Pierluigi PIAZZI (PICCINI, 2016).

4.5. Mapa mental

Grande aliado na hora dos estudos, o mapa mental tem grande eficiência na memória. Segundo teorias, o lado direito do cérebro é o lado das ideias, é o lado criativo, e o lado esquerdo é o lado analítico, das palavras, que faz entender as coisas racionalmente. Quando um mapa mental é criado, o lado das ideias se intercala com o lado lógico. Isso faz com que a memória seja ativada, devido às cores, desenhos, setas, fichas, como pode ser observado na Figura 4.

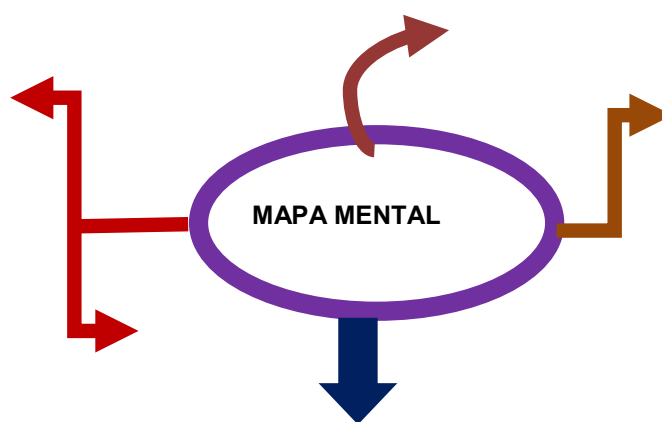


Figura 4 - Esquema de mapa mental

4.6. Autoanálise

Consiste numa autoanálise, mesmo que superficial, sendo importante, de modo a promover maior conscientização de pontos fracos e fortes, permitindo flexibilidade e garantindo melhores resultados.

4.7. Estudar em lugar tranquilo e organizado

É fundamental ter um bom lugar para estudar, de preferência que seja um ambiente tranquilo e organizado. Compreendendo possíveis necessidades, ocupa-se o ambiente priorizando o conforto. (HENRIQUE, 2012)

De acordo com o Prof. Pierluigi Piazzi (PICCINI, 2016),

“Por incrível que possa parecer, é mais importante o tempo que você passa estudando sozinho do que aquele que passa assistindo às aulas”.

4.8. Estudar pouco, mas todo dia

Segundo o Prof. Pier

“Estudo não é uma questão de quantidade, mas de qualidade. Você não deve estudar mais, deve estudar melhor.”

Para que o estudo seja efetivo, o ideal é estudar no mesmo dia em que se aprende uma nova matéria, antes que se passe uma noite de sono.

Ao estudar antes da fase do sono, o cérebro é avisado que aquele assunto foi alvo de atenção; conseqüentemente, não deverá ser jogado na lata do lixo na hora de limpar o seu sistema límbico. (EWERT, 2012).

4.9. Escutar música

A não compreensão da letra da música é importante, de modo que a parte lógica e racional do cérebro vai dividir a atenção com o conteúdo que está sendo estudado. Está comprovado que músicas instrumentais de Mozart ativam os neurônios e me-horam a inteligência, visto que a música ativa várias partes do cérebro, estimulando também áreas relacionadas à aprendizagem.

4.10. Estabelecer metas

A melhor maneira para se manter firme diante das dificuldades de aprender é ter objetivos e motivos bem definidos. Desafiar-se é primordial: definir um objetivo principal e as metas a serem cumpridas norteia e incentiva o processo de aprendizagem. As metas servem para identificar o que fazer para cumprir a missão, sempre existirão problemas, então, é importante criar maneiras de solucionar os mesmos.

Não adianta estabelecer metas inalcançáveis, só trará frustrações. As metas devem ser elaboradas de acordo com a rotina e atual realidade.

“O pior erro que alguém pode cometer é desistir de aprender o que quer que seja apenas porque encontrou uma dificuldade”, frase do Prof. Pierluigi Piazzini (PICCINI, 2016)

4.11. Fichamento ou resumo

Fichamento é um método de registro e armazenamento de informações que, por meio de fichas, facilita o acesso a conteúdos sobre o assunto a ser pesquisado. Assim, ao passar o olho nas páginas do conteúdo, as informações mais importantes devem ser gravadas em formato de tópico em outra folha. Assim, tem-se tudo o que há de mais importante e se poderá ler e reler quando quiser, utilizando pouco do tempo, pois tópicos são fáceis de serem entendidos.

Já o resumo, ao escrever um texto em poucas linhas, ajuda o aluno a desenvolver a sua capacidade de síntese, objetividade e clareza. Além de ser um ótimo instrumento de estudo da matéria para se fazer um teste.

4.12. Construção de tabelas

As tabelas são de grande ajuda para o estudo, no quesito de memorização e comparação, e assim, maior en-

tendimento. Pode-se comparar informações umas com as outras, criando relações no qual ajudará a pessoa num processo de compreensão de um jeito mais diferente, podendo facilitar e dependendo da pessoa, obtendo rendimento até maior.

4.13. Gravações de áudio

Para as pessoas que não conseguem ter um bom aproveitamento dos estudos, ou que não possuem memória fotográfica, por exemplo, pode se adaptar, e obter um grande proveito utilizando o som, ou seja, as gravações de voz. Além disso, elas são também essenciais mesmo que já se possua as outras habilidades, assim adicionando uma a mais, aproveitando-a e obtendo assim uma exploração maior do cérebro, ativando diferentes áreas, facilitando a memorização e o aprendizado em diferentes formas, em diferentes meios.

4.14. Apresentações para o espelho

Além de simples, exercita o autoconhecimento. É uma ótima técnica para que se obtenha autoconfiança por exemplo, conseqüentemente elevando a autoestima até para falar em público.

No quesito de aprendizagem, é um ótimo meio para testar seus conhecimentos perguntando e encarando a si mesmo, em frente ao espelho, também ativando diferentes partes do cérebro que fazem parte desse processo, conseqüentemente podendo ter maior facilidade em guardar informações em outras formas, ao tentar explicar a si mesmo o seu entendimento.

4.15. Gravar vídeos-aulas

Processo parecido com o tópico anterior. Gravar vídeo-aulas é como se o conteúdo adquirido fosse testado, e de um jeito fácil, fazendo as pessoas perceberem quando não estão boas em certos pontos, podendo assim, melhorá-los.

4.16. Táticas mnemônicas

Facilitam a fixação de palavras ou expressões, é um método interessante para gravar nomes ou números de leis, por exemplo. Uma opção é o acróstico, uma frase formada por palavras cuja primeira letra é a dica para o que precisa ser lembrado.

4.17. Simulações cronometradas

É uma etapa indesejável na preparação para qualquer exame. No caso de um concurso público, por exemplo, é preciso recuperar provas de anos anteriores e resolvê-las com o cronômetro ao lado. Afinal, quanto mais se é familiarizado com a situação real, maiores são as chances de se dar bem.

4.18. Associações mentais

Associar as informações obtidas no estudo a abstrações,

pode melhorar a memorização de informações. Principalmente se portar de humor. Afinal, é mais difícil esquecer informações que estão relacionadas a fatos marcantes, que causam emoções.

4.19. Estudar em grupo

Ao discutir o conteúdo com outras pessoas, você pode conferir perspectivas diferentes sobre o mesmo assunto, o que aumenta as chances de entender pontos, antes obscuros, ou antecipar questões de prova, havendo também, o compartilhamento de materiais (VINÍCIUS, 2016)

4.20. Autointerrogação

Consiste em criar explicações que justifiquem por que determinados fatos apresentados no texto são verdadeiros. Esse tipo de estudo requer um esforço maior do cérebro, pois concentra-se em compreender as causas de determinado fato, investigando suas origens.

5. APRIMORAMENTO DA MEMÓRIA

5.1. Se manter saudável

Algumas vitaminas são essenciais para o funcionamento apropriado da memória: tiamina, ácido fólico e vitamina B12. São encontradas no pão e cereais, vegetais e frutas. Alguns especialistas afirmam que vitaminas sintetizadas melhoram a memória, mas outros duvidam dizendo que estudos não comprovaram que estes nutrientes funcionam.

Além dos alimentos, a hidratação é primordial para o bom funcionamento dos sistemas da memória, especialmente em pessoas mais velhas. De acordo com a Dra. Turkington, a falta de água no corpo tem efeito direto e profundo sobre a memória. A desidratação pode levar a confusão e outros problemas de pensamento.

5.2. Exercício físico

Segundo a ciência, a memória pode ser beneficiada e aprimorada, já que ela ajuda a pensar com mais clareza. Novos estudos sugerem até que podem ocorrer mudanças maiores, alterando a estrutura do órgão ao incentivar o nascimento e o desenvolvimento de neurônios.

Essas alterações positivas são baseadas em:

Mais nutrientes e comunicação: as simples ações de movimentação intensificam o fluxo sanguíneo e neuronal.

Sintonia fina: a elevação de produção de substâncias neurotransmissoras, faz com que o desempenho de funções cerebrais seja maior, revertendo estresse e depressão.

Novos neurônios: A estimulação de produção de compostos para novos neurônios, permite que a nutrição seja maior, beneficiando o crescimento e desenvolvimento.

Memória reforçada: A contração muscular faz o cérebro liberar o fator de crescimento endotelial vascular, estimulando assim a formação de vasos sanguíneos.

5.3. Dormir bem

A fim de se conseguir uma boa memória, é fundamental que se permita sono suficiente e descanso do cérebro. Durante o sono profundo, o cérebro se desconecta dos sentidos e processa, revisa e armazena a memória. A insônia leva a um estado crônico de fadiga e prejudica a habilidade de concentrar-se e armazenar informações.

No gráfico representado na Figura 5, estão expostos os resultados de um teste de memorização de dada sequência de cores, a alunos que dormem em determinado período de tempo.

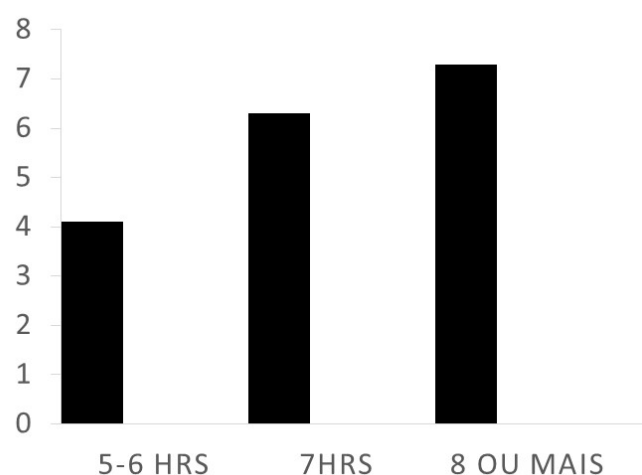


Figura 5 - Resultados da pesquisa sobre a importância do sono

Averiguando tais resultados, é possível consentir que alunos que aderem à sua rotina períodos maiores de sono, foram capazes de memorizar maior número de cores em determinado período de tempo, atestando a relevância do sono no processo de aprendizagem e memorização.

5.4. Motivação

Ninguém realiza qualquer atividade sem um motivo, os objetivos são validados pelos motivos, portanto é essencial ter foco nas atividades e estar provido de boas frases, filmes entre outros meios motivadores (CARDOSO, 1996).

6. PROPOSTA

Para um melhor rendimento na execução de uma tarefa ou um melhor aproveitamento no processo de aprendizagem, é necessário fracionar o tempo de atividade cerebral e intercalar com curtos intervalos, evitando sobrecarga, procrastinação, estresse e melhorando o resultado final da tarefa ou no caso da aprendizagem, fixando de fato na memória o conteúdo estudado. Simultaneamente empregando outras técnicas que aprimoram resultados.

Norteados sob estes fundamentos, o projeto tem como finalidade fornecer uma ferramenta que englobará técnicas de estudos eficazes, para melhorar o rendimento e o aproveitamento dos estudos, juntamente com o bem-estar do estudante, através de um aplicativo para celular que facilita esse processo.

A primeira etapa do projeto tratou-se da seleção de técnicas de estudo eficientes e cientificamente comprovadas que aprimoram resultados e contribuem para o bem-estar do estudante. Essas técnicas englobam desde metodologias na prática do estudo até a relevância do sono, da música e da nutrição no proveito dos estudos. Todos esses procedimentos serão devidamente salientados a fim da consciência sobre seus usos, e selecionados pelo usuário para garantir melhor autonomia e maleabilidade, já que o processo de estudo é absolutamente pessoal.

A segunda etapa do projeto será focada no ambiente de desenvolvimento considerando a configuração de todos os componentes necessários, conjugando e associando todas as técnicas explanadas de modo interativo e que desempenhe devidamente o efeito desejado. As técnicas suportes do aplicativo serão: a Técnica Pomodoro, que consiste em fracionar o tempo de trabalho intercalando-o a curtos intervalos de descanso, e a técnica de revisão periódica do conteúdo estudado, estudada por Hermann Ebbinghaus.

7. RESULTADOS

O resultado final do projeto é garantir ao usuário a possibilidade de adequar o aplicativo a suas necessidades, deixando explícito a importância do papel de cada uma das técnicas que aprimorarão seus estudos e a conscientização de uma melhor qualidade de vida e seus reflexos no processo de aprendizagem. Com o aplicativo, papel e caneta em mãos, norteados por princípios estudados e comprovados, diminuirá a vilã procrastinação em contraparte ao aumento de chances de sucesso intelectual e pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar bem preparado e armado de boas técnicas, é primordial em qualquer etapa da vida, enfatizando uma das mais cansativas e receosas: época de vestibular. Aplicadas apuradamente, periodicamente, mantendo-se um estudante ativo, assegura-se progresso na escada da inteligência, que é subida degrau por degrau, dia após dia. Mesmo com a apreensão decorrente, é fundamental manter-se firme diante das dificuldades, tendo objetivos e motivos bem definidos, para não haver procrastinação e alcançá-los com êxito. Nada obstante, esquecer-se da saúde física, mental e do bem-estar, sacrificando-os por uma aprovação, certamente não é um dos objetivos almejados. É preciso estudar pouco, mas com qualidade.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Silvia. Memória: O que é e como melhorá-la. 1996. Disponível em: <<http://www.cerebromente.org.br/n01/memo/memoria.htm>>. Acesso em: 27 mar 2017.

CARVALHO, Filipe. Memória, 2011. Disponível em: <<http://psicologiacop.blogspot.com.br/p/memoria.html>>. Acesso em: 27 mar 2017.

COSTA, Susana. Herman Ebbinghaus. 2008. Disponível em: <<https://susanacosta.files.wordpress.com/2008/01/herman-ebbinghaus.pdf>>. Acesso em: 27 mar 2017.

EWERT, Martin. ESTUDE POUCO para APRENDER MUITO! 2012. Disponível em: <<https://taosofia.wordpress.com/2012/09/26/o-caminho-do-conhecimento/>>. Acesso em: 15 ago 2017.

HENRIQUE, Cláudio. Dicas para estudantes: Escolhendo um local adequado para os estudos. 2012. Disponível em: <<http://www.sobreadministracao.com/dicas-para-estudantes-escolhendo-local-para-estudos/>>. Acesso em: 15 ago 2017.

KERNDA. Os Tipos de Memória, 2010. Disponível em: <<http://memorizacao.info/os-tipos-de-memoria.html>>. Acesso em: 27 mar 2017.

PICCINI, Leandro. Aprendendo Inteligência: 7 ensinamentos do Prof. Pier. 2016. Disponível em: <<http://estudare-aprender.com/aprendendo-inteligencia-7-ensinamentos-do-prof-pier/>>. Acesso em: 15 ago 2017.

PSICOLOGIA. Memória. Disponível em: <<http://psicologiacop.blogspot.com.br/p/memoria.html>>. Acesso em: 25.mar.2017.

RENATA, Érika. Memória, 2015. Disponível em: <<https://psicologaerika.webnode.com/news/memoria/>>. Acesso em: 25.mar.2017.

SANTANA, Ana Lucia. Tipos de Memória, 2008. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/neurologia/tipos-de-memoria/>>. Acesso em: 27 mar 2017.

VINICÍUS, Fábio. As vantagens e desvantagens de estudar em grupo. 2016. Disponível em: <http://pensarconcursos.com/grupo-de-estudos/> . Acesso em: 15 ago 2017.

AUTISMO E ASPERGER: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Michael Aparecido Nobre Da Silva
Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
michael_apnobre@hotmail.com

RESUMO

Desde a aurora da existência humana, as comunidades parecem ter sido constituídas ao redor de indivíduos ditos normais, apartando ou negligenciando todos aqueles que se afastavam do padrão. Nos dias atuais, as atenções têm começado a ser direcionadas nesses indivíduos que, de alguma maneira, não se inserem numa sociedade erguida à margem de todos aqueles que apresentam necessidades especiais.

Nesse sentido, os indivíduos autistas, por suas particularidades e pelas "perturbações no relacionamento social que possuem, requerem uma reflexão aprofundada, procurando fazer alguma luz e esclarecimento a este seu mundo ainda muito sombrio e enigmático" (Souza & Santos, 2005).

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento humano que vem sendo estudado há várias décadas, ganhando destaque em 1943 entre a comunidade científica com a publicação do trabalho de Kanner; Asperger publicou sua obra no ano seguinte, porém, esta somente se tornou conhecida da população científica mundial, depois de muitos anos no limbo acadêmico.

Atualmente o que se vê é um aumento do interesse na síndrome de Asperger, para Frith, 1994 apud Souza & Santos, 2005.

Palavras chave

Autismo, Síndrome de Asperger, Leo Kanner, Hans Asperger.

ABSTRACT

Since the dawn of human existence, communities seem to have formed around normal individuals, setting aside or neglecting all those who deviated from the pattern. Nowadays, attention has begun to be directed at those individuals who, somehow, do not fit into an upright society the margin of all those who have special needs.

In this sense, autistic individuals, due to their particularities and "disturbances in the social relationship they

have, require in-depth reflection, seeking to shed some light and clarification on this still very dark and enigmatic world" (Souza & Santos, 2005).

Autism is a disorder of human development that has been studied for several decades, gained prominence in 1943 among the scientific community with the publication of Kanner's work; Asperger published his work the following year, but only became known to the world's scientific population after many years in academic limbo.

What is seen now is an increase in interest in Asperger syndrome, for Frith, 1994 apud Souza & Santos, 2005.

Keywords

Autism, Asperger Syndrome, Leo Kanner, Hans Asperger.

1. INTRODUÇÃO

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento humano que vem sendo estudado há várias décadas, ganhando destaque em 1943 entre a comunidade científica com a publicação do trabalho de Kanner; Asperger publicaria sua obra no ano seguinte, porém, somente se tornou conhecida da população científica mundial, depois de muitos anos no limbo acadêmico.

Atualmente, o que se vê é um aumento do interesse na síndrome de Asperger, para Frith, 1994 apud Souza & Santos, 2005:

"Deverão o autismo e a síndrome de Asperger serem vistos como distintos e como categorias diagnósticas mutuamente exclusivas, ou deverá a síndrome de Asperger ser encarada como uma subcategoria do autismo?"

2. DEFINIÇÕES DE AUTISMO

O autismo passou e passa por um constante processo de investigação no que diz respeito à sua definição. O psiquiatra suíço Eugen Bleuler cunhou o termo autismo com o objetivo de designar uma característica do doente com esquizofrenia, "que cria um mundo interno (autista)" e a atitude do doente que "se retira para esse seu mundo interno, e relaciona esse autismo com a perda de contato com a realidade exterior" (Durval, 2011).

A primeira definição de autismo, tal como especificidade clínica e não como aspecto da esquizofrenia, pertence à Kanner e data de 1943. Na ocasião, o psiquiatra austríaco, após realizar um estudo com 11 casos de crianças que apresentavam uma síndrome única, não relacionada até então, descreveu que o autismo é

"... um distúrbio do desenvolvimento caracterizado por: incapacidade para estabelecer relações com pessoas, um amplo conjunto de atrasos e alterações na aquisição e uso de linguagem e insistência obsessiva em manter o ambiente sem mudança, acompanhada da tendência a repetir uma gama de atitudes ritualizadas" (Kanner apud Marinho & Mekle, 2009)

3. CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS

A figura a seguir ilustra alguma das características comportamentais dos indivíduos autistas.

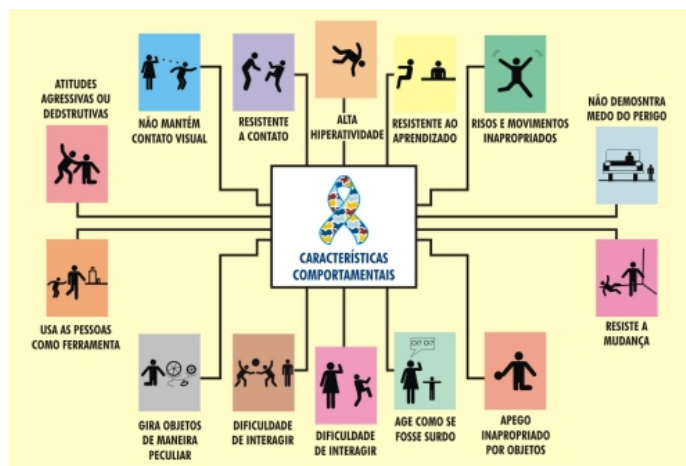


Figura 1: Características Comportamentais.

4. O AUTISTA NA ESCOLA

Segundo GAUDERER (1987), as crianças com autismo, em geral, apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas, quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem. O papel da escola é fazer o reconhecido no nível da educação, na elaboração de estratégias para que estes alunos com autismo consigam desenvolver capacidades para se integrar e interagir com

as outras crianças ditas "normais". Já a família tem também um papel importante, pois é a responsável por dar atenção, os cuidados, amor e deverá zelar por toda uma vida. É necessário dispensar algumas horas para que as crianças possam se sentir queridas e mostrar o que aprenderam. (Citado por Silva Aires-2014.)

Vila, Diogo & Sequeira, 2009, afirmam que as crianças autistas podem ter pouco ou nenhum interesse em estabelecer amizades, muitas vezes existe o interesse, porém, há o desconhecimento das convenções de interação social, e ao invés de participarem de jogos ou brincadeiras sociais simples, estes preferem atividades solitárias, não têm noção das necessidades dos outros ou até mesmo não percebem o mal-estar das outras pessoas. As crianças autistas têm padrões de comportamentos, interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotípicas.

5. SÍNDROMES DE ASPERGER

O mais óbvio marco da Síndrome de Asperger e a característica que faz dessas crianças tão únicas e fascinantes é a sua peculiar e idiossincrática área de "interesse especial". Em contraste com o mais típico Autismo, onde os interesses são mais para objetos ou parte de objetos, na SA os interesses são mais freqüentes por áreas intelectuais específicas. (Bauer, 1995)

A Síndrome de Asperger - SA, assim como o autismo, figura entre os TID's - Transtornos Invasivos do Desenvolvimento- um conjunto de condições marcadas pelo início precoce de atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e demais atividades (DS-M-IV-TR).

Outra característica de SA é a deficiente socialização e isso também tende a ser algo diferente do que se vê no Autismo. Embora crianças com SA sejam freqüentemente conotadas pelos pais e professores como "estando no seu próprio mundo", elas raramente são distantes como as crianças com Autismo. (Bauer, 1995)

Embora apresente muitas semelhanças com relação ao autismo, ao contrário deste, indivíduos com Asperger não apresentam grandes atrasos no desenvolvimento da fala e nem sofrem com comprometimento cognitivo grave, é o que afirma Nadal (2016).

6. DEFINIÇÃO

Hans Asperger era um pediatra vienense interessado em educação especial, em 1944, apenas um ano depois da publicação do estudo de Kanner sobre o autismo infantil precoce - estudo esse desconhecido por ele- o médico descreve um transtorno estável de personalidade marcado pelo isolamento social, que ele chamou de "psicopatia autística", embora os indivíduos tivessem inteligência

normal e desenvolvimento da linguagem, as habilidades sociais eram gravemente comprometidas, assim como a coordenação motora. (Paquini, 2014)

Conforme afirma Klin (2006) durante muitos anos o trabalho de Asperger ficou restrito aos países que tinham o alemão como língua oficial ou dominante, e foi somente com a publicação da CID-10 e do DSM-IV, que o trabalho do médico austríaco recebeu um reconhecimento oficial. O conceito de síndrome de Asperger para Klin (2006) é:

"A síndrome de Asperger (SA) caracteriza-se por prejuízos na interação social, bem como interesses e comportamentos limitados, como foi visto no autismo, mas seu curso de desenvolvimento precoce está marcado por uma falta de qualquer retardo clinicamente significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente. Interesses circunscritos intensos que ocupam totalmente o foco da atenção e tendência a falar em monólogo, assim como falta de coordenação motora, são típicos da condição, mas não são necessários para o diagnóstico. (KLIN, 2006)

Atualmente, o ponto de vista que mais prevalece é o de considerar a síndrome de Asperger como uma variante do autismo e uma PID - Perturbação Invasiva do Desenvolvimento, porém alguns autores insistem na classificação da síndrome como entidade nosológica distinta dentro do grupo das Perturbações Globais do Desenvolvimento, enquanto outros defendem que deve ser considerado um autismo de "alto funcionamento" (Carvalho & Araújo, 2009).

7. ASPERGER NA ESCOLA

As crianças com a síndrome têm medo de expressar seus medos e ansiedades, tem um mundo cheio de fantasia e incertezas. Professores que trabalham com essas crianças precisam se preparar bastante com técnicas didáticas bem diferentes, para que eles possam se sentir igual a todos os amigos da sala e não inferior ou superior a eles, e também para que eles não se sintam alienados ou sobrecarregados pelo dia a dia. Para a Síndrome de Asperger não existem exames clínicos que identifiquem a síndrome, o diagnóstico é feito através da observação do comportamento. Uma das formas de se identificar a síndrome é o aparecimento dos seguintes sintomas; (...) critério de diagnóstico da síndrome de asperger.

1-distúrbio social - egocentricidade extrema; 2- padrão limitado de interesses; 3-rotinas e rituais; 4- peculiaridade de fala e linguagem; 5-problemas com comunicação não-verbal; 6-falta de coordenação motora (a pessoa é atrapalhada e desengonçada)... (Mello, 2007, p.73)

Nadal (2016) recomenda que, assim como no autismo, seja preciso respeitar o tempo de aprendizagem do aluno, estimular a comunicação com os colegas, conversar com ele de maneira clara e objetiva, apresentar atividades, visualmente, para facilitar a compreensão do que deve ser feito, explorar temas de interesse do aluno e comunicar, antecipadamente, ações que escapem à rotina escolar.

8. AS DIFERENÇAS ENTRE A SÍNDROME DE ASPERGER E O AUTISMO

A distinção entre autismo e síndrome de Asperger não é universalmente aceita, de acordo com artigo do Portal Educação, 2003, existem similaridades nos quadros de autismo e de síndrome de Asperger nos quesitos de diagnóstico, e a diferença é que na SA "a memória é privilegiada e os aspectos cognitivos e da linguagem não apresentam atraso."

Maranhão (2015) afirma que "os quadros de Asperger e Autismo têm tempos diferentes de maturação", no autismo os sinais podem ser percebidos já nos primeiros meses de vida, "com as crianças que não mantêm contato visual efetivo e não olham a quem fala com elas"; já os sintomas de Asperger podem surgir bem mais tarde, até mesmo na pré-adolescência, "onde geralmente os indivíduos compreendem, perfeitamente, raciocínios matemáticos complexos, mas têm dificuldades para fazer amigos."

Quadro comparativo Asperger x Autismo

br.guiainfantil.com	
Asperger	Autismo
<i>Coefficiente intelectual geralmente acima do normal</i>	<i>Coefficiente intelectual geralmente abaixo do normal</i>
<i>Normalmente o diagnóstico se depois dos 3 anos</i>	<i>Normalmente o diagnóstico se antes dos 3 anos</i>
<i>Aparecimento da linguagem em tempo normal</i>	<i>Atraso no aparecimento da linguagem</i>
<i>Todos são verbais</i>	<i>Cerca de 25% são não-verbais</i>
<i>Gramática e vocabulário acima da média</i>	<i>Gramática e vocabulário limitados</i>
<i>Interesse geral nas reações sociais. Desejam ter amigos e se sentem frustrados pela dificuldade social</i>	<i>Desinteresse geral nas reações sociais. Não desejam ter amigos</i>
<i>Incidência de convulsões igual que o resto da população</i>	<i>Um terço apresenta convulsões</i>
<i>Se sente confuso</i>	<i>Desenvolvimento físico normal</i>
<i>Interesses obsessivos de "alto nível"</i>	<i>Nenhum interesse obsessivo de "alto nível"</i>
<i>Os pais detectam problemas por volta dos dois anos e meio</i>	<i>Os pais detectam problemas por volta dos 18 meses de idade</i>
<i>As queixas dos pais são os problemas de linguagem, ou em socialização e conduta</i>	<i>As queixas dos pais são os atrasos da linguagem</i>

CONCLUSÃO

Após analisar todo o referencial teórico necessário para a confecção deste trabalho, foi possível constatar que as diferenças entre autismo e síndrome de Asperger consistem, principalmente, na interação social do indivíduo com o universo. Os indivíduos autistas isolam-se em seus mundos individuais, e a hiperatividade, agressividade e outros distúrbios, dificultam ainda mais, a comunicação entre eles e o mundo que os rodeia, seu fascínio por sons, cores, luzes e cheiros podem colocá-los em risco, pois os mesmos não têm qualquer noção de perigo real.

Com relação à síndrome de Asperger, muitos indivíduos passam despercebidos à sociedade na vida adulta, por não apresentarem qualquer atraso significativo no desenvolvimento da linguagem, suas maiores dificuldades estão em interagir socialmente.

Percebe-se que é de extrema importância diagnosticar as dificuldades e as características individuais o quanto antes, para que mais cedo se iniciem as intervenções pedagógicas adequadas para o processo de aprendizagem e psicoterápicas como um todo.

Assim, este tema de altíssima relevância mostrou-se bastante complexo e extenso, porém de vital importância para qualquer educador ou futuro educador, posto que cada vez mais a chance de nos depararmos com alunos portadores dessa síndrome ou que estão no espectro autista são cada vez maiores, e saber identificar e adequar à didática é de vital importância no processo de aprendizagem e de crescimento pessoal, não só do aluno, mas de ambos que participam do processo pedagógico.

REFERÊNCIAS

ASA. Facts and Statistics. 2014. Disponível em: <<http://www.autism-society.org/>>. Acesso em 14/10/2016.

AQUINO, N. A Síndrome de Asperger atinge em média 3% da população jovem do mundo, mesmo assim ela ainda é pouco conhecida. Entrevista com Aloizio Simões. 2011. Disponível em: <<http://jornalesquina.blogspot.com.br/2011/10/sindrome-de-asperger-atinge-em-media-3.html>>. Acesso em: 20/10/2016.

BLEULER, E. Dementia Praecox ou o Grupo das Esquizofrenias. 1911. Lisboa: Climepsi Editores, 2005.

CARVALHO, P. S.; ARAÚJO, M. Síndrome de Asperger. In: *Interna Complementar Pedopsiquiatria*. 2009. Disponível em: <<http://www.alert-online.com.br/medical-guide/sindrome-de-asperger>>. Acesso em: 19/10/2016.

CDC. Autism Spectrum Disorder (ASD) - Data & Statistics.

2015. Disponível em: <<http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>>. Acesso em: 16/10/2016.

CHARMAN, T. The Prevalence of Autism Spectrum Disorders: Recent Evidence And Future Challenges. *European Child and Adolescent Psychiatry*. Vol.11, n.6, 2002. Disponível em: <http://ec.europa.eu/health/ph_information/dissemination/diseases/docs/autism6.pdf>. Acesso em: 17/10/2016.

DATASUS. CID-10 - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. Vol. I. 10.rev. 2008. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm/>>. Acesso em 15/10/2016.

DSM. DSM Library. 2002. Disponível em: <<http://dsm.psychiatryonline.org/doi/abs/10.1176/appi.books.9780890420249.dsm-iv-tr>>. Acesso em: 15/10/2015.

DURVAL, R. As esquizofrenias segundo Eugen Bleuler e algumas concepções do século XXI. *Revista de Psiquiatria LX*. Vol XXV - Edição Especial, 2011. Disponível em: <<http://www.revpsiqx.org/Artigo.aspx?ID=9>>. Acesso em: 14/10/2016.

JUNIOR, P. Casos de Autismo sobem para 1 a cada 68 crianças. 2014. *Revista Autismo*. Disponível em: <<http://www.revistaautismo.com.br/noticias/casos-de-autismo-sobem-para-1-a-cada-68-criancas>>. Acesso em 15/10/2016.
KARLA E LUIZA. Dia 2 de Abril -Dia Mundial da Conscientização do Autismo 2014. Disponível em: <<http://www.estouautista.com.br/index.php/2014/04/>>. Acesso em: 19/10/2016.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasil Psiquiatria*. Vol.28; 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151644462006000500002>. Acesso em: 17/10/2016.

MARINHO, E. A. R.; MERKLE, V. L. B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1913_1023.pdf>. Acesso em: 14/10/2016.

MELO, A. M; et al. Retratos do Autismo no Brasil. 1.ed. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.ama.org.br/site/images/home/Downloads/RetratoDoAutismo.pdf>>. Acesso em 16/10/2016.

NADAL, P. O que é a Síndrome de Asperger? 2016. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/279/o-que-e-a-sindrome-de-asperger>>. Acesso em: 18/10/2016.

PORTAL EDUCAÇÃO. Autismo X Síndrome de Asperger. 2013. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/44824/autismo-x-sindrome-de-asperger>>. Acesso em: 18/10/2016.

RIBEIRO, S. Epidemia de autismo? 2010. Disponível em: <<http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/numero-impressionante-uma-em-cada-110-criancas-tem-autismo>> Acesso: em 16/10/2016.

SOUSA, P. M. L; SANTOS, I. M. S. C. Caracterização da Síndrome Autista. 2005. Tese de Mestrado em Psicologia Pedagógica. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0259.pdf>>. Acesso em 13/10/2016.

VILA, C.; DIOGO, S.; SEQUEIRA, S. Autismo e Síndrome de Asperger. 2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0140.pdf>>. Acesso em: 19/10/2016.

Joiner, R., Issroff, K., Demiris, J. (1999). Comparing Human-Human and Robot-Robot Interactions. In Dillenbourg, P. (ed.). Collaborative Learning – Cognitive and Computational Approaches. Amsterdam: Pergamon.

Gamma, E., Helm, R., Johnson, R., Vlissides, J. (1994). Design Patterns – Elements of Reusable Object-Oriented Software. Reading: Addison-Wesley.

Laurel, B. (1993). Computers as Theatre. Reading: Addison-Wesley.

Maes, P., Guttman, R. H., Moukas, A. G. (1999). Agents That Buy and Sell. Communications of the ACM

COLETIVOS CULTURAIS E A QUESTÃO LGBT

Bruno Bianchi Lopes Gonçalves

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 98438-9644
bianchibrunno@gmail.com

Caroline Aleixo

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 96182-5850
caroline.aleixo@hotmail.com

RESUMO

Nesse artigo nós descrevemos um pouco da situação dos coletivos de cultura no Brasil, de forma mais específica, reportamos a situação social e a luta de um coletivo da cidade de Jundiaí – São Paulo, o “C.U.M.E”, além de abordar suas atividades e ponderar sobre sua importância.

Palavras chave

Coletivos, Cultura, Cume, LGBT.

ABSTRACT

In this article we describe a little of the situation collectives culture situation in Brazil, more specifically, we report the social situation and the struggle of a collective from the city of Jundiaí - Sao Paulo, the "CUME", besides approaching its activities and pondering about its importance.

Keywords

Collective, Culture, Cume, LGBT.

1. INTRODUÇÃO

Os coletivos de cultura, em São Paulo e em todo o Brasil, têm como eixo orientador oferecer alternativas para a indústria cultural e artística do país. Através desses grupos, movimentos sociais tomam força e ganham uma voz entre a população local, em um primeiro momento. Um grupo mais organizado internamente consegue alcançar âmbitos estaduais e até nacionais.

Esses coletivos podem abranger diversas áreas de interesse popular (ou não, se a ideologia do grupo não for fidedigna) como os que tratam de músicas, de religião, de política ou mesmo de tradições regionais. Os objetivos desses grupos são, principalmente, as lutas sociais e políticas, como a questão do racismo, dos operários e trabalhadores em geral, movimentos feministas e questões de gênero como os LGBT'S.

Com toda a agitação proposta pelos coletivos surgem

outros cenários possíveis de consumo, de arte e cultura. Esse acontecimento faz com que seja criado o próprio cenário independente cultural, em determinadas regiões, que acabam reivindicando todos esses direitos.

Um exemplo dessas ‘criações regionais’ é o nascimento do Hip-Hop, nos anos 1990, na periferia paulista. Como uma distração da realidade, jovens questionavam a sociedade através de músicas. Esses grupos não se limitavam só a isso. De acordo com Almeida (2013), a arte da periferia se dá por um conjunto de ações, saraus, músicas, poesias, grafites, cortejos e batucadas. Todas essas ações são para reafirmar sua origem social ou mesmo ‘fugir’ da realidade violenta das periferias paulistas.

2. OBJETIVO

Os coletivos precisam ser conhecidos, ouvidos e reconhecidos pela população brasileira. Lutas como a das feministas, dos afrodescendentes, pobres e do povo LGBT precisam ganhar visibilidade e acima de tudo, representatividade.

Assim, o estudo dirigido presente, trata de um coletivo da cidade de Jundiaí, em São Paulo, chamado “C.U.M.E”. Entre os temas de interesse estão as atividades desse coletivo, sua militância e de suas e seus representantes. Como objetivo geral, temos um norte bem definido: propor um espaço para esse coletivo se sentir representando e amplamente divulgado.

3. JUSTIFICATIVA

A violência contra minorias nunca foi tão exorbitante no Brasil. Com o avanço de forças reacionárias, cria-se um ambiente favorável a todo tipo de discriminação e preconceito contra os pobres, negros, mulheres, LGBT'S e qualquer grupo de minorias em nossa sociedade. Nesse contexto, denuncia-se a falta de políticas públicas de apoio a esses grupos, considerando que as primeiras leis que

abordam o tema começam a ter validade no século XXI. Como citam Mello, Avelar e Maroja (2012, p. 295) “(...) em 2002, entre as 518 ações previstas na versão do “Programa Nacional de Direitos Humanos” (PNDH-2), cinco tratam “orientação sexual” como uma garantia do direito a liberdade, opinião e expressão”.

A partir daí evidenciam-se novas proposições jurídicas de combate ao preconceito à população LGBT, mas o respaldo do estado ainda deixa muito a desejar.

É mais importante do que nunca tocarmos no assunto e mostrarmos a história desses coletivos e pessoas com o intuito de aumentar a consciência da população, minando a cultura discriminatória do nosso país.

4. METODOLOGIA

O nosso conceito proposto de coletivos contrasta com o que Paula e Ferreira (p. 3) abordam. Para eles, um coletivo significa um grupo com interesses em comum, ou seja, várias pessoas buscando um objetivo em comum. Essa busca culmina na produção independente, seja lá do que for. Com esse foco, procuramos por grupos que já tinham uma iniciativa na produção independente de Jundiaí, onde residimos. Entramos em contato com um grupo conhecido na região, chamado “CUME”, conhecido por sua militância feminista e LGBT. Na forma de entrevista, coletamos dados e ouvimos histórias do coletivo citado.

Segundo a militante do grupo, Camila Godói: “O grupo CUME é formado por pessoas LGBT’S da cidade de Jundiaí com o foco de fazer intervenções culturais e artísticas para discutir a pauta LGBT, abordando temas como identidades de gênero, orientação sexual e opressões contra os mesmos. Com a preocupação de um viés mais artístico e pedagógico, realizando oficinas, bate papo com educandos do ensino fundamental, médio e superior, atuam com essa troca nas redes públicas e particulares.”

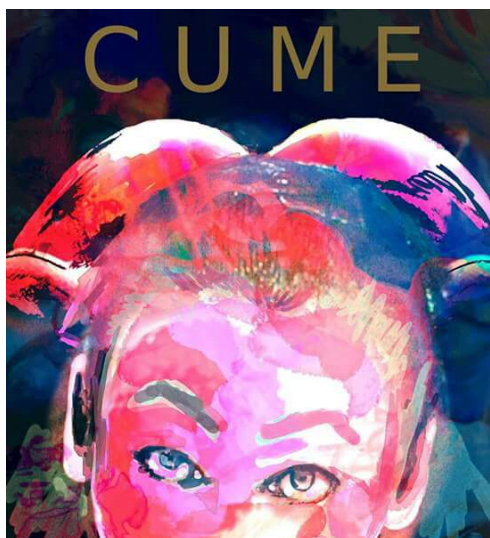


Figura 1: Logotipo do CUME

Além disso, o coletivo realiza diversos eventos que se repetem constantemente, como o ‘Karaôcume’, um Karaokê LGBT contendo temáticas que caracterizam esse grupo. O lugar de realização do evento, geralmente, não é pré-determinado. O espaço escolhido varia entre locais públicos como praças e bares que pouco recebem um evento gay. O coletivo faz um tipo de “ocupação”, levando suas bandeiras, resistências e vieses artísticos. O ‘Karaôcume’ se mostrou uma ferramenta de interação com as pessoas que não estão acostumadas ao meio.

O ‘Sapagode’, baile de verão e inverno do CUME, é outro evento organizado pelo grupo com o intuito de tornar visível a população homoafetiva. No verão de 2016, junto aos blocos de carnaval de Jundiaí, foi realizado o ‘Cumemolha’, uma ocupação na praça do fórum da cidade em que foram levadas as ‘Djeias’ (coletivo de mulheres na discotecagem), ao som de rock e músicas que abordam temas lésbicos, LGBT’S e afro. Já no inverno do mesmo ano, foi realizado o ‘Cumesquenta’, uma ocupação na mesma praça pública.

O Coletivo ainda possui um projeto denominado ‘Cumemória’, premiado pelo ProAC (Programa da ação cultural do estado de São Paulo) e produzido por Leso Vídeo Filmes, com o intuito de resgatar a memória da comunidade LGBT na cidade de Jundiaí. Em um de seus eventos, a artista Karol Della Lastra foi a escolhida para dar início a essa pesquisa, auxiliando a construção da história e cultura desse grupo de pessoas na cidade.

Ainda no âmbito das produções culturais, o ‘Cumelança’ caminha para sua terceira edição, trazendo mostras de produções audiovisuais com temática gay. Em sua primeira edição, a mostra contou também com a participação da banda Clandestinas.



Figura 2: Logotipo da Banda Clandestinas

A banda Clandestinas nasceu de uma demanda do grupo CUME e do coletivo Coisarada, sendo palcos principais para sua militância. Hoje, a banda atua de forma inde-

pendente, mas de quatro integrantes da banda, três são do grupo CUME, formada pelas militantes Aline Maria: percussão e voz, Natalia Benite: percussão e voz, Elaine Moraes: técnica de som e Emília Santos: arte do logotipo. Com letras expressivas e a força feminista, a banda combate o machismo, o capitalismo, o patriarcado e a LGBTfobia, buscando na cena musical levantar suas bandeiras de luta feminista e LGBT.

Mesmo com seus eventos festivos, o grupo CUME tem um caráter artístico e militante ocupando os espaços públicos e fazendo uso de suas discotecagens para palavras de ordem contra a LGBTfobia, patriarcado, racismo e os pensamentos reacionários da cidade. Além disso, através do grupo é realizado pelo CTA (Grupo de Testagem e Aconselhamento) de Jundiá, ações de conscientização, respeito e conhecimento sobre prevenção contra DST'S como a HIV/AIDS.

CONCLUSÃO

Com toda essa experiência, pudemos destacar o coletivo cultural em sua essência: ele é ferramenta social contra o estado de opressão. Usa de todas as formas para contestar toda autoridade que desrespeite os direitos dessas pessoas como cidadãs e donas de suas vidas.

Através desses grupos a “minorias” é representada e ouvida, lutando contra toda forma de violência e desrespeito. Com o grupo CUME, podemos analisar que mesmo com a onda conservadora e reacionária que existe e tem evoluído atualmente em todo o Brasil, e especificamente na cidade de Jundiá, a representatividade LGBT está presente. Com ocupações artísticas e culturais, mostram que essa população luta por seus direitos e por respeito. O lema do grupo pode ser estendido para todos os outros coletivos que lutam por ‘minorias’ no nosso país: OCUPAR, RESISTIR E EXISTIR.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato Souza de. Cultura de periferia em movimento. FAPSS/SC – Faculdade Paulista de Serviço Social de São Caetano.

MELLO, Luiz. AVELAR, Rezende Bruno de. MAROJA, Daniela. Por onde andam as políticas públicas para a população LGBT no Brasil. Revista Sociedade e Estado. Vol. 27 nº2. Paraná, Maio/Agosto 2012.

PAULA, Isiane de. FERREIRA, Marcelo. A experiência do luto coletivo na produção musical independente em Pernambuco. Faculdade Joaquim Nabuco Recife.

CLANDESTINAS. Rock e Luta LGBT e feminista. JUDITH, Butler. Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade. Coleção Sujeito e História. 8ª edição, 2015.

COMUNICAÇÃO E CONHECIMENTO: A IMPORTÂNCIA DE SE OUVIR HISTÓRIAS NA DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO

Arthur Rampini Alves

Centro Universitário Campo Limpo
Paulista
Rua Barão do Rio Branco, 223, Vl.
Santa Rosa
13201-670 Jundiaí, SP, Brasil
(11) 99592 1704
arthuralves1704@gmail.com

Diego Honorio da Silva

Centro Universitário Campo Limpo
Paulista
Rua Orlando Branco, 290, Jardim
das Tulipas
13212-650 Jundiaí, SP, Brasil
(11) 99590 9226
diegohonoriocontato@gmail.com

**Profa. Dra. Jaqueline Massagardi
Mendes, PhD**

Centro Universitário Campo Limpo Pta
Rua Profa. Maria Margarida Miranda
Duarte 735, Jd. Bonfiglioli- apto 13C-
13209-345 Jundiaí-SP
(11) 99936-0068
jackiemendes@gmail.com

RESUMO

O presente artigo originou-se de estudos e pesquisas realizadas para fundamentação do tema “Comunicação e conhecimento: A importância de se ouvir histórias na desconstrução do preconceito na sociedade”; vinculado ao projeto de iniciação científica da Faculdade Campo Limpo Paulista, desenvolvido pelos alunos do curso de Letras: Diego Honorio da Silva e Arthur Rampini Alves, ambos com habilitação em inglês, sob a orientação da professora Jaqueline Massagardi Mendes durante o ano de 2017. O projeto tem como proposta explorar e analisar conceitos que definam o preconceito e sua origem na sociedade, além de apresentar metodologias e intervenções que envolvam a comunicação em um aspecto mais íntimo e afetivo. Deste modo, a comunicação pode ser representada pelo diálogo objetivo e sincero entre dois ou mais indivíduos, que compartilhem de conceitos e pensamentos opostos, e assim, funcione como forma da desconstrução e redenção do preconceito na sociedade. Ou seja, o presente estudo tende a evidenciar que o diálogo sincero onde transpareçam histórias, sentimentos e emoções, pode ser capaz de desconstruir preconceitos desenvolvidos por crenças, culturas ou religiões.

Palavras chave

Desconstrução do preconceito; racismo; comunicação; homofobia; diálogo; ouvir histórias.

RESUMEN

Este artículo se originó de estudios e investigaciones hechas para fundamentar el tema “Comunicación y conocimiento: La importancia de oírse historias para la desconstrucción de los prejuicios en la sociedad” del proyecto de Iniciación Científica en la Facultad Campo Limpo Paulista, desarrollado por los estudiantes del curso de Letras (portugués e inglés) Diego Honorio da Silva y Arthur Rampini Alves, bajo la orientación de la profesora Jaqueline Mas-

sagardi Mendes, durante el año de 2017. El proyecto se propone explorar y analizar conceptos que definen el prejuicio y su origen en la sociedad, además de presentar metodologías e intervenciones que involucran la comunicación en un aspecto más íntimo y afectivo, representada por el diálogo objetivo y sincero entre dos o más individuos que compartan de concepciones y creencias opuestas, así siendo, ayude a deconstruir y detener los prejuicios en la sociedad. O sea, este estudio tiende a evidenciar que el dialogo sincero, que transparezca historias, sentimientos y emociones puede ser capaz de deconstruir prejuicios desarrollados por creencias, culturas o religiones.

Palabras Clave

Deconstrucción de los prejuicios; racismo; comunicación; homofobia; diálogo; escuchar personas.

1. INTRODUÇÃO

A comunicação é a grande interdentente e executora responsável pela evolução da humanidade. Através da tecnologia, o ser humano pode se comunicar e transladar dados instantaneamente, para o outro lado do planeta, ou, até mesmo, para localizações e satélites artificiais situados em órbita ao redor da terra ou em qualquer outro corpo celeste. Contudo, ainda que os meios de comunicação e informação estejam em constante evolução, com o aumento do preconceito, intolerância e da ignorância, o homo que se nomeia como sapiens, transparece carecer de sapiência.

A comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones celulares, modems, Internet. Entretanto, a incompreensão permanece geral. Sem dúvida, há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior. (MORIN, 2000, p.81)

Sobre a comunicação, Baitello Júnior (1998, p.11) ressalta que:

Hoje o homem tenta lançar pontes (ainda que hipotéticas) não apenas sobre a origem do universo, sobre o chamado big bang, mas também sobre as raízes remotas dos códigos da comunicação humana. Constata que a capacidade comunicativa não é privilégio dos seres humanos; está presente e é bastante complexa em muitos outros momentos da vida animal, nas aves, nos peixes, nos mamíferos, nos insetos e muitos outros.

A comunicação não é um privilégio exclusivo do ser humano. As plantas são capazes de se comunicar através de sinais químicos, as aves e abelhas também são exemplos de seres que conseguem se comunicar à distância, porém o ser humano é o único que consegue se comunicar através do tempo. Um modelo de comunicação que atravessou a “barreira” do tempo e deu início a arte de contar histórias são as pinturas e gravuras rupestres, conhecidas como as mais antigas representações artísticas, datadas do período Paleolítico Superior (40.000 a. C), que configuram manifestações gravadas em abrigos ou cavernas utilizadas em épocas pré-históricas, as quais podem ser observadas até hoje. Outro modelo de comunicação que resistiu através do tempo é pertencente a mais antiga forma de linguagem humana conhecida, juntamente com os hieróglifos egípcios, e refere-se à manifestação escrita pelos Sumérios na Mesopotâmia sobre a forma cuneiforme, em aproximadamente 3.500 antes de Cristo, desenvolvida para suprir a necessidade de cobranças financeiras da época. Portanto, o ser humano é capaz de comunicar-se através do tempo, difundir conceitos e ideologias de pais para filhos, de geração em geração.

Apesar da tecnologia ter desenvolvido maneiras e modelos excepcionais de comunicação, o ser humano ainda carece da mesma em seu âmbito mais simples como o diálogo direto, objetivo e sincero entre duas pessoas, processo capaz de transmitir conhecimento, compreensão e tolerância em relação a assuntos onde pessoas dividem conceitos opostos, muitas vezes criados sob aspectos de ideologias, culturas e crenças que foram disseminados através do tempo. À vista dessa “paráclase” na comunicação, as pessoas se sentem inseguras em obter conhecimentos que sigam uma linha oposta aos conceitos que lhe foram transmitidos em sua criação.

Nossos sistemas de ideias (teorias, doutrinas, ideologias) estão não apenas sujeitos ao erro, mas também protegem os erros e ilusões neles inscritos. Está na lógica organizadora de qualquer sistema de ideias resistir à informação que não lhe convém ou que não pode assimilar. As teorias resistem à agressão das teorias inimigas ou dos argumentos contrários. (MORIN, 2000, p.21-22)

As negações a conceitos divergentes e opostos de crenças, ideologias e culturas disseminadas e adotadas através da evolução humana, despertam uma resultância negativa, criando preconceitos, estereótipos e marginalizando posturas ou atitudes que estejam na área externa do que é aceito como correto na sociedade. Tal proposta exclui e discrimina pessoas negras, homossexuais, transexuais, dependentes químicos, obesos, entre outros aspectos que não se enquadram no padrão imposto como conveniente e adequado.

O presente estudo apresentará em seu desenvolvimento, além de conceitos e contextualizações de temáticas como o preconceito na sociedade e a importância da comunicação objetiva, afetiva e direta entre dois ou mais seres humanos na construção do conhecimento racional e na inibição a intolerância e ignorância; situações e segmentos que são discriminados na sociedade brasileira bem como apresentar metodologias de comunicação e propostas que tem como objetivo auxiliar na desconstrução de estereótipos e preconceitos criados em consequência de ideologias, crenças ou culturas. Afinal, como destaca Morin (2000, p.23), “o racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento”.

2. JUSTIFICATIVA

Em consequência de conceitos e ideologias aduzidos de geração em geração, criados sob premissas errôneas, culturas ou crenças, o Brasil se torna um dos países onde mais se apresentam vítimas de preconceito e intolerância no mundo. Segundo MEZAN (1998, p. 226) o preconceito é:

O conjunto de crenças, atitudes e comportamentos que consiste em atribuir a qualquer membro de determinado grupo humano uma característica negativa, pelo simples fato de pertencer àquele grupo: a característica em questão é vista como essencial, definidora da natureza do grupo, e portanto adere indelevelmente a todos os indivíduos que o compõem.

Uma pesquisa levantada pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), em 2016, indica que 343 pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) foram mortas no Brasil, cerca de aproximadamente uma vítima a cada 25 horas, apontando o maior índice desde que o grupo começou a realizar este levantamento, em 1979. O número de homicídios movidos por crime de ódio contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais torna-se ainda mais estarrecedor quando comparado aos números catalogados no ano de 2000, em que 130 homicídios foram cometidos e registrados contra membros pertencentes à comunidade LGBT; os dados coletados em 2016 apresentam um

significativo aumento de aproximadamente 263,84% em relação ao ano de 2000, ou seja, o Brasil tornou-se o país em que mais membros da comunidade LGBT são mortos no mundo, ficando a direito de 70 países que, segundo a Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Intersexuais (ILGA), a homossexualidade é considerada crime, em oito deles, possuindo a morte como punição.

Observando os dados coletados e apresentados acima, compreende-se a deterioração da racionalidade e tolerância do ser humano com o passar do tempo, apesar de dispor de meios de comunicação e informação extremamente desenvolvidos. A regressão e marginalização através do tempo referente ao conceito de homossexualidade pode ser observada se compararmos à afirmação de Costa (1989, p.23) com os dados apresentados anteriormente:

O homossexualismo masculino se inseria em um contexto significativo que impedia o homem grego de pensar no ato homossexual como uma coisa aberrante, doente, anormal, criminosa ou vergonhosa. Dentro de certos limites e em certas condições, a relação homossexual era perfeitamente admitida (...) a construção da identidade psicológica do grego não fazia da heterossexualidade o predicado definitivo da essência do eu universal do homem.

Entretanto, em consequência de sua colonização europeia que empregou os ensinamentos da igreja Católica com seus jesuítas, estes responsáveis por evangelizar, catequizar e tornar cristãos os indígenas que habitavam o “novo mundo”; o Brasil tornou-se um país predominantemente religioso, fundamentando em ideologias machistas e homofóbicas baseados em aspectos bíblicos. Um modelo que transparece a decorrência da involuntária opção religiosa que o Brasil adotou, pode ser observada nas políticas públicas brasileiras, onde projetos de leis são barrados por bancadas religiosas, que defendem um tradicional e conservador conceito de família.

Outro modelo de preconceito e intolerância existente e predominante em todo território brasileiro é o racismo. Ainda que a Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989 criminalize as ações resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, com pena de reclusão de dois a cinco anos, o Brasil possui números surpreendentemente significativos e assustadores em relação ao racismo. Sobre a definição de racismo, Mezan (1998, p.227) afirma que:

Podemos dizer que o racismo é a forma que assume o preconceito quando o grupo portador das características repugnantes ou indesejáveis é uma raça, e não uma profissão, uma corren-

te de opinião, os moradores de certa região ou localidade etc. (...) Por trás da aparente tautologia - o racismo é o preconceito contra uma raça - oculta-se um complexo problema, que é o da própria conceituação do que seja uma raça. (...) esta noção surgiu com os progressos da biologia do século XIX, tendo de início a aparência de um conceito epistemologicamente tão sólido quanto os de célula ou de tecido; contudo, desde cedo ele se prestou a uma utilização ideológica, no sentido de diferenciar as raças humanas numa escala com graus inferiores e superiores (p. 227).

O relatório final da CPI do Senado sobre o assassinato de jovens, divulgado em junho de 2016, em Brasília, que tem como base o mapa da violência, produzido pelo sociólogo Julio Jacobo, com sustentação de dados oficiais do Sistema de Informações de Mortalidade do Ministério da Saúde, aponta que anualmente, aproximadamente 23.100 jovens negros, de 15 a 29 anos são assassinados no Brasil, sendo 63 por dia, um a cada 23 minutos.

A dimensão do preconceito racial no Brasil pode ser observada quando comparamos as mortes de pessoas negras com as de habitantes pertencentes a outros grupos populacionais. Um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, divulgada em junho de 2017, aponta que os cidadãos negros correm 23,5% de chances a mais de sofrer assassinato em relação outros grupos populacionais, além de destacar que, a cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras.

Percebe-se, à vista disso, a necessidade de desenvolver espaços, plataformas e metodologias a fim de que pessoas que são vítimas de preconceito e intolerância tenham a oportunidade de dialogar e, através da comunicação em um âmbito mais íntimo, afetivo e direto; refiram e narrem suas histórias pessoais, transpareçam seus sentimentos e despertem a racionalidade em conceitos errôneos criados por estereótipos, ideologias, crenças ou culturas. Para Martino (2014), a racionalidade da comunicação está na prática que, por sua vez, tem efeitos. Comunicar não é apenas trocar informações. É a possibilidade de agir, interferir na ação e modificar atitudes em diferentes escalas na busca pelo entendimento. Ou seja, a comunicação possibilita dismantelar as cegueiras do conhecimento.

Poder-se-ia crer na possibilidade de eliminar o risco de erro, recalçando toda afetividade. De fato, o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem-nos cegar. Mas é preciso dizer que já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a

mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. (MORIN, 2000, p.20)

Concerne à comunicação e a relação íntima, próxima e objetiva no diálogo entre as pessoas, inibir a ignorância por privação de conhecimento, resultantes na intolerância e no preconceito “estancado” na sociedade brasileira.

3. OBJETIVO

O presente estudo objetiva-se a apresentar conceitos, situações de interverção social e metodologias que justifiquem e comprovem a importância da comunicação em seu âmbito mais íntimo, afetivo e direto em um diálogo entre duas ou mais pessoas, na inibição e desconstrução do preconceito e do estereótipo do indivíduo na sociedade brasileira. Ou seja, estudar metodologias e técnicas específicas para fundamentar a proposta de que ouvir pessoas é altamente significativo para romper o apeachmentismo.

4. METODOLOGIA

A princípio, o desenvolvimento do estudo deu-se por meio de pesquisas realizadas a partir dos materiais bibliográficos apresentados como referencial teórico e, assim, identificou conceitos que enaltecem a defesa do trabalho. Consequentemente, converteu-se para dar origem ao desenvolvimento prático como descreve Fonseca (2002, p.32):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Desta maneira, o estudo buscou conceitos em obras com exorbitante reconhecimento e importância, nomeadamente: “Os sete saberes necessários à educação do futuro” de Edgar Morin, que pormenoriza comportamentos, causas e consequências da postura do ser humano na sociedade em relação à cultura científica. Também contou com: “Teoria da comunicação- ideias, conceitos e métodos” de Luís Mauro Sá Martino, qual se refere a estudos de diferentes teorias e modelos de comunicação analisados e desenvolvidos por pesquisadores com o decorrer

do tempo, além de discutir conceitos e funções da comunicação e mídia nas relações interpessoais do ser humano. “Crimes de preconceito e de discriminação: Análise Jurídico-Penal da Lei N. 7.716/89 e Aspectos Correlatos”, de Christiano Jorge Santos, que atuou como promotor da justiça no estado de São Paulo e hodiernamente ocupa o cargo de chefe no Departamento de Direito Penal e Direito Processual Penal da Faculdade de Direito da PUC-SP; também foi base para o desenvolvimento desse trabalho.

Em progressão, o estudo encaminhou-se para produzir e aplicar uma pesquisa de campo em sua forma quantitativa, buscando, a partir dos resultados apontados pela amostra, dados que, além de apresentar a opinião pública acerca do assunto, comprovasse a proposta levantada. Referente à pesquisa de campo, Gil (2008), conceitualiza que:

As pesquisas deste tipo se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados.

A escolha pelo tipo de pesquisa quantitativa dar-se-á pela importância e relevância precisa nos resultados, além de possuir a predileção para apresentar os dados de maneira tabelada e estatística, assim como esclarece Fonseca (2002, p. 20):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Para cessação, munidos com os dados levantados por pesquisas, todo conhecimento adquirido e informações examinadas, o estudo construiu as considerações teóricas e reflexões sociológicas, fomentadas nos informações levantadas e conceitos apresentados.

5. CONCEITUANDO O PRECONCEITO E SUAS FORMAS: O RACISMO E A HOMOFOBIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

O preconceito está disseminado em todas as camadas sociais, tanto no Brasil, quanto no mundo todo, é o grande responsável por homicídios, conflitos religiosos e até mesmo, guerras civis espalhados por toda sociedade. Preconceito, portanto, segundo o Gordon W. Allport, autor da clássica obra *The nature of prejudice*, publicada em 1950, apresenta a seguinte definição:

a palavra preconceito deriva do substantivo latino *praejudicium*, o que significa para os antigos um precedente, um julgamento baseado em decisões e experiências prévias. Mais tarde, o termo, em inglês, adquire o significado de um julgamento formado antes de exame e consideração direta dos fatos – um julgamento prematuro ou precipitado. Finalmente, o termo adquire também um caráter afetivo presente de favorabilidade ou desfavorabilidade que acompanha um julgamento prévio (p. 6).

Ainda transparecendo a obra de Gordon W. Allport, o autor classifica o preconceito em diferentes aspectos, resultando em uma escala, criando, desta forma, um método capaz de medir o preconceito em determinada sociedade e passa a dividi-lo em cinco níveis, sendo eles: A Antilocução, que representa um grupo majoritário debochando abertamente, com termos inconvenientes, de um grupo minoritário; A Esquiva, que reflete a atitude de evitar o contato com pessoas minoritárias em um grupo; A Discriminação, onde pessoas ou grupos minoritários são, por exemplo, afastados de oportunidades e serviços; O Ataque físico, que retrata os ataques violentos contra indivíduos ou grupos minoritários ou ataques onde o grupo majoritário vandaliza materiais ou coisas pertencentes a grupos ou indivíduos minoritários; e O Extermínio, onde o grupo majoritário busca a morte ou eliminação do grupo ou indivíduo minoritário.

Não é possível indagar uma época ou período onde o preconceito tenha sua origem datada, todavia é exequível encontrar fragmentos na história da humanidade onde preceitos e ideologias preconceituosas eram implantadas na sociedade. Martino (2014, p.70) refere-se à ideologia dentro do conceito de Marx e Engels como, “é sempre um grupo organizado de práticas, valores e ações orientados para um determinado fim, interpretação particular do mundo e ações decorrentes disso”, e completa: “Nesse sentido, toda ideologia está orientada para uma utopia. “As ações ideológicas se justificam quando contrastadas com a doutrina”.

Um modelo onde podemos encontrar preceitos e ideo-

logias preconceituosas implantadas na sociedade, refere-se à denominada técnica do estranhamento, desenvolvida pelos homens época da Renascença que, de acordo com os estudiosos Olney Queiroz Assir e Vitor Frederico Kümpel (2011, p.26) no *Manual de Antropologia Jurídica*, “essa perplexidade implica em reconhecer que algo, antes considerado natural, passa a ser problemático”. Dentro da técnica do estranhamento derivam-se duas ideologias: a) o fascínio pelo estranho, onde a cultura das sociedades primitivas é valorizada, e a b) recusa do estranho, que exclui e marginaliza tudo que não possui ligação com cultura europeia.

A história comprova que a escravidão era uma prática em culturas antigas, ocorrida aproximadamente desde 3200 a.C. em territórios como por exemplo, o egípcio, grego e romano, onde se escravizavam os prisioneiros dos povos conquistados, desinteressados de suas características físicas ou raciais. A técnica de estranhamento em seu âmbito da ideologia da recusa do estranho, deve ligação direta com a escravidão e o racismo predominante na sociedade, principalmente quando articulamos em relação à sociedade brasileira, colonizada pelos portugueses e disciplinada sob preceitos e ideologias europeias. Sobre isso, Olney Queiroz Assir e Vitor Frederico Kümpel (2011, p.27) conceituam:

A ideologia da recusa do estranho forneceu ao colonialismo as justificativas para o uso da força no sentido de escravizar os índios ou de integrá-los à cultura europeia. Essa ideologia também serviu para negar humanidade aos negros africanos e submetê-los ao regime de escravidão nas colônias americanas. Assim, no Brasil, o colonizador europeu impôs a sua cultura, mas uma cultura inspirada na ideologia da recusa do estranho, razão pela qual o direito brasileiro, do período colonial, é essencialmente um direito que visa garantir e perpetuar os interesses dos colonizadores.

Os progressos da biologia do século XIX possuem ligação direta com as ideologias implantadas para justificar a inferiorização de algumas raças, que, similarmente, diziam respeito a aprendizados e à teorias desenvolvidas por estudiosos, tendo como exemplo, o naturalista inglês, Charles Darwin (1809-1882), autor do livro “*A Origem das Espécies*”, onde justifica a existência de um modelo hierárquico entre as espécies na natureza. Contudo, um estudo que resultou em consequências protuberantes, refere-se à origem do termo: Eugenia, que significa “bem nascido”, conceito criado pelo antropologista, meteorologista, matemático e estatístico inglês, Francis Galton (1822-1911), que o definiu como, “o estudo dos agentes sob o controle social e pode melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou men-

talmente”, ou seja; que o ser humano poderia apresentar grande melhora caso evitasse “cruzamentos malquistos” entre raças. Olney Queiroz Assir e Vitor Frederico Kümpel (2011, p.35) também destacam que:

O racismo pode ser definido como uma doutrina segundo a qual todas as manifestações culturais, históricas e sociais do homem e os seus valores dependem da raça; também segundo essa doutrina existe uma raça superior (ariana ou nórdica) que se destina a dirigir o gênero humano. As concepções racistas constituem um fenômeno antigo (recusa do estranho), porém a sua arquitetura teórica tem início no final do século XIX com o francês Gobineau, considerado o fundador da teoria racista.

Em gradação aos estudos sobre Eugenia, o escritor, filósofo e diplomata francês, Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), publica em 1854 o livro “Ensaio Sobre a Desigualdade das Raças Humanas”, que serviu como suporte e fundamentação teórica para justificar colapsos de grandes civilizações, que acreditavam terem se misturado com “raças inferiores”, assim como a eugenia nazista, ideologia da pureza racial utilizada para justificar a derrota alemã na primeira guerra mundial (1914-1918) e a política antisemita implantada por Adolf Hitler, que sucedeu no Holocausto, responsável por assassinar aproximadamente 6 milhões de judeus. Entretanto, historiadores estimam a morte de aproximadamente 11 milhões de pessoas, incluindo homossexuais, padres, ciganos, portadores de deficiências mentais ou físicas, comunistas, sindicalistas, testemunhas de Jeová, anarquistas, poloneses e outros povos eslavos, e combatentes da resistência.

O Brasil sofreu grande influência das ideologias e teorias apresentadas anteriormente, uma vez que foi colonizado por homens portugueses que carregavam aspectos e justificativas pertencentes à teoria do estranhamento em seu âmbito do fascínio pelo estranho, qual utilizavam para fundamentar e defender a escravidão, implantada por aproximadamente 400 anos no Brasil. Além disso, os conceitos apresentados por Joseph Arthur de Gobineau também influenciaram as políticas raciais brasileiras em seu artigo nomeado como *L'émigration au Brésil* de 1874, que classificou os brasileiros como uma raça que seria extinta em menos de duzentos anos, em consequência de ser um povo resultante de mestiçagem entre índios, negros e portugueses. Joseph Arthur de Gobineau esteve no Brasil em missão diplomática no ano de 1869 e se encontrava semanalmente com D. Pedro II, a quem, segundo Raeders (1988), admirava como “o príncipe mais inteligente e erudito que existiu” e por isso um exemplo da raça ariana, por ser descendente direto da família Habsburgo pela mãe Leopoldina, tendo características físicas coerentes com aquelas que um imperador deveria ter.

Os conceitos e ideologias do racismo científico, defendido por Joseph Arthur de Gobineau, conseguiram diversos simpatizantes brasileiros, incluindo o escritor José de Alencar, que acreditava que o negro deveria ser domesticado pela escravidão, pois apresentava um comportamento agressivo, “o escravo deve então ser o homem selvagem que se instrui e moraliza pelo trabalho” (ALENCAR, 2008, p. 67).

Ainda que escravidão brasileira tenha sido abolida em 13 de maio de 1888, com a assinatura da Lei Áurea, as consequências negativas desse retardamento na conquista do sucesso social e profissional sofrido pelos negros durante os aproximadamente 400 anos de escravidão são incontestáveis, representado e transparecido, atualmente, na injustiça social e na visão marginalizada do negro na sociedade brasileira. Segundo afirma o Doutor Fábio Konder Comparato, no texto “Um débito colossal”, publicado em 08 de julho de 2008 no jornal Folha de São Paulo, o preconceito que tisa os brasileiros de origem africana não é neles marcado apenas fisicamente, como se fazia outrora, com ferro em brasa. Ele aparece registrado como uma degradação social permanente em todos os levantamentos estatísticos. Ou seja, o autor refere-se ao baixo nível da representatividade do negro em diversas áreas positivas na sociedade brasileira.

O preconceito referente à orientação sexual e identidade de gênero também sofreu influência do eurocentrismo imposto na colonização do Brasil, principalmente em consequência dos aspectos religiosos implantados pelos jesuítas, que são utilizados até hoje como justificativa para inibição e retenção de políticas públicas direcionadas à comunidade LGBT.

Em consequência disso, fragmentos, atitudes e pensamentos homofóbicos começam a se estruturar na sociedade brasileira a partir de 1500, instruindo uma forma de comportamento determinado como preciso, justo e correto, tornando-o um padrão, como uma norma a ser seguida para que o indivíduo não seja visto como um ser diferente.

Com o evolucionismo, o instinto sexual e a degeneração, a ciência médica estava teoricamente armada para justificar a moderna moral sexual burguesa. A homossexualidade será, inicialmente, definida como uma perversão do instinto sexual causada pela degenerescência de seus portadores e, depois, como um atraso evolutivo ou retardamento psíquico, manifestos no funcionamento mental feminino do homem. Historicamente, junto com as históricas, o invertido vai ser o filho bastardo da mulher-mãe e do homem-pai e o irmão patológico dos trânsfugas e viciosos da nova ordem médica familiar: velhos

senis e indecentes; solteiros dissipados; crianças masturbadoras; criminosos natos; sífilíticos irresponsáveis; prostitutas masculinizadas; alcoólicas; homicidas; loucos etc. A grande família dos degenerados instintivos estava fabricada e dela herdamos boa parte de nossas crenças sexuais civilizadas (COSTA, 1996: 87).

Os conceitos implantados referentes à negação a homossexualidade e início do comportamento homofóbico na sociedade brasileira possuíam como objetivo sustentar o modelo tradicional de família burguesa. Tal modelo, também defendido pelos conceitos religiosos, tendo como definição a união matrimonial entre homem e mulher, cisgênero e heterossexuais, constituindo filhos, tinha essa concepção tratada como natural, retalhando e marginalizando os comportamentos que não condizem com o padrão imposto, assim como transparece Louro (2009, p.92):

A premissa sexo-gênero-sexualidade sustenta-se numa lógica que supõe o sexo como “natural”, entendendo esse natural como “dado”. Ora, segundo esta lógica, o caráter imutável, a-histórico e binário do sexo impõe limite à concepção de gênero e sexualidade. Na medida em que se equaciona a natureza (ou o que é “natural”) com a heterossexualidade, isto é, com o desejo pelo sexo/oposto, passa-se a considerá-lo como forma compulsória de sexualidade. Por esta lógica, os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência serão tomados como “minorias” e serão colocados à margem tanto das preocupações da escola, quanto da justiça ou da sociedade em geral.

Desse modo, ainda que as convicções burguesas e tradicionais já apresentassem ideologias homofóbicas, os grandes protagonistas responsáveis pelo preconceito de homofobia e transfobia presente na sociedade brasileira, são preceitos bíblicos e religiosos, inicialmente implantados pelos jesuítas na colonização do Brasil, cujos objetivos eram robustecer o absolutismo real, divulgar e fortalecer a fé católica, além de controlar a fé e a moral. Em decorrência disso, atualmente, segundo o censo de 2010 levantado pelo IBGE, cerca de 64,6% da população do Brasil é pertencente à religião Católica Apostólica Romana e 22,2% são Evangélicas, religiões que defendem e seguem a bíblia junto aos seus versículos que condenam a homossexualidade.

O preconceito justificado por crenças, culturas e religiões assenhoreiam de um complicado nível de rejeição às

ideias e conceitos contrários aos seus, e, muitas vezes, utilizam uma versão errônea, retrógrada e distorcida da verdade e da realidade de uma sociedade. Segundo Morin (2000, p. 26):

O poder imperativo e proibitivo conjunto dos paradigmas, das crenças oficiais, das doutrinas reinantes e das verdades estabelecidas determina os estereótipos cognitivos, as ideias recebidas sem exame, as crenças estúpidas não-contestadas, os absurdos triunfantes, a rejeição de evidências em nome da evidência, e faz reinar em toda parte os conformismos cognitivos e intelectuais.

Desde modo, os preceitos e princípios bíblicos se tornam verdades absolutas e a mente do ser humano passa a não desconfiar de seus produtos “ideais”¹, assim, acaba caindo na racionalização, gerando preconceito e intolerância ao diferente.

Para transparecer e evidenciar alguns versículos bíblicos que condenam a homossexualidade, o presente estudo utilizou a versão da bíblia nomeada como “A mensagem: Bíblia em linguagem contemporânea” de Eugene H. Peterson, publicada pela editora Vida, em 2011, que apresenta os seguintes textos: “Não tenham relações com um homem como se tem com uma mulher. Isso é abominável” (BÍBLIA, Levítico, 18, 22), “Portanto, o homem deve deixar pai e mãe e unir-se à sua esposa. E os dois se tornarão uma carne” (BÍBLIA, Gênesis, 2, 24), “Quem usa e abusa das pessoas, do sexo, da terra e de tudo que nela existe não se qualifica como cidadão do reino de Deus. Estou falando de libertinagem heterossexual, devassidão homossexual, idolatria, ganância e vícios destruidores” (BÍBLIA, I Coríntios, 6, 9-11) e “Vocês não leram que o Criador, no plano original, fez o homem e a mulher um para o outro, macho e fêmea?” (BÍBLIA, Mateus, 10, 4), entre outros que auxiliam e justificam a marginalização do homossexual na sociedade brasileira.

O Brasil, além de atualmente liderar, com folga, o ranking mundial por mortes de transexuais e travestis, também foi considerado o destino mais perigoso para lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros no mundo, segundo o jornal americano *The New York Times*. Ainda que a “onda” de violência contra pessoas da comunidade LGBT apresentem anualmente aumentos significativos, as violências e homicídios movidos por homofobia e transfobia não possuem uma lei de criminalização no país; fator que auxilia na não intimidação dos responsáveis por praticar tais atitudes.

1 Referência ao capítulo “As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão” da obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro” de Edgar Morin (2000).

O governo brasileiro possui ligação direta com o alto número de crimes movidos por preconceito e intolerância contra a comunidade LGBT, uma vez que contempla uma grande bancada religiosa no poder político, além de candidatos eleitos que defendem os preceitos bíblicos, inibindo projetos de lei que auxiliem e comportem direitos que defendam a comunidade LGBT. Um exemplo é o projeto de Lei da Câmara n.º 122/06, que visa criminalizar a discriminação motivada, unicamente, na orientação sexual ou na identidade de gênero da pessoa discriminada, que, caso aprovado, deverá ser incorporada na Lei 7.716/1989 que trata dos crimes de preconceito de raça ou de cor. Entretanto, considerando os discursos de alguns candidatos eleitos e reeleitos nas eleições de 2016, é perceptível que a camada política brasileira não possui interesse em discutir o tema em profundidade. Isso é perceptível, através dos discursos homofóbicos, machistas, racistas, incongruentes e irracionais do Deputado Federal do Estado do Rio de Janeiro, Jair Bolsonaro, representante do Partido Progressista e filiado ao Partido Social Cristão, que, em um debate na TV Câmara em 2010, afirmou que seria possível reverter a homossexualidade de algum indivíduo através da violência, ou seja, além de banalizar a homossexualidade, ainda disseminou o ódio fazendo apologia à violência.

Em Contrapartida, poucos são os discursos homofóbicos proferidos por representantes políticos que ganham evidência da mídia como os de Jair Bolsonaro; a título de exemplo temos o discurso do vereador católico, ligado a movimentos religiosos fundamentalistas e defensor dos “assuntos da família”, Douglas Medeiros, representante do Partido Progressista, eleito na cidade de Jundiaí com 2,632 votos. Em um pronunciamento na Câmara Municipal de Jundiaí, Medeiros alegou que os crimes como a pedofilia são provocados pela diversidade sexual. Em resposta, o estudo entrevistou Rose Gouvêa², advogada, ativista LGBT em Jundiaí desde 2005 e presidenta da Comissão da diversidade sexual da AOB de Jundiaí, em depoimento apresenta “uma distinção entre religiosos e fundamentalistas religiosos: enquanto os primeiros seguem os preceitos cristãos de “amar ao próximo como a ti mesmo”, ou “não julgar para não ser julgado”; os segundos, ao contrário, usam as religiões para disseminar ódio e discriminação contra a população LGBT” e completa afirmando que os fundamentalistas religiosos, “interferem na criação de políticas públicas destinadas à população LGBT, de forma, inclusive, a ofender a Constituição Federal”. Rose Gouvêa não acredita que as crenças e religiões sejam capazes de dissimular o preconceito e intolerância contra a comunidade LGBT e resalta que “as pessoas que fazem uso equivocado delas, para justificarem a sua incapacidade de lidar

com a diversidade humana”. Em acréscimo Gouvêa nos diz que “de qualquer forma, é importante afirmar: nenhuma crença, ou religião pode interferir em um estado laico, que deve ser pautado pela Constituição Federal”.

Em questionamento referente a uma solução para a retenção da interferência dos fundamentalistas religiosos nas políticas públicas direcionadas à comunidade LGBT, Rose Gouvêa indica que: “precisamos, com urgência, de uma reforma política para redefinir o que se entende por política e laicidade; refutando, por consequência, essa influência nefasta do fundamentalismo religioso nos poderes Executivo e Legislativo, já que essa influência afeta negativamente não apenas a População LGBT, mas também a sociedade como um todo”.

6. COMUNICAÇÃO E CONHECIMENTO: A IMPORTÂNCIA DE SE OUVIR HISTÓRIAS NA DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO

Pouco se conhece a respeito do momento e da forma em que o preconceito passa a fazer parte da mente do ser humano, todavia, Papalia (2006), indica que é possível observar fragmentos do preconceito no momento em que as crianças passam a acudir-se ao ambiente escolar “... na terceira infância, o grupo de pares surge de forma espontânea. Os grupos se formam entre crianças da mesma origem racial ou étnica e nível socioeconômico semelhante” (PAPALIA, 2013, p. 368). Além disso, Papalia (2013) também afirma que, apesar das crianças levarem conhecimento e conceitos adquiridos em casa para o ambiente escolar, o preconceito começa a surgir a partir do momento em que as crianças passam a adotar novas posturas para não se enquadrarem em grupos marginalizados, “[...] o incentivo à pressão e o reforço do preconceito em relação à membros de outros grupos...” (p. 368). Os grupos excluídos normalmente são aqueles que não se enquadram nos padrões físicos, psicológicos, religiosos e sexuais impostos por culturas, que controlam a sociedade, assim como descreve Morin (2000, p. 50-51):

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social.

Em decorrência de conceitos criados por culturas, crenças e religiões, que se reprimem a não conhecer aquilo que vai contra suas ideias; o preconceito e a intolerância se tornaram protagonistas na sociedade, resultando em um

2 Entrevista concedida por GOUVÊA, Rose. Entrevista I. [jul. 2017]. Entrevistador: Diego Honorio da Silva. São Paulo, 2017.

amplo número de ocorrências por violência física, homicídios e suicídios.

Entende-se, desta forma, a necessidade de interações sociais, através do diálogo direto e afetivo entre dois ou mais indivíduos, com objetivo de transparecer o conhecimento que suprime a ignorância, assim como destaca Martino (2014) “relações sociais são entendidas como um dos principais fatores na elaboração do pensamento humano”, e completa, “as ideias são construídas nas relações sociais”. Ou seja, quando dois ou mais indivíduos trocam diálogos, relatam suas histórias, qual onde podem transparecer seus sentimentos e experiências pessoais, o discurso assume o compromisso de transmitir conhecimento, assim como resalta Martino (2014) “a troca entre signos e discursos é responsável, em larga medida, pela criação do conhecimento e pelo acesso da pessoa a outras formas culturais.” Desde modo, o conhecimento assume uma visão holística, que possibilita novas formas de relacionamentos, por transparecer a realidade em um aspecto completo, não fragmentada por culturas e crenças, que excluem a subjetividade, a afetividade e a vida. Em vista disso, a informação ganha aspecto de conhecimento, que tem por sua razão, um poder transformador.

O diálogo, sendo ele a comunicação em um âmbito mais íntimo e afetivo, tem poder de desconstruir preconceitos, rompendo os “ruídos” da comunicação, representados pelas ideologias e estereótipos implantados na sociedade, valorizando a afetividade presente no discurso, afinal, a maneira como uma história é relatada lhe dá um determinado sentido, e fornece ao leitor/telespectador algumas direções de como a mensagem deve ser entendida (Martino, 2014, p.37).

Visando a importância de se escutar “o outro”, como sugere esse estudo, foi realizada uma pesquisa de campo de âmbito quantitativo, a fim de descobrir a opinião da população geral sobre a eficácia de se ouvir histórias na desconstrução dos preconceitos incumbidos nessa sociedade. Para isso, perguntou-se a 47 estudantes do curso de Letras da Faculdade Campo Limpo Paulista se eles acreditavam que conhecer a história das pessoas era um meio eficaz para redução do preconceito sobre as mesmas.

Essa pesquisa utilizou-se de técnicas estatísticas para precisar a experiência pública sobre a posição da empatia perante o preconceito. Dos 47 indivíduos (de idades entre 17 e 60 anos), 72,34% acreditam que ouvir histórias é um meio efetivo para a desconstrução do preconceito na sociedade, já 27,65% acreditam que este não é um meio eficaz para a diminuição do preconceito.

Portanto, torna-se importante e necessário atentar-se a novos pensamentos, não enxergar-se como dono da verdade e buscar conhecimento fora do âmbito das crenças

pessoais e religiosas; estas, quando não interpretadas corretamente, levam à ignorância, ao idealismo e à racionalização. Através do relacionamento e da troca de diálogos com indivíduos que transparecem conceitos que não condizem com os seus e que muitas vezes despertam repulsão; o diálogo permite compreendê-los de forma afetiva, desde modo, iniciando o processo de desconstrução do preconceito na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o estudo bibliográfico levantado, a análise das investigações realizadas e, sobretudo, a pesquisa quantitativa, constatamos a significativa importância do ato de ouvir histórias na desconstrução do preconceito. Através dos resultados apresentados, percebeu-se a relevância do diálogo afetivo, entre dois ou mais indivíduos que possuem conceitos e pensamentos opostos, em forma de transmitir conhecimento, emoções e sentimentos, servindo como auxílio e suporte na desconstrução de conceitos e ideologias criadas ou fundamentadas por crenças, religiões ou culturas.

As sociedades domesticam os indivíduos por meio de mitos e ideias, que, por sua vez, domesticam as sociedades e os indivíduos, mas os indivíduos poderiam, reciprocamente, domesticar as ideias, ao mesmo tempo em que poderiam controlar a sociedade que os controla. (MORIN, 2000, p.28)

Compreendeu-se também que a religião não possui objetivo de proclamar e desenvolver apologias gerando ódio contra membros da comunidade LGBT, no entanto, existem fundamentalistas teóricos que se utilizam de versículos bíblicos para justificar a marginalização da homossexualidade e transexualidade na sociedade, desta forma, impedindo até mesmo a criação de políticas públicas destinadas a comunidade LGBT ou a criminalização da homofobia e transfobia.

A pequena Anne Frank desabafou em 12 de junho de 1942, no prefácio de seu diário, “espero poder contar tudo a você, como nunca pude contar a ninguém, e espero que você seja uma grande fonte de conforto e ajuda”. O holocausto tirou milhares de vidas inocentes, assim como o preconceito e a intolerância criam diariamente uma nova Auschwitz. É necessário atentar-se às milhares de histórias que gritam por socorro diante de um mundo surdo.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Talita. Brasil é o país mais perigoso para homossexuais, diz NYT. Exame. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/brasil-e-o-pais-mais-perigoso-para-homossexuais-diz-nyt>>. Acesso em 1 de junho de 2017.

- ADORNO, Theodor W. FRENKEL-BRUNSWIK, Else. LEVINSON, Daniel. SANFORD, Nevitt. *The Authoritarian Personality*. Nova York: Harper, 1950.
- ALENCAR, José de. *Cartas a favor da escravidão*. (Organização de Tâmis Parron). São Paulo: Hedra, 2008.
- ALLPORT, G. *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley, 1954.
- COSTA, J. F. *Psicanálise e contexto cultural: imaginário psicanalítico, grupos e psicoterapias*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- ASSIS, Olney Queiroz. *Manual de antropologia jurídica / Olney Queiroz Assis, Vitor Frederico Kümpel*. — São Paulo : Saraiva, 2011.
- BRASIL. Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm>. Acesso em 1 de junho de 2017.
- COMPARATO, Fábio Konder. Um débito colossal. *Folha de São Paulo*. Opinião, 08 de julho de 2008, disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0807200808.htm>>. Acesso em 08 de julho de 2017.
- COSTA, Jurandir Freire. O referente da identidade homossexual. In: PARKER, Richard e BARBOSA, Regina Maria (Orgs.). *Sexualidades Brasileiras*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará; ABIA; IMS/UERJ, 1996. p.63-89.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil*. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.
- GOBINEAU, Joseph Arthur. *Ensayo sobre la desigualdad de la srazas humanas*. Barcelona: Editorial Apolo, 1937. p. 14.
- GUERREIRO, Gabriela. Senado Arquiva projeto de lei que criminaliza homobobia, *Folha de São Paulo*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/01/1574462-senado-arquiva-projeto-de-lei-que-criminaliza-homofobia.shtml>>. Acesso em 7 de Julho de 2017.
- LENHARO, Mariana. Enquanto homicídios de negros crescem, taxa cai no restante da população. G1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/enquanto-homicidios-de-negros-crescem-taxa-cai-no-restante-da-populacao.ghtml>>. Acesso em 1 de junho de 2017.
- LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2009.
- MARTINO, Luís Mauro Sá. *Teoria da comunicação: ideias, conceitos e métodos*. Petrópolis: Vozes, p. 286, 2009.
- MEZAN, R. *Tempo de muda: ensaios de psicanálise*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- MORIN, Edgar, 1921- *Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin ; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho*. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento Humano*. 12ª. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013
- RAEDERS, Georges. *O inimigo cordial do Brasil – o conde Gobineau no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 46
- SANTOS, Christiano Jorge. *Crimes de Preconceito e de Discriminação – Análise Jurídico-Penal da Lei 7716/89 e Aspectos Correlatos*, 1º ed., São Paulo, Max Limonad, 2001.

CRIATIV[ARTE]: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PROCESSOS CRIATIVOS

Graciela de Siqueira Lima
Monique Traverzim (Orientadora)
Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
graci_sl@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a possível implementação de uma disciplina de Processos Criativos, de forma autônoma, no atual currículo escolar brasileiro. Estruturada, com um ensino dirigido e usando como fonte de estímulos a Arte, pretende-se sugerir o quanto uma disciplina assim pode propiciar à criança e ao adolescente uma ampla ferramenta para seu desenvolvimento como um todo. Buscam-se aqui argumentos que provem que a prática criativa presta à aprendizagem significativa de diversas áreas do saber, interferindo na vida do sujeito e lançando novas perspectivas para o olhar deste sobre seu ambiente. Para tanto, consideramos como principais referências para nossa fundamentação teórica os estudos sobre Criatividade, de Fayga Ostrower, os fundamentos sobre as Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, além da complementação dos pensamentos cunhados por Carl Gustav Jung sobre a Individuação e Hans Robert Jauss sobre os processos de realização da obra de arte.

Palavras chave

Criatividade, Inteligências Múltiplas, Arte.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on an implementation of a Creative Processes discipline, autonomously, in the current Brazilian school curriculum. Structured, with a directed teaching and using as a source of stimuli the Art, it is intended to suggest how much a discipline thus can provide the child and the adolescent a broad tool for its development as a whole. We seek here arguments that prove the creative practice provides a meaningful learning of several areas of knowledge, interfering in the life of the subject and launching new perspectives of view on his environment. For that, we consider as main references to Fayga Ostrower's theoretical foundation on studies on Creativity, Howard Gardner's Fundamentals on Multiple Intelligences, and

the complementation of Carl Gustav Jung's thoughts on Individuation and Hans Robert Jauss on processes of achievement of the work of art.

Keywords

Creativity, Multiple Intelligences, Art.

INTRODUÇÃO

Uma maneira recorrente de tentar começar um estudo seria buscar definições para seu tema, e aqui, iniciáramos este artigo pelo “o que é a criatividade”. Contudo, definir já é, em parte, destruir os fundamentos sobre os quais ela se arquiteta. Definir é, de alguma forma, delinear o significado de algo e criar, em oposição, está relacionado com um movimento de quebra de restrições, padrões, limites, imposições.

Em um exercício de livre associação, ao pensar que algo é criativo, algumas palavras podem vir à tona, tais como: substituir, combinar, adaptar, modificar, rearranjar... – todas aquelas que pedem por uma nova percepção e um novo sentido para as coisas. Compreender a criatividade, muito mais do que apenas defini-la, exige, portanto, renovar suas significações a cada processo.

Proust, escritor francês, disse uma vez em seu romance *A Prisioneira* (1964, p.45): “A única viagem verdadeira [...] seria não partir em demanda de novas paisagens, mas ter novos olhos”. E esta frase, sim, pode nortear uma introdução um pouco mais flexível sobre o assunto. “Ter novos olhos” clama por um não compreender ou apreender as coisas considerando somente as funções a elas colocadas – uma nova percepção das coisas para além de seu propósito “original”. E a criatividade é, de alguma forma, ter esses novos olhos para (re)descobrir sentidos, e instaurar “novas coerências” (OSTROWER, 1987, p.9).

Desconstruir a percepção do que há ao redor demanda ir

contra o costume, a aceitação; demanda inovação – o que pode não ser uma tarefa fácil, em especial em um sistema educacional que se estrutura em uma “grade” curricular, e dentro desta, “modelam-se” os processos cognitivos, ao invés de preocupar-se, preferencialmente, em desenvolvê-los e ampliá-los mais livremente.

Criar configura-se como algo inerente ao ser humano – inerente e necessário para sua existência, maturação e cognição de modo global (op. cit, 1987, p.5). Sobre isto, basta lembrarmos da infância, quando nada nos era tão familiar a ponto de estarmos “acostumados” aos significados do mundo ao nosso redor. Não sem razão, a palavra criança deriva do Latim *creare*, “produzir algo”, relacionado a *crecere*, “aumentar”, e que se encontra na mesma raiz da palavra *criar*. Criança e criar, portanto, denotam, de alguma forma, o “fazer crescer algo novo”.

Quando se diz que a criança tem enorme potencial criativo, sem pretensões de discutir as razões neurológicas atreladas a isso, assumimos que a percepção dela ocorre à parte de julgamentos, condicionamentos e [pré] conceitos. Criar implica identificar um fim, o objeto ou objetivo a ser alcançado e através desse ponto de referência, movimentar as ideias de forma livre.

Contudo, é nesta fase também que o abastamento da criatividade acontece devido à educação, naturalmente e necessariamente exercida pelos adultos. A noção de riscos ou perigos atrelados ao ato criador bem como julgamentos de situações e a inserção de conceitos vão, aos poucos, acontecendo pela formação, ou seja, ao longo do processo que oferece uma forma e um formato à criança – sempre considerando um macro universo cultural e social ao qual ela pertence (op. cit, 1987).

E é justamente nesse ponto que o presente artigo procurará se debruçar. Através de um estudo defendido pela reflexão acerca dos processos criativos, propostos por Fayga Ostrower; pela teoria das inteligências múltiplas, fundamentada por Howard Gardner, e uma análise de como a Arte é um caminho para cognição criativa, que prestará de alguma forma à toda vida de determinado indivíduo, pretendemos defender a necessidade do ensino da criatividade como uma disciplina autônoma nas escolas – tanto quanto Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, dentre outras. Buscaremos tecer uma reflexão e elencar motivos para que seu ensino dirigido seja visto como um resgate e um exercício da liberdade de inovação que acontecia de forma espontânea na primeira infância e como seu estudo pode servir como impulsionador de diversos outros processos de aprendizagem, facilitador em situações sociais diversas e aproximador da criança e do adolescente às aptidões que lhe são natas, através do autoconhecimento que ela também é capaz de propiciar.

1. PROCESSOS CRIATIVOS: CRIATIVIDADE

Criatividade, enquanto a [atividade] através da qual se [cria] algo, faz-se existir, seria subestimada em sua amplitude de sentidos se pensada apenas por esse enfoque. Por isso falar em processos criativos. Estes conseguem abarcar todo um percurso de atividades envolvidas ao ato criador e que estão ora aquém, ora além do fazer existir.

A artista plástica brasileira e teórica de arte, Fayga Ostrower, prefere em seu livro *Criatividade e Processos de Criação* (1987), a noção de criar enquanto “dar forma”. Não dar forma no sentido de colocar em uma forma, engessar, como comentado na introdução deste artigo, mas sim no sentido de simbolizar algo novo. E por sua vez, simbolizar enquanto trazer ao plano da expressão, materializar. O processo criativo pode partir, a um primeiro momento, do inconsciente, mas ele só se dá quando a inspiração vem à consciência e ela é realizada de algum modo.

E a criatividade, dentro deste cenário, não denotaria apenas o fazer existir o objeto de criação, mas sim toda a sequência de articulações entre os repertórios de cultura, de memória e de associações que determinado indivíduo é capaz de fazer (OSTROWER, 1987, p.13-25). Os processos criativos, por essa perspectiva, tornam-se parte dos mais diversos fazeres humanos e não apenas daqueles cujo o único propósito é criar. É neste ponto que se sublinha a importância da criatividade para a cognição.

Na busca de ordenações de significados reside a profunda motivação humana de criar. Impedido, como ser consciente, a compreender a vida, o homem é impelido formar [...] cria não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenado, dando forma, criando. (OSTROWER 1987, p. 9 e 10.)

Sendo, portanto, uma necessidade humana, os processos criativos remontam desde os primeiros anos de vida, acompanhando e constituindo o desenvolvimento cognitivo do ser. Retomando o que foi dito ainda na introdução, criança e criar encontram-se às mesmas bases de significação. É a criatividade. Ao pensar a infância como uma fase intensa de desenvolvimento das esferas biológica, psíquica e social, é impossível não imaginá-la entrecortada por uma rotina naturalmente e continuamente criativa.

Diferente do adulto, Ostrower explica que a criança entra em contato com o mundo basicamente pelo processo de criação. Ela cria a fim de lidar com o mundo ao seu redor, de interagir com o que lhe cerca e de mudar, em especial, a si mesma: maturar a si própria, de alguma forma.

Ainda que ela afete o ambiente, ela não o faz intencionalmente, pois tudo o que a criança faz, o faz em função da necessidade de seu próprio crescimento, da busca de ela se realizar. (OSTROWER, 1987, p.130)

Configura-se, portanto, como um processo natural, inseparável da própria condição de ser criança. Ainda segundo a autora, as experiências que, para nós adultos, pode causar algum medo em razão de suas implicações, para a criança, trata apenas de uma tentativa de apreender uma situação a fim de resolvê-la (op. cit, 1987, p. 130).

Um bom exemplo disso é a criança que tem um de seus brinquedos guardado no alto de uma estante. Ela não vê no móvel apenas um local para guardar livros. Enxerga nas prateleiras uma escada que pode ser utilizada a fim de solucionar seu “problema”: conseguir o brinquedo. Em seu comportamento não há julgamentos sobre o perigo que corre ao escalar a estante. Tampouco ela foi condicionada, ou pelo menos, não ainda, a não subir nos móveis da casa. A criança também não pré-conceitua o móvel: não estabelece significados rígidos antes de tentar encontrar nele a função necessária para satisfazer sua vontade de alcançar o brinquedo – o que, inclusive, se caracteriza como forte traço do processo criativo. E, por último, ainda que a criança seja proibida a tempo, é provável que pergunte por que não pode subir ali.

Assim vivenciamos a infância: simbolizamos e re-simbolizamos continuamente o mundo a fim de percebê-lo, entendê-lo e nele nos encaixarmos. E desse exemplo citado sobre a estante, podemos extrair algumas direções que norteiam o ato criador:

1. Em um primeiro momento, a criança se detém a observar seu objetivo e o que cerca a este; a criança deposita uma ATENÇÃO à situação. A criatividade, em qualquer fase da vida, requer de antemão que nos concentremos em um foco, em algo, um problema ou uma oportunidade. Ao nos concentrarmos, preparamos nossa mente para romper com a realidade existente e abrir a percepção para possibilidades que normalmente não enxergamos. A mente concentrada busca conexões possíveis.
2. Em um segundo instante, a criança desassocia a estante como um móvel feito para acomodar livros e afins. Ela desconstrói e em seguida estabelece uma nova conexão de sentido, ela a re-simboliza. Ocorre uma FUGA, ou seja, escapa-

-se mentalmente dos modelos rígidos de pensamento. Bloqueios criativos em adultos geralmente surgem nesta etapa, quando tendemos a realizar o que é confortável, seguro e lógico. Os hábitos, mais do que as habilidades, predominam na escolha que foi moldada culturalmente e socialmente desde que pequenos.

3. MOVER-SE, a terceira etapa, faz a criança escalar a estante, dar forma a sua imaginação – como dito por Ostrower sobre o ato criador. A exploração e combinação de novas ideias, a prática do que foi imaginado culmina em sua expressão, na geração de novas alternativas, sem perder de vista o propósito do processo criativo.

Assim, atenção, fuga e movimento são os três princípios discutidos por Paul Plsek em seu livro *Criatividade, Inovação e Qualidade*¹ (1997). Neste, ele reúne as heurísticas de Teresa Amabile (1989), pioneira nas pesquisas teóricas acerca de criatividade na década de 70, a fim de tecer um olhar sobre o processo criativo de modo dirigido. De forma resumida, teríamos:

- 1.Pausar e prestar atenção.
- 2.Focar energias no objeto que demanda criação.
- 3.Condicionar pensamentos mais abrangentes, evitando perspectivas estreitas no caminho escolhido para analisar o problema.
- 4.Fazer novas associações e conexões.
- 5.Pausar e examinar ideias que pareçam afetivas.
- 6.Reconhecer julgamentos: desconstruir ideias como certo e errado, baseadas em (pré)conceitos.
- 7.Colocar em prática, expressar ou desenvolver as ideias geradas.

Observando os três princípios, bem como suas descrições, podemos entender melhor o porquê falar em processos criativos dirigidos, orientados. Também, pode-se perceber, como dito no início deste tópico, de que forma a criatividade se enlaça a diversos outros processos cognitivos. Quantas outras atividades demandam o exercício da atenção? Ou em quantas situações-problema precisamos desconectar e reconectar pontos a fim de resolvê-las? A criatividade trabalha e é constituída por processos encontrados à base da cognição, de modo geral.

1 (Tradução nossa). Original: *Creativity, Innovation, and Quality*

Ostrower (1987), em paralelo, constrói também três eixos dirigidos, todos dicotômicos, para a criação. A autora elenca a materialidade e a imaginação, a intuição e a inspiração e a forma e configuração. Para cada um desses eixos, ela ordena subdivisões de processos que vão desde a elaboração e linguagem até questões como equilíbrio e tensão psíquica.

Além de eixos ou princípios, que podem ser comumente observados nos processos criativos, inerentes a eles, há autores que estudam ainda as características ou habilidades que de alguma forma se repetem nas pessoas ditas criativas e que podemos com recorrência perceber nas crianças. A título de exemplo, para a autora Solange Muglia Wechsler (1998) as pessoas criativas possuem características como: fluência e flexibilidade de ideias; pensamento original e inovador; alta sensibilidade externa e interna; fantasia e imaginação; inconformismo; independência de julgamento; abertura de novas experiências; uso de analogias e combinações incomuns; ideias elaboradas e enriquecidas; preferência por situações de risco; alta motivação e curiosidade; elevado senso de humor; impulsividade e espontaneidade e, por fim, confiança em si mesmas.

Ainda na visão de Wechsler (1998, p.64), a realização do potencial criativo, assim como para Plsek e Ostrower, depende de três subsídios: a motivação, que seria o desejo e a confiança de que se pode ser criativo; os meios, isto é, as habilidades necessárias e os conhecimentos apropriados; e por último, as oportunidades, a consciência de potencial, a criação de oportunidades e saber lidar com as pressões contra a criatividade.

O indivíduo que estivesse em poder desses subsídios, conseguiria por vez desenvolver as habilidades citadas acima pela autora bem como desdobrá-las em capacidades, importantes para o sucesso em qualquer outra área de conhecimento humano. Essas capacidades seriam, segundo Wechsler (1998):

1. Capacidade de inovar – como dito, a criatividade não necessariamente precisa significar criar algo completamente novo. Ao contrário, muitas vezes, ser criativo significa agregar valores. Neste sentido torna-se fundamental a liberdade de expressão e a espontaneidade que devem ser estimuladas e desenvolvidas de modo constante.
2. Capacidade de criar novos conhecimentos – consiste na interação com áreas diversas de conhecimento – a interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade surgem nesse contexto como ferramentas essenciais para o trabalho criativo. Outro ponto importante, salientado pela autora, é capacidade da criação de novos conhecimentos a partir de tentativas ou experiências anteriores, ou através da verificação de novas oportunidades.

3. Processo de autoconhecimento constante – a percepção de si mesmo através da auto-avaliação, potenciais, necessidades, limitações, crenças e valores. Inclusive a melhor compreensão e aceitação de diferenças.

E aqui, poderíamos continuar a citar um sem número de outros autores que abordam da mais diferentes maneiras os processos criativos bem como as habilidades ou capacidades que são desenvolvidas através deles.

Citamos alguns autores, eixos, princípios e capacidades a fim de reforçar e elucidar a amplitude dos processos criativos no desenvolvimento humano. Citamos isso para que possamos também esclarecer que, embora a criatividade atrela-se ao romper, ao novo, ao desconstruir e reconstruir, ela possui processos de base comum que podem ser alçados para sua orientação. O produto da criatividade sempre é uma surpresa, mas seus processos podem ser dirigidos e potencializados através da educação – educação diferente daquela cultural e social que cerceava a criança em busca de protegê-la dos riscos.

Novamente retomando o exemplo da estante, a ação criativa da criança implica perigo: cair, machucar. Sem dúvida, a formação que nos é dada presta a nossa proteção. Não julgar algo como certo e errado pode levar a riscos que uma criança precisa aprender a lidar e muitas vezes, evitar. Mas, a criativ[IDADE] vai, aos poucos cedendo às outras estruturas de pensamento que, como dissemos, são igualmente necessárias ao desenvolvimento. De alguma forma, quanto mais amadurecemos, mais nos condicionamos ao que as coisas são, e menos falamos sobre o que nelas conseguimos enxergar. É exatamente isso que pode ser resgatado de alguma forma em uma disciplina escolar autônoma de Criatividade e a que nos propomos a refletir neste artigo.

2. INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: SERES CRI[ATIVOS]

No tópico anterior citamos a autora Wechsler (1998) que diz que uma das capacidades propiciadas pelo exercício criativo é a do autoconhecimento constante.

Conhecer a si mesmo, o modo como seu pensamento funciona – suas preferências e bloqueios, suas dificuldades e facilidades, dentre outros aspectos – é fundamental e inerente ao ser cri[ATIVO]: ao ser que age de forma a se realizar e de forma a realizar coisas ativamente na esfera social e cultural a qual pertence.

Wechsler acrescenta que o autoconhecimento envolve reconhecer o repertório de mundo de um indivíduo, seus talentos especiais, sua personalidade e motivação, os fatores ambientais como cultura e educação, e por fim, mas não menos importante, reconhecer sua própria inteligência.

Segundo Celso Antunes (1998), especialista em cognição, podemos pensar a inteligência como

[...] uma capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários ou ainda como a acuidade de conhecer, compreender, discernir e adaptar-se (p.13).

Portanto, é fundamental à educação criativa o trabalho com as inteligências: as múltiplas inteligências existentes. A ideia de uma inteligência única, raramente questionada ao longo da história, solidificou-se influenciando toda a estrutura do tradicional sistema de ensino. Para uma inteligência única, nada mais natural que um sistema de ensino uniforme.

Na década de 1980, contudo, o psicólogo americano Howard Gardner liderou uma equipe de investigadores da Universidade de Harvard, buscando analisar e lançar novas luzes ao conceito de inteligência. Ele defendia que a definição tradicional feita, até então, em psicometria (testes de QI) não era suficiente para descrever a grande variedade de habilidades cognitivas dos seres humanos.

Segundo o autor, as habilidades mentais resultariam de uma mescla de perfis, um conjunto de tipos de inteligências relativamente independentes (GARDNER, 1995). Esta teoria explica as diferenças de habilidades entre as pessoas para lidar com áreas de conhecimento distintas como Matemática, Música, Linguagens etc.

A teoria das inteligências múltiplas afirma basicamente que uma criança que aprende com facilidade a dividir números não seria necessariamente mais inteligente do que outra que tenha habilidades mais eminentes em uma área distinta do saber. A criança que leva mais tempo para dominar uma divisão simples poderia, segundo a teoria de Gardner (1995): aprender melhor a dividir através de uma abordagem diferente; ou ser excelente em um campo fora da Matemática; ou ainda, compreender o processo da divisão em um nível profundo, o que resultaria em um entendimento mais lento, sem significar uma dificuldade específica.

Sendo assim, as primeiras inteligências identificadas pelo autor e seu grupo de estudiosos incluíam as dimensões lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésico-corporal, naturalista, intrapessoal e interpessoal (ANTUNES, 1998, p.13). Algumas outras inteligências foram somadas a essa lista ao longo do tempo. Devido a fatores da própria evolução humana, determinados autores propuseram outras dimensões a fim de conseguir abarcar novas formas de manifestação das potencialidades cognitivas.

De modo bastante resumido (op. cit, 1998, p.13 e 14) – e para subsidiar a reflexão aqui proposta –, a dimensão lingüística caracteriza-se por um domínio e gosto especial pe-

los idiomas, pelas palavras e por um desejo em explorá-los. Identifica a predileção pela escrita e leitura.

Já a lógico-matemática define-se pela capacidade de confrontar e avaliar objetos e abstrações, discernindo as suas relações e princípios. Verifica-se também a habilidade para raciocínio dedutivo, categorizar e para solucionar problemas matemáticos. Pessoas que possuem ênfase nessa inteligência sentem-se desafiadas perante problemas envolvendo raciocínio, que procuram resolver de forma metódica e persistente.

A inteligência espacial é expressa pela capacidade de compreender o mundo visual com precisão, permitindo transformar, modificar percepções e recriar experiências visuais, mesmo sem o estímulo físico. Há forte trabalho no plano da imaginação em pessoas que tenha como traço esta inteligência.

A musical, por vez, é identificável pela habilidade para compor e executar padrões musicais em termos de ritmo e timbre, também os escutando e discernindo-os. Geralmente, está associada a outras inteligências, como a lingüística, espacial ou corporal-cinestésica. Sobre esta última, em específico, a corporal-cinestésica, entende-se uma maior capacidade de controlar e orquestrar movimentos do corpo. É predominante entre atores e aqueles que praticam a dança ou os esportes.

A naturalista traduz-se na sensibilidade para compreender e organizar os objetos, fenômenos e padrões da natureza, assim como reconhecer e classificar plantas, animais, minerais e toda a variedade de fauna, flora, meio-ambiente e suas esferas.

Tem a inteligência Intrapessoal aquele que é capaz de se conhecer. Está ligada a capacidade de neutralização dos vícios, entendimento de crenças, limites, preocupações, estilo de vida profissional, autocontrole e domínio dos causadores de estresse, entre outros diversos comandos de vida que permite a pessoa identificar hábitos inconscientes e transformá-los em atitudes conscientes.

Por último, a interpessoal se dá pela habilidade de entender as intenções, motivações e desejos dos outros. A interação com o outro é fluída e empática, de modo geral.

Assim, com uma noção resumida das inteligências múltiplas – o que são e como basicamente se estruturam – o autor Jim Wheller (2002), afirma que o pensamento criativo trata da atividade mental através da qual, frequentemente, relacionam-se estas habilidades particulares de pensamento. O autor reforça ainda que todas as pessoas são criativas, mas de maneiras diferentes: é essencial, portanto que o indivíduo reconheça sob qual inteligência concentra seu potencial criativo e quais inteligências ele também pode melhor desen-

volver a fim de ampliar sua criação[ATIVIDADE]: sua atividade enquanto ser humano.

Para Basto (2000), em concordância com Wheller (2002), a criatividade é pilar de diversos processos de aprendizagem e pode ser potencializada a partir de um ambiente propício ao seu desenvolvimento e de estímulos à geração de ideias. Contudo, fazem-se necessários estímulos que levem em consideração as referidas características de personalidade e cognição da pessoa que cria, ou seja, seu temperamento, traços, valores, atitudes emocionais, motivações, percepção de mundo, entre tantos outros quesitos que demandam o autoconhecimento: o reconhecimento de si enquanto indivíduo.

A teoria de Gardner traz, por assim dizer, uma visão esclarecedora sobre a relação entre criatividade e inteligência e como e em que pontos podemos aprimorar nossas habilidades criativas. Podemos afirmar que o exercer criativo resulta da somatória entre um perfil de inteligência que se sobressai em determinado indivíduo e da escolha deste em se desenvolver em campos de atividades compatíveis e estimuladores desse seu perfil.

Para Amabile (1990), “A criatividade é (para o sujeito ativo) geralmente definida como a produção de algo que é novo e útil, apropriado, valioso, prazeroso ou significativo” (AMABILE, 1990, p.8). A criatividade demandaria, portanto, alguma medida de paixão: desenvolver a criatividade conecta-se também ao fazer afetivo. E como fazer o que se gosta sem reconhecer o que se gosta?

Menos que formar gênios, a proposta de uma disciplina de processos criatividade nas escolas trabalharia no sentido de não mutilar as potencialidades das pessoas, tão pouco suas paixões. Seu estudo dirigido, embasado, poderia oferecer com regularidade o ambiente, as técnicas, a proposição de problemáticas como exercícios e os estímulos constantes para seu desenvolvimento, como mencionado por Basto (2000). Seu estudo pode levar ao autoconhecimento aqui mencionado e a execução mais real e sólida de uma educação diferenciada: isto é, uma educação que ‘distingue’ seu trabalho mediante seres humanos ‘distintos’; uma educação contra aquela que insiste em apregoar um ensino uniforme, compactado em módulos, setores ou capítulos que devem ser cumpridos a todo custo, em curtos prazos pré-estipulados.

[...] a ideia de criatividade se dá em conjunto com a realização da personalidade de um ser: da maturação como processo essencial para a criação (...). O processo de maturação envolve, pois, uma unificação em maior diversificação; envolve na busca de identidade a possível individuação da personalidade. (OSTROWER, 1987: 130)

E o termo individuação, cunhado por Carl Gustav Jung, fundador da psicologia analítica, pode ser entendido como “o processo pelo qual uma parte do todo se torna progressivamente mais distinta e independente: como um ‘tornar-se si mesmo’” (1988, p.49). Por essa perspectiva, fazer parte da humanidade nada mais seria do que fazer parte desse todo e, individuar-se, reconhecer-se e exercer-se único em meio ao todo.

Ainda de acordo com Ostrower (1987), a individuação poderia ser descrita como um “crescer, realizar potencialidades, definir-nos em nós, conhecer-nos melhor, identificar-nos coerentemente (...)” (p.131). E por outro lado, ela ainda diz que o viver sem individuar-se poderia levar-nos ao

“(...) vazio da vida, a apatia, a falta de respeito pelos outros (já que tampouco foi respeitado seu próprio potencial) e, quando não pior, um revide violento contra si mesmo ou contra os outros.” (op cit)

Desse modo, perguntamo-nos – diante dessas postulações e reflexões de diversos autores, de diferentes épocas, diante do que podemos livremente diagnosticar em nossa sociedade atual, diante das diversas frustrações que observamos diariamente em nossas rotinas – como não pensar o papel da escola e a necessidade de uma intervenção da parte desta?

André Chervel, referência nos estudos brasileiros de história da educação desde 1990, afirma em seu livro História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa (1990) que a definição e composição das chamadas ‘matérias escolares’ devem partir do pressuposto que a escola é um espaço de criação, mais do que de reprodução de valores. As disciplinas são produzidas no interior da escola através de suas relações com a própria cultura escolar e com a cultura de modo geral. Os conteúdos seriam apenas meios utilizados para o alcance de um fim – um fim que está sujeito a reavaliações e mudanças, quando novas necessidades são definidas pela tríade formada às esferas humana, política e cultural. O autor sublinha momentos propícios para a investigação de uma disciplina, momentos de crise, nos quais o principal agente da história escolar, o professor, busca soluções para enfrentar as mudanças, pois nesses momentos é que as reais finalidades da escola se revelam no ensino. Há quantos anos alçamos as mesmas disciplinas, do mesmo modo e sob o mesmo olhar? Por que não, afinal, pensar a criatividade na constituição do ensino como uma dessas novas finalidades da escola? Uma nova finalidade, mas também uma necessidade tão antiga quanto à própria existência humana.

Tudo o que foi dito até aqui, sobre criatividade, inteligências múltiplas e individuação caminham para um terceiro ponto inexorável a esse percurso: como a criatividade influencia a

vida, de modo geral. E ainda, como as Artes se relacionam com o fazer criador também merece um olhar atencioso. É sobre isto que o próximo tópico se dedicará a estudar.

AS ARTES: CRIATI[VIDA]DE

Criar não deveria ser visto apenas como o fazer extraordinário ou genial. Criar é uma faculdade ordenadora e configuradora do homem. “Nos significados que o homem encontra – criando e sempre formando – estrutura-se sua consciência diante do viver.” (OSTROWER, 1987, p.132). E a criati[VIDA]de se encontra-o êxito do âmbito pessoal nos mais diversos níveis de complexidade. Desde a criativ[IDADE] – a infância – quando mal podíamos separar crescer de viver, e viver de criar:

Criar é viver, para a criança. Nessas experiências infantis, a sensibilidade e o raciocínio ainda se processam de uma mesma maneira de ser e partindo de um só impulso a fim de apreender e controlar situações novas, e novamente a criança parte para a aventura. (OSTROWER, 1987, p. 127)

Essa liberdade criativa que acontece de modo natural e inconsciente nos primeiros anos de vida, quando estimulada e praticada, segue nos acompanhando também pela adolescência e vida adulta. Ainda de acordo com a autora, o ato criador da criança é a “semente que contém em si tudo o que o adulto vai realizar” (1987, p.130). À fase adulta, podemos dizer que as potencialidades criativas interferem diretamente em como nós nos condicionamos a encarar dificuldades ou as mais diversas situações pelas quais temos, inevitavelmente, que passar.

Ao indivíduo criativo torna-se possível dar forma aos fenômenos porque ele parte de uma coerência interior que absorve os múltiplos aspectos da realidade interna e externa, os contém e os ‘compreende’ coerentemente, e os ordena em novas realidades significativas para o indivíduo. (...) Como ser coerente, ele estará mais aberto ao novo porque mais seguro dentro de si. Sua flexibilidade de questionamento, ou melhor, a ausência de rigidez defensiva ante o mundo, permite-lhe configurar espontaneamente tudo o que toca. (OSTROWER, 1987, p. 132)

Criatividade no plano da vida também interfere em como (pré)conceituamos e nos relacionamos com o outro, com o novo, com o diferente – o que é de suma importância no contexto da educação. A humanidade está cheia de exemplos dos males que o (pré)conceito é capaz de causar. Não nos esqueçamos que Monteiro Lobato desclassificou como arte os quadros de Anita Malfati, expostos na Semana de Arte Moderna de 1922. As músicas dos Beatles eram tidas como um ritmo de gosto duvidoso e que

prestavam à má influência. Calças para mulheres levaram quase meio século para deixarem de ser motivo de escândalo. Em último e pior caso, guerras e genocídios são exemplos de nossa resistência ao diferente.

Os processos criativos estão ainda, de alguma forma, atrelados ao modo como massificamos e estereotipamos as coisas, o trabalho, as pessoas ou as experiências sem nos deixar modificar por elas.

Pensar na maioria dos homens somente como ‘massa’, como algo desprovido de espinha dorsal, algo passivo a ser moldado por pressões e condicionamentos ‘massificantes’ não condiz com o ideal humanista, de respeito por potencialidades especificamente humanas. (op. cit, 1987, p.147)

Como já apresentado no tópico anterior, o processo criativo mistura-se e confunde-se com o processo de individuação: o olhar sobre nós. Quanto mais libertos estamos de modelos impostos, mais conseguimos assumir, vivenciar, transformar e, de fato, ser nós mesmos – aqui não no sentido romantizado, mas sim com a consciência que trata de um processo demasiado trabalhoso. Exercitar a criatividade é, em parte, estar disposto a se resolver.

Re[SOLVER] – desconstruindo a palavra e transformando-a em solver, desmanchar, um diluir a si mesmo, de novo e de novo, quantas vezes necessário – demanda liberdade. Uma liberdade que pode ser pareada à espontaneidade de ser. E entende-se como ‘espontâneo’ nada além do que ser coerente consigo mesmo (op cit).

Para ser espontâneo, para viver de modo autêntico e interiormente coerente, o indivíduo teria que ter podido integrar-se em sua personalidade, teria que ter alcançado alguma medida de realização de suas possibilidades específicas, uma medida de conscientização. Nessa medida ele será espontâneo diante das influências. (op. cit., 1987, 147)

Sobre a espontaneidade de um indivíduo, logo na introdução deste artigo comentamos que a formação de uma criança oferece uma fôrma e um formato ao seu ser. Delimita-a, de algum modo, e a coloca dentro de modelos culturais e sociais que constituem sua identidade e que são importantíssimos.

O ponto não é desconsiderar ou diminuir o valor da cultura e da sociedade a qual determinado sujeito pertence, mas a liberdade e a espontaneidade criativa precisam, às vezes, descondicionar as estruturas organizacionais do ser e dessas esferas. Isso porque condicionar significa regular a natureza, existência ou comportamento de algo ou al-

guém. Ser espontâneo demanda, por outro lado, “dispor-mos de uma real abertura, sem rigidez ou preconceitos, ante o futuro imprevisível. Espontâneos, tornamo-nos flexíveis.” (OSTROWER, 1987, p. 148).

E não nos deixemos enganar: criar, sem dúvida alguma, também é delimitar, no sentido de dar forma. Ser criativo está longe de agir de modo aleatório, impensado e a criatividade não é um território onde tudo é permissível e desconexo – até mesmo em razão dos mencionados valores e visões de mundo inerentes ao universo cultural e histórico do sujeito que cria. Por esta razão, preocupamo-nos no tópico anterior em descrever, pelos estudos de alguns autores, os caminhos que são tomados aos processos criativos. Procurou-se demonstrar que estes são sempre estruturados, embora não precisem de uma ordem estrita para acontecer. É nessa delicada relação entre espontaneidade, formação, liberdade, cultura, história, educação e criatividade que Ostrower (1987) escreve algo de intensa importância sobre o criar. Esta reflexão não permite que sejamos ingênuos em nossas elaborações sobre o assunto.

Dá-se um processo dialético: somos capazes de ampliar-nos coerentemente porque nos delimitamos coerentemente. Podemos responder à vida espontaneamente e em aberto porque a partir de nossa seletividade estruturamos a abertura à vida. Podemos estabelecer ordenações novas, dar forma aos fenômenos, dar significados, pois ao criar sempre delimitamos. (op. cit., p.149)

Recapitulando, portanto, o percurso feito até aqui, a criatividade se faz essencial no desenvolvimento humano como um todo. Seus processos não prestam apenas à ‘criação’ – diversas estruturas de pensamento atrelam-se a eles, em diferentes níveis de complexidade na vida. Por vez, para haver criatividade, autoconhecimento e individuação são essenciais e estes ora resultam em liberdade, ora pedem por espontaneidade. Nesse cenário, a Arte não pode ser desconsiderada na discussão.

Sobre isso, em primeiro lugar, Ostrower defende uma necessidade de reconhecermos diferenças entre a Arte e a Criatividade – inclusive por isso, propomos neste texto a implementação de uma disciplina ‘independente’ de processos criativos na escola. Segundo a autora, a criatividade trata de uma sensibilidade que não é “peculiar somente a artistas ou a poucos privilegiados (op. cit., 1987, p. 12). Embora, historicamente, tenhamos observado o trabalho criativo de grandes gênios, pensar que somente esses exercem ativamente a criatividade desconsideraria tudo o que foi explanado até aqui.

Em nossa época, as artes são vistas como uma área privilegiada do fazer humano, onde ao indi-

víduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana, e unicamente o trabalho artístico é qualificado de criativo. Não nos parece correta essa visão de criatividade. (OSTROWER, 1987, p. 5)

É fundamental que entendamos que os processos criativos e os produtos da Arte são coisas distintas, mas que estão sim frequentemente correlacionados justamente por ambos serem inerentes à expressão da liberdade pelo ser humano. A liberdade que demanda a espontaneidade já citada. De qualquer modo, exatamente por essa inerência, assim como viver e criar confundem-se, Arte e Criatividade mesclam-se, sem dúvida.

O contato com a Arte é, dessa forma, por excelência uma ferramenta impulsionadora para a criatividade em pessoas que buscam desenvolvê-la. Inclusive, por ser a Arte um dos fenômenos que mais consegue induzir o ser humano a quebrar, questionar e fazer interferências nos padrões que lhe foram colocados pela cultura.

Mais uma vez, ao quesito da idade prova como essas áreas enlaçam-se, naturalmente:

As crianças são como a arte: pura expressão. Acho que é por isso que os adultos as chamam de artérias. Há afinidade entre as crianças e arte – espontaneidade, capacidade de comunicar, de dialogar com o mundo, com a vida. Então, podemos dizer que ambas se alimentam da mesma fonte. (BARBIERI, 2012, p. 26)

A liberdade de expressão, portanto, é o elo entre Criatividade e Arte. Não sem razão, soluções criativas e inovadoras foram questionadas pela sociedade bem como obras de arte, ou o mais atual, as intervenções artísticas são alvos de críticas e transformadas em escândalos. Romper provoca isso no contexto social.

Se a norma, em alguns instantes, regulou a "arte", o "engenho" foi sempre além, com maior ou menor evidência. E os movimentos de vanguarda, a constante exigência e busca do novo continuam sendo suas marcas mais patentes, num curso que segue paralelo à dinâmica do processo cultural em que se integra [...]. Na maioria dos casos, é a própria obra que traz em si suas próprias regras. A obra de arte se faz, fazendo-se. (FILHO, 1986, p.28)

E a importância da Arte permear uma disciplina de processos criativos deposita-se aí: se a própria obra que traz em si suas próprias regras, entrar em contato com Arte, por consequên-

cia, nos faz construir essas regras em trabalho conjunto com a obra: cria-se em conjunto pela experiência estética.

De forma bastante resumida, sobre a teoria de recepção da Arte, a criação e produção de uma obra será sempre constituída por uma intenção comunicativa de seu emissor que, por vez, deseja transmiti-la a um receptor. Este último deverá não somente captar e compreender os sentidos elaborados pelo artista, mas também completar as lacunas da obra, que só poderão ser preenchidas a partir do seu próprio conhecimento de mundo. Deverá concretizar de forma objetiva e subjetiva, 'obra-produção' em 'obra-arte'. Assim, a 'obra de arte' se faz e atinge sua meta, revestindo-se de significação a cada nova instância receptiva (JAUSS, 1979).

Pela produção, isto é, pelo ato de criar, de fazer existir – poiesis, aisthesis e katharsis são processos desencadeados e se constituem como fenômenos estéticos e também como portas de entrada para o conhecimento sensível, significativo e afetivo. A obra de arte, como citado por Filho (1986), se faz, fazendo-se ao longo da produção, mas igualmente, na recepção: um exercício ímpar para a criatividade e para um currículo escolar que busque incentivá-la e trabalhá-la.

Por fim, as frases clichês dizem que 'a vida imita a arte' ou que 'a arte é vida'. Sem colocar em mérito os juízos de valor que essas frases carregam, o que podemos concluir, afinal, é que, sendo verdade a arte como fenômeno para suportarmos a vida ou a vida como inspiração para a arte, a criatividade é o ponto que as perpassa e as torna possíveis ao ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo de forma alguma tentou trazer novidades em termos de teoria sobre os processos criativos. Procuramos simplesmente pesquisar e abraçar a fala de diversos autores que, de fato, desenvolveram o pensamento científico sobre a área.

Este estudo buscou, então, subsidiado por esse conhecimento até hoje produzido, propor a reflexão sobre uma intervenção à composição curricular em atual exercício no país. Pensar os processos criativos como disciplina autônoma, com conteúdos dirigidos e funcionais que ofereçam aos alunos a possibilidade de estimulação e motivação criativa.

Preocupamo-nos em propor isso porque a criatividade é inerente ao ser humano e a sua configuração. Como pode a educação não lançar luzes diretas, estruturadas e dedicadas aos processos que se confundem ao próprio individualizar-se e viver? A educação brasileira ainda carece de novos olhares que objetivem a humanização.

“O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se in-

terligam.” (OSTROWER, 1987, p.5). E a defesa do presente estudo foi baseada em uma preocupação muito próxima a isso: considerando que criar e viver se interligam, educar para criar é fundamental.

REFERÊNCIAS

AMABILE, Teresa M, GOLDFARB, Phyllis, BRACKFLELD, Sheeren C. Social influences on creativity: Evaluation, coaction, and surveillance. *Creativity Research Journal*, 3: 1, 6 — 21, 1990.

ANTUNES, Celso. Jogos para estimulação das múltiplas inteligências. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes. 1998.

BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância?. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAÇÕES).

BASTO, M.L.S.L. Fatores inibidores e facilitadores ao desenvolvimento da criatividade em empresas de base tecnológica: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Engenharia de Produção, SC, 2000.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

FILHO, Domício Proença. A linguagem literária. São Paulo: Editora Ática, 1986.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas. A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

JAUSS, Hans Robert. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JUNG, Carl Gustav. O Eu e o Inconsciente. OCVII/2. Petrópolis: Vozes. 1988.

OSTROWER, Fayga. Criatividade de processos de criação. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

PLSEK, Paul E.. Creativity, Innovation, and Quality. Milwaukee: ASQ Quality Press, (1997)

WECHSLER, S. M. Criatividade: descobrindo e encorajando. São Paulo: Editora Psy Ltda, 1998.

WHELLER, J. Como ter ideias inovadoras. São Paulo: Market Books, 2002.

DESMISTIFICANDO A PSICOLOGIA: O PORQUÊ DO PRECONCEITO

Manuela Jacomini

Centro Universitário Campo Limpo Paulista Rua
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
manujacomini@hotmail.com

Simone Dias

Centro Universitário Campo Limpo Paulista Rua
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
si.ma.ro@uol.com.br

Alexandre Abdalla Corrêa Júnior

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
alexandreabdalla35@gmail.com

RESUMO

A Psicologia é uma ciência humana que busca, na sua compreensão, entender as questões que cercam o homem. Considerada como uma prática recente no Brasil (um pouco mais de 50 anos), ainda existem algumas indagações que não condizem com a realidade da profissão. O objetivo desta pesquisa é apresentar a importância da Psicoterapia e desmistificar alguns mitos que ainda se encontram enraizados na população. Para isso, fizemos um embasamento literário para revigorar este estudo.

Palavras chave

Psicologia, Psicoterapia, Desmistificação.

ABSTRACT

Psychology is a human science that seeks, in its comprehension, to understand the issues surrounding men. Considered as a recent practice in Brazil (a little over 50 years), there are still some questions that are not consistent with the reality of the profession. The objective of this research is to present the importance of Psychotherapy and demystify some myths, which are still rooted in the population. Therefore, we made a literary foundation to invigorate this study.

Key words

Psychology, Psychotherapy, Demystification

1. INTRODUÇÃO

“O homem é o ser mais complexo que existe e foi partindo dessa complexidade que surgiu a Psicologia. Porém, nada aparece de repente, assim como todas as coisas, esse estudo também é fruto de um longo processo histórico que nos aponta dois segmentos: o da história grega anterior à era cristã, pois se preocupavam com a alma e razões humanas. Vemos isso no próprio termo “Psicologia”, onde psiché significa alma e logos significa razão. O segundo foi o período de desenvolvimento da modernidade, levando a consideração da Psicologia como ciência, a partir dos estudos iniciados por Wundt (1832-1926) que denominou sua teoria como Psicofisiologia, abrindo, em 1879, o primeiro laboratório de Psicologia na Universidade de Leipzig na Alemanha. Ele, em seus estudos, desenvolveu a teoria do paralelismo psicofísico, afirmando que os fenômenos mentais e orgânicos se correspondem. Também, para corroborar com sua pesquisa, desenvolveu a técnica do introspeccionismo que se baseia em perguntar ao sujeito o que um estímulo sensorial causa em seu interior, entre outras abordagens” (BOCK et al, 2008).

“Sucedendo Wundt, temos diversos pensadores como James, Watson, Freud, Jung, Pavlov, Skinner, Rogers, entre outros que em suas pesquisas trouxeram diversificadas abordagens que fortificam a Psicologia” (GOODWIN, 2005).

É importante ressaltar que por maiores os grandes avanços que os estudos trouxeram, ainda existem questões

que a Psicologia não consegue explicar, pois o homem é um ser histórico em constante desenvolvimento; ou seja, está sempre em movimento. Sendo assim, a Psicologia estará sempre em movimento, surgindo novas perguntas para serem respondidas.

“[...] Isso porque a Psicologia é uma ciência humana e as ciências humanas são caracterizadas pela contaminação que sofrem por estudar o que estudam: o próprio ser humano. Como seria possível transformar toda a riqueza do ser humano em um objeto natural com regularidade e repetição suficientes para que sejam descobertas verdades definitivas sobre ele? As diferentes formas de pensar a Psicologia representam a própria riqueza do ser humano e a sua capacidade múltipla de pensar sobre si mesmo [...]” (BOCK et al, 2005 p. 21).

Entretanto, sabemos que há um grande preconceito em relação à Psicologia e suas práticas, e dentro da literatura procuramos identificar o porquê.

2. A HISTÓRIA DA SAÚDE MENTAL

Segundo Bock (2005), Michel Foucault foi um dos estudiosos que mais contribuíram para história da loucura, contribuindo para a compreensão para o que entendemos hoje por saúde mental. Seus estudos se iniciaram através de arquivos dos hospitais, prisões e hospícios e através disso afirmou que o louco era “solto, errante, expulsos das cidades, entregue aos peregrinos e navegantes” (BOCK et AL, 2005 p.346).

É importante lembrar que, por volta dos séculos XVII e XVIII, não existiam critérios médicos para um laudo de loucura e muito menos a contribuição da Psicologia que se destacou quase 3 séculos depois.

Um grande marco na história foi a criação do Hospital Geral de Paris, em 1646, entretanto, não existia um tratamento médico. Eram internados os doentes venéreos, os considerados feiticeiros, libertinos, loucos. Ou seja, os segregados sociais. A loucura não era vista como doença, mas como um obstáculo que levava à desordem da sociedade.

Apenas no final do século XVIII, se iniciaram as reflexões médicas a respeito da loucura e então, foram criadas as primeiras instituições de loucura. Entretanto, não podemos considerar um grande avanço, pois esses asilos foram criados com a ideia que os presos, doentes venéreos e os diversos excluídos que viviam com os loucos já estavam sendo punidos pela exclusão e não mereciam a presença dos mesmos.

Os médicos começaram a ser vistos como autoridade máxima e seus tratamentos partiam da culpa, questões religiosas, eletroterapia e uma grande medicalização, pre-

parando os caminhos para o surgimento da Psiquiatria, a qual considerava os sintomas como de origem orgânicas: as doenças mentais eram sinônimo de doenças cerebrais. A temática Saúde Mental aparece no cenário da Psicologia, durante a primeira metade do século XX, e como consequência disso, a ideia de cura esteve associada à eliminação de sintomas, contrapondo a Psicanálise que esteve associada às representações reprimidas do indivíduo. Pode-se citar o termo “Psicologia da Saúde” que veio a se tornar importante tema de discussão, na tentativa de promoção de informações e atendimentos no âmbito da Saúde Mental, através de profissionais da área.

Desde a reforma psiquiátrica no Brasil (que ocorre desde os anos 70), houve uma mudança no perfil biomédico, migrando para um novo modelo, o de assistência, que prioriza inclusão social e tem um olhar voltado ao indivíduo, seu núcleo familiar, bem a comunidade em que está inserido. É importante pontuar que no modelo de hospitalização era conferido aos doentes status de segregação e marginalização, bem como não eram pacientes somente doentes mentais, patologicamente falando, mas também os indivíduos que não se encaixavam de alguma forma na sociedade e assim tratados como “loucos”

“A abordagem psicológica encara os sintomas e, portanto, a doença mental como a desorganização do mundo interno” (BOCK apud FOUCAULT, 2005 p.348).

Outro ponto que deve-se pensar é que quando se fala do homem é impossível ignorar as questões sócio-históricas que podem trazer grandes divergências naquilo que é considerado normal e patológico, como afirmava Foucault dizendo que “a doença só tem realidade e valor de doença no interior de uma cultura que a reconhece como tal” (BOCK et al 2005 p.349). Ou seja, o conceito da normalidade e da patologia são extremamente relativos e sujeitos aos aspectos culturais de uma determinada localidade.

3. A PSICOLOGIA NO BRASIL

De acordo com Antunes (2012), a psicologia começou a se destacar no Brasil no final do século XIX e início do XX com a criação dos primeiros laboratórios no país, pois como essa prática não era legalizada como profissão, o seu reconhecido se daria através das pesquisas. Entretanto, esses primeiros laboratórios só foram criados dentro dos hospícios, orfanatos ou em escolas com a presença de deficientes mentais. Ou seja, uma profissão que se voltava apenas para os “loucos”.

“Somente na década de 60, foi aprovada a lei que regulamentava a Psicologia como profissão no Brasil.

A luta foi árdua, principalmente, pela rejeição da área médica, afirmando que psicólogos não são aptos para a

psicoterapia, pois não tinham formação médica, mostrando como eram enraizadas as questões biológicas para a explicação das doenças mentais, além da repressão enfrentada com o golpe militar” (ANTUNES, 2012).

“Embora as objeções eram árduas, a Psicologia se destacou nesse período, trazendo os testes criados pós-guerra, contribuindo na recuperação de grandes traumas. Sendo assim, ganhou visibilidade como o estudo que contribuiu para o desenvolvimento, criando um novo espaço de atuação dentro das empresas e escolas” (BOCK et AL, 2005).

A Psicologia como Profissão

O trabalho do psicólogo se resume em conhecer os sentimentos, significados, desejos, emoções, pensamentos, conscientes ou não; enfim, tudo aquilo que se constitui no indivíduo e todas as questões e relações que geram transformações. Assim, a Psicologia possui suas próprias técnicas para compreender as expressões do indivíduo, seus reflexos pessoais e interpessoais, tendo a possibilidade de transformá-los quando se tem o interesse, pois o mesmo é fonte de angústias.

Para esta percepção, Bock et al (2005, p.102) contribuiu dizendo:

“A finalidade do trabalho de um psicólogo é interferir, a partir dos conhecimentos da Psicologia, em aspectos da dimensão subjetiva da realidade para potencializar os sujeitos na direção de maior autonomia e autoria de suas histórias de vida”.

Entretanto, é importante lembrar que a interferência do Psicólogo não se dá apenas nos casos de sofrimento. Os mesmos atuam de acordo com as necessidades advindas da história do ser humano para que se possa promover saúde. Um bom exemplo disso são as diferentes áreas atuantes da Psicologia como a Social, Organizacional, Esporte, Cognitiva, do Trânsito, entre outras.

“A partir deste entendimento, é irrelevante compreender o estado saudável, não como a ausência de patologias, mas sim, diversas conjunturas que permitem dar continuidade a própria sociedade” (Bock et al 2005, p.102). Ou seja, podemos afirmar que saúde é quando se tem harmonia nos aspectos sociais, financeiros, familiares, etc.

4. A PSICOTERAPIA

Como citado anteriormente, a Psicologia foi considerada como ciência no final do século XIX. Portanto, dentro do mundo científico é considerada muito recente comparada às ciências naturais.

“A Psicologia, assim como a medicina, faz parte de um modelo de clínica centrada na doença, sendo a psicanálise a pioneira na ideia da psicologia clínica” (REY, 2011).

“Dentre os inúmeros estudiosos, Freud (1925), se diferenciou em seus estudos, não sendo diretamente seu objeto de estudo a consciência como Wundt ou o condicionamento do comportamento como Watson. Ele buscou respostas inconscientes como razão de neuroses, psicoses e histerias, assim como a cura pela fala e a teoria psicosexual. Logo, trouxe um grande reboiço nos estudos da Psicologia, como também, a princípio, negação em alguns aspectos. Entretanto, sua teoria deixou um grande marco na história da Psicologia e é conhecido como o pai da Psicanálise” (JUNG, 1987)

Considerando esse fato, quando falamos sobre a psicoterapia, ignoramos o fato de que a Psicanálise é apenas um dos métodos da Psicologia, assim como a Comportamental, Gestalt, Humanista, entre outras. Ou seja, estereotipamos o ambiente da psicoterapia em uma cena: o analista e o divã.

O objetivo da Psicoterapia

Podemos afirmar que este processo é uma grande construção de diversas etapas que se classificam de acordo com a peculiaridade e diversidade de cada paciente/cliente.

“Existem aqueles que podemos chamar de “casos simples” que são as pessoas que precisam apenas de um apoio ou um bom conselho e, em alguns casos, de uma única consulta. Tem aqueles que carregam em si uma grande angústia, que necessitam de um outro acompanhamento ou talvez de um momento de desabafo. E outros com neuroses mais graves, os quais necessitam de um outro olhar, análise apurada dos sintomas, assim como as causas dos mesmos para que venham ser tratados adequadamente” (JUNG, 1961)

De forma simplificada, podemos afirmar que o objetivo da psicoterapia é identificar as aflições e trabalhar sobre elas para obter a paz interior do indivíduo.

Apesar da sua história inicial de intervenção, graças ao avanço dos estudos psicológicos, a psicoterapia atualmente trabalha também com a prevenção e auxílio. Isto é, não é necessário se ter um caso de surto para se aderir a essa prática.

5. POR QUE NÃO FAZER PSICOTERAPIA?

O estudo da Psicologia, reconhecido como ciência humana, trouxe a grande possibilidade de reconhecer as questões psíquicas que por muito tempo foram ignoradas.

A psicoterapia oferece o autoconhecimento amplo sobre as emoções, sentimentos, desenvolvimento, aprendizagem, comportamento, alegrias, tristezas, inquietações, dentre as diversas indagações referentes ao homem.

Porém, deve-se ter sempre em mente que, por mais que pode se parecer, o psicólogo não é um amigo e que por

trás da sua prática existe todo um código de ética que rege sua conduta, assim como as técnicas adquiridas por meio dos estudos científicos. O psicólogo tem a intenção e o bom conhecimento para intervir na sua dor/problema, assim como de qualquer outra pessoa.

“[...] o comportamento é uma matéria difícil, não porque seja inacessível, mas porque é extremamente complexo. Desde que é um processo e não uma coisa, não pode ser facilmente imobilizado para observação. É mutável, fluido e evanescente, e, por esta razão, faz grandes exigências técnicas de engenhosidade e energia do cientista [...]” (SERBENA e RAFELLI apud SKINNER, 2003, p. 33).

No decorrer do presente artigo, vimos parte da história da Psicologia, como também sua intenção e contribuição, no que se diz respeito à humanidade.

Visto isso, por quê ainda se ouve que Psicólogos são para loucos? Ou por que as pessoas esperam um estágio grave da sua dor para procurar ou encaminhar seus familiares à psicoterapia? Existem também aqueles casos em que se fala: “Vou pagar para ouvir conselhos?”.

CONCLUSÃO

São perceptíveis os grandes obstáculos que a Psicologia enfrentou para ser consolidada como ciência, devido ao fato de trazer novas explicações, que em alguns casos, eram totalmente opostas mediante às explicações que as ciências naturais já haviam trazido. Como tudo que é novo traz receio, não foi diferente e com esse novo olhar de mundo, a Psicologia foi grandemente aviltada.

Um ponto importante que deve ser considerado é o contexto histórico total da saúde mental e a maneira em que as questões das doenças eram tratadas, de uma forma totalmente desumana, isolando todos aqueles que “desconfiguravam” a ordem da sociedade.

O Brasil durante muito tempo se posicionou desta maneira diante às doenças mentais, isolando todos aqueles que não estavam dentro do padrão social da época, nos hospitais psiquiátricos.

Como foi pontuado no desenvolvimento deste trabalho, os distúrbios eram considerados totalmente biológicos, então toda a parte emocional do sujeito era ignorada. Com o avanço da Psicologia, um novo olhar nasceu e assim, como citado, os primeiros laboratórios foram nessas instituições. Logo, pode-se dizer que a população olha este estudo como “um novo tratamento para os loucos”. Por mais que a Psicologia tenha mostrado sua eficácia diante às demandas sociais existentes, é clara a relutância que ainda existe em relação a Psicologia e a prática da Psicoterapia.

Acreditamos que a temática “loucura” ainda é a principal sustentadora desse preconceito e há medo, por parte das pessoas, de serem rotulados como loucas.

É preciso que a sociedade entenda a importância que a Psicoterapia é capaz de trazer, assim como ser provedora de um desenvolvimento geral.

Fatos que apontam a falta de informação desta prática são os dados apresentados pela OMS (Organização Mundial da Saúde), mostrando o Brasil como o país com maior taxa de pessoas diagnosticadas com ansiedade e o quinto com mais casos de depressão. Nessa pesquisa são apontadas causas como desemprego, fatores econômicos, sociais, ambientais.

Conclui-se que com o auxílio da Psicoterapia, os casos seriam menores e o Brasil deixaria de ocupar as colocações consideráveis em que está colocado. Sendo assim, é clara a importância de debater, escrever, informar, divulgar sobre as questões da Psicoterapia e Saúde Mental.

É necessário “quebrar” o estereótipo de loucura criado para quem recorre à Psicologia, assim como enaltecer as grandes vertentes de promoção à saúde que estão ao alcance desta atividade.

Não afirmamos que a Psicologia terá um único paradigma que resolverá todas as questões da existência humana e que deve ser incontestável, mas afirmamos que as suas ferramentas podem trazer grandes evoluções para o homem. Este presente trabalho trouxe referências literárias para consolidar a ideia, podendo se estender futuramente com maiores estudos para tal compreensão.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Matsuko Aparecida Makino. A Psicologia no Brasil: Um ensaio sobre suas contradições. São Paulo. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2820/282024795005/>> Acesso em: Março/2018.

BOCK, Ana Marcês Bahia (Org.). FURTADO, Odair (Org.). TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi (Org.). Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo. Saraiva. 2008.

FREUD, Sigmund. O Eu e o Id, Autobiografia e outros textos. São Paulo. Companhia das Letras. 2011.

GOODWIN, James. História da Psicologia Moderna. São Paulo. Cultrix. 2005.

JUNG, Carl Gustav. A prática da Psicoterapia. Petrópolis. Vozes. 1985.

REY, Fernando González. Subjetividade e saúde: Superando a clínica da Patologia. Cortez. 2011.

SERBENA, Carlos Augusto. RAFAELLI, Rafael. Psicologia como disciplina científica e discurso sobre a Alma: Problemas epistemológicos e ideológicos. Maringá. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a05.pdf>> Acesso em: Março/2018.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: O PAPEL DO DOCENTE NA RETENÇÃO DO PRECONCEITO E NA DESCONSTRUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DO INDIVÍDUO NA EDUCAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Arthur Rampini Alves

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Barão do Rio Branco, 223, Vila Santa Rosa
13201-670 Jundiaí, SP, Brasil
(11) 99592 1704
arthuralves1704@gmail.com

Diego Honorio da Silva

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Orlando Branco, 290, Jardim das Tulipas
13212-650 Jundiaí, SP, Brasil
(19) 99590 9226
diegohonoriocontato@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho organiza-se a partir de estudos e investigações sobre a importância do papel do docente dentro da educação superior, para o auxílio da retenção do preconceito e na desconstrução de estereótipos atribuídos a indivíduos ou grupos. Deste modo, inicialmente, foi necessária a conceptualização do preconceito e da marginalização de certos estereótipos na sociedade, para que então, o estudo pudesse desenvolver-se no sentido da relação da educação com a diversidade, e, principalmente, sobre o papel da educação no combate ao preconceito dentro do ambiente educacional no ensino superior. Por fim, o estudo investigou a opinião pública acerca do assunto, entrevistando alunos matriculados no ensino superior brasileiro, para que, deste modo, fosse possível saber a opinião dos principais protagonistas do alvo do estudo. Neste trabalho, apresentamos uma reflexão sobre o tema anteriormente mencionado, tendo como base o conhecimento já produzido em livros, leis ou artigos, os quais foram utilizados como referenciais teóricos e na pesquisa de campo produzida pelo estudo.

Palavras chave

Educação, diversidade, preconceito, papel docente, professor.

RESUMEN

Este artículo proviene de estudios e investigaciones sobre la importancia del rol del docente, en la educación superior, para la contención del prejuicio y para la desconstrucción de estereotipos asignados a individuos o grupos. En vista de ello, inicialmente se hizo necesario una conceptualización del prejuicio y de la marginación de algunos estereotipos en la sociedad, para que así el estudio se desarrollara acerca de la relación de la educación con la diversidad, y principalmente sobre el rol de la educación en la educación

superior. Por fin, el estudio investigó la opinión pública con respecto al asunto, entrevistando a alumnos matriculados en la educación superior brasileña, para saber la opinión de los principales protagonistas del objetivo de este estudio. En este trabajo, presentamos una reflexión sobre el tema antes mencionado, teniendo como base el conocimiento ya producido en libros, leyes o artículos, utilizados como referencias teóricas, y también a través de la investigación de campo hecha por el estudio.

Palabras clave

Educación; diversidad; prejuicio; rol docente: profesor.

1. INTRODUÇÃO

Tudo o que se pode compreender como estereótipo na sociedade possui abrangência bastante extensa, partindo desde ideologias e conceitos desenvolvidos por culturas que marginalizam, discriminam e penitenciavam pessoas ou grupos que fogem de imagens ou comportamentos padronizados por aquela cultura. Por exemplo, no Brasil, o homem negro é estereotipado em consequência de sua cor – comportamento tratado como crime, com punição vigente na legislação brasileira, pertencente à Lei nº 7.716/8 de 5 de janeiro de 1989 -, porém, há também padrões físicos e atitudes denominadas como corretas (impostas na sociedade), onde, por exemplo, garotos vão jogar futebol e garotas vão brincar de bonecas, comportamento que muitas vezes é tratado como um trabalho que prepara a mulher para a função de reproduzir e cuidar dos filhos.

Entretanto, o estereótipo não é necessariamente negativo. Martino (2014) afirma que “o estereótipo não é uma representação errada, mas uma caricatura”, e em cadeia, alega que ele “tem sentido positivo desde que se esteja

consciente dessas limitações. Quando a representação toma o lugar do representado e o estereótipo ganha a força de dogma e se converte em preconceito”. Deste modo, é necessário atentar-se para que os estereótipos que auxiliam nas segmentações das diferenças e suas características, não assumam um papel de preconceito, que exclui comportamentos e aspectos que se enquadram ou não em determinados padrões.

Em decorrência dos padrões e costumes adotados pela sociedade através do tempo, ideologias preconceituosas foram criadas, transmitidas e disseminadas, e vieram a excluir e marginalizar determinados grupos, os quais passaram a ser tratados como “minorias”. Portanto, o preconceito ganhou espaço e evoluiu na sociedade, ocasionando números explicitamente significantes de homicídios provocados por crimes de ódio e suicídios em decorrência da falta de aceitação do indivíduo, este que não se enquadra nos padrões – impostos - em diferentes camadas sociais.

O preconceito e a intolerância afetam dessemelhantes áreas da sociedade, incluindo o desenvolvimento e a qualidade da educação, de modo que, o aluno vítima da violência dentro do ambiente escolar, denominada como bullying, enceta dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Este estudo, em seu desenvolvimento, propõe-se a abordar a importância do discurso do docente, principalmente no ensino superior, que ao realizar seu trabalho, pode romper com estereótipos e preconceitos criados por culturas e crenças diversificadas, que levam as pessoas à racionalização, tornando-as “reprodutoras” do preconceito, seja ele racial, de identidade de gênero, classe social, entre outras discriminações presentes na sociedade. Ou seja, o conhecimento transmitido pelo docente e sua influência em sala de aula, torna-se capaz de “implodir” a barreira do preconceito e da ignorância, através de um sentimento de empatia criado na relação docente-discipulo, e utilizando, para tanto, conceitos, métodos e técnicas, o professor transforma-se capacitado e eficiente para promover tal desconstrução e retenção de preconceitos e estereótipos carregados pelos alunos, refletindo, assim, na sociedade.

2. JUSTIFICATIVA

O ser humano, diariamente, dirige-se ao triunfo tecnológico, biológico e a ampliação dos conhecimentos da mente, desenvolvendo estudos que auxiliam a qualidade de vida e a praticidade das atividades produzidas em seu cotidiano. Contudo, mesmo que os estudos apresentem uma significativa preocupação em melhorar o mundo para a raça humana, ainda existem práticas que auxiliam o retrocesso da evolução, assim como refere Morin (2000) em relação ao comportamento humano, que

“ainda que solidários, os humanos permanecem inimigos uns dos outros, e o desencadeamento de ódios de raças, religião, ideologia conduz sempre a guerras, massacres, torturas, ódios, desprezo”. (MORIN, 2000)

No Brasil, é possível evidenciar diferentes representações do preconceito e da intolerância na sociedade, um exemplo disso pode ser observado no Mapa da Violência 2016, estudo coordenado pelo pesquisador Julio Jacobo Waiselfisz, da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, o qual aponta que morrem 2,6 vezes mais negros que brancos, vítimas de armas de fogo no Brasil. Ainda com base nas pesquisas e estudos de Julio Jacobo Waiselfisz, o relatório final da CPI do Senado sobre o Assassinato de Jovens, divulgado em junho de 2016, destaca que 23.100 jovens negros morrem todo ano no Brasil, especificamente, um a cada 23 minutos. Já em relação aos números de mortes em decorrência da homofobia, crimes de ódio contra pessoas homossexuais, o GGB (Grupo Gay da Bahia) aponta que, em 2016, 343 pessoas pertencentes à comunidade LGBT foram mortas no Brasil, ou seja, aproximadamente uma a cada 25 horas. Não obstante, ainda existem outros crimes de ódio movidos pelas diferenças encontradas na sociedade, como a xenofobia, a transfobia, o feminicídio, todos em consequência da ignorância e da falta de conhecimento.

Deste modo, entende-se a urgência em encontrar alternativas que auxiliem na retenção do desenvolvimento do preconceito, que, diariamente, leva a humanidade à extinção racional e da vida.

Partindo do pressuposto de que a ignorância é que gera o preconceito, e de que a intolerância seja movida pela “falta de ciência ou de saber”, como aponta o Dicionário do Aurélio (2016), cabe à educação trabalhar a retenção de tais comportamentos, assim como destaca Whitehead (1929): “a educação é a aquisição da arte da utilização do conhecimento”, tarefa deveria ser professada pelo docente dentro do ambiente escolar. Assimila-se então, que o professor tem o compromisso social de auxiliar o aluno a compreender e respeitar as diferenças de comportamentos, culturas e características do indivíduo na sociedade, assim como transparece o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2000, p.47), qual aponta que,

“ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada, corresponde a uma das tarefas essenciais da educação”, e destaca, “deve, para isso, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo”. (Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2000, p.47),

Contudo, é indispensável que o docente atente-se ao intuito de não despertar um efeito colateral de sua função, “é necessário que os próprios sistemas educativos não conduzam, por si mesmos, a situações de exclusão”¹, um modelo de atitude paradoxal do que se encontra no Artigo 206 da Constituição Brasileira de 1988, junto ao Artigo 3º da LDB de 1996, os quais destacam que o ensino deve levar em consideração todas as diferenças socioculturais e o pluralismo de ideias dentro do ambiente escolar,

“(...) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [e o] pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, (...)”. (Artigo 206 da Constituição Brasileira de 1988, junto ao Artigo 3º da LDB de 1996)

Em uma escola privada do município de Itajaí, em Santa Catarina, uma professora solicitou que alguns alunos se caracterizassem de “favelados do Rio de Janeiro” e outros de médicos, advogados, para uma festa de integração, com o intuito de mostrar aos alunos a necessidade de inserção das diversas classes sociais nos mesmos ambientes, o que denota uma atitude positiva diante ao preconceito de classe, ainda que o ato tenha gerado polêmica por uma escolha equivocada de palavras e por enfatizar o estereótipo de o que é ser um “favelado do Rio de Janeiro”.

Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização, e como cadinho de preparação de um projeto comum. (DELORS, 1999, p.51)

Já no ensino superior, os comportamentos de empatia e respeito também se mostram presentes, não limitando o conhecimento apenas a formação profissional do indivíduo, mas também ao seu desenvolvimento pessoal, assim como o Art.43 da LDB (1996) apresenta quando descreve as finalidades da educação superior, que sobressalta a importância de “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer

com esta uma relação de reciprocidade;” à vista disso, o docente assume a complicada tarefa de “humanizar” seus discentes, que entram em sala de aula carregados de culturas, conceitos e comportamentos divergentes. A equivalente proposta também é tratada como exigência do MEC, pela demanda em relação às temáticas transversais, sobretudo no tocante ao eixo da responsabilidade social e inclusão, e é defendida pela Lei Sinais, Lei Nº10. 861, de 14 de Abril de 2004:

Art. 1o Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9o, VI, VIII e IX, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1o O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Compreende-se então, a incumbência e importância que o docente, através do seu discurso, desenvolva o pensamento da igualdade social entre os seres humanos com seus discentes, transparecendo que, independentemente de raça, cor, credo, orientação sexual ou identidade de gênero, todos somos dignos de viver em sociedade e gozar dos direitos transparecidos na Constituição Federal. Desse modo, retendo e desconstruindo, dentro do ambiente escolar, preconceitos e estereótipos criados pela sociedade através do tempo, que resultam em violência gratuita, a qual retarda o desenvolvimento do ser humano e divide e rompe com as relações interpessoais, degradando a empatia e o respeito.

3. OBJETIVOS

Objetiva-se defender o conceito de que a educação, através do discurso e dos conhecimentos transmitidos pelo docente em sala de aula, tem um papel fundamental em inibir o preconceito e desconstruir estereótipos em seus discentes, refletindo assim, na sociedade.

1 Educação: um tesouro a descobrir – 4. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

4. METODOLOGIA

De início, o desenvolvimento do estudo deu-se por meio de levantamentos bibliográficos, que conceptualizaram os assuntos e fragmentos de ciências, os quais observados e desenvolvidos de forma holística, construíram a proposta defendida. No que se refere a pesquisas bibliográficas, Gil (2008) conceitualiza que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

Não obstante, em progressão ao estudo, foi desenvolvido e aplicado um levantamento de campo com discentes de diferentes cursos da Faculdade Campo Limpo Paulista, que ainda segundo Gil (2008), “se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”, em forma quantitativa, assim como esclarece Fonseca (2002, p. 20):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Por fim, alicerçado nos conhecimentos angariados em decorrência dos procedimentos descritos anteriormente, o estudo estruturou o presente artigo, transparecendo os resultados obtidos.

5. CONCEITUALIZANDO O PRECONCEITO E O ESTEREÓTIPO

Edgar Morin, quando discorre sobre as formas de se ensinar a compreensão em sua obra “Os sete saberes

necessários à educação do futuro” (2000, p.82), e evidencia a necessidade da empatia no processo do desenvolvimento da compreensão, que resultará em corolários positivos, apenas se houver simpatia e generosidade, e em seguida completa, “se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas” (2000, p.87), nomeadamente, o preconceito se concebe no caminho oposto dos pensamentos apresentados por Morin, e usa a racionalização fundamentada em “axiomas ardilosos”, sustentando suas verdades em pensamentos e julgamentos não questionados ou refletidos.

O preconceito dimanou do termo do latim *praeconcepto*, o qual se refere a conceitos e opiniões formadas antecipadamente, sem o conhecimento verídico, que redundam em ódio irracional, intolerância, aversão a outras raças, credos, religiões, ou pensamentos e conceitos que não se enquadram nos padrões e culturas de determinado povo.

Segundo Adorno (1950), “ao olhar para o mundo através de uma lente de categorias rígidas, elas não acreditam na natureza humana, temendo e rejeitando todos os grupos sociais aos quais não pertencem, assim, como suspeitam deles”, que ainda acrescenta, “o preconceito é uma manifestação de desconfiança e suspeita”. Isto é, o preconceito reflete um comportamento de afastamento de tudo que não condiz com o semelhante e conhecido como padrão de conduta e características adotadas socialmente como corretas. Já para Santos (2001), “o preconceito representa uma ideia estática, abstrata, pré-concebida, traduzindo opinião carregada de intolerância, alicerçada em pontos vedados na legislação repressiva”. Consequentemente, é possível perceber que preconceito se trata de uma ideia errônea sobre um assunto ainda desconhecido, encontrando-se como “uma atitude hostil ou preventiva a uma pessoa que pertence a um grupo, simplesmente porque pertence a esse grupo, supondo-se, portanto, que possui as características contestáveis atribuídas a esse grupo” (ALLPORT, 1954/1962, p. 22, tradução livre). A começar do momento em que um indivíduo torna-se vítima do preconceito, a dignidade humana é ferida, uma vez que o cidadão que está gozando de seus direitos de viver em liberdade, defendido pela Constituição Nacional, passa a ser oprimido e excluído em decorrência de ser quem é, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) pregam:

O preconceito é contrário a um valor fundamental: o da dignidade humana. Segundo esse valor, toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser um ser humano, é digna e merecedora de respeito. Portanto, não importa seu sexo, sua idade, sua cultura, sua raça, sua religião, sua classe social, seu grau de instrução, etc.: nenhum desses critérios aumenta a dignidade de uma pessoa.

Já o estereótipo pode ser relatado como uma variável que auxilia na construção do preconceito, de forma a classificar características e comportamentos como idôneos e “decentes”. De certa perspectiva, o estereótipo tem conotação positiva, pois organiza fragmentos da sociedade, como explica Martino (2014), “a ausência de estereótipos implicaria um gasto considerável de tempo até a compreensão dos acontecimentos”, entretanto, ele não pode assumir uma postura de verdade absoluta, como regras a serem seguidas, uma vez que convivemos meio a uma sociedade repleta de diversidade. Esse conceito referente ao estereótipo é classificado por Vázquez (1990, p. 25) como “[...] um conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos numa comunidade social”, enquanto Heller (1992) correfere como “[...] um padrão mental de avaliação da realidade que se expressa através de atitudes, no preconceito propriamente dito”. Portanto, o estereótipo, em sua perspectiva negativa, é compreendido como padrões que segmentam características e comportamentos, além de excluir e discriminar os que não se enquadram nos determinados como corretos.

Os preconceitos e estereótipos são protagonistas na culpa da conduta que “rompe” a sociedade e podem ser considerados réus nos milhares de homicídios comeditos em decorrência de crimes de ódio e suicídios movidos pela não aceitação de comportamentos e características do indivíduo pela sociedade.

6. EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

O Capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 43, coloca como finalidade da Educação Superior “1 – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;” (BRASIL, 1998, grifo nosso) Sendo assim, entende-se que há necessidade de adentrar-se a questões reflexivas para a desconstrução de paradigmas socialmente inseridos nos discentes, pois pensar a diversidade leva a questões muito profundas como o conhecimento de si próprio, de seu grupo, de uma estrutura de opressão, para então reconhecer o diferente e refletir sobre a relação entre mim e o outro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que

[...] é a sociedade, quer queira, quer não, que educa moralmente seus membros, embora a família, os meios de comunicação e o convívio com outras pessoas tenham influência marcante no comportamento da criança. E, naturalmente, a escola também [...] participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela or-

ganização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões. Daí a proposta de que se inclua o tema Ética nas preocupações oficiais da educação. (BRASIL, 1997, p. 51).

Sendo assim, a escola, como um ambiente formativo, tem como obrigação transmitir valores e regras, e evidencia isso através dos PCNs, incluindo nestes, o respeito às diversidades étnicas, sociais, culturais, regionais, políticas. Porém, como mencionado anteriormente, diante ao diferente, ainda mais com uma formação social carregada de preconceitos e estereótipos, os indivíduos tendem a tomar uma posição de hostil e preventiva. Portanto, é papel do docente transmitir o conhecimento sobre as múltiplas diversidades, sejam elas sociais, culturais, étnicas, de gênero, condição sexual, religião, sempre intuindo romper as barreiras da ignorância de seus discentes, fazendo-os ampliar sua maneira de ver e viver o mundo.

Com isso, até mesmo o próprio ambiente educacional se modifica, tornando-se mais confortável àqueles que pertencem a grupos “minoritários”, ou seja, que fogem dos padrões estabelecidos pela sociedade.

Para que o indivíduo seja capaz de aprender é preciso dar sentido ao que se faz e ao que se aprende, sentir-se reconhecido, respeitado como pessoa e como membro de uma comunidade, não se sentir ameaçado em seu modo de ser, em sua segurança, em seus hábitos, enfim, em sua identidade pessoal. É necessário que o aprendiz se sinta compreendido e apoiado nos momentos de exaustão e fraqueza, sentir que pode contar com o apoio dos demais, que o consideram capaz e desejoso de conseguir. Acreditar que alguém ainda dá valor ao que ele faz ou aprende, sentir-se amado. (VILLANI, 2007, p. 104)

O ideal e o que prevê as Leis Educacionais brasileiras é que os discentes já ingressem no ensino superior sabendo ao menos respeitar àquele que é diferente, porém, na realidade, os dados de homicídios e suicídios de pessoas que pertencem a grupos marginalizados indica que jovens e adultos não criaram essa consciência em seu ensino básico, cabendo então, ao ensino superior, suprir essa carência.

Segundo Perrenoud (2001), o professor deve colaborar para construir uma identidade cooperativa no grupo, em que se tenha consciência sobre as diferenças e desigualda-

des e se procure maneiras de refletir sobre atitudes negativas e as extinguir, preparando assim aos alunos para que se portem da mesma maneira na macrosociedade (fora do ambiente escolar).

É por isso que o docente que se dispôr a desconstruir tais questões, tem que se julgar habilitado para tal função, como afirma Villani (2007), “a autonomia e a responsabilidade de um profissional que se julgue qualificado para desempenhar a função de colaborar no desenvolvimento moral e intelectual de outro alguém, depende de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação.”

Talvez seja por essa autonomia, e pela autonomia de aplicar ou não temas como “gênero, sexualidade e diversidade sexual” nos cursos de graduação, que sejam tão raras as inclusões destes nos currículos universitários. Porém, é também a universidade o lugar de discussão dessas temáticas para que se encontre maneiras de lidar com essas situações sem rigidez de ideias.

Portanto, cabe às instituições e aos profissionais da educação uma maior responsabilização pela não omissão desses temas, para que assim não colaborem, mesmo que indiretamente, com as violências e opressões cometidas, diariamente, nesse país.

7. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa de campo concebida no presente estudo, deu-se com o propósito de comprovar, utilizando a opinião pública, a importante ligação do discurso do docente dentro do ambiente educacional no ensino superior, com a retenção do preconceito e a desconstrução dos estereótipos aplicados no indivíduo pela sociedade, desse modo, o estudo se propôs a buscar respostas na realidade, questionando o “mundo real” acerca do tema desenvolvido, assim como dilucida José Filho (2006, p.64), “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”, portanto, percebe-se a necessidade de buscar respostas, diretamente, com os indivíduos que são flexionados, expostos e que possuem ligação direta com o assunto abordado, destarte, o estudo antepôs alunos do ensino superior como público alvo, recolhendo a opinião de 85 discentes, matriculados nos cursos de Tecnologia em Gestão de Pessoas, Tecnologia em Recursos Humanos e Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa, da Faculdade Campo Limpo Paulista, no segundo semestre de 2017.

[...] a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso,

o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (GONSALVES, 2001, p.67).

A escolha dos entrevistados sobreveio da necessidade de buscar respostas com pessoas que estão expostas, diariamente, com os discursos dos docentes do ensino superior em sala de aula, portanto, coletaram-se através da pesquisa, replicações que se fundamentam em situações vivenciadas ou não pela amostra. Para coletar o material, as questões foram aplicadas em caráter quantitativo, qual assim como descreve Fonseca (2002, p.20), “a pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc”, de feitiço a evidenciar através de dados estatísticos o resultado final, tornando a compreensão mais inteligível e transparente.

O questionário aplicado abarcava duas indagações diretas e objetivas a respeito do assunto: A primeira delas, solicitava a opinião da amostra em relação ao discurso do docente em sala de aula desconstruir ou não preconceitos e estereótipos criados pela sociedade. A segunda, questionava se em algum momento da vida acadêmica dos entrevistados, dentro do ensino superior, o discurso do docente alterou a sua forma de pensar, eliminando ou modificando preconceitos, estereótipos ou julgamentos criados sob pilares fundamentados por crenças.

Posteriormente à apuração dos resultados, constatou-se que 95,2% da amostra conjecturam que o discurso do docente, no contexto de sala de aula, seja capaz de desconstruir preconceitos e estereótipos criados pela sociedade, enquanto 4,8% não compartilham do mesmo pensamento. Ao mesmo passo que 8,2% da amostra nunca teve um preconceito, estereótipo ou julgamento transfigurado em decorrência do discurso de um docente, contrariando a grande maioria, 91,8%, que já vivenciaram modificações em suas formas de pensar.

Percebe-se assim, o quão importante e significativa é a responsabilidade social assumida pelo docente, que tem obrigação de desenvolver a socioconstrução dentro da sala de aula, desconstruindo preconceitos e estereótipos com os seus discentes, refletindo assim, na construção de uma sociedade mais tolerante e racional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados anteriormente, e, principalmente, aos resultados da pesquisa quantitativa evidenciada pelo estudo, percebe-se a influência do discurso do docente dentro da sala de aula no ensino superior, de modo que este tem a missão social de utilizá-lo como meio de contenção do preconceito e na desconstrução

dos estereótipos carregados por conceitos retrógrados, compreendidos por alunos da educação superior.

Ademais, a utilização do discurso do docente em prol da desconstrução do preconceito e dos estereótipos está diretamente ligada a favorecer o artigo 3º da Lei nº 9394/96, que representa as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a qual menciona em seu texto que o ensino será ministrado com base nos princípios da, “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”, “[...] pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas [...]”, “[...] respeito à liberdade e apreço à tolerância [...]”, e com a “[...] consideração com a diversidade étnico-racial [...]”, por conseguinte, além da sua grande importância humanitária, o discurso racional e bem utilizado do docente tem o grande poder de auxiliar não apenas na socioconstrução dos discentes, mas também torna funcional a legislação educativa brasileira.

Portanto, percebe-se a importância do papel do docente na retenção do preconceito e na desconstrução dos estereótipos do indivíduo dentro das salas de aula do ensino superior brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLPORT, G. The nature of prejudice. Cambridge: Addison-Wesley, 1954.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Constituição da República do Brasil. 36 ed. Atualizada e Ampliada. São Paulo: Saraiva, 2005. (Coleção Saraiva de Legislação).

DELORS, Jacques. (org.) Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 3ª ed., São Paulo: Editora Cortez, Brasília: MEC e UNESCO, 1999.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007

GONSALVES, E. P. Conversas sobre iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP: Alínea, 2001.

IGNORÂNCIA. Dicionário Aurélio de Português Online, 24 Set. 2016. Disponível em: <<https://dicionario-doaurelio.com/ignorancia>>. Acesso em: 31 Jul. 2017.

MARTINO, Luís Mauro Sá. Teoria da comunicação: ideias, conceitos e métodos. Petrópolis: Vozes, p. 286, 2009.

MORIN, Edgar, 1921 - Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000

PERRENOUD, Phillipe. A pedagogia na escola das diferenças-fragmentos de uma sociologia do fracasso. São Paulo: Artmed Editora, 2001.

SANTOS, Christiano Jorge. Crimes de Preconceito e de Discriminação – Análise Jurídico-Penal da Lei 7716/89 e Aspectos Correlatos, 1ª ed., São Paulo, Max Limonad, 2001.

VILLANI, F. L. A longevidade no aprendizado de línguas: acrescentando vida aos anos e não anos a vida. 2007. 258 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL EM ESCOLAS- UM ESTUDO PRÁTICO SOBRE PRESERVAÇÃO DE BACIAS HIDROGRÁFICAS EM ENTORNOS URBANOS NO MUNICÍPIO DE CAMPO LIMPO PAULISTA - SP

Geraldo Gomes Cavalcanti

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
cavalcanti@faccamp.br

Guilherme Daumichen Mortati

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
mortati@facp.com.br

RESUMO

A pesquisa sobre o tema: "Educação socioambiental em escolas - Um estudo prático sobre preservação de bacias hidrográficas em entornos urbanos no município de Campo Limpo Paulista – SP" permitirá aos estudantes da educação básica a construção de uma conscientização socioambiental que seja crítica e participativa, considerando os pressupostos da sustentabilidade na preservação das bacias hidrográficas. Assim sendo, aplicou-se com um grupo de alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública o projeto "Meu, Rio, meu Bairro, minha Cidade" na sub-bacia hidrográfica do rio Jundiá, próximo à unidade escolar objeto do estudo, assessorados por acadêmicos de Engenharia Civil da FACCAMP (Faculdade Campo Limpo Paulista). Percebemos, ao final do trabalho, uma mudança de comportamento assertiva e significativa em seus protagonistas ao assimilarem efetivamente a proposta do projeto, que foi a necessidade de redução dos impactos ambientais negativos na sub-bacia hidrográfica do rio Jundiá; a começar pela comunidade local e ampliação para toda cidade, levando-os a reconhecer a forma plena de se viver em ambiente saudável e equilibrado, direito garantido a todos os cidadãos.

Palavras chave

Bacia hidrográfica, educação socioambiental, sustentabilidade.

ABSTRACT

Research on the topic: "Socioenvironmental Education in Schools: A Practical Study on the Preservation of Hydrographic Basins in Urban Environments in the Municipality of Campo Limpo Paulista - SP" will allow students of Basic Education to build a socio-environmental awareness that is critical and participatory, considering the assumptions of sustainability in the preservation of the river basins. Therefore, it was applied with a group of students of the High School of a Public School the project "My river, my Neighborhood, my City" in the sub-basin of the Jundiá

river near the School Unit object of the study, advised by FACCAMP Civil Engineering academics (Campo Limpo Paulista College). We perceive at the end of the work a significant assertive behavior change in its protagonists when effectively assimilating the project proposal, which was the need to reduce negative environmental impacts in the sub-basin of the Jundiá river. Starting with its community and extended to the whole city, leading them to fully recognize that living in a healthy and balanced environment is a right guaranteed to all citizens.

Keywords

hydrographic basin. socio-environmental education. Sustainability

1. INTRODUÇÃO

Os córregos e rios que cortam as cidades do Brasil apresentam algum tipo de processo de degradação ambiental, seja quanto ao despejo de esgoto in natura ou de resíduos sólidos descartados de modo inadequado no meio ambiente, comprometendo a quantidade e qualidade do uso dos recursos hídricos das bacias e sub bacias hidrográficas e, por consequência, gerando um déficit na qualidade de vida da própria população e do bioma.

É nesse contexto, que a Educação Socioambiental, a partir das escolas, em parceria com instituições de ensino superior, passa a ser uma aliada na sensibilização dos estudantes da educação básica em relação ao estudo e a conscientização para preservação das bacias hidrográficas das cidades.

Surge, então, algumas indagações: projetos de Educação socioambiental para preservação das bacias hidrográficas, aplicado em escolas localizadas em núcleos urbanos próximo às bacias e sub-bacias hidrográficas das cidades, por acadêmicos de Engenharia Civil, tendo como protagonistas alunos de ensino médio, poderão, em certo tempo,

contribuir para minimizar a degradação ambiental nesses entornos urbanos? É possível ser criado um efeito multiplicador que levará o estudante da escola, dentro do conceito de sustentabilidade a uma ação cidadã crítica, fazendo-o mudar a sua atitude frente à necessidade da preservação ambiental dos mananciais do seu bairro e de sua cidade?

Para consecução dos objetivos propostos, os estudantes de ensino médio, por meio de palestras e pesquisa de campo, sob supervisão de graduandos de Engenharia Civil da FACCAMP (Faculdade Campo Limpo Paulista), identificaram o que venham a ser bacias e sub-bacias hidrográficas, destacando os problemas ambientais, oriundo da ocupação urbana, tais quais: o despejo inadequado de esgoto e de resíduos sólidos em nascentes, córregos e rios dos entornos urbanos. Descreveram, ainda, sobre a importância da manutenção do sistema de drenagem urbana de águas pluviais e esgoto; assim como as ações que se façam necessárias para reduzir os impactos ambientais negativos na sub-bacia do rio Jundiá, localizado no bairro adjacente a unidade escolar.

2. A ESCOLA COMO AGENTE DE PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

Destacamos algumas considerações sobre educação no que se refere à formação do indivíduo e de suas relações sociais e de como essa formação poderá permitir ao indivíduo, por meio de suas experiências agregadas à educação formal, ser também um agente transformador do espaço social.

Assim sendo, percebemos que para que se construa na comunidade uma identidade socioambiental responsável, se faz necessário integrar a educação ambiental nas escolas, quer ela esteja inserida no currículo escolar de forma independente ou multidisciplinar.

Educação e a construção da compreensão de mundo pelo indivíduo

Não é possível definir educação em um único conceito, porém, no seu sentido mais amplo, podemos dizer que significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de pais para filhos, onde ela vai se formando através de ocorrências presenciadas e experiências vividas por cada indivíduo ao longo da sua vida (MENEGETTI, 2014).

Continua Meneghetti “também podemos dizer que a educação é um processo de atuação de uma comunidade sobre o desenvolvimento do indivíduo a fim de que ele possa atuar em uma sociedade pronta para a busca da aceitação dos objetivos coletivos” (MENEGETTI, 2014).

Paulo Freire (1980) nos diz que “a educação tem caráter

permanente. Não há seres educados e não educados, estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos”. A ação educativa implica um conceito de homem e de mundo concomitantes, é preciso não apenas estar no mundo, mas também estar aberto ao mundo. Captar e compreender as finalidades deste a fim de transformá-lo, responder não só aos estímulos, mas também sim aos desafios que este nos propõe.

A ideia de associar a educação e o meio Ambiente se deve a uma série de motivos. Em primeiro lugar, destaca-se a importância da educação enquanto instrumento principal de humanização, socialização e direcionamento social. Fica claro que, assim como todas as práticas sociais, ela guarda em si grandes possibilidades de promover a transformação ou conservação ambiental.

A educação ambiental como ente de transformação socioambiental

A Escola é o espaço que vai possibilitar a construção da identidade socioambiental do seu estudante, ela é, certamente, o ponto de partida crucial para o avanço da educação ambiental, sendo esse local aquele que o educando perceberá as primeiras relações e demandas socioambientais de sua própria comunidade.

É neste sentido que se entende não ser possível pensar e exercitar a mudança social e ambiental sem integrar o meio educacional, levando, desta forma, o tema “meio ambiente” para dentro das escolas, contribuindo assim para a formação de cidadãos conscientes com condições de decidirem e atuarem de modo comprometido com a vida com o bem-estar de cada um e da sociedade em geral a partir de suas comunidades. Para isso, torna-se necessário mais do que informações e conceitos, mas também revelar a importância de que a escola como ente que se propõe a trabalhar a formação dos valores envolvidos.

Define-se, conforme nossa legislação (Lei Federal nº 9.795, de 27 de Abril de 1999), “Educação Ambiental como os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem como de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (MEC, Resolução Nº 2, De 15 De Junho De 2012), define a Educação Ambiental como “uma atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental”

O objetivo geral da educação ambiental é formar cidadãos

ativos que saibam identificar os problemas e participar efetivamente de sua solução e prevenção. [...] que ajam, organizem-se e lutem por melhorias, que favoreçam a sobrevivência das gerações presentes e futuras da espécie humana e de todas as espécies do planeta, em um mundo mais justo, saudável e agradável que o atual. (MELO, 2007)

Carvalho (2004) cita que A Educação Ambiental é fomentadora no sentido de criar pontes, ligando a educação formal da não-formal e nesse limiar observa-se a integração entre a escola e a comunidade do entorno em trabalhos que atraem seus próprios educandos na construção dessa aprendizagem.

O autor destaca ainda, a importância da Educação Ambiental na escola, como sendo aquela que constrói, em meio ao conflito socioambiental, posturas éticas e políticas, levando os estudantes à atitudes de reflexão e crítica, possibilitando, mesmo em condições adversas, uma ação transformadora da realidade socioambiental em que vive (CARVALHO, 2004).

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DAS BACIAS HIDROGRÁFICAS

A crise dos recursos hídricos está principalmente ligada às ações antrópicas que impactam diretamente o meio ambiente, ocasionando a degradação ambiental das nascentes, córregos e rios como temos visto ocorrer, sobretudo, nas bacias hidrográficas inseridas nos entornos urbanos. Essa problemática tem sido motivo dos intensos debates entre sociedade e poder público em torno de como se deve conciliar desenvolvimento econômico e preservação ambiental, observando-se de forma integrada todas as variáveis socioambientais que interferem no espaço territorial das bacias hidrográficas.

Apesar da situação de instabilidade hídrica que passamos, iniciativas de projetos, ainda que tímidas, menos pontuais e mais sistematizadas, começam a surgir e a integrar-se à Educação Ambiental no contexto das bacias hidrográficas, desenhando-se, assim, um horizonte mais claro, ao se enxergar a bacia hidrográfica nos entornos urbanos como o espaço de gestão territorial de recursos hídricos onde a Educação Ambiental, por meio da escola, se coloca como um vetor de potenciais ações de mitigação dos problemas ambientais das comunidades nela inseridas.

Bacia hidrográfica como elo frágil do sistema hídrico

A escassez dos recursos hídricos é uma realidade inquestionável em nossos dias e afeta, não somente países e lugares onde a falta de água já faz parte do contexto geográfico, histórico, social e econômico, como por exemplo - o nordeste do Brasil; mas também ampliou-se atingindo as regiões mais ricas do nosso país, fruto dos fenômenos

climáticos, da falta de investimento em novos projetos e da implementação da gestão e do gerenciamento dos recursos hídricos, fatores os quais, se não observados, irão comprometer a quantidade, a qualidade e o uso sustentável da água. Como relatam os autores:

Além dos problemas relacionados à quantidade de água - tais como: escassez, estiagens e cheias, há também aquelas relacionadas a qualidade da água. A contaminação de mananciais impede, por exemplo, seu uso para abastecimento humano. A alteração da qualidade agrava o problema da escassez desse recurso" (BRAGA et al, 2005).

Percebemos que a localização geográfica, tanto das instituições de ensino públicas ou particulares de diferentes níveis educacionais, quanto das bacias e sub-bacias hidrográficas, atingidas pelo contínuo processo de degradação ambiental; muitas das vezes, estão inseridas nos mesmos núcleos urbanos que formam as cidades.

A bacia hidrográfica é uma região onde as águas das chuvas que caem seguem dos pontos mais altos para os mais baixos do relevo, seguindo pelos córregos até um rio principal, que pode cortar áreas não habitadas ou habitadas, como os bairros das cidades. Podemos observar que o fluxo de uma população de certo núcleo urbano no seu dia a dia que segue em direção à escola, trabalho ou ao centro da cidade, tem um movimento semelhante ao fluxo do rio, e mesmo que determinado morador de um bairro não perceba, poderá ter presente no quintal de sua casa uma nascente, ou poderá estar atravessando um córrego submerso ou ainda passar ao lado do leito de um rio.

A água tem sido a centralizadora das atenções mundiais nos últimos anos, gerando diversas discussões sobre a utilização dos recursos hídricos como: uma melhor gestão e uma melhor adequação desses recursos tão escassos. Os sistemas aquáticos, apesar de importantes para a manutenção da vida, vêm sofrendo, devido às ações humanas, um processo acelerado de deterioração das suas características físicas, químicas e biológicas, que por sua vez, resultou na atual crise mundial, na qual grande parte da água doce do planeta apresenta algum tipo de contaminação, acarretando efeitos nocivos para a população em geral.

Tal preocupação se deve ao fato de tais recursos estarem ligados à impactos ambientais, como: ocupação do solo indevida, uso indiscriminado da água, desmatamento de matas ciliares, sedimentação, assoreamento, construção de barragens, desvios de cursos d'água, erosão, salinização, contaminação, impermeabilização, compactação, diminuição da matéria orgânica dentre outras degradações, têm contribuído para o desaparecimento de rios e lagos, afetando profundamente o ciclo da água e o clima. [...]. (BONATO, 2013).

O intenso processo de urbanização das bacias hidrográficas tem como principal consequência a redução da qualidade dos recursos hídricos superficiais e alterações na dinâmica natural das drenagens. [...] existe uma nítida crise de percepção ambiental por parte da maioria da população diante do sistema hidrográfico urbano, onde os canais de escoamento são considerados apenas como corpos receptores de esgotos, desprovidos de vida, ou ainda, rotulados de “valetões”. Isto acontece em parte, devido à falta de uma educação de qualidade para a população, o intenso e desordenado crescimento urbano, a apatia do poder público em considerar a implantação de uma infraestrutura de saneamento ambiental como prioridade para o aumento e manutenção da qualidade de vida da população, entre outros motivos (BONATO, 2013).

A bacia hidrográfica possui um papel fundamental no planejamento, manejo e gestão dos recursos hídricos, sendo que sua importância mais nobre consiste na captação e distribuição de água potável para uma determinada população. Também há de se considerar, que a bacia hidrográfica constitui-se numa das unidades espaciais mais eficientes para o manejo e gestão dos recursos naturais e suas inter-relações com os sistemas socioeconômicos, como avaliam (CAMARGO, 2003)

A Educação Ambiental é, portanto, uma forma de conscientização do que realmente é a sustentabilidade e também, uma forma de obtê-la, pois ao se ter uma visão do que realmente é o meio ambiente, entende-se que o ser humano constitui sua parte integrante, ficando mais evidente que se pode ter o progresso material com a preservação dos recursos naturais por sucessivas gerações e, desta forma, consegue-se obter o desenvolvimento sustentável (SOUTO, 2015)

A escola como agente de preservação das bacias hidrográficas

Destacamos os trabalhos Amanda (2010) Rosa e de Angelo (2012) que caminham no sentido de evidenciar a relevância da Educação Ambiental no território das bacias hidrográficas.

Amanda (2010) no decorrer de sua pesquisa denominada “Geografia e Educação Ambiental: a bacia hidrográfica do Ribeirão Pirapitinga no município de Catalão como referência à realidade vivida”, enfatiza que o papel da geografia e sua abordagem na práxis da Educação Ambiental são de vital importância e devem abarcar todas as etapas do ensino fundamental [...].

A autora considera que o contato mais próximo de estudantes e comunidade frente sua própria realidade ambiental, exemplificado pela investigação, por meio de visitas as nascentes do Ribeirão Pirapitinga, objeto de sua pesquisa, tem o poder de maior sensibilização desses

indivíduos, como também permitirá aos alunos obterem melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem (AMANDA, 2010)

Amanda (2010) observa que a Geografia [...] favorece o planejamento participativo, de modo desenvolver nos educandos a habilidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a sua realidade socioambiental, formando cidadãos conscientes e por consequência atuantes de forma comprometida com a vida em diversas perspectivas.

A autora ainda salienta que a Geografia como instrumento para a Educação Ambiental irá gerar mudanças de comportamento em relação aos problemas ambientais, sensibilizando o cidadão para a preservação da natureza no presente de forma a garantir o meio ambiente saudável para as gerações futuras.

Rosa e Ângelo no artigo intitulado “Educação Ambiental: escola e bacia hidrográfica” dialogam com a respectiva temática segundo o triângulo: educação ambiental, escola e bacia hidrográfica, considerando a construção desses aspectos articuladores de forma dialética no contexto das bacias hidrográficas, nesse caso específico, das escolas localizadas nas bacias hidrográficas de Curitiba, Paraná (ROSA E ANGELO, 2012).

As autoras destacam que a bacia hidrográfica é um mecanismo de gestão de recursos hídricos, e observam também que a articulação entre Educação Ambiental e a região da bacia hidrográfica são pesquisas de caráter inovador, principalmente quando se trata dos estudos a respeito da relação escola com a educação ambiental e bacia hidrográfica. (ROSA e ANGELO, 2012).

A bacia hidrográfica é um local distinto no qual as práticas educativas socioambientais da coletividade são empregadas no perímetro da escola, e ela é o elemento articulador de referência da comunidade, ao que as autoras destacam como: “pontes importantes que atravessam os ‘muros’ do espaço escolar” (ROSA e ANGELO, 2012, grifo nosso).

Ressaltam ainda que a Escola ao estar localizada no espaço geográfico de sua bacia hidrográfica insere-se na sua própria realidade socioambiental e tem objetivos convergentes, portanto a Escola poderá assumir a sua plena liderança social, observando os conceitos e respectivo comprometimento com a sustentabilidade ambiental. (ROSA E ANGELO, 2012).

A seguir apresentaremos nosso estudo de caso sobre Educação Ambiental e Bacia Hidrográfica em entornos urbanos, a pesquisa buscou, para que se atingisse os objetivos propostos, identificar nos meandros da Educação Ambiental, elementos teóricos e práticos, integrando-os

no processo ensino-aprendizagem com o envolvimento dos mais diversos atores dentre esses professores, estudantes da escola e da comunidade no entorno da bacia hidrográfica.

4. APLICAÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL EM ESCOLA COM VISTAS A PRESERVAÇÃO DE BACIAS HIDROGRÁFICAS EM ENTORNOS URBANOS NO MUNICÍPIO DE CAMPO LIMPO PAULISTA - SP

O município de Campo Limpo Paulista elaborou o Plano Municipal de Gerenciamento Ambiental e Gestão Ambiental dos Recursos Hídricos do Município, divulgado num relatório final datado de setembro de 2012. Nesse relatório, que serviu de orientação para o desenvolvimento do projeto de Educação Sócio Ambiental em escolas com o apoio de graduandos de Engenharia Civil da FACCAMP (Faculdade de Campo Limpo Paulista), foram divulgadas as propostas técnicas necessárias para ações de gestão ambiental no município, onde foi mostrada a importância da concentração de esforços na Educação Ambiental de forma efetiva para mitigação dos problemas ambientais no município de Campo Limpo Paulista.

5. RESULTADOS

Para consecução dos objetivos do pesquisa sobre: “Educação Socioambiental em Escolas: um Estudo Prático sobre Preservação de Bacias Hidrográficas em Entornos Urbanos no Município de Campo Limpo Paulista – SP”, graduandos do curso de Engenharia Civil da FACCAMP convidaram a gestão escolar e educandos de uma Escola Pública para integrar o respectivo projeto. A unidade escolar localiza-se nas adjacências do trecho urbano da sub-bacia hidrográfica do rio Jundiáí, paralelo à estrada Bragantina, entre os bairros Parque Internacional e São José, em Campo Limpo Paulista, SP.

O trabalho buscou integrar os alunos do Ensino Médio à pesquisa, destacando a importância e o comprometimento desses na questão socioambiental, pois acreditamos ser por meio da sensibilização do olhar e, através da consequente leitura mais próxima dos impactos ambientais no percurso do rio, é que começará a acontecer a construção da conscientização ambiental crítica dos estudantes, identificando e buscando as possíveis soluções para os problemas ambientais observados.

Para tanto, se fez necessário começar a construir, num primeiro momento, um cenário, a partir de palestras sobre a temática das bacias hidrográficas e que trouxessem aos estudantes esse olhar exclusivo, referente à degradação ambiental presente no espaço que eles vivem; não trazê-los para esse aspecto seria perder a oportunidade de tê-los como potenciais agentes de transformação do espaço de aprendizado, seja ele de forma individual ou coletiva.

As palestras envolveram uma representação de estudantes do ensino médio -1º anos num primeiro momento- e do 1º e 3º anos também do Ensino Médio em períodos de tempo não consecutivos.

A Primeira palestra

A primeira palestra, anterior à pesquisa de campo, apresentada no Apêndice A, nas dependências da escola teve como título do projeto: “Meu rio, meu Bairro, Minha cidade” possibilitou que os estudantes percebessem a problemática ambiental a partir do enfoque do estudo da bacia hidrográfica de sua cidade e do trecho do rio Jundiáí que corta o seu bairro e que está situado próximo a sua escola. Nessa palestra foram destacados alguns dos problemas ambientais divulgados no relatório final do Plano Municipal de Gerenciamento Ambiental e Gestão Ambiental dos Recursos Hídricos do Município Campo Limpo.

Na segunda parte dessa apresentação foram mostrados os objetivos do projeto e como se daria todo o roteiro do trabalho. Finalizada a palestra, passou-se então às orientações e preparativos para a pesquisa de campo.

A pesquisa de campo – primeiro percurso no perímetro da sub - bacia do rio jundiáí

Nessa etapa que culminou com o trajeto de um grupo de estudantes do 1º ano do Ensino Médio, de professores e alguns funcionários da escola orientados pelos graduandos de Engenharia Civil procedeu-se então o reconhecimento da sub-bacia, delimitada pelas margens do rio Jundiáí, conforme perímetro de aproximadamente 2,5 quilômetros, mostrado nos mapas do Apêndice B.

A partir de então, os alunos passaram a identificar, por meio de registro fotográfico, os pontos de degradação ambiental que mais chamaram sua atenção como: descarte inadequado de resíduos sólidos no leito do rio, nas áreas de preservação permanente (APP), nas calçadas e da destruição de caixas e tubulações do sistema de águas pluviais, conforme mostrado nos Apêndices C, D e E.

Concluído o reconhecimento do perímetro, os alunos dividiram-se em subgrupos e iniciaram as entrevistas com os populares, de acordo com o Apêndice F, que transitavam na área comercial do bairro, realizando as perguntas referentes aos questionários do Apêndice G, totalizando 79 questionários respondidos, os quais foram encaminhados para posterior tabulação dos dados e elaboração dos gráficos para as respectivas análises.

Antes da finalização dessa fase, procedeu-se a elaboração de algumas produções textuais pelos alunos, como também, a tabulação dos dados dos questionários e geração dos gráficos nos laboratórios de informática da escola, sendo agendada para o próximo evento, no caso a segunda palestra, a divulgação dos resultados.

A segunda palestra

A segunda palestra apresentada aos estudantes do 1º e 3º anos do ensino médio reunidos na escola, mostrada no Apêndice H, permitiu que os mesmos discutissem e compartilhassem entre si toda a experiência vivenciada com respeito aos impactos ambientais observados durante o trajeto no entorno da sub-bacia do rio Jundiá, emitindo suas opiniões, críticas e sugestões para a redução da degradação ambiental presenciada.

O ponto de destaque foi a divulgação e análise dos gráficos referentes as entrevista de campo que possibilitou aos estudantes um entendimento de como a comunidade da qual ele mesmo está integrado enxerga a questão da problemática ambiental.

Análise dos gráficos

Com relação à análise dos gráficos originados da aplicação dos questionários, observou-se o seguinte para a amostragem de um total de 79 pessoas que:

Para a primeira pergunta: 1 - Você conhece o nome do rio que passa por esse bairro e que atravessa a cidade de Campo Limpo paulista? Responderam sim (45%) e não (45%), não sabe dizer (8%), o que aponta para um desconhecimento da maioria entrevistada a respeito da toponímia do rio principal da cidade.

Para a segunda pergunta: 2- Você acha que o rio que passa por esse bairro e que atravessa a cidade de Campo Limpo paulista está: pouco poluído pelo lixo e esgoto. (11%) muito poluído pelo lixo e esgoto. (86%) não sabe dizer (3%), o que mostra um reconhecimento expressivo por parte da população do bairro para a questão de o descarte inadequado de resíduos e esgoto no entorno da sub-bacia estudada.

Para a terceira pergunta: Você sabe dizer de que rio vem a água que abastece a cidade de Campo Limpo Paulista? Responderam Sim (41%) e Não (59%), o que denota que pouco mais da metade dos entrevistados sabem que a água que abastece as residências do bairro são oriundas do rio Jundiá.

Para a quarta pergunta: Você acha que lixo jogado no rio pode causar algum tipo de doença as pessoas? Responderam sim (40%) e não (40%), não sabe dizer (20%), o que aponta para um desconhecimento da maioria a respeito dos problemas causados a saúde humana pelas pessoas entrevistadas quando do despejo de lixo no rios.

Para a quinta e última pergunta: De que forma a população pode colaborar para não poluir o rio com lixo? Responderam Jogando lixo no lixo (95%), que a responsabilidade é somente da Prefeitura da cidade (4%) e não sabe dizer (1%), o que significa afirmar que a maioria das pes-

soas entrevistadas têm conscientização de que o despejo de lixo em local adequado evita a poluição dos mananciais da bacia hidrográfica, não cabendo somente à prefeitura esse papel.

Revisitando o perímetro da sub-bacia do rio Jundiá

Após a segunda palestra com os alunos dos 1º e 3º anos, ocorreu a sugestão de uma revisitação à sub-bacia do rio Jundiá, haja vista que agora novos alunos integraram-se ao projeto “Meu rio, meu Bairro, minha Cidade”. A proposta foi aceita pelos estudantes, sendo que ambas as séries encontravam-se motivadas, principalmente os do novo 1º ano pela oportunidade de poderem agora com seus colegas do 3º buscar novos relatos, devido às demandas ambientais percebidas nos eventos anteriores.

Assim sendo, efetuou-se um novo circuito de caminhada na bacia estudada, no qual foram efetuados novos registros fotográficos, onde foram constatados novamente diversos impactos ambientais negativos e em sua maioria, recorrentes, como : a destruição e a falta de manutenção do sistema de drenagem de águas pluviais da estrada Bragantina que deságuam do lado esquerdo do rio Jundiá, descarte irregular de resíduos sólidos à margem da estrada e das calçadas do bairro como nas APPs do rio Jundiá. Essa nova inspeção realizada pelos educandos possibilitou a fixação do aprendizado para aqueles alunos do 3º ano que já conheciam o local, sem porém deixarem de lado o olhar investigativo, tanto para as demandas anteriores como para as novas situações apresentadas, assim como os alunos do 1º ano que acabavam de fazer o primeiro contato no território da bacia hidrográfica.

A produção textual dos estudantes

Após retorno à escola, os alunos puderam elaborar também novos textos autorais que foram lidos e discutidos em sala, permitindo expressarem novamente seus posicionamentos quanto a questão socioambiental, a qual já sabemos faz parte do cotidiano do bairro, inserido na bacia hidrográfica. Esse debate concorre para que os sujeitos dessas ações continuem a construir, agora de forma ainda mais consolidada, o senso crítico e participativo comunitário na preservação ambiental do seu bairro.

Pudemos observar que as produções textuais possibilitaram os alunos expressassem o seu pensar social quanto à questão ambiental de maneira singular, cita a autora:

A produção textual ganha outra dimensão quando nela são deixadas as marcas sociais de quem as escreve. A escrita revela a expressão do estudante que, no decorrer do tempo, passa a ganhar uma forma institucionalizada, sem que com isso venha a ser anulada a sua identidade. (CAVALCANTI, 2015, p.99)

A seguir, apresentamos as redações elaboradas pelos es-

tudantes dos 1º anos/2013, 1º anos/2015 e 3º anos/2015 do Ensino Médio envolvidos no projeto “Meu Rio, meu Bairro, minha Cidade”. Destacamos a seguir alguns trechos das produções dos estudantes:

O aluno do 1º ano/2013 do Ensino Médio no texto escreveu o seguinte: Os alunos da escola [...] fizeram uma visita ao rio do bairro, vimos que está muito poluído, bueiros entupidos e sem a tampa [...] a água contaminada do rio pode causar muitas doenças como: virose, manchas na pele, verminose, etc. [...] Ao nosso ponto de vista vimos que a cidade está muito poluída e nem precisamos ir ao rio para saber que está poluída [...] Para melhorar a cidade é preciso a colaboração de todos da cidade, não jogar lixo no rio e evitar desperdiçar água [...].”

Comentou o aluno do 1º ano/2015 no seu texto: “[...] muitas coisas que precisam de melhorias, há bueiros entupidos, rios cheios de lixo, quase não há mais área verde, chegamos num ponto que não há mais tempo para pensar [...] as pessoas precisam ter consciência da consequência que seus atos podem gerar [...] Tudo isso pode ser resolvido com a nossa atitude.”

Continuando, citou o aluno do 1º ano/2015 do Ensino Médio no seu escrito: “Meio ambiente o que pensamos quando falamos essas palavras, se pensa área preservada, consciência e etc mas não é o que vemos por aí [...] Na minha opinião não depende só da Prefeitura e sim da consciência de todos, e qual o impacto que isso causaria? [...] E porque não fazer a diferença, ele (o rio) poderia ser limpo como a trinta anos atrás [...].” (grifo nosso)

Seguindo, relatou o aluno do 3º ano/2015 do Ensino Médio na sua redação que tem o seguinte título “A Limpeza da Consciência”: “Possivelmente com ações socioambientais conseguimos mudar essa triste situação, mas para isso necessitamos de cumprir os seguintes passos; 1. Conscientização ambiental; 1.1 [...] com a entrega de folhetos e com apresentação de palestras [...], 2. Mudar nossas atitudes; 2.1 tendo aprendido as boas maneiras ambientais, agora os moradores as colocam em prática em suas casas; 3 O projeto comunitário que muda tudo; 3.1 Ocorrera a criação de projetos de mutirão de limpeza de rios e margens[...].”

Por fim, escreveu o aluno do 3º ano/2015 do Ensino Médio: “Na cidade deveriam ter mais lixeiras espalhadas pelas ruas, ter mais projetos de sustentabilidade, conscientizar as pessoas, pois como mostra os gráficos poucas pessoas conhecem o rio [...]cada um tem que fazer sua parte para um bairro melhor. [...]”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa abordando o tema: “Educação Socioambiental em Escolas: um Estudo Prático sobre Preservação de Bacias Hidrográficas em Entornos Urbanos no Município de Campo Limpo Paulista – SP”, aplicados por graduandos

de Engenharia Civil da Faculdade Campo Limpo Paulista – FACCAMP nos 1º e 3º anos do Ensino Médio de uma Escola Pública, permitiu que percebêssemos a importância singular da Educação Ambiental, exercida sob a forma de projetos em escolas, com o objetivo reduzir os impactos negativos nas bacias hidrográficas dos municípios, ocasionados pela degradação ambiental.

Ratificamos nossa posição a respeito da escolha da escola pública como local ideal para a aplicação do projeto, pois que: [...] efetivamente é na escola o ponto de partida para avanço da Educação Ambiental, sem esse entendimento não é possível pensar uma mudança socioambiental no contexto escolar (MELO, 2007).

Outrossim, quando temos a unidade escolar contida na sub-bacia hidrográfica, essa passa a ser o próprio elo de ligação entre escola-comunidade e referência de sua realidade ambiental pois ela é: [...] é um local distinto no qual as práticas educativas socioambientais da coletividade são empregadas no perímetro da escola, e ela é o elemento articulador de referência da comunidade, são como pontes importantes que atravessam os ‘muros’ do espaço escolar (ROSA e ANGELO, 2012, p.11, grifo nosso).

Quanto às palestras, ao reconhecimento in loco dos impactos ambientais negativos observados no perímetro da sub-bacia do rio Jundiáí, as entrevistas com a comunidade e a respectiva análise dos gráficos efetuado pelos estudantes, levaram os alunos às produções textuais que expressaram de forma peculiar, frente ao impacto ambiental negativo percebido, uma mudança atitudinal positiva nos mesmos, interiorizada no sujeito e exteriorizada por meio da produção textual, sinais evidentes de que esse tipo de comportamento assertivo, em certo tempo, consolide no indivíduo valores que busquem preservar o meio ambiente na perspectiva da sustentabilidade.

Portanto, essa pesquisa atingiu seu propósito primordial, pois, por meio da aplicação do projeto: “Meu Rio, meu Bairro, minha Cidade” foi possível iniciar a construção, através da Educação Ambiental em escolas próximas as sub-bacias hidrográficas, de uma nova mentalidade socioambiental que criará um efeito multiplicador, em certo tempo, não levando somente o estudante da escola, mas também sua comunidade a uma ação cidadã crítica e participativa que os fará reconhecer de forma plena, que viver num ambiente saudável e equilibrado é um direito garantido.

Por fim, temos a certeza de que a amplitude desse projeto, considerado como piloto é ilimitado, tendo em vista que o leito do rio Jundiáí se estende por mais de 120 quilômetros, cortando vários municípios do estado de São Paulo. Para que isso seja possível, faz-se necessário novas parcerias, principalmente entre as prefeituras no exercí-

cio de suas práticas relativas aos Planos Gestão Ambiental dos Recursos Hídricos dos Municípios como também as entidades de Ensino Superior nos seus projetos de Extensão Universitária, além da iniciativa privada, as agências governamentais e não governamentais, dentre outras; de modo que todos os envolvidos convirjam no mesmo objetivo: o de que sejam reduzidas as degradações ambientais das bacias hidrográficas, e tenha-se garantido a todos, o pleno direito ao uso racional dos recursos hídricos em quantidade e qualidade suficientes às demandas da sociedade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA PCJ. Agência das bacias Piracicaba, Capivari e Jundiá. Disponível em: <<http://www.agencia.baciaspcj.org.br/novo/informacoes-das-bacias/localizacao>> acesso em 30 nov 2017

BRAGA, B. et al. A obra introdução a Engenharia Ambiental: O desafio do desenvolvimento sustentável. 2 ed. Pearson: 2005.

BRASIL. Lei Federal nº 9.795, de 27 de Abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em 14 de nov. de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde - Secretaria de Educação Fundamental. MEC. Brasília: 1997. 128 p.

BRIGANTE, J. & ESPÍNDOLA, E. L. G. Limnologia fluvial: Um Estudo no Rio Mogi-Guaçu. São Carlos: Editora RiMa. 278p. 2003.

CARVALHO, I. C. de M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, J. R. M. de; CURI, W. W. F; CARVALHO, E. K. M. de A, CURI, R. C. Proposta e validação de indicadores hidroambientais para bacias hidrográficas: estudo de caso na sub-bacia do alto curso do Rio Paraíba, PB. Revista Sociedade e Natureza, Uberlândia, v. 23, n. 2, 2011.

CAVALCANTI, Joelma Cristina Dorighetti. A leitura clássica na disciplina de História para os estudantes dos sétimos anos de uma Escola Estadual do Município de Campo Limpo Paulista – São Paulo. 122 f. Monografia (Pós-graduação Lato Sensu em Alfabetização e Letramento) – Departamento de Pós Graduação do Centro Universitário Padre Anchieta, Jundiá, São Paulo, 2015.

EHLERS, E.M. Agricultura sustentável: origens e perspectivas de um novo paradigma, Livros da Terra Editora, São Paulo, 178p. 1996.

ESPINOSA, H.R.M. Desenvolvimento e meio ambiente sob nova ótica. Ambiente, Vol. 7, n. 1, p. 40-44, 1993.

GASPAR, Alberto. O ensino informal de ciências: de sua viabilidade e interação com o ensino formal à concepção de um centro de Ciências. Departamento de Física e Química, Universidade Estadual Paulista. Cad. Cat. Ens. Fis. V9, Nº 2. Florianópolis, agosto de 1992. Páginas 157-163.

GONÇALVES, C. W. P. Os (des)caminhos do meio ambiente. São Paulo: Editora contexto, 2006.

LINSLEY, R. K. Jr. & FRANZINI, S. B. Engenharia de recursos hídricos. Tradução e adaptação de Luiz Américo Pastorino. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

KEMERICH, P. D.C.; MARTINS, S. R.; KOBIYAMA, M.; BURRIOL, G. A.; BORBA, W. F. de; RITTER, L. G. Avaliação da sustentabilidade ambiental em bacias hidrográficas mediante a aplicação do modelo p-e-R, Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental. 2013. Disponível em : < <https://periodicos.ufsm.br/reget/article/view/7658> > Acesso em 26 de Nov. de 2017

MELO, Gutemberg de Pádua. Educação ambiental para professores e outros agentes multiplicadores. Gutemberg de Pádua Melo – João Pessoa: Superintendência do IBAMA na Paraíba, 2007. Disponível em: < <https://www.ibama.gov.br/phocadownload/cnia/6-nocoeseeduamb.pdf>>. Acesso em 12 nov.2017.

MESQUITA, Amanda Pires de. Geografia e educação ambiental: a bacia hidrográfica do Ribeirão Pirapitinga no município de Catalão como referência à realidade vivida. In: Anais XVI Encontro Nacional de Geógrafos. Crise práxis e autonomia: espaços de resistências e de esperanças. Espaço de Diálogos e Práticas. Porto Alegre: RS, p. 1-11. 2010. ISBN 978-85-99907-02-3. Disponível em: < <http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=2497>> acesso em: 26/11/2017

MOUSINHO, Patricia. Meio ambiente no século 21. Rio de Janeiro: Sextante. 2003. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>>. Acesso em 12 nov 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO LIMPO PAULISTA. Relatório final do Plano Municipal de Gerenciamento Ambiental e Gestão Ambiental dos Recursos Hídricos do Município de Campo Limpo Paulista. Disponível na Internet. http://campolimpopaulista.sp.gov.br/meioambiente/media/imagens/artigos/pdfs/31-Relatorio_Final%20pronto.pdf. Acesso em nov. 2013.

ROSA, Maria Arlete e ANGELO; Cristiane. Educação Ambiental: escola e bacia hidrográfica. In: IX ANPED SUL

2012. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3030/828>>. acesso em 26 nov. 2017.

SATO, Michele. Educação Ambiental. A contribuição da Educação Ambiental à esperança de pandora. São Carlos: RIMA, 2003.

SOUTO, C.G.A.S.; VARGEM, D. da S.; SILVA, J. R. da. A Educação Ambiental no contexto do desenvolvimento sustentável. Revista de Magistro de Filosofia, Ano VIII – no. 15, 2015. Disponível em : < http://catolicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/?page_id=387 > Acesso em 26 de Nov. de 2017

TRAVASSOS, Edson Gomes. A prática da Educação Ambiental nas escolas. Porto Alegre: Mediação, 2004. 77 p.
THOMAZ, E. L. VESTENA, L. R. (2003). Aspectos climáticos de Guarapuava-PR. Guarapuava: UNICENTRO.

EDUCOMUNICAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS - A CONTRIBUIÇÃO DO JORNAL ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA, APRENDIZADO COLETIVO E PENSAMENTO CRÍTICO DOS ALUNOS, MATRICULADOS NO 5º ANO, EM PERÍODO INTEGRAL, DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JUNDIAÍ

Isabela Cristófar da Silva

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812- 9400
Isabela.cristofaro@gmail.com

Orientação: Prof. Esp. Felipe Schadt

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812- 9400
felipe.schadt@faccamp.br

RESUMO

Este texto refere-se ao Trabalho de Conclusão de Curso da aluna de jornalismo, Isabela Cristófar da Silva, sob orientação do Prof. Esp. Felipe Schadt. O presente artigo mostra, em linhas gerais, o que será feito durante todo o projeto, que pretende identificar as contribuições do jornal escolar, em formato de boletim, para o desenvolvimento da autonomia, aprendizado coletivo e pensamento crítico dos alunos, matriculados no 5º ano em período integral, pertencentes às Escolas Municipais de Educação Básica de Jundiaí. Neste texto, são apresentadas as informações gerais do objeto a ser estudado e a relação com o campo da Educomunicação, que também tem suas principais características como a história e áreas de intervenção que a integram, bem como a origem da inserção do jornal escolar, feita por Célestin Freinet e a forma como todo processo será feito no Trabalho de Conclusão de Curso, através da metodologia da Pesquisa-Ação.

Palavras- Chave:

Educomunicação, Políticas Públicas, Ensino Fundamental, Pedagogia da Comunicação, Jornal Escolar

ABSTRACT

This text refers to the Work of Completion of Course of the student of journalism, Isabela Cristófar da Silva, under the guidance of Prof. Esp. Felipe Schadt. This article shows, in general terms, what will be done during the whole project that intends to identify the contributions of the school newspaper to the development of autonomy, collective learning and critical thinking of the students, enrolled in the 5th full year, belonging to the Schools Municipalities of Basic Education of Jundiaí. In this text, there is general information about

the object to be studied and the relationship with the field of Educomunicação, which also has its main characteristics as the history and areas of intervention that integrate it, as well as the origin of the newspaper in the routine of the students, made by Célestin Freinet. and how any process will be done in the Course Completion Work, through the Action Research.

Key Words:

Educomunicação; Public Policies, Elementary Education, Pedagogy of Communication, School Newspaper

1. INTRODUÇÃO

O Trabalho de Conclusão de Curso visa identificar quais as contribuições do jornal escolar, em formato de boletim, para o desenvolvimento da autonomia, aprendizado coletivo e pensamento crítico dos alunos, matriculados no 5º ano em período integral, das Escolas Municipais de Educação Básica de Jundiaí, através da criação de políticas públicas. A Rede Municipal de Ensino compreende 49 escolas de Ensino Fundamental, com 700 professores em sala de aula. Ela é administrada pela Prefeitura de Jundiaí, através da Unidade de Gestão de Educação (UGE), cuja finalidade é coordenar as ações e políticas educacionais no município¹. Desse número, nove escolas atendem em tempo integral até o 5º ano.

Com dados fornecidos pela própria Unidade de Gestão, é possível observar que os projetos desenvolvidos abrangem diversas áreas do conhecimento. No campo das artes, por exemplo, é desenvolvido, para todas as escolas, o “MúsicArte”, projeto de Formação em Música destinado aos professores para integrarem as aulas da semana. Voltando-se ao segmento cultural, há o “Escola de Cultura” que envolve a formação de professores, atividades com alunos e comunidade. Na área da

1 Disponível em: <<https://jundiai.sp.gov.br/educacao/>> Acesso em 09/03/2018.

saúde, as crianças desenvolvem a horta escolar em conjunto com o departamento de Alimentação e Nutrição, pertencente à Unidade. Adentrando na área de conscientização, há programas que envolvem a educação para o trânsito, consumo e empreendedorismo. No campo da tecnologia, há o Google for Educacion, que consiste em ambientes virtuais de aprendizagem como ferramenta para formação de professores e trabalho com alunos, o Fab Lab, laboratório de tecnologia de uso compartilhado e o Escola Plus, que em parceria com uma operadora de televisão, fornece recursos tecnológicos para uso dos professores. Ainda, há programas que trabalham a inteligência emocional e jogos de raciocínio e também a educação ambiental. Porém, é necessário ressaltar que cada instituição de ensino tem autonomia para definir os projetos e programas mais adequados aos seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Dentro da grade curricular, as escolas em tempo integral trabalham as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências da Natureza, e Ciências Humanas. Além disso, são desenvolvidas Oficinas de Música, Esporte, Acompanhamento Pedagógico e de outras oficinas que são opcionais como a de Educação Socioambiental e Sociocultural. Com esse trabalho, calculadas o currículo soma 40 horas semanais.

Em razão do tema a ser trabalhado, percebe-se que há relações sólidas com o campo da Educomunicação, entendido pelo Professor Ismar de Oliveira Soares, um dos pioneiros e principal autor utilizado neste projeto no que se relaciona à história e identificação das áreas de intervenção, principalmente ligada à Pedagogia da Comunicação, âmbito contemplado pela Educomunicação, a ser explorado no projeto voltado à educação formal e preocupado com a rotina didática,

“prevendo a multiplicação da ação dos agentes educativos (o professor e o aluno trabalhando juntos), optando, quando conveniente, pela ação através de projetos” (SOARES, 2014).

Como um campo de ações emergentes que unem os sujeitos sociais na interface entre a educação e a comunicação (SOARES, 2014).

Mesmo trabalhando a vertente da Pedagogia da Comunicação, será possível estabelecer ligações entre outras áreas de intervenção como a Gestão Comunicativa, Educação para a Comunicação, Mediação Tecnológica nos Espaços Educativos, uma vez que não há necessidade da utilização de recursos altamente sofisticados, mas que contribuam para a produção de sentido dos envolvidos no projeto e, por fim, a Expressão Comunicativa através das Artes, a fim de garantir a acessibilidade àqueles que desejam ampliar

as formas de expressão, utilizando-se das diferentes linguagens artísticas.

Para entender o papel das áreas de intervenção e como elas podem ser trabalhadas para que haja novas formas de comunicação e aprendizado, será preciso retomar, primeiramente, a história desse campo cuja raiz encontra-se na América Latina, contextualizando-se com o período das ditaduras ocorridas entre os anos de 1960 e 1980, décadas marcadas por mudanças no campo comunicacional que serviram como base para a criação de meios de comunicação imparciais, uma vez que a mídia pode se posicionar de modo contrário ou favorável a uma determinada forma de governo. Com a criação de rádios comunitárias e jornais de bairro, muitas pessoas, através de trabalhos representativos relacionados ao mundo e suas novas práticas (JÚNIOR, 2009), foram encontrando meios alternativos de comunicação através de mídias populares.

2. A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO EMERGENTE

Mesmo com a designação do termo Educomunicação, vinda da UNESCO, na década de 80, para identificar uma prática denominada Media Education, que surgiu na Europa a fim de proporcionar ao indivíduo uma leitura e recepção crítica das mídias, fazendo-se, assim, maneiras de alcançar uma educação para a comunicação (SOARES, 2014), é necessário o entendimento das correntes teóricas que a sustentam, pois, segundo Ismar de Oliveira Soares (2014), não há modelos únicos de possibilitar a Educação Midiática. Essas correntes teóricas estão associadas a protocolos entendidos como “um conjunto de conceitos e normas que garantem a identidade das ações, sua coerência e aceitação pública [...]” (SOARES, 2014). Dentre eles estão o Moral, relacionado a religiosos que estiveram preocupados em desenvolver atividades educativas em razão dos conteúdos cinematográficos, concebendo a ideia de que a liberdade de expressão não pode suprimir o direito das crianças e adolescentes. Há também o Cultural, voltado à questão da presença da comunicação e dos meios na cultura contemporânea. A partir desse conceito surge o anseio da UNESCO em aproximar essa relação das mídias com o ambiente educacional frequentado pelos jovens no sentido de implantar nos currículos do ensino formal. Já o Protocolo Midiático, estabelecido na década de 80, trabalha a universalização do direito à comunicação, ou seja, o processo comunicativo ao entorno das mediações proporcionada pelos meios, fundamentado pela Teoria das Mediações Culturais².

Voltando às origens latinoamericanas da Educomunicação, o fato das comunidades buscarem formas alternativas de comunicação despertou o interesse de pesquisadores que, então, deram início a estudos de projetos que se relacionavam a essa prática.

2 Segundo Jesús Martín Barbero, a Teoria das Mediações estuda a relação entre as pessoas e os meios de comunicação. É entendida como um espaço onde há formas de interação ou comunicação entre emissor e receptor.

O primeiro deles, desenvolvido na década de 60, foi voltado à análise cinematográfica por crianças, preparando os professores para trabalhar com o cinema dentro da sala de aula. Esse programa denominava-se Plan- Deni (Plã de Niño) e em 1969 se ampliou em países como Uruguai, Paraguai, República Dominicana e também o Brasil. Aqui, o programa fica conhecido como Cineduc e se estabeleceu no Rio de Janeiro (SOARES, 2014). Em seguida, nos anos 70, os projetos desenvolvidos preocuparam-se com a leitura e formação do pensamento crítico com os meios de comunicação, principalmente da televisão sobre as crianças e jovens. À medida que os estudos avançaram, foram inseridos em sala de aula para que os discentes tomassem como objeto de estudo as mensagens que os meios transmitiam e seus respectivos impactos (SOARES, 2014). Uma década após a UNESCO tentar aproximação entre as práticas de Media Education no âmbito das políticas públicas, há grande influência dos estudos culturais iniciados por Stuart Hall e Raymond Williams que, respectivamente, constataram a “audiência como receptora e fonte de mensagem e a cultura como processo sócio- histórico que cria e assimila sentidos”. (SOARES, 2014).

Paralelo aos projetos realizados na década de 1970, que se preocuparam em proporcionar ao receptor uma visão crítica dos meios, alguns pesquisadores latino-americanos desenvolveram estudos da comunicação voltados para o desenvolvimento, ressaltando aspectos do planejamento participativo, o que auxiliou para a definição do termo Ademais, o período entre os anos de 1999 e 2000 também foi importante para sua consolidação e definição, pois as pesquisas sobre comunicação/educação ampliaram-se, bem como a realização de encontros internacionais promoveram a expansão desse campo. (SOARES, 2014). Uma das pesquisas realizadas reuniu cerca de 176 especialistas de 12 países latinoamericanos entre os anos de 1997 e 1999 para identificar

“A vigência de uma prática mais abrangente no seio da sociedade civil, que tomava a comunicação como eixo transversal das atividades de transformação social” (SOARES, 2014).

3. O JORNAL ESCOLAR E A PEDAGOGIA FREINET

Vertente a ser trabalhada neste projeto, a Pedagogia da Comunicação está diretamente ligada com a educação formal, observando com atenção a rotina da didática e também o trabalho de professores e alunos que podem atuar juntos, quando possível, por meio de projetos (SOARES, 2014), possibilitando que o conhecimento seja construído coletivamente e não esteja concentrado em apenas um dos sujeitos. Logo, esse âmbito está diretamente ligado à proposta do projeto uma vez que o jornal escolar, além de possibilitar maior autonomia entre os alunos, oferece a oportunidade dos professores trabalharem

em conjunto com os discentes. Interliga-se, também, ao modo como Célestin Freinet trabalhou com as crianças na escola, localizada ao sul da França, tem relação com a sua condição física. Combatendo na Primeira Guerra, sofreu grave ferimento nos pulmões. Em razão do fato, decidiu ser professor primário, porém, questionando os métodos tradicionais que muitas vezes aborreciam as crianças e as tornavam desinteressadas pelas aulas, observou que havia possibilidade de trabalhar com os discentes fora da sala de aula de uma maneira que não precisassem totalmente da presença ou ajuda do professor. Freinet investiu todo o dinheiro para um congresso em Genebra, todavia, percebeu que os métodos aprendidos eram destinados às pessoas ou instituições de ensino que detinham grande capital, situação que não se aplicava na escola onde lecionava. Ao se deparar com uma imprensa manual – simples, elementar, relativamente barata e manejável por crianças- levou-o a vislumbrar uma saída: introduzir um meio de comunicação na aula, criando o jornal escolar. (KAPLÚN, 2014).

A partir do objetivo geral elucidado, firma-se a hipótese de que, baseando-se na pedagogia freinetiana, o jornal escolar pode contribuir e fortalecer a autonomia, aprendizado coletivo e pensamento crítico dos alunos que estejam em idade escolar, uma vez que a tecnologia utilizada em sala de aula possibilita o aperfeiçoamento da redação para expressão de ideias, aprendizado, estudo e pesquisa, pois as informações contidas no jornal devem ser verificadas e estarem corretas (KAPLÚN 2014). Para os professores, o jornal pode possibilitar melhor conhecimento aos alunos, bem como a aproximação dos conteúdos trabalhados em sala de aula ao cotidiano das crianças, estabelecendo a troca de saberes entre os envolvidos.

4. METODOLOGIA

No que se relaciona ao desenvolvimento do projeto, será necessário identificar a área do conhecimento, Educomunicação, discorrer sobre sua história e relacioná-la ao tema central do projeto. Tal procedimento será feito através de livros e artigos científicos a respeito do tema. Com relação ao objeto de estudo, primeiramente, serão coletadas informações básicas como quais são os projetos que são desenvolvidos pela Unidade de Gestão de Educação da Prefeitura de Jundiá e como eles são aplicados na rotina escolar das crianças, etapa que será concretizada por meio de entrevistas a profissionais que trabalham na área da educação jundiáense. A partir da identificação, será preciso analisar a essência de cada um e, após, desenvolver um projeto para que os discentes possam se utilizar do jornal laboratório como maneira de fortalecer a autonomia, aprendizado coletivo e pensamento crítico para criar uma política pública utilizando-se de práticas educacionais que possam estar presentes em todas as escolas que fazem parte da Rede Municipal de Ensino.

A primeira etapa consistirá da identificação dos interessados em participar do projeto, pois a atividade não será obrigatória ou imposta aos alunos. Na segunda etapa, serão ministradas oficinas para que os discentes compreendam os princípios da linguagem jornalística, adaptando-se à faixa etária a ser trabalhada. Já na terceira, os participantes darão início às produções. Encerrado esse processo, será possível abrir discussão entre o grupo para expor suas percepções, facilidades ou dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento do trabalho. Assim, será possível realizar a coleta e análise dos dados obtidos. Portanto, o referencial metodológico para desenvolver o projeto basear-se-á em “Pesquisa-ação”, entendida por

“um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores [...] estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.” (THIOLLENT, 1947, pg 14).

CONCLUSÃO

Através do desenvolvimento deste trabalho, será possível identificar quais as contribuições do jornal escolar, em formato de boletim, para o desenvolvimento da autonomia, pensamento crítico e aprendizado coletivo para crianças em idade escolar. Para iniciar o projeto será necessário definir a escola e qual faixa etária compreenderá. O intuito é desenvolver um boletim, de uma página frente e verso, com conteúdo produzido pelas próprias crianças, em razão da facilidade de manuseio, leitura e abrangência do veículo de comunicação, cujo nome será dado por elas, sob votação. Após a identificação dos projetos e da grade curricular integrada as escolas de tempo integral, foi possível observar que ainda não há políticas públicas na área de Educomunicação, mesmo trabalhando temas transdisciplinares e que envolvem várias áreas do conhecimento. Assim, conforme o desenvolvimento do presente projeto, baseando-se nas informações já adquiridas, elaborar uma política pública que esteja inserida na rotina escolar dos estudantes e contribua para uma educação dialógica e interessante àqueles que se encontram na comunidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JÚNIOR, Liráucio Girardi. Teoria das mediações e estudos culturais: convergências e perspectivas. *Líbero*. São Paulo-v.12, n23, p 117-127, jun 2009. Disponível em: <<http://revistas.univerciencia.org/index.php/libero/article/view-File/6410/5829>> Acesso em: 08/02/17.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOARES, Ismar. Introdução: a Educomunicação para além do 2.0. Aparici, Roberto. Educomunicação para além do 2.0. 1ª Edição. São Paulo: Paulinas, 2014.

_____; A educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. APARICI, Roberto. Educomunicação: para além do 2.0. p.7-27. Editora Paulinas, 2014. Educomunicação: para além do 2.0. Editora Paulinas, 2011.

_____; Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-26, sep. 2014.

THIOLLENT, Michael. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo. Editora Cortez. 13ª Edição, 2004

ESTUDO E ANÁLISE DO BOLETIM DA EUGENIA NO BRASIL

Nayara Cristina da Silva

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812- 9400
Nayara.cristina2008@hotmail.com

Orientação: Prof. Esp. Felipe Schadt

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812- 9400
felipe.schadt@faccamp.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o Boletim da Eugenia, publicado no Brasil a fim de popularizar os ideais eugênicos da ciência no país, tendo continuidade com uma análise mais profunda do material, num projeto de iniciação científica que será iniciado no ano de 2019.

Palavras-chave:

Eugenia, raça, ciência, Renato Kehl, boletim.

1. INTRODUÇÃO

Entre o final do século XIX e começo do século XX, Francis Galton, primo do já conhecido Charles Darwin, idealizador da teoria da evolução, criou na Inglaterra uma ciência batizada de Eugenia.

A eugenia tem como princípio original, a seleção e aprimoramento das raças, a proliferação dos bem nascidos, com bons genes e características consideradas ideais para o surgimento de uma “nova espécie humana”, evitando assim, o declínio da humanidade.

No Brasil, a ciência criada por Galton estabeleceu-se através do médico Renato Kehl que criou diversos meios para ganhar adeptos. Um deles, se deu ao Boletim de Eugenia. O boletim foi publicado entre os anos de 1929 e 1933, tendo o próprio Kehl como diretor e proprietário. Segundo o site GEPHE, há trinta e seis edições.

Não há relatos ou explicações sobre o motivo do boletim ter chegado ao fim. Tem-se a hipótese de estar diretamente ligado com o desenrolar da 2ª guerra mundial e o nazismo. A Eugenia em determinado ponto pode ter caído em desuso por conta das atrocidades causadas por Hitler em nome da Raça.

2. O QUE É EUGENIA?

A Eugenia (do grego: “boa geração”) nasce na realidade

de uma Inglaterra pobre. A miséria tomava conta das ruas por conta do desemprego e a chegada da industrialização nos grandes centros.

A preocupação da comunidade médico-científica com os fenômenos ligados a população, tais como as epidemias, a miséria e o trabalho industrial, criaram novas estratégias de controle do corpo. (DIWAN, 2013. P.16)

Dar suporte e assistência aos considerados degenerados da raça, ou do povo; os pobres, desempregados, moradores de rua, doentes, etc. Era o mesmo que incentivar a raça inglesa ao declínio, além de ser “Uma ameaça ao desenvolvimento econômico e humano” (DIWAN, 2013.p.37)

A Eugenia acredita na hereditariedade acima de tudo. Não são o ambiente, as influências, ou o conhecimento adquirido que faz o homem ser de determinada forma, vem de sua origem. Ou seja, o homem pobre, para a Eugenia, não existe possibilidade de mudar de vida, está no seu gene ser pobre. As doenças, assim como a inteligência, acreditavam ser hereditárias também.

Criam-se pesquisas e estudos para analisar a linhagem e a pureza das famílias como testes de inteligência(Q.I). Características comuns também eram analisadas para identificação de traços de saúde, doenças criminalidade, etc.

O nariz das crianças era medido e comparado ao tamanho e ao formato considerado ideais; lábios, dentes, quadril e genitálias eram igualmente apalpados, cutucados e fotografados para separar o trigo geneticamente precioso do joio menos valioso. (OELHAFEN, 2017.p17.)

Podemos separar a Eugenia em dois tópicos: A Eugenia positiva, e a Eugenia negativa.

A eugenia positiva estava relacionada com características desejadas e o estímulo da procriação. Casais considerados com bons genes e características eram coagidos a terem filhos para que a população “ideal” crescesse cada vez mais. Pais bonitos, inteligentes, de boas famílias, sem características e traços voltados a criminalidade, doença, ou vícios. Programas de educação para procriação consciente eram feitos, assim como o desencorajamento dos casais considerados “mal dotados biologicamente”.

A eugenia negativa é a parte mais extrema do aperfeiçoamento da raça, a ideia que se tem da inferioridade ser hereditária, e que se deve elimina-la, ou conte-la de forma rígida. Um exemplo claro disso, é o nazismo; em nome da raça, e da purificação dela, milhares e milhares de pessoas foram presas, mortas e assassinadas, simplesmente por serem consideradas “inferiores”.

Visavam prevenir o nascimento dos “indesejáveis” biológica, psicológica e socialmente através de métodos mais ou menos compulsórios. A eugenia negativa postulou que a inferioridade é hereditária e a única maneira de “livrar” a espécie da degeneração seria através da esterilização eugênica (consentida ou não); da segregação eugênica (por exemplo, o confinamento em sanatórios); das licenças para realização de casamentos e das leis de imigração restritiva. Por definição, a eugenia negativa prevê também métodos como a eutanásia, o infanticídio e o aborto. (DIWAM, 2013.p.50)

Diversos países ao redor do mundo passaram não só a aceitar a eugenia, mas acreditar; colocando nela, a esperança de um povo livre dos indesejáveis “do ponto de vista biológico, psicológico e social”. França, Dinamarca, Tchecoslováquia, Hungria, Bélgica, Áustria, Suíça, União soviética, Estados Unidos, Brasil, Argentina, Peru, México e o mais extremo deles; a Alemanha, entre outros.

3. EUGENIA NO BRASIL

A eugenia no Brasil se consolidou através do médico e sanitarista Renato Kehl. Nascido em 1889, foi considerado o “pai da eugenia no Brasil”, obteve esse título depois de todo seu empenho e dedicação no movimento Eugênico Brasileiro.

A partir do século XX, médicos, Intelectuais, jornalistas e engenheiros da época enxergavam um atraso no desenvolvimento do Brasil, e o motivo se dava as questões raciais e sociais do país; enxergaram na eugenia portanto, uma possível solução para a falta de desenvolvimento brasileira.

O médico foi responsável pela criação e desenvolvimento

da maioria das instituições relacionadas a eugenia no país como a Sociedade eugênica de São Paulo, e diversas obras e publicações como as “lições de eugenia”.

Durante aproximadamente trinta anos, Renato Kehl se dedicou a implementar a política eugênica no país, em cada uma de suas fases, o radicalismo e a tendência a eugenia negativa só aumentavam.

A partir de estudos genéticos, eles buscaram resultados para excluir toda e qualquer pessoa que não estivesse enquadrada no perfil de homem branco europeu; ou seja: negros, asiáticos, imigrantes, deficientes e doentes.

No Rio de Janeiro, tinha-se a ideia, de que as epidemias e doenças da época, eram causadas pelo negro por exemplo, e a eugenia seria uma forma de higienizar a população para a “raça do futuro” pensando sempre no progresso do país.

4. PROPOSTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Analisando as três primeiras edições do boletim, percebe-se de prontidão que o objetivo é propagar a Eugenia para o povo, mas principalmente para a elite brasileira da época. Incluindo a divulgação e notas sobre os congressos brasileiros, e os fora do país.

A questão da hereditariedade é muito forte nas edições. Há indicações para que as famílias procurem orientações médicas segundo os ideais eugênicos, a preocupação com o casamento, e a visão clara da eugenia ser a solução para as questões de doenças mentais, físicas e psicológicas. Além dos vícios, como alcoolismo, e as doenças morais.

Há uma grande tendência e influência da Eugenia aplicada em outros países, como os Estados Unidos Por exemplo. E uma curiosidade: o boletim poderia ser enviado gratuitamente a qualquer pessoa que quisesse receber.

A metodologia aplicada para dar andamento no estudo sobre o boletim da eugenia será através da análise de discurso.

Segundo Bakhtin “o discurso em si é uma construção linguística atrelada ao contexto social no qual o texto é desenvolvido”. Ou seja, o período histórico, político e social que o autor vive, está diretamente ligada a característica do discurso no texto.

No caso do boletim, sua primeira publicação sendo em 1929, é justificável para a época as ideias eugênicas sendo tão fortes. Não havia a tecnologia, nem o avanço da medicina atual. É um período relativamente próximo a abolição da escravidão, o que faz a população brasileira, ainda ter enormes tendências ao racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há tempos acompanhamos grupos neonazistas disseminando seu ódio por negros, imigrantes, homossexuais e judeus pelas ruas dos Estados Unidos. Há documentado, mais de 200 grupos neonazistas no mundo (alguns de ódio extremo), e estamos falando disso, não mais no século XIX, XX, mas no século XXI.

As pesquisas genéticas atuais estão diretamente vinculadas aos ideais eugênicos, mas agora é genética, não mais chamado eugenia. Um exemplo claro são os estudos de embriões, onde é possível corrigir falhas e defeitos genéticos, além da manipulação genética, de espermatozoides, óvulos e embriões humanos.

A ideia de perfeição, sempre esteve presente nos objetivos do homem; a beleza, inteligência, entre outros. E foi com esse objetivo, que milhões de pessoas foram assassinadas pela purificação da raça nórdica na segunda guerra mundial.

Pretendemos com esse trabalho analisar as publicações dos boletins, identificar em seus textos pontos importantes para a disseminação da eugenia no Brasil, e características que não estejam tão distantes da nossa realidade.

REFERÊNCIAS

DIWAN, PIETRA. Raça pura. 2ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo. Contexto, 2013.

OELHAFEN, INGRID e TATE, TIM. As crianças esquecidas de Hitler. São Paulo. Contexto, 2017.

Análise do discurso – O discurso na visão de Bakhtin.
<<https://antoniogarcianeto.wordpress.com/2012/10/08/analise-do-discurso-o-discurso-na-visao-de-bakhtin/>>

GOVERNANÇA CORPORATIVA EM MICRO E PEQUENA EMPRESA E EMPRESAS FAMILIARES

Michele Maria Silva Franco
Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
michellysfranco@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo estudar e analisar a governança corporativa em MPE's e empresas familiares. O tema governança corporativa é recente no Brasil e no mundo, mas várias empresas familiares adotaram e veem cada vez mais adotando seus mecanismos, já que no ambiente empresarial a governança assumiu um importante papel. Deste modo foi realizado um estudo de duas empresas familiares: Dudalina S/A e Grupo Votorantim com o objetivo de avaliar os fundamentos de governança corporativa adotados pela empresa. Foram coletadas informações através dos sites das empresas, livros, dissertações, teses, artigos, materiais obtidos pela internet saber a história e gestão das empresas. Os resultados do estudo de caso indicaram a presença dos princípios básicos da governança corporativa na empresa.

Palavras-chave:

Empresa familiar; governança corporativa; micro e pequena empresa.

ABSTRACT

This work aims to study and analyze corporate governance in companies and companies of MPE. The corporate governance theme is recent not Brazil and the world, but several family companies have adopted and are increasingly adopting their mechanisms, since not business environment a governance assuming an important role. In this way a study of two family companies was conducted: Dudalina S / A and Votorantim Group with the objective of evaluating the fundamentals of corporate governance adopted by the company. We collected information through the websites of companies, books, dissertations, theses, articles, materials obtained by internet know the history and management of companies. The results of the case study indicated a presence of the basic principles of corporate governance in the company.

Keywords:

Family business; corporate governance; Micro and small business.

1. INTRODUÇÃO

As empresas familiares em diversos setores, têm um significativo papel na economia mundial, a presença entre elas, de algumas que são líderes mundiais em seus setores de atividade, mostra que essas empresas podem ser modernas e competitivas, mesmo com uma grande presença familiar no seu controle acionário ou até em sua gestão operacional. (TRÊS et al, 2014).

A história da economia brasileira foi escrita por empresas familiares. Grandes indústrias nacionais nasceram do esforço pessoal de homens, mulheres e seus filhos, que com amor ao trabalho e coragem, transformando-se em companhias de padrão mundial. Hoje, há no País empresas familiares de todos os portes, predominando as pequenas e micro, responsáveis por 41% do total de 27 milhões de empregos formais e 20% do PIB. (TRÊS et al, 2014).

A recente história pôde mostrar que o crescimento da empresa familiar no Brasil não está ligado apenas no fato de faturar, ter bons lucros e saber reinvestir. Ao longo dos anos várias empresas familiares brasileiras fecharam suas portas por falta de capacidade e de não se profissionalizarem. Por esse motivo, para as empresas sobreviverem em um mercado globalizado, é exigida a governança corporativa, através de um conselho de família, conselho de administração e um código de ética.

Muitas organizações têm procurado adotar as práticas da governança corporativa, apesar do tema ser novo no Brasil e no mundo. Cada vez mais a governança assume um papel importante no ambiente empresarial. Os principais mecanismos de governança corporativa adaptados ao mercado são: transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade corporativa. (GONÇALVES, et al, 2012).

Através da governança corporativa as empresas familiares,

que possuem características próprias, buscam um fator em comum que é passar para a geração sucessora uma empresa em melhores condições. (GONÇALVES, et al, 2012).

O presente trabalho disserta sobre Empresa familiar e governança corporativa. O objetivo deste trabalho é analisar como a governança corporativa pode contribuir para a longevidade das empresas familiares e identificar os princípios de governança corporativa presentes na empresa em estudo na visão dos familiares e dos funcionários.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Micro e pequenas empresas

As micro e pequenas empresas (MPE's) são consideradas peças chaves para o desenvolvimento econômico e social do Brasil, pois elas representam 99% das empresas ativas, além de ser responsáveis por 70% dos empregos oficiais, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2006, p.16). Contudo, as notícias evidenciam que existe uma falha na sua gestão que não permite sua manutenção e crescimento, sendo a taxa média de extinção em torno de 5 anos. (DOMINGUES et al, 2016)

De acordo com o (IBGE, 2006), a característica mais importante das micro e pequenas empresa é despontar como um "colchão" amortecedor do desemprego no país, servindo como alternativa para uma parcela da população que não está adequadamente qualificada para ocupar postos de trabalho nas grandes empresas e que possuem condições de ter o próprio negócio, seja ele formal ou informal.

Em uma visão mais técnica, em estudo realizado pelo Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE, 2013), compreendendo o período de 2002-2012, as MPE's expandiram-se 30,9% no total, com a abertura de 1,5 milhões de novos empreendimentos e a criação de 6,6 milhões de empregos formais. Tais dados segundo o SEBRAE (2013), confirmam a importância das MPE's para a economia nacional, visto que elas foram responsáveis, em 2012, por 99% dos estabelecimentos, 51,78% dos empregos privados não agrícolas e 40% da massa salarial. (DOMINGUES et al, 2016).

Domingues et al (2016) afirma que as Micro e Pequenas Empresas (MPE) vêm progressivamente aumentando sua relevância na economia brasileira; tornando-se um importante papel socioeconômico para o país, na geração de riquezas, empregos e tecnologia.

Empresas familiares

A empresa é familiar quando é iniciada por um membro da família, participando da propriedade ou direção, ou quando há valores institucionais ligados à família e a sucessão está vinculada a ela (LEONE, 1992).

A empresa familiar é ligada a uma família, pelo menos durante duas gerações e com ligações familiares que exerçam influência sobre as diretrizes empresariais, os interesses e objetivos da família (DONNELLEY, 1967). Ela tem em sua administração membros da família (BERNHOEFT, 1989).

Elementos como sucessão, participação dos membros da família nos processos decisórios, valores familiares espelhados na organização e posse da propriedade permeiam boa parte das definições sobre empresa familiar.

Em uma perspectiva tradicional, a empresa familiar é assim considerada se o controle da propriedade pertencer a um indivíduo ou membros de uma mesma família. (TRÊS et al, 2014).

Deste modo, empresa familiar é aquela que tem sua origem e suas histórias vinculadas a uma família ou, ainda, é aquela que possui membros da mesma família comandando a empresa durante seguidas gerações. (FRASSON, 2014)

Uma empresa que se define familiar é um empreendimento econômico com as mesmas características e objetivos de todos os demais gêneros de empresas.

Contudo, o seu caráter específico é justificado pelas condições da propriedade pertencer a uma ou mais famílias, o que se entende como o poder de controle e de gestão, e de pelo menos um membro da família ser responsável pela administração da empresa, seja na sua orientação estratégica ou operacional, ressalta Gonçalves (2000).

As empresas familiares somam mais de 80% da quantidade de empresas privadas brasileiras, 60% da receita e dois terços dos empregos das empresas privadas brasileiras, caracterizam o importante papel das empresas familiares no Brasil em diversos aspectos como: econômico, social e cultural; (ALBERTO et al, 2013).

Garcia, (2001), aponta que:

- 95% das 300 maiores empresas são controladas por famílias
- 80% das empresas existentes no mundo são familiares;
- Mais de 50% do Produto Interno Bruto (PIB) dos EUA é gerado por empresas familiares e 1/3 das cias mais bem-sucedidas naquele país é de origem familiar;
- 70% dos empreendimentos familiares existentes no mundo não resistem à morte do fundador;
- De cada 10 empresas brasileiras, nove eram familiares e que seu controle estava com uma ou mais famílias;
- Nos EUA, 75% de empresas são familiares e empregam cerca de 55% da força total de trabalho. (SEBRAE, 2017).

Empresas familiares não são necessariamente pequenas e podem, inclusive, ser internacionalizadas, como é o caso da Votorantim, Gerda, Random e Weg entre outras. (COUTINHO, AMARAL e BERTUCCI, 2006).

Lanzana e Constanzi (1999, p. 41), afirmam que há muitas empresas familiares adquirindo outras empresas e realizando fusões. Elas estão conseguindo sobreviver e competir com as grandes corporações, na medida em que estão se organizando, abrem capital, profissionalizam a gestão, planejam a sucessão, conquistam o mercado internacional e transferem parte desses familiares para o conselho administrativo.

Gersick et al. (1996) afirmam que 70% das empresas do mundo são controladas, em termos de gestão e propriedade, por famílias e que o tempo médio de vida delas é de 24 anos, com apenas 5% delas sobrevivendo além da terceira geração.

As principais causas do insucesso das empresas são: concentração em um produto (tradição), falta de um planejamento estruturado e conflitos em razão da sucessão. (ALBERTO et al, 2013).

Há um número grande de empresas familiares com potencial de sucesso, no entanto, devido a alguns problemas, como processo de sucessão, favorecimento a filhos e parentes na contratação de executivos, falta de liderança em padrões modernos, confusão estratégica, má gestão do capital humano e etc., fica comprometido seu crescimento sustentável. (ALBERTO et al, 2013).

Devido a esses fatores, Bertucci et al. (2009) evidenciam a grande importância e relevância dos estudos dos mecanismos de governança corporativa em empresas familiares como papel de orientar os processos de sucessão, pois neste aspecto a empresa necessita realizar a separação entre gestão e questões familiares.

E, com isso, estes problemas poderiam ser minimizados, e até eliminados, com uma governança corporativa eficaz, visando o melhor desempenho a longo prazo e não abs-tendo-se dos interesses dos sócios/acionistas familiares. (ALBERTO et al, 2013).

Em muitos países, famílias controlam um grande número de empresas, essas empresas são conhecidas como empresas familiares (termo original em inglês é family business) ou grupo de empresas familiares (termo original em inglês é family business group) e utilizam grupo de negócio piramidal, apesar de não haver referência de teoria formal que explique sua existência. Uma explicação informal foi criada para permitir que família controle a empresa com apenas um pequeno fluxo de caixa, separe o fluxo de caixa do direito a voto, presumindo que grupo de ne-

gocio piramidal deve ter um grau significativo de separação entre propriedade e controle. (ALBERTO et al, 2013). Le Breton-Miller e Miller (2009) ressaltam a importância das empresas familiares.

Os autores ainda colocam que há uma grande controvérsia na definição de desempenho e estratégias de empresas familiares.

A definição de empresa familiar adotada por eles é a de que a família controla votos suficientes para influenciar a conduta corporativa. (LE BRETON-MILLER e MILLER, 2009).

Além disso, existem outras definições de empresas familiares, tais como:

- A família ou fundadores tenham a posse de mais do que 5% da empresa;
- Empresas familiares são aqueles que não passaram o processo de sucessão para a segunda geração e;
- Empresas familiares, mesmo na primeira geração, é preciso ter muitos membros da mesma família como maiores proprietários e diretores. (LE BRETON-MILLER e MILLER, 2009).

A seguir serão apresentadas duas histórias de empresas familiares.

Governança corporativa

O trabalho de Berle e Means (1936) é considerado como texto fundamental, ou marco inicial, para criação da governança corporativa.

Realizaram pesquisa empírica sobre a composição acionária de empresas americanas e destacaram que a separação da propriedade do controle produz uma condição em que os interesses dos proprietários e administradores geralmente divergem.

O termo “governança corporativa” começou a ser visto como “um conjunto de mecanismos internos e externos, de incentivo e controle, que visam a minimizar custos decorrentes do problema de agência.” (SAITO; DA SILVEIRA, 2008, p. 80).

Governança corporativa é o sistema pelo qual as organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas, envolvendo os relacionamentos entre proprietários, conselho de administração, diretoria e órgãos de controle. (IBGC, 2009).

A governança corporativa apresenta-se como uma evolução na gestão dos negócios e utiliza um conjunto de mecanismos de incentivo e controle com vistas a assegurar as

práticas da equidade, transparência e prestação de contas responsável, além de mitigar o conflito entre acionistas e gestores. (FIGUEIREDO, BERNARDES e CHAVES, 2017).

Segundo o Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC, 2009) uma boa governança exige das empresas práticas de transparência nas informações, na prestação de contas, retidão no tratamento dos sócios, majoritários e minoritários, e demais partes interessadas (stakeholders), por exemplo, empregados, fornecedores e a população civil do entorno da firma, clientes, sindicatos, governos.

As boas práticas de governança corporativa convertem princípios em recomendações objetivas, alinhando interesses com a finalidade de preservar e otimizar o valor da organização. Dessa forma, facilita seu acesso a recursos, mercado de capitais e contribui para sua longevidade (IBGC, 2009).

Algumas normas de governança corporativa surgiram, motivadas por escândalos contábeis como os casos das empresas Enroll, WorldCom, e Parmalat, etc.

As empresas devem se padronizar para poderem ser negociadas nas bolsas de valores, como é o exemplo da Lei Sarbaney Oxley para o mercado americano.

No Brasil foi dada uma adoção voluntária de boas práticas de governança corporativa (DA SILVEIRA et al., 2009).

Governança corporativa em empresas familiares

Yoshikawa e Rasheed (2010) referem que empresas familiares grandes, de capital aberto, são incomuns.

No entanto, há muitas empresas com estas características como é o caso da Ford Motor Company e Wal-Mart que são controladas pelos membros das famílias fundadoras e trazem duas questões relacionadas com a governança corporativa em empresas familiares de grande interesse, são elas: Apesar do acoplamento de propriedade e controle, os custos de agência são prevalentes em empresas familiares? Há conflitos entre os interesses de proprietários familiares e não familiares proprietários e quais mecanismos podem atenuar esses conflitos?

A governança corporativa em empresas familiares é distinta pela unificação entre a propriedade e controle (CARNEY, 2005). A unificação da propriedade e controle incorpora a autoridade organizacional para as mãos do empresário, da família ou para uma coalizão de famílias.

A governança corporativa em empresa familiar trata as relações entre os três círculos (empresa familiar ou propriedade, família e gestão) (BORNHOLDT, 2005). Neste mesmo sentido, Bertucci et al (2009) afirmam que as análises sobre empresas familiares passaram a considerar três sis-

temas: a família, a gestão da empresa e a propriedade. Empresa Dudalina S/A

A saga empreendedora da empresa Dudalina S/A se inicia em 1957 na pequena cidade de Luis Alves/SC e se confunde com a história da genitora da família, Dona Adelina (Adelina Clara Hess de Souza), que, junto aos seus 16 filhos e seu marido, Duda (Rodolfo Francisco de Souza Filho) – família Hess de Souza, desenvolveu e consolidou uma importante marca de vestuário no país, tornando-se um dos principais empreendimentos da moda masculina da América Latina. Antes desse começo, Sr. Duda, possuía um pequeno comércio de secos e molhados, único meio de sustento da família até aquele momento. Um de seus filhos, Vilson Luis de Souza (atual presidente do conselho de administração da Dudalina S/A) relembra desse momento com carinho: “o armazém do meu pai era como a extensão da nossa casa, quando precisávamos de um quilo de arroz descíamos e apanhávamos o produto. Éramos em muitos lá em casa, cada um pegava o que bem entendia, não havia um controle entre as contas da casa e as da empresa”. Em 1957, já com 6 filhos, Sr. Duda, em viagem à cidade de São Paulo para aquisição de produtos para abastecer seu armazém, empolgou-se com a conversa de um comerciante turco que atuava na Rua 25 de março, com os bons preços dos seus produtos e comprou uma quantidade exagerada de tecidos. No retorno à sua casa, ele se deu conta de que havia adquirido um produto não rentável para os negócios, uma vez que a base para seu comércio eram produtos alimentícios. (CAVALCANTE et al, 2014).

Assim, o que poderia se tornar um problema, representou um grande motivador para o início de uma nova atividade. Os olhos de Dona Adelina brilham ao se lembrar do estalo que teve ao ver os tecidos comprados pelo marido: “quando vi os tecidos, então eu pensei o seguinte: bom, todas as noites nós estávamos vendendo camisas, cuecas aqui no armazém. E porque eu não vou pensar em fazer alguma coisa deste tecido para vendermos também?”. Diante do episódio, Dona Adelina convocou duas amigas que possuíam máquinas de costura e alguma habilidade para a confecção e iniciou o processo de fabricação de camisas. Após este início, as peças confeccionadas necessitavam ser vendidas e um único ponto de venda não daria conta de fazer com que a produção fosse vendida, ponderou Dona Adelina na ocasião, assumindo a seguinte postura: “eu mesma pegava uma Kombi e saía para vender os produtos nas lojas das cidades vizinhas: Brusque, Joinville, Dr. Pedrinho e Guaramirim. Assim, como eu saía para vender, eu vendia por um ou dois meses. Eu mesma vendia, eu mesma entregava, eu mesma recebia. Todo o negócio estava em minhas mãos”. Ela conta orgulhosa do seu papel para que a ideia de produzir e vender camisas ganhasse vigor e se tornasse um negócio sério: “todo o negócio estava em minhas mãos, todo o corte das camisas

era feito por mim. Eu trabalhava de madrugada, até altas horas da noite. Mas quando meu filho Anselmo entrou, ele começou a me ajudar, mas a organização sempre estava comigo". Neste momento, embora Dona Adelina fosse a principal figura para o controle e produção das camisas e ajudasse nas vendas e no gerenciamento do negócio que era tratado como uma extensão da casa, a presença da família na gestão dos negócios era total e fundamental. Os filhos foram se interessando pelo ofício e, inspirados na união dos nomes Duda e Adelina dos patriarcas da família Hess de Souza, nasce a marca Dudalina S/A. (CAVALCANTE et al, 2014).

Cavalcante et al (2014), aponta que a Dudalina S/A é uma empresa que atua no setor de vestuário e tem como objetivo do negócio a exploração da indústria do vestuário em fibras naturais, mistas ou artificiais, podendo ainda exportar ou importar. A empresa produz as marcas próprias e cada uma representa um público alvo que se pretende alcançar. Assim, a DUDALINA está focada no público masculino executivo; a INDIVIDUAL, focada no público masculino nos estilos: life style, classic e premium; e a BASE & CO, focada no público jovem. Além disso, a empresa produz para as principais marcas brasileiras, exportando para países do MERCOSUL e Europa. As camisas de tecido plano são o principal produto e representam 70% da produção e das vendas da empresa. A Dudalina fabrica malhas, calças e bermudas, comercializando, ainda, boxers, jaquetas, perfumes, acessórios, trajes, sapatos e tricôs.

A empresa mantém um escritório de vendas (matriz) na cidade de São Paulo/SP e 04 unidades industriais. A unidade mais antiga, fundada em 1957, está localizada na cidade de Luís Alves/SC e conta com uma planta de 2.926 m². A unidade industrial de Blumenau/SC possui 5.085 m² de área construída e foi inaugurada em 1983. Em Terra Boa/PR, a empresa mantém uma unidade de 2.652 m². A unidade de Presidente Getúlio possui 1.428m². Ao todo são 14.046 m² de produção com 1.272 colaboradores diretos e 250 indiretos. Com a visão de futuro em ser a melhor empresa de moda masculina do Brasil, a empresa registrou em seu planejamento estratégico a missão de "despertar no consumidor o desejo por nossas marcas". Para isso os valores adotados pela empresa são: Cliente, como prioridade e alvo de conquista contínua; Ética, transparência e verdade; Inovação, antecipação, criação de novos desejos de forma sustentável; Paixão, sentimento de motivação para fazer o melhor com prazer; Pessoas, construção de relações sólidas e verdadeiras. (CAVALCANTE et al, 2014).

De acordo com Cavalcante et al (2014), a consolidação do novo modelo de gestão da Dudalina alcançou o ápice no ano de 2003. Nesse período, houve outra troca da direção da empresa, que passou a ser presidida por Sônia Regina Hess de Souza. Esse fato, porém, não alterou as

práticas organizacionais, tão pouco a forma e o modelo de condução dos negócios foram alterados. Sônia Regina assumiu a presidência, apoiada pelos irmãos Renê Murilo (diretor de operações) e Rui Leopoldo (diretor de exportações). Essa década foi marcada pela responsabilidade social. A empresa implantou um programa de participação nos lucros, tornou-se signatária do Pacto Global (programa da ONU em favor de direitos humanos, meio ambiente e contra a corrupção), e foi instituído o código de ética na empresa. Estrategicamente no mesmo período a Dudalina investiu fortemente em marketing. Já em 2004 a empresa retomou sua curva de crescimento e o lucro reapareceu no ano seguinte. Nos anos que seguiram até 2009, novos conflitos internos e contingências se fizeram presentes, porém não tiveram o mesmo impacto dos que incidiram no declínio da empresa no período 1991 a 2003. Entretanto, pensando em um cenário contemporâneo, Wilson Luis tinha consciência de que não estavam isentos de vivenciarem novas tempestades. Ele permanecia vigilante quanto aos eventos que, assim como os anteriores, pudessem vir a emergir e abalar a empresa. O dirigente avaliou as ações estratégicas tomadas e, num momento solitário de reflexão, questionou-se sobre quais medidas a Dudalina S/A poderia tomar para lidar com as contingências. Dentre algumas, ele refletiu sobre a possibilidade da empresa intensificar sua estratégia de varejo, já que ele tinha observado que há um movimento antigo e contínuo, ligado às condições econômicas características da indústria e ao cenário competitivo no qual a empresa estava inserida, das indústrias entrarem no varejo e terem tido bastante sucesso.

A Dudalina S/A é uma empresa que atua no setor de vestuário e tem como objetivo do negócio a exploração da indústria do vestuário em fibras naturais, mistas ou artificiais, podendo ainda exportar ou importar.

A empresa produz marcas próprias e cada uma representa um público alvo que pretende alcançar.

A DUDALINA está focada no público masculino executivo; a INDIVIDUAL (outra marca), focada no público masculino nos estilos: life style, classic e premium; e a BASE & CO, focada no público jovem. (CAVALCANTE et al, 2014).

Além disso, a empresa produz para as principais marcas brasileiras, exportando para países do MERCOSUL e Europa.

As camisas de tecido plano são os principais produtos e representam 70% da produção e das vendas da empresa.

A Dudalina fabrica camisas, malhas, calças e bermudas, comercializando, ainda, boxers, jaquetas, perfumes, acessórios, trajes, sapatos e tricôs. (CAVALCANTE et al, 2014).

A empresa mantém um escritório de vendas (matriz) na cidade de São Paulo/SP e 04 unidades industriais. A unidade mais antiga, fundada em 1957, está localizada na cidade de Luís Alves/SC e conta com uma planta de 2.926 m². A unidade industrial de Blumenau/SC possui 5.085 m² de área construída e foi inaugurada em 1983.

Em Terra Boa/PR, a empresa mantém uma unidade de 2.652 m². A unidade de Presidente Getúlio possui 1.428m². Ao todo são 14.046 m² de produção com 1.272 colaboradores diretos e 250 indiretos. (CAVALCANTE et al, 2014).

Empresa: Grupo Votorantim

A história da Votorantim começa em 1918, quando o português Antônio Pereira Ignácio adquire uma Fábrica de Tecidos no interior de São Paulo, na região de Sorocaba. A fábrica era uma das maiores do país e integrava a massa falida de um banco.

Em 1925, a filha de Pereira Ignácio casa-se com José Ermírio de Moraes, de uma tradicional família pernambucana ligada a engenhos de açúcar, era engenheiro formado pela Colorado School of Mines, nos EUA. Naquele mesmo ano, José Ermírio assume o cargo de diretor gerente da Votorantim.

A partir da década de 1930, sob o comando de José Ermírio de Moraes, mesmo com a depressão mundial causada pela queda da Bolsa de Nova York, a Votorantim investiu na diversificação dos negócios, consolidando-se como agente protagonista da industrialização no Brasil, passando a atuar em setores relevantes da economia real

3. METODOLOGIA

De acordo com a necessidade de conseguir informações para realizar a pesquisa, foi feita uma pesquisa bibliográfica, onde foi possível encontrar os principais autores com suas contribuições científicas, com o propósito de selecionar, analisar e interpretar os conteúdos encontrados como referência para o presente estudo. Conforme Gil (2010, p.29), “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados”.

Sendo assim, foram consultados livros, dissertações, teses, artigos, materiais obtidos pela internet que enfocam os temas “Empresas Familiares”, “Governança Corporativa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto propício ao desenvolvimento de uma organização familiar envolve o sistema de valores da família que controla a organização.

Para isso, reconhece que as organizações familiares são diferentes umas das outras, não cabendo aqui assumir

que um determinado modelo de governança seria o melhor para as organizações familiares. (VASCONCELOS et al, 2017)

O processo de sucessão em empresas familiares é um dos temas mais recorrentes e estudados na academia.

Apesar disso, não há um consenso sobre a maneira mais eficaz de gerenciar esse processo nas organizações, dadas as particularidades existentes fruto da relação empresa, propriedade e família. (MACHADO, 2003)

A origem de uma empresa familiar é numa organização controlada e dirigida por um empreendedor, na maioria das vezes o proprietário, que inicia o processo de formação do empreendimento por meio de sonhos profissionais, com o empenho e o investimento pessoal, apoiado ou não pelos parentes.

A maioria nasce do trabalho conjunto de um casal que reúne economias e gerencia o empreendimento e a família, ou irmãos que, desde criança, aprendem o negócio idealizado pelos pais.

Assim é o encaminhamento das empresas familiares, as quais diversificam a demografia de empresas em qualquer país, em tamanho e idade numa dinâmica peculiar (GERSICK et al., 1997).

Bernhoeft e Gallo (2003) afirmam que as histórias das famílias empresárias no Brasil possuem origens e características muito peculiares e, no caso brasileiro, informam que a maioria das nossas empresas tem sua história inicial vinculada à figura de um imigrante.

Além disso, esses autores salientam que a característica do empreendedor brasileiro está mais apoiada em variáveis e características emocionais do que em qualquer visão racional ou estratégica e é por essa razão, que boa parte desses fundadores empreendedores não consegue fazer uma distinção entre família, propriedade e empresa. A governança corporativa pode ser entendida como o conjunto de relações entre a administração de uma empresa, seu conselho de administração, seus cotistas e outras partes interessadas. Também proporciona a estrutura que define os objetivos da empresa, como atingi-los e a fiscalização de seu desempenho.

A governança corporativa é o sistema pelo qual as sociedades são dirigidas e monitoradas, envolvendo os relacionamentos entre acionistas/cotistas, conselho de administração, diretoria, auditoria independente e conselho fiscal.

As boas práticas de governança corporativa têm a finalidade de aumentar o valor da sociedade, facilitar seu

acesso ao capital e contribuir para sua perenidade desta forma, atribuímos à importância dos interesses de todas as partes da organização, minimizando os problemas decorrentes do conflito de agência nas pequenas empresas.

De acordo com Andrade e Rossetti (2009, p. 107) “(...) o foco preliminar da governança, nesta área, tem sido a análise dos objetivos das companhias, tendo em vista suas interfaces com as demandas e os direitos de outros “constituintes organizacionais”, definido genericamente como stakeholders.”

REFERÊNCIAS

ALBERTO, Gabriel Santos; FAMA, R.; JUNQUEIRA, L. A. P. Governança Corporativa em Empresas Familiares: Um Estudo Bibliométrico e Análise de Redes Sociais. Revista Eletrônica de Administração (Online), v. 12, n.2, ed. 23, pp. 96 – 111, jul-dez 2013.

ANDRADE, Adriana; ROSSETTI, José Paschoal. Governança Corporativa. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

BANHAM, Heather; HE, Yunke. SME Governance: Converging Definitions and Expanding Expectations. The International Business & Economics Research Journal; Feb 2010; v. 9, n. 2, pp. 77-82.

BERNHOFTE, R. Empresa Familiar. Sucessão profissionalizada ou sobrevivência comprometida. São Paulo: Nobel, 1989.

BERTUCCI, J. L. DE O. et al. Mecanismo de Governança e Processos de Sucessão: um estudo sobre a influência dos elementos da governança corporativa na orientação do processo sucessório em uma empresa familiar. RBGN Revista Brasileira de Gestão e Negócios, São Paulo, v. 11, n. 31, p.152-167, 2009.

BORNHOLDT, W. Governança na empresa familiar: implementação e prática. Porto Alegre: Editora Bookman, 2005. 182 p.

CARNEY, M. Corporate Governance and Competitive Advantage in Family-Controlled Firms. Entrepreneurship Theory and Practice, Malden, v. 29, n. 3, p. 249-265, 2005.

CAVALCANTE, E. D. C. ; MAGALHÃES, M^a DOS REMÉDIOS ANTUNES. ; MELO, G. T. ; SALLES, L. F. ; PINTO, Rosiele Fernandes . 'Não Há Bem que Dure Sempre, Nem Mal que Nunca se Acabe': O Caso da Dudalina S/A.. In: XXXVIII Encontro da ANPAD, 2014, Rio de Janeiro - RJ. EPQ - Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2014.

COUTINHO, E. S.; AMARAL, H. F.; BERTUCCI, L. A. O impacto da estrutura de propriedade no valor de mercado de empresas brasileiras. Revista de Administração de USP, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 197-207, abr./maio/jun., 2006.

DA SILVEIRA, A. M. et al. Evolution and Determinants of Form-Level Corporate Governance Quality in Brazil. Revista de Administração da USP, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 173-189, jul./ago./set., 2009.

DONNELLEY, R. A empresa familiar. Revista de Administração de Empresas– RAE. Rio de Janeiro, v. 7, n. 23, p. 161-198, abr./jun., 1967.

DOMINGUES L. M.; MURITIBA, P. M.; MURITIBA, S. N. Boa governança corporativa em micro e pequenas empresas leva à internacionalização? Contextus Revista Contemporânea de Economia e Gestão. Vol 14 – Nº 3 – set/dez 2016. DUDALINA. Relatórios de Sustentabilidade 2011. Disponível em: <http://sa.dudalina.com.br/socioambiental/downloads/>. Acesso em 31/07/2017.

ENEF. Estratégia Nacional de Educação Financeira 2016. Disponível em: <http://enef.com.br/>. Acesso em 31/07/2017.

FIGUEIREDO, G.; BERNARDES, P. CHAVES, C. V. Governança corporativa e o papel estratégico do conselho de administração em uma empresa familiar de capital aberto. Revista de Administração de Roraima-UFRR, Boa Vista, Vol. 7 n. 1, p.34-58, jan-jun. 2017.

FRASSON, G. A. Planejamento Sucessório como Ferramenta da Gestão de Riscos em Empresas Familiares: Um Estudo de Caso nas Empresas Gerdau, Lupo e Dudalina. UNESC. Criciúma – SC, 2014.

GARCIA, Volnei Pereira. Desenvolvimento das famílias empresárias. São Paulo: Qualimark, 2001.

GERSICK, K. E. et al. Generation to generation: life cycles of family business. Boston: Harvard Business School Press, 1997.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas 2002.

GONÇALVES, P. V. A.; FERREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C.; FLORENTINO; M. S.; Governança Corporativa: Uma análise da sucessão familiar na zona da mata mineira. IX Convibra Administração – Congresso Virtual Brasileiro de Administração, 2012.

GONÇAVES, S. C. Patrimônio, família e empresa: um estudo sobre a transformação no mundo da economia empresarial. São Paulo: Negócio, 2000.

IBGC, Instituto Brasileiro de Governança Corporativa. Código das Melhores Práticas do IBGC. 4^a. Ed. São Paulo: IBGC, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. As micro e pequenas empresas de serviços no Brasil: 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

- LANZANA, A.; CONSTANZI, R. As empresas familiares brasileiras diante do atual panorama econômico mundial. São Paulo: Negócio Editora, 1999.
- LE BRETON-MILLER, I.; MILLER, D. Agency vs. Stewardship in Public Family Firms: A Social Embeddedness Reconciliation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Malden, v. 33, n. 6, p. 1169-1191, 2009.
- LEONE, N. A sucessão em PME comercial na região de João Pessoa. *Revista de Administração*, São Paulo, v.27, n.3, p.84-91, jul./set. 1992.
- MACHADO, H. V. Sucessão familiar e gênero: implicações para estudos sobre empresas familiares. In: EGEPE – ENCONTRO DE ESTUDOS SOBRE EMPREENDEDORISMO E GESTÃO DE PEQUENAS EMPRESAS. 3. 2003, Brasília. Anais. Brasília: UEM/UEL/UnB, 2003, p. 562-573.
- MORAES FILHO, Antônio Carlos Trindade; BARONE, Francisco Marcelo; PINTO, Marcos de Oliveira. A produção científica em empresas familiares: um enfoque conceitual. *Revista de Administração Pública* — Rio de Janeiro, v. 45, n. 6, pp. 1971-91, nov./dez. 2011.
- ROSA, C. K. M. Estratégias de crescimento no setor têxtil e de confecção: um estudo de caso da empresa Dudalina. 2016.
- SAITO, R.; DA SILVEIRA, A. M. Governança Corporativa: custos de agência e estrutura de propriedade. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 79-86, 2008.
- SCHWINGEL, Ines; RIZZA, Gabriel. Políticas Públicas para Formalização das Empresas: Lei Geral das Micro e Pequenas Empresas e Iniciativas para Desburocratização. IN: IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Mercado de trabalho: conjuntura e análise. Brasília: IPEA/ MTE, n.54, ano 18, fevereiro 2013. p. 47-56.
- SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Empresas familiares: abril 2017. Acesso em: 31/07/2017.
- SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Anuário do trabalho na micro e pequena empresa: 2013. 6. Ed. Brasília: DIEESE, 2013.
- SILVA JUNIOR, Anor; SILVA, Priscilla de Oliveira Martins da; SILVA, Alfredo Rodrigues Leite da. Sistemas de Valores e Implicações na Governança Corporativa em um Grupo Empresarial Familiar. *Organizações & Sociedade*, Salvador, v.20 - n.65, pp. 239-260 - Abril/Junho – 2013.
- TRÊS, D.L; FERNANDO A. R.F; PEREIRA, M. F. Ciclo de vida organizacional: um estudo de caso em uma empresa familiar. *Revista Ciências Administrativas*, v. 20, n. 2, 2014.
- VASCONCELOS, A. C. V. H.; OLIVEIRA, M. F.; FERNANDES, V. D. C. O processo de sucessão em diferentes combinações de gênero: Um estudo comparativo de casos em empresas familiares de Monte Carmelo, MG. *RACE*, Joaçaba, v. 16, n. 1, p. 203-226, jan./abr. 2017.
- VOTORANTM. História da Votorantim, 2017. Disponível em: <http://www.votorantim.com.br/ptr/grupoVotorantim/historia/Paginas/historia.aspx>. Acesso em 31/07/2017.
- YOSHIKAWA, T.; RASHEED, A. Family Control and Ownership Monitoring in Family-Controlled Firms in Japan. *Journal of Management Studies*, Malden, v. 47, n. 2, p. 274-295, 2010.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Francisco Carlos de Biazi
Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Manoel Lopes, 19, Jardim do Lar
13220-223 Várzea Paulista, SP, Brasil
(11) 99926 9116
franbiazi@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem a proposta de mostrar o contexto histórico dos principais períodos da educação no Brasil, isso acontece com a chegada dos jesuítas no período do descobrimento, até a época contemporânea. Serão abordados os processos educacionais em cada período histórico do nosso país, a forma pela qual esses processos contribuíram para educação atual e o reflexo final destes para a educação.

Palavras chave

História, educação, Brasil, período, fases.

ABSTRACT

This work has the purpose of showing the historical context of the main periods of education in Brazil, this happens with the arrival of the Jesuits in the period of discovery until the contemporary era. The educational processes will be approached in each historical period of our country, in what way it contributed to current education and the final reflection of these processes for education.

Keywords

History, education, Brazil, period, phases.

1. INTRODUÇÃO

Período Jesuítico (1549 – 1759)

Os Jesuítas vieram de Portugal ao Brasil para ensinar sua fé aos colonos, filhos de influentes e aos índios, mas perceberam que se eles não soubessem ler e escrever o português, seria impossível compreender as doutrinas católicas impostas pelos padres. Desta maneira, sem planejamento prévio, foram os jesuítas, os primeiros educadores do Brasil. O principal neste tipo de educação, era recrutar o máximo possível de fiéis para igreja católica, cuidando para que o protestantismo não se firmasse no Brasil; para isso fundaram vários colégios pelo país, afim de ensinar o português e difundir a doutrina da fé cristã entre os colonizadores, além disso, difundiram amplamente a Filosofia, teologia e Ciências Sagradas, entre outros cursos. Junto

com a cultura também ensinavam aos colonos etiqueta e boas maneiras e para “proteger” e ensinar os índios, eles fundaram as Missões, que eram os lugares onde os índios seriam catequizados e instruídos a como trabalhar a terra, dando mais renda a estas. Os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759, pelo Marques de Pombal, deixando um legado com duzentos anos de educação, dezessete colégios, trinta e seis Missões e vários colégios de Seminários, que formavam a Companhia de Jesus.

Período Pombalino (1760 – 1808)

Em 1760, o rei de Portugal Don José I, para acompanhar o movimento Absolutismo Iluminado ou Desportismo Esclarecido em ascendência na Europa, elege Sebastião José de Carvalho, o futuro Marquês de Pombal, a ocupar o cargo de primeiro Ministro. Aqui no Brasil, para que esse movimento se despontasse e as mudanças pudessem ser realizadas, Pombal expulsa os Jesuítas do Brasil, que na época somavam em torno de quinhentos, pois esses já não atendiam às necessidades da Coroa. O trabalho dos jesuítas é interrompido e Pombal cria impostos para investir na educação, esse sistema não funciona, pois o pagamento acaba não chegando na mão dos professores. A extração mineral e a força comercial se destacam e a educação fica esquecida.

Período Joanino (1808 – 1821)

Com a probabilidade de Napoleão Bonaparte invadir Portugal, a família real muda-se para o Brasil e chegando aqui, encontra um país debilitado e sem infraestruturas para acomodar a própria família real. Visto isso, Dom João VI abre a Academia Militar, a Biblioteca real, Escolas de Direito e Medicina, também inaugura o jardim Botânico e funda a Imprensa Régia, assim a classe culta portuguesa e brasileira, tem lugares para troca de ideias e ideais, mas Dom João deixa a educação dos menos privilegiados em segundo plano.

Período Imperial (1822 – 1888)

Com a perda da batalha de Waterloo em 1815, Napoleão

Bonaparte, começa a perder força na Europa, e dá início ao movimento pela volta da Família Real à Portugal, isso ocorre em 1821, quando seu filho Pedro I assume o seu lugar e um ano depois proclama a Independência do Brasil e outorga a primeira constituição do Brasil, onde dizia que a “Instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”.

- 1823 – Como há falta de professores, o rei Pedro, institui o método Lancaster, onde surge a figura do “Decurião”, que era um aluno treinado e dava aula à um grupo de dez alunos, chamados “Decuria”, surgia também a figura do inspetor, que vigiava o andamento destas aulas.
- 1826 – Decreto lei institui o ensino de quatro graus de instrução, as Pedagogias para a escola primária e os Liceus, Ginásios e Academias.
- 1827 – Projeto Lei propõe criar escolas primárias em todas as Cidades e Vilas.
- 1834 - Delega às Províncias a responsabilidade pela educação Primária e Secundária, um ano depois, surge em Niterói a primeira escola Normal, nos moldes da França e Alemanha.
- 1837 – Cria-se o Colégio Pedro II, para ser modelo educacional, mas sem sucesso, não conseguiu obter êxito. Durante o reinado de Dom Pedro II, quase nada foi feito para a melhoria da qualidade do Ensino nacional.

Período da Primeira República (1889 – 1929)

Como o evento da República já encontrou uma constituição pronta, onde dizia que a educação primária seria gratuita, esse item não foi alterado, a intenção da reforma era preparar o aluno para os cursos superiores, mudando assim o ensino literário, pelo ensino científico, feito pela responsabilidade de Benjamim Constant, que acrescentou ciências aos cursos tradicionais. Disciplinas como Biologia, Sociologia e moral, foram substituídas por lógica, causando desconforto entre pedagogos, de uma época onde o analfabetismo era de setenta e cinco por cento (1990). Houve várias reformas nacionais como a de Rivaldavia Correa, Carlos Maximiliano e a de João Luiz Alves, e outras reformas estaduais.

Período da Segunda República (1930 – 1936)

Em 1929, como consequência da Grande Depressão, o Brasil também sentiu o impacto da crise, associado ao evento da revolução de 1930, onde Getúlio Vargas assume o poder, isso cria no país uma realidade que, pelo reflexo mundial, exige uma mão de obra mais especializada e é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública em 1931. A reforma Francisco Campos reestrutura o ensino

secundário e cria Universidades no Brasil. Fernando Azevedo e um grupo de educadores se manifestam e criam a Educação Nova em 1934. A constituição diz que a Educação é um direito de todos, ministrado pela família e pela União, neste mesmo ano Armando Sales de Oliveira cria a USP (Universidade de São Paulo).

Período do Estado Novo (1937 – 1945)

Getúlio Vargas, após o golpe, investe pesado na indústria e no crescimento nacional e promove a censura e bloqueia as manifestações contrárias ao Estado Novo. Com a eclosão da segunda grande guerra o governo fortalece o ensino vocacional e profissionalizante, retira do estado o dever da educação e torna preferivelmente obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todos os âmbitos educacionais. Ficou bem enfatizado que o trabalho intelectual é delegado à elite, enquanto trabalho manual é distribuído entre as classes inferiores. O SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) é criado em 1942 e é direcionada exclusivamente à educação profissionalizante. O ensino regular passa a ser, curso primário (cinco anos), curso ginasial (quatro anos) e colegial (três anos).

Período da Nova República (1946 – 1963)

Com o fim da Segunda guerra e o final do Estado Novo, fez-se necessária uma nova constituição Federal mais democrática, no aspecto Educacional ficou sendo de competência da União criar Diretrizes bases para a educação nacional, continua o critério que a educação é um direito de todos. Raul leitão, ministro da Educação regulamenta o ensino primário e normal e cria o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Após muita discussão, em Dezembro de 1961, foi promulgada a Lei 4.024, onde é criado o Conselho Federal de Educação, que entra no lugar do Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, criando o plano nacional de educação e o programa nacional de alfabetização, pelo Ministério de Educação e Cultura, inspirado no projeto do Educador pernambucano Paulo Freire, que propõe alfabetizar também os adultos.

Período do Regime Militar (1964 – 1985)

Após o golpe militar de 1964, qualquer tentativa de melhorar a qualidade de ensino no país era taxada como comunista ou subversiva. Vários projetos foram abandonados, como exemplo o da Escola Vocacional em que alunos e professores foram averiguados, torturados ou mortos, onde o Estado usava de mesmo pretexto. Foi criado o Mobra (Movimento Brasileiro de Alfabetização), em substituição ao antigo curso Madureza, mas também foi substituído pela Fundação Educar, por denúncias de corrupção. Qualquer movimento contra o governo era abafado, fazendo deste, um período de pouquíssimos avanços educacionais. Desobrigou o estado e a União a investir uma parte do imposto arrecadado, como estipulava o decreto no Estado Novo. Também foi instituída a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971.

Período da abertura política (1986 – 2003)

Com o fim do Regime Militar, e com a anistia da lei AI-5, começa no Brasil o movimento dos pensadores, Pedagogos, educadores e representantes de outras áreas, que se uniram para que, no calor da nova Constituição, apresentar uma nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases), em 1988, à Câmara Federal, que só foi apreciada em 1992, mas somente foi aprovada em 1996, onde reza a desburocratização e reforça o poder do Ministério da Educação e Cultura. O artigo mais polêmico foi o Provão, prova que os acadêmicos tem que realizar ao final do curso para receber o certificado pela faculdade.

A educação no Brasil nos dias atuais

A Educação no Brasil não teve muito progresso com relação à qualidade. É alarmante pensar que cinquenta e nove por cento dos concluintes de quarta série do ensino fundamental, não sabiam ler, nem escrever (Dados fornecidos pelo Ministério da Educação (2002). É fácil notar que o tipo e a qualidade da educação nos países, reflete o momento econômico e visa atender às necessidades e pretensões políticas, no contexto histórico.

REFERÊNCIAS

Aranha, Maria Lucia de Arruda (2014) – História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil – Editora Moderna.

Sodré, Nelson W. (1994) – Síntese da História da Educação Brasileira, 17ª edição. Rio de Janeiro. Bertand Brasil.

Schmitz, Egidio (1994) – Os Jesuítas e a educação, São Leopoldo, Unissinos.

“Educação no Brasil: a história das rupturas”, de José Luiz de Paiva Bello. Disponível em: [http:// docs.google .com/ Doc?docid=0AVK82Jno7AxdZGNudHZkcndfMjFuMnYzc2t-jZg&hl=en](http://docs.google.com/Doc?docid=0AVK82Jno7AxdZGNudHZkcndfMjFuMnYzc2t-jZg&hl=en).

História da educação no Brasil <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAeoO4AA/historia-educacao>.

IGUALDADE SOCIAL: A LUTA DE GRACILIANO RAMOS NAS OBRAS “VIDAS SECAS” E “SÃO BERNARDO”

Arthur Rampini Alves

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Barão do Rio Branco, 223, Vila Santa Rosa
13201-670 Jundiaí, SP, Brasil
(11) 99592 1704
arthuralves1704@gmail.com

Diego Honorio da Silva

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Orlando Branco, 290, Jardim das Tulipas
13212-650 Jundiaí, SP, Brasil
(19) 99590 9226
diegohonoriocontato@gmail.com

RESUMO

Pretende-se neste artigo abordar os mais importantes aspectos da vida do autor modernista Graciliano Ramos, além de analisar duas de suas principais obras: *Vidas Secas* e *São Bernardo*, de modo a evidenciar através das análises, de qual forma o autor se utilizava de suas vivências, da linguagem e da arte em suas obras para transparecer e denunciar a injusta realidade social da época. Ademais, o estudo, em suas considerações finais, nos coloca a deliberar sobre uma possível relação da denuncia feita por Graciliano Ramos na década de trinta, com a realidade do povo brasileiro em 2018, comprovando dessa forma, que Graciliano Ramos foi um escritor politicamente atemporal.

Palavras chave

Graciliano Ramos; Literatura; Igualdade Social; Modernismo Brasileiro.

RESUMEN

Este artículo pretende abordar los detalles más importantes de la vida del autor modernista Graciliano Ramos, además de analizar dos de sus principales obras: *Vidas Secas* y *São Bernardo*, a fin de evidenciar a través de los análisis de cual manera el escritor utilizaba de sus experiencias de vida, del lenguaje y del arte en sus obras para expresar y denunciar la injusta realidad social de aquella época. Igualmente, la investigación, en sus consideraciones finales, nos pone a reflexionar acerca de una posible relación de la denuncia hecha por Graciliano Ramos en la década de treinta, con la realidad de la población brasileña en 2018, comprobándose, de esa manera, que Graciliano Ramos fue un literato políticamente intemporal.

Palabras clave

Graciliano Ramos; literatura; Igualdad social; Modernismo Brasileño

1. INTRODUÇÃO

A literatura brasileira, em decorrência da colonização por-

tuguesa no Brasil, foi quase que integralmente construída perante aspectos de influências europeias, como, por exemplo, os fragmentos presentes na estrutura poética camoniana, a qual diligencia um importante e fundamental protagonismo em nossa poesia brasileira, assim como descreve o escritor Tasso da Silveira (apud TELES, 1980, p. 44), "Há superabundantemente Camões em nossa poesia.". Contudo, a literatura brasileira, principalmente a partir do século XIX, também desempenhou papel influenciador, principalmente por tratar-se de textos que transparecem reflexos da realidade cotidiana da sociedade a qual está inserida, como, por exemplo, as obras do importante escritor modernista, Graciliano Ramos.

Graciliano Ramos, através de sua simplicidade vocabular e sua posição crítica perante o mundo, denunciava e expandia o conhecimento referente à realidade do marginalizado e esquecido povo brasileiro, que entre as crises trabalhistas e sociais vivenciadas pelo país na década de trinta e quarenta, enfrentava a miséria, e, muitas vezes, a fome. Desta forma, o presente estudo pretende, em seu desenvolvimento, ademais de contextualizar a vida e as principais obras de Graciliano Ramos, analisar obras como "*Vidas secas*" e "*São Bernardo*", as quais pertencem à literatura modernista brasileira, de modo a enfatizar as denúncias socioculturais levantadas pelo autor.

2. JUSTIFICATIVA

Ao recorrer a dicionários pela definição da palavra literatura, em sua maioria, se entenderá como uma expressão escrita em prosa ou verso que considera alguns méritos estilísticos e estéticos (artísticos). Porém, ao se refletir sobre uma função mais formativa da literatura, como àquela que transpõe um sentimento crítico sobre um espaço e um tempo, pode-se melhor definir literatura como "uma linguagem cujo principal objetivo é a crítica e a sensibilização do leitor para o pensar, o agir e o criar, face a uma realidade estabelecida entre o emissor e os receptores." (EL-JAICK, 2006, p. 36)

Graciliano Ramos, como um autor da segunda geração do Modernismo, também conhecida como Geração de 30, se caracterizou pela crítica social, pelo regionalismo e pela protagonização de figuras marginalizadas, como a dos operários e retirantes. Além de trazer consigo a característica estética que revolucionou a literatura na Semana de Arte Moderna de 1922: narradores que aproximam a linguagem escrita de sua fala. Segundo Bueno (2004, p. 86), “[...] o romance de 30 é o momento da “literatura na revolução” e que o modernismo de 22 é o da “revolução na literatura”, como propõe João Luiz Lafeté [...]”.

Como uma literatura social, os escritos de Graciliano aguçam o senso crítico, levando qualquer leitor comum a ter consciência dos problemas e das questões de seu país através dos conflitos vivenciados pelos personagens de Ramos. Por isso, é possível afirmar que as obras do velho Graça têm uma função política, e como tal, devem ser, além de lidas, analisadas.

A responsabilidade política e social composta na obra de Graciliano sobressai qualquer percepção estética, isso porque “a arte do autor não está representada por uma linguagem rebuscada e complexa [...]” (EL-JAICK, 2006, p. 37)

Sem métodos e exigências acadêmicas, o escritor significa o real em seus textos, conseguindo que os leitores mais atentos percebam, até mesmo, as conexões políticas entre os anos 30 (relatados nas obras de Graciliano) e o golpe militar de 64.

[...] os textos de Graciliano Ramos, hoje, contribuem, com a mesma intensidade, para a emancipação do sujeito, libertando-o do processo de massificação a que se vê submetido pela mídia, pelas “camuflagens” da informação dirigida, que encobre as contradições de sempre.” (EL-JAICK, 2006, p. 39)

Um texto literário com uma função política tão concreta cumpre um papel extremamente importante na sociedade, pois leva o sujeito, por meio da arte, a refletir e questionar o poder, as ideologias dominantes, as revoluções sociais. Sendo assim, contribui para a dissolução dos discursos de massa e unificadores, contribuindo para uma amplificação da percepção de realidade dos sujeitos, não apenas da década de 30, mas desta até os dias atuais.

3. OBJETIVOS

O presente estudo objetiva-se a, além de contextualizar os principais pontos da vida do autor modernista brasileiro Graciliano Ramos, relacionando-os com suas importantes obras tituladas Vidas Secas e São Bernardo, analisadas sob uma perspectiva atual, estabelecendo, assim, uma

ligação entre a crítica política presente em suas escritas literárias e a realidade brasileira do século XXI.

4. METODOLOGIA

Inicialmente, o desenvolvimento do presente estudo, dar-se-á pela contextualização da vida de Graciliano Ramos, com o auxílio do embasamento teórico nutrido pelas referências bibliográficas de Denis Moraes (2012) e da biografia da vida do autor constada em seu site oficial, o estudo estruturou, em ordem cronológica, os principais acontecimentos da vida do autor.

Posteriormente, o estudo segue a analisar, sob o olhar de uma perspectiva atual, obras como Vidas Secas e São Bernardo, com a contribuição dos estudos de Sylmar Lannes El-Jaick (2006), de Luís Bueno (2004), de Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (1983), de Edilson Dias de Moura (2011), de Janaína Ângela da Silva (2009), de José Arimatea Barros Bezerra e Fauston Negreiros (2007), para compreender, de qual feito o autor utilizava-se de suas palavras e obras, para denunciar as falhas da injusta sociedade brasileira da época.

5. VIDA E OBRA: GRACILIANO RAMOS

O autor modernista Graciliano Ramos nasceu em Quebrangulo, no estado de Alagoas, em 27 de outubro de 1892, quando se completara apenas 2 anos da Proclamação da República e o modelo econômico brasileiro passava a se tornar capitalista. Graciliano nasceu de família pertencente à classe média, viveu em várias cidades nordestinas durante sua infância, como Buíque, Viçosa, Macaíó e manifestou desde cedo seu interesse por literatura. Aos 10 anos, emprestou de seu Jerônimo – um tabelião conhecido em Viçosa por ter uma biblioteca – o romance O Guarani de José de Alencar, e ali começou a despertar seu talento com as palavras, publicando em 1904, com apenas 11 anos de idade, seu primeiro conto intitulado Pequeno Pedinte, no jornal da escola onde estudava.

Em 1909, diversos textos sob vários pseudônimos no Jornal de Alagoas. Dando até sua primeira entrevista como escritor para este mesmo jornal, aos 18 anos.

Em 1915, aos 23 anos, se casa com Maria Augusta de Barros, em Palmeira dos Índios – AL, e deixa de colaborar com todos os periódicos. Um ano mais tarde, nasce seu primeiro filho, Márcio Ramos.

Em 1917, nasce seu segundo filho, Júnio Ramos, pouco após Graciliano assumir a loja de tecidos Sincera, de seu pai, que lhe dava duras tarefas, impedindo-o de escrever. Em 1920 nascem seu terceiro e quarto filhos e morre sua mulher aos 24 anos, em complicações relacionadas ao parto.

Após cinco anos dedicando-se apenas a sua família, sem sequer abrir um livro, em 1921, volta a colaborar com o semanário O Índio.

Pouco depois, Graciliano poderia ser encontrado aos fundos da loja Sincera rascunhando contos. O primeiro deles A Carta, deu origem ao romance São Bernardo, e já apresentava o protagonista Paulo Honório como um criminoso. O segundo, Entre Grades, inspirou, posteriormente, seu terceiro romance Angústia, em que apresenta outro criminoso: Luís da Silva.

E de seu terceiro conto surgiu seu primeiro romance, Caetés. Concluído apenas no ano de 1928. O enredo pode ser visto como uma mescla de romance naturalista, que descreve e analisa os aspectos cotidianos da vida em Palmeira dos Índios, e o romance psicológico, na maneira em que o herói do livro vê as outras pessoas. É narrado em primeira pessoa pelo protagonista João Valério.

Em 1927, uma competente articulação política levou Graciliano Ramos à candidatura da prefeitura de Palmeira dos Índios. Com seu cargo na Junta Escolar, conquistou a fama de honesto, austero e culto, o que levou Otávio Cavalcanti, um velho amigo de família, a lançá-lo, sem seu próprio conhecimento, como candidato. A prefeitura nunca esteve em suas pretensões, e seu foco, naquele momento, estava na redação de Caetés.

Mesmo com o convite caindo em domínio público, Graciliano não tencionava aceitá-lo, porém a determinação dos Cavalcanti em convencê-lo foi maior, fazendo com que ele vencesse o pleito de 7 de outubro de 1927, com 433 votos, tendo José Alcides de Moraes como seu vice.

Em 1928 toma posse de seu cargo de prefeito, na mesma época que conclui Caetés. Um mês mais tarde, casa-se com Heloísa Leite de Medeiros.

Graciliano estava insatisfeito com seu cargo, mas apesar disso, buscou pôr em ordem as finanças e os demais aspectos deficientes na cidade de Palmeira dos Índios, o que gerou muitos inimigos à sua gestão. Afinal, o novo prefeito tomava medidas que modificavam os hábitos de uma cidadezinha com certos costumes arraigados. Por exemplo, a seu mando, os fiscais passaram a cobrar impostos com rigor, inclusive de grandes proprietários, comerciantes e chefes políticos, que eram isentos pelos governos anteriores

Por conta dessas medidas impopulares, Graciliano passou a ser ameaçado por cartas anônimas. Ainda assim, conseguiu aprovar, pelo Conselho Municipal, o “Código de Posturas”, documento com 82 artigos que estabelecia várias regras à cidadezinha de Palmeira dos Índios e estipulava multas aos seus eventuais infratores.

Em 1930, os jornais noticiavam os relatórios oficiais redigidos pelo prefeito de Palmeira dos Índios, tratava-se de uma linguagem inovadora nesse tipo de documento, pois ele escrevia de forma coloquial, objetiva e concisa. O que chamou a atenção do governador Álvaro Paes, que então, convidou-o para assumir a direção da Imprensa Oficial do Estado, em Maceió. Para isso, Ramos renuncia ao mandato de prefeito no dia 30 de abril de 1930, 27 meses após tornar-se prefeito.

Em 19 de fevereiro de 1931, nasce sua sétima filha, Luiza de Medeiros Ramos. E em dezembro desse mesmo ano, Graciliano se demite da direção da Imprensa Oficial do Estado por não tolerar mais sua rotina burocrática e o autoritarismo dos interventores. Sem emprego e com poucos contos de réis, Ramos volta à Palmeira dos Índios, a deixar sua esposa e filhos na casa de seu sogro, em Maceió.

Assim, nasce São Bernardo, o segundo romance do autor, em meio a sacristia da Igreja Matriz de Palmeira dos Índios, começado e concluído no mesmo ano, 1932. Em novembro, nasce sua oitava filha, Clara de Medeiros Ramos. Novamente em Maceió, a princípio para presenciar o nascimento de sua filha, o autor aceita o cargo de Instrução Pública do Estado (chamado atualmente de Secretário de Educação) e também é contratado como redator do Jornal de Alagoas, onde publica vários trabalhos. Além disso, publica, finalmente, com a ajuda de Jorge Amado, seu primeiro romance Caetés, pela editora Schmidt, em 1933. Seu romance São Bernardo é publicado um pouco depois, em 1934, pela editora Ariel.

No começo de 36, Graciliano começou a receber ameaças por telefone em seu gabinete na Instrução Pública. Além disso, houve uma publicação na Gazeta de Alagoas que o acusava de irregularidades em seu cargo. A verdade é que tramavam contra Graciliano. Em 21 de fevereiro, foi convidado a afastar-se voluntariamente de seu cargo, pois seria substituído. Graciliano, retirando suas coisas, disse que teriam de dispensá-lo, pois não se demitiria.

Na manhã de 3 de março de 1936, depois de entregar os originais de Angústia à datilógrafa Jeni, Graciliano recebeu a visita desagradável de uma parenta. “Essa pessoa indiscreta deu-me conselhos e aludiu a crimes vários praticados por mim. Agradei e pedi-lhe que me denunciasse, caso ainda não o tivesse feito. A criatura respondeu-me com quatro pedras na mão e retirou-se.” (MORAES, 2012, p. 89)

Além dela, mais duas outras pessoas o alertaram que planejavam prendê-lo por seus ideais socialistas e bolcheviques, ainda que ele não participasse de grupos ou partidos de esquerda. No dia 3 de março de 1936, no mesmo dia em que terminara seu romance Angústia, um Oficial

do Exército veio buscá-lo quando Graciliano já o esperava com as malas prontas. Nesta época, o governo tentava livrar-se da “ameaça vermelha”.

Foi transferido de Maceió ao Rio de Janeiro, onde sofreu problemas de saúde, má alimentação, mas também onde produziu a maioria de suas anotações que se tornariam, posteriormente, outra obra sua, intitulada Memórias do cárcere.

Para dispersar-se, o autor estudava inglês e russo, lia muito, jogava e escrevia. Em agosto, seu terceiro romance Angústia era publicado pela Editora José Olympio, ganhando, com ele, o Prêmio Lima Barreto, instituído pela Revista Acadêmica.

Com as mobilizações de seus colegas José Lins do Rego, José Olympio e Frederico Schmidt, em 13 de janeiro de 1937, é solto.

Com o sucesso de seu conto Baleia, começa a escrever Vidas Secas, seu quarto romance, publicado em março de 1938, bombardeado de críticas positivas.

Esse romance o consagrou definitivamente como um escritor brasileiro de primeira linha, pois consideraram o romance perfeito em estilo.

Em 1939, seu amigo Carlos Drummond de Andrade conseguiu nomeá-lo Inspetor Federal de Ensino Secundário. Porém, a saúde de Graciliano começou a traí-lo. “As crises de tosse de Graciliano preocupavam Heloísa. O marido tinha compleição física débil, sofrera o diabo nas prisões, fumava muito e trabalhava bastante. A suspeita acabou se confirmando: em um acesso, ele manchou o lenço com sangue.” (MORAES, 2012, p. 140)

Por isso, teve que afastar-se de sua família para que não corresse risco de contágio. Heloísa também conseguiu um emprego para ajudar nas despesas necessárias ao tratamento do escritor.

Respeitando o repouso e a superalimentação que fazia parte de sua recuperação, o autor se reergueu e publicou, por fim, A Terra dos Meninos Pelados, pela Editora Globo.

Poucos anos depois, mudou-se com sua família para um apartamento na Tijuca, Rio de Janeiro. Em 1945, Graciliano, Heloísa e seu filho Ricardo se filiaram ao novo partido PCB – Partido Comunista Brasileiro - que “surgia como a grande novidade da reestruturação partidária, embalado pelo carisma de Prestes.” (MORAES, 2012, p. 162) O escritor se tornou também um militante comunista, motivo de orgulho ao partido, devido ao seu prestígio e poder de voz.

Ao princípio de 46, começa a escrever Memórias do cárcere, a respeito do que viveu em sua passagem na prisão,

porém, este só foi publicado em 1953, após sua morte, através de sua esposa Heloísa.

Um pouco mais tarde, a revista Cultura Política, onde trabalhou por longos anos, é fechada, restando-lhe os empregos de Inspetor de Ensino e de escritor nas editoras as quais publicavam seus livros e contos.

Em 1950, seu primeiro filho, Márcio Ramos, foi assassinado no Rio de Janeiro. Graciliano ficara desolado.

Em 1952, começa sua luta com a morte. Em agosto de 52, Edmundo de Castro, secretário do diário Correio da Manhã, percebeu que o escritor se demorava no banheiro. Ao ir até ele, percebeu que o velho Ramos tossia a botar sangue pela boca. Além disso, sentia dores no peito.

Ao fazer o Raio-X, diagnosticou-se seu problema no pulmão: era câncer. Com isso, uma multidão se uniu em solidariedade ao escritor. O secretário-geral do Partido Comunista Brasileiro, Rodolfo Ghioldi, assumiu as despesas de sua hospitalização em Buenos Aires.

Nas terras portenhas, foi operado sem sucesso. Por isso, em outubro, retorna ao Brasil gravemente doente. Seu fim estava próximo e todos o sabiam. Em janeiro de 1953 é internado na Casa de Saúde São Victor, no Rio de Janeiro. Porém, só resiste até 20 de março, data em que falece um dos escritores mais memoráveis da literatura brasileira, às 5h35m, segurando as mãos de sua esposa Heloísa.

Porém, sua história não termina com sua morte. Muitos de seus livros, contos, crônicas foram póstumos, como o já mencionado Memórias do Cárcere; Viagem, Linhas Tortas, Viventes das Alagoas, e muitos outros. Além de diversos prêmios e homenagens, prestadas até os dias atuais.

6. OBRA: SÃO BERNARDO

São Bernardo, segundo romance de Graciliano Ramos, começado e concluído no ano de 1932 e publicado em 1934 pela editora Ariel, é uma obra da segunda geração modernista de caráter regionalista, narrada em primeira pessoa pelo protagonista Paulo Honório, com características de um “realismo crítico e humanista” (MORAES, 2012, p. 68)

Apesar dos problemas do sertão nordestino não serem o tema central da narrativa, estes são abordados como a origem dos conflitos do protagonista Paulo Honório, como a miséria, a vida dura e, principalmente a ignorância.

Também são abordadas as primeiras fases da revolução industrial no Nordeste, com novos maquinismos e expansão da produção, com os “novos burgueses”, que como Paulo Honório, possuíam uma origem humilde, porém prosperavam financeiramente.

Em São Bernardo, diferente de Vidas Secas, publicado mais tarde, vê-se o “outro lado” da condição social, enquanto as personagens de Vidas Secas eram vítimas de seu desfavorecimento social, sendo completamente oprimidas por sua miséria financeira, linguística, educacional, não conseguindo mudar sua realidade; em São Bernardo a sede por ascensão financeira e busca pelo poder move o protagonista a fazer qualquer negócio para mudar sua condição de oprimido para opressor. Ainda assim, permanece o desfavorecimento educacional e linguístico, mantendo a opressão nessas “áreas”.

Nos primeiros capítulos, tem-se o protagonista-narrador pedindo a ajuda de homens mais cultos para contar sua história de vida, mas, ao perceber que eles não usariam sua linguagem para retratá-lo como personagem, vê sua identidade sendo modificada e decide seguir a missão narrativa só.

Logo nesse princípio, percebe-se a crítica à linguagem literária e aos padrões estéticos adotados na literatura, que não davam mais conta das novas ideologias, culturas e artes. Portanto, procurou-se utilizar de uma variedade linguística que representasse melhor as identidades da época e das personagens. Como o próprio autor comenta:

O São Bernardo está pronto, mas foi escrito quase todo em português, como você viu. Agora está sendo traduzido para o brasileiro, um brasileiro encrascado, muito diferente desse que aparece nos livros da gente da cidade, um brasileiro matuto” (Ramos, 1982: 135)

Paulo Honório, como narrador, escancara sua personalidade: direto, sem rodeios e manipulador, pois mascara os detalhes que lhe parecem convenientes e repete aqueles que são insignificantes, tudo anteriormente arquitetado para seu benefício próprio.

Órfão e de origem humilde, Paulo Honório foi criado pela doceira Margarida. “Até os dezoito anos gastei muita enxada ganhando cinco tostões por doze horas de serviço” (RAMOS, 2011, p. 10) Pouco depois, esfaqueou João Fagundes (caso que lhe rendeu três anos e nove meses no cárcere), por envolver-se com Germana, moça que tirou a inocência de Paulo.

Em sua reclusão, aprendeu a ler com o sapateiro Joaquim. Isso o ajudou em sua busca incessável por ascensão social. Pôde tirar seu título de eleitor. Emprestou dinheiro do agiota Pereira e saiu pelo sertão a fazer todo tipo de negócio que lhe rendesse algum tostão: redes, gados, imagens, rosários. Passou sede e fome, dormiu em areia, mas fez todo tipo de pilantragem e usou de todos os meios antiéticos que lhe foram disponíveis para alcançar seu objetivo.

Os traços sociais da realidade brasileira despontam na narrativa do drama de Paulo Honório que, tomado por uma ambição sem limites, constrói a riqueza pretendida, mas destrói a sua condição humana, pela retificação dos outros e de si mesmo. (JUBRAN, 1983, p. 39)

Ao estabelecer-se, Honório voltou a sua terra natal, Viçosa – AL, com o plano de adquirir S. Bernardo, a antiga propriedade na qual trabalhava a troco de cinco tostões em sua mocidade. Para isso, pôs-se a emprestar dinheiro para o filho do falecido dono, que era o atual proprietário de S. Bernardo. Moço viciado em jogos e mulheres, Luís Padilha afundou-se em dívidas com Paulo Honório, que atingiu seu intuito de obter a propriedade por poucos contos de réis.

Assim, percebe-se, segundo Moura (2011), um “sentimento de propriedade” no caráter do protagonista. Que se dará em todo o decorrer do romance. “O “sentimento de propriedade” é tomado como algo existente em si mesmo, sem origem, como uma verdade do romance.” (MOURA, 2011, p. 9)

Pode-se determinar esse caráter pelo contexto histórico da época, na ascensão do capitalismo e da propriedade privada e na representação que Paulo Honório remete em sua busca incessante por dinheiro e status, se valendo de meios imorais e desumanos para conquistar o que precisa para seu poder. Nisso, perde sua sensibilidade para desencadear uma série de ações e comportamentos alienados pela convivência do mundo dos negócios e das relações capitalistas. Assim, compromete sua existência humana em prol de seus bens materiais.

A condição de proprietário (como homem que consegue possuir, conquistar) e sentimento de propriedade (o fato de ter, possuir e ter domínio sobre coisas e pessoas) são elementos inseparáveis da identidade e ações do protagonista-narrador, que exerce um duplo papel no romance. (SILVA, 2009, p. 31)

Após adquirir S. Bernardo, Paulo Honório começou a fortalecer sua rede de contatos, pois sabia que lhe seriam úteis em seu objetivo: fazer prosperar sua propriedade. Além disso, tirou de seu caminho aqueles que representavam um empecilho, como o seu Mendonça. Neste momento, tem-se a face manipuladora e imoral do narrador, que não deixa claro seu envolvimento com a morte de seu vizinho, mas que a usou para expandir São Bernardo. A partir de então, importou maquinismos para sua pomicultura e avicultura. Com isso, recebe a visita do governador do Estado que “gostou do pomar, das galinhas Orpington, do algodão e da mamona, achou conveniente o gado limosino, pediu-me fotografias e perguntou onde ficava a

escola” (RAMOS, 2011, p. 32) Aí, Honório vê a oportunidade de construir uma escola para crescer os olhos do governador e lhe pedir “certos favores” que tencionava. Para isso, contratou Padilha, o antigo dono de S. Bernardo, para lecionar, pagando-lhe um salário miserável.

Seu traço de humanidade se faz presente quando pede que tragam para S. Bernardo a velha Margarida, doceira que lhe criou na infância. Até então, sua única relação sem interesse na obra. Nem mesmo mais tarde, quando se casa com Madalena, mostrou-se afetuoso. Pelo contrário, seu interesse no casamento era o de gerar herdeiros para São Bernardo e para isso, fez o que costumava a fazer: reduziu sua experiência humana à uma mera negociação capitalista.

“- Não há pressa. Talvez daqui um ano... Eu preciso preparar-me.

- Um ano? Negócio com prazo de ano não presta. Que é que falta? Um vestido branco faz-se em vinte e quatro horas.” (RAMOS, 2011, p. 70)

Pode-se perceber por sua relação com seus funcionários, que Honório saiu da posição de oprimido que assumiu em sua infância (principalmente sendo explorado por Padilha pai em S. Bernardo) e passou-se a opressor. Pagava pouco, cobrava muito, era duro e autoritário e reprimia todos os sinais de idealismo e revolução (trabalhistas), como fez com Padilha e Marciano: “- Por esta vez passa. Mas se me constar que vocês andam com saltos de pulga, chamo o delegado de polícia, que isto aqui não é a Rússia, estão ouvindo? E sumam-se.” (RAMOS, 2011, p. 45).

Outro traço importante de Paulo Honório é a sua ignorância. Isso o leva a uma visão distorcida em relação aos estudos, colocando-os na posição de mero recurso para ascensão financeira, não compreendendo o real propósito de ser letrado. Pode-se perceber isso em várias passagens.

- Paulo Honório, d. Glória. Faz pena. Isso de ensinar bê-a-bá é tolice. Perdoe a indiscrição, quanto ganha sua sobrinha ensinando bê-a-bá?

D. Glória baixou a voz para confessar que as professoras de primeira entrância tinham apenas cento e oitenta mil-réis.

- Quanto?

- Cento e oitenta mil-réis.

- Cento e oitenta mil-réis? Está aí! É uma desgraça, minha senhora. Como diabo se sustenta um cristão com cento e oitenta mil-réis por mês? Quer que lhe diga? Faz até raiva ver uma

pessoa de certa ordem sujeitar-se a semelhante miséria. Tenho empregados que nunca estudaram e são mais bem pagos. [...] (RAMOS, 2011, p. 57-58)

Ainda assim, Paulo Honório notava as diferenças entre as pessoas que estudavam e as que não. Isso foi deixado claro na ocasião de seu encontro com Madalena em que ele se atrapalhou e se sentiu nervoso por não saber como se portar com uma mulher instruída.

E embuche, afobado. Até então os meus sentimentos tinham sido simples, rudimentares, não havia razão para ocultá-los a criaturas como a Germana e a Rosa. A essas azunia-se a cantadas sem rodeios, e elas não se admiravam, mas uma senhora que vem da escola normal é diferente. [...] (RAMOS, 2011, p. 60)

Também é perceptível que ele veio a se sentir inferiorizado por sua condição de homem sem instrução quando, mais tarde, sente ciúmes ao imaginar Madalena, que já era sua esposa, com o juiz Magalhães, que havia vindo visitá-los. “As diferenças no repertório linguístico geram um sentimento de inferioridade e um ciúme que tornam impossível a convivência entre os dois.” (SILVA, 2009, p. 31)

Ao mesmo tempo, procurava preservar a alienação de seus funcionários, pois sabia que isso era necessário para a manutenção de seu poder.

A partir de seu casamento com Madalena, as coisas modificaram-se para Paulo Honório. Logo nos primeiros momentos, sua esposa começa a relacionar-se com seus funcionários e intervir por seus direitos, o que o aborrece e gera discussões entre o casal.

Percebe-se que a ganância impede o protagonista de importar-se com fatores da vida pessoal de seus funcionários, não vendo estes como humanos, mas como um meio de obter mais lucro (assim como tratava a – quase – todas as outras personagens). Também por isso, descartava, sem piedade, àqueles que não podiam mais lhe gerar lucros.

- Já conhece mestre Caetano? Perguntei admirado. Privações, é sempre a mesma cantiga. A verdade é que não preciso mais dele. Era melhor ir cavar a vida fora.

- Doente...

- Devia ter feito economia. São todos assim, imprevidentes. Uma doença qualquer, e é isto: adiantamentos, remédios. Vai-se o lucro todo. [...] (RAMOS, 2011, p. 72-73)

Aos poucos, seu relacionamento com Madalena foi tomando outras proporções. “Madalena surge como símbolo de um outro universo, urbano e civilizado, que o narrador desconhece e, conseqüentemente, não pode dominar.” (GONÇALVES, 2012, p. 10) É perceptível que a personalidade de Madalena se opõe a de Paulo, enquanto este se mostra ganancioso, duro, autoritário, aquela é bondosa, generosa, empática, tolerante.

Mas a luta de Madalena pelo direito dos trabalhadores de S. Bernardo levou seu marido a distorcer sua imagem. Devido ao patriarcado e a relação de poder que Paulo tinha com Madalena (mas não apenas com Madalena), ele julgava que sua mulher deveria ser dócil, débil, subserviente, e não ter pensamentos revolucionários, opostos ao seus (que defendia a burguesia e a relação de exploração patrão-funcionário). Isso deixou Paulo cada vez mais agressivo, tornando frequentes as brigas entre o casal.

Temos aí explicitados vários choques de ideias – [...] o masculino tradicional [se contrapondo] a um feminino que ousava participar dos diálogos, inovar e insinuar mudanças. Também se insinuam as primeiras desconfianças de Paulo Honório em relação à Madalena, sendo que, aos olhos do leitor, ainda não fica claro se essas têm relação com suas posições políticas ou com sua postura de mulher. (SILVA, 2009, p. 39)

Ainda assim, no primeiro mês, a sensibilidade de Madalena, por vezes, o sensibilizava, deixava-o mais humano. “E, como sabem, não sou homem de sensibilidades” (RAMOS, 2011, p. 78)

Em seu tempo livre, Madalena se punha a percorrer as casas dos moradores, visitar à escola e conhecer a fazenda. Criticou o método de ensino de Padilha, reclamou globos, mapas e outros recursos a escola. Paulo Honório teve de se conter ao receber a fatura. Então, pôs-se a descontar a raiva que estava de sua mulher, em seu funcionário Marciano, lhe agrediu física e verbalmente.

“- Você está se fazendo besta, seu corno?”

Mandei-lhe o braço ao pé do ouvido e derrubei-o. [...]” (RAMOS, 2011, p. 81)

Esse fato causou mais uma briga entre o casal, isso porque Madalena julgou seu método “uma barbaridade”. “Seu conhecimento de mundo, sua visão sobre a esposa Madalena são mediatizados por uma emocionalidade centrada no ciúme e na ambição capitalista de sentir-se dono de tudo e de todos.” (SILVA, 2009, p. 39)

Pouco tempo se passa e nasce o primeiro filho do casal, pondo-se a chorar por toda a noite e irritando a Paulo Ho-

nório, que gritava com Madalena e D. Glória, sua tia, para que acalmassem o menino.

No jantar de comemoração de 2 anos de seu casamento, o padre Silvestre reclama da política atual e o assunto desenvolve-se para revolução de 30, que Padilha se mostra a favor, mas Honório se põe contra e mais tarde, o chama de comunista. Ademais, por ter escutado, mais cedo naquele mesmo dia, meia conversa de Madalena com Padilha, põe-se a imaginar que estes estava tramando “e tentando afastar os empregados sérios do bom caminho. Sim senhor, comunista! Eu construindo e ela desmanchando.” (RAMOS, 2011, p. 100) Começa a culpar a falta de religião de sua mulher, mesmo tendo admitido que ele mesmo não segue a religião. “Tenho portanto um pouco de religião, embora julgue que, em parte, ela é dispensável num homem. [...]” (RAMOS, 2011, p. 101)

Na época, muitas vezes, ideias revolucionárias eram associadas à falta de religião, pois esta era vista como um “freio”, ou seja, o caráter moralista e conservador da igreja era inconscientemente tratado como um “cabresto”, uma contenção de ideias contestadoras e que fogem das linhas de interesse burguesas. “Reformas sociais, ou coisa pior. Sei lá! Mulher sem religião é capaz de tudo.” (RAMOS, 2011, p. 101) Porém, essas ideias não passavam de meras suposições, já que Madalena não expressou sua opinião sobre o assunto. Paulo gostaria de saber o que ela pensava, mas esta calava e isso intensificou a imagem negativa que vinha criando de sua esposa.

Então, neste mesmo jantar, ao olhar para Madalena, Paulo imaginou que esta tivesse “se derretendo” pelo Nogueira, advogado de renome na região e amigo de Honório. Vê-se, novamente, dois fenômenos recorrentes na personalidade de Paulo Honório: mesmo que negasse, tinha um forte sentimento de inferioridade em relação às pessoas letradas, pois sabia que estas também tinham um privilégio social, não o mesmo que ele possuía pela conquista de ascensão econômica, mas um prestígio que – julgava que – jamais disporia; e a fuga de Madalena aos padrões sociais estabelecidos às mulheres, ao discutir, se posicionar, ser agente de suas próprias ideias, deixava seu marido inseguro em relação ao seu posicionamento como mulher (que deveria ser submissa). Isso o leva a um ciúme cego.

Por ter ideias divergentes das suas, “subversivas”, Honório vingou-se de Padilha, usando métodos desumanos, deixando-o preso à escola, não o pagando por quatro meses, deixando-o magro e sujo. É perceptível que, em muitos trechos, o protagonista procura conter sua raiva em relação a Madalena descontando-a em seus funcionários.

Enquanto isso, o casal não se entendia, gerando mais instabilidade emocional e sentimento de inferioridade por ser rústico. “Eu narrava o sertão. Madalena contava fatos da escola normal.” (RAMOS, 2011, p. 103)

Percebe-se que o fator psicológico envolvido na personagem de Paulo Honório é muito presente, pois fantasia coisas a partir de uma visão distorcida da realidade. A insegurança gerada pela personalidade de Madalena o faz interpretar as situações com uma visão extrema de sua mulher, baseia-se em feições e outros artifícios que não levam a uma conclusão realista. Até mesmo chega a imaginar que a mulher “abandona” ao filho e a condena por isso, ignorando o papel de pai que deveria exercer naquele momento.

A imagem que criou em relação à sua mulher foi distorcida pela sua “alma agreste” unida a uma visão patriarcal de que a mulher deveria cuidar de seu filho e do lar (e não ler e estudar), portanto, não havia problema no fato de que ele não dava atenção ao filho para se dedicar apenas a sua fazenda, pois esse era o seu “papel social”.

A partir desse momento, tem-se mais claro o incômodo de Paulo Honório com relação ao sentimento de inferioridade que sentia por não ter instrução. Pois reclamava em demasia sobre o grau de instrução de Madalena. Também revela mais ciúmes de sua mulher mais uma vez, por “amabilidades excessivas” com o juiz Magalhães.

Ao comparar as mãos do juiz com as suas, vemos que Paulo Honório se sente desleixado e feio pelas marcas de seu trabalho braçal e embaixo do sol. Além de julgar que deveria ser prazeroso conversar com alguém intelectual, por isso conclui que Madalena o está traindo.

Suas atitudes misóginas com sua mulher a faz adoecer, provocando sempre ataques de nervos, choros e gritos.

Ao ver sua mulher escrevendo pelos cantos, julgou ser uma carta para Azevedo Gondim, mas a verdade é que aquela carta preconizava sua ruína emocional. As brigas entre os dois só aumentavam, Honório exigia que Madalena mostrasse o que estava escrevendo. Nessas discussões, Paulo Honório derramava ofensas verbais graves a sua mulher como “galinha”, “burra”.

Mesmo com breves momentos de lucidez, os ciúmes do narrador se intensificavam cada vez mais. Chegava a imaginar sua esposa com os caboclos da fazenda, com o padre Silveira.

Madalena abraçava-se aos travesseiros, soluçando.

Um assobio, longe. Algum sinal convencionado.

- É assobio ou não é? Marcou entrevista aqui no quarto, em cima de mim? É só o que falta. Quer que eu saia? Se quer que eu saia, é dizer. Não se acanhe.

Madalena chorava como uma fonte. (RAMOS, 2011, p. 117)

Percebe-se que, ao lembrar do passado, o narrador se lamenta e sente culpa. Isso porque sua obsessão foi o ponto chave para sua completa descensão emocional.

Um dia, encontrou uma folha de papel que havia voado enquanto Madalena escrevia, leu-o e convenceu-se de que era uma carta endereçada a um homem. Exigiu satisfações e Madalena apenas disse para que ele buscasse o resto da carta no escritório e pediu perdão pelos desgostos que causou, além de fazer mais alguns pedidos. “[...]”

- Se eu morrer de repente...

- Acabe com isso, criatura. Para que falar nessas coisas?

- Ofereça meus vestidos à família de mestre Caetano e à Rosa. [...] (RAMOS, 2011, p. 126)

Horas depois, encontrou-a morta, estirada à cama. Madalena escreveu uma grande carta de despedida à Paulo Honório, que compreendeu apenas a metade por sua deficiência linguística advinda de sua origem.

Após a morte de Madalena, Honório foi perdendo, um a um, seus amigos e funcionários. Primeiro, a tia de Madalena, D. Glória e seu amigo e funcionário, seu Ribeiro. Padilha e o padre Silvestre incorporaram-se as tropas revolucionárias. O desânimo, a revolução e a crise econômica levaram a propriedade de Paulo Honório à decadência.

Então, tudo que o protagonista havia feito para construir S. Bernardo e para seu herdeiro, afinal, não teve sentido. Não soube cultivar sentimentos positivos com seu filho, se via sozinho, procurava por Madalena, D. Glória e seu Ribeiro pela casa.

Ao fim, reconhece que sua vida debilitou sua forma de ser.

S. Bernardo mostra vários ângulos das classes sociais e, principalmente, das novas classes sociais que se formam a partir da ascensão capitalista. A burguesia, agora também composta por pessoas de origem social desfavorecida que prosperaram economicamente, explorava o trabalhador sem que esse tivesse nenhum direito que o defendesse. Mesmo os novos burgueses, ou seja, àqueles advindos de classes sociais desfavorecidas, na busca pelo poder e cegos pela ganância, podiam esquecer de suas origens e tratar com crueldade e brutalidade os seus funcionários, como Paulo Honório o fez.

Graciliano Ramos reportou muito bem as consequências da “alma agreste” de Paulo Honório, ou seja, de estar na posição de oprimido e em um ambiente de desfavorecimento regional e trocar de posição. O sentimento capitalista de posse de tudo e de todos o dominou e, mesmo que a princípio essa ambição o tenha feito prosperar eco-

nomicamente, ao fim, afastou a todos e o fez descender e tornar-se infeliz, tornando tudo que havia feito – todos seus esforços sem escrúpulos – em vão.

7. OBRA: VIDAS SECAS

Graciliano Ramos, ao publicar *Vidas Secas*, em 1938, marcou a literatura brasileira. Isso porque, trata o regionalismo com tamanha profundidade que surpreende seus contemporâneos e continua a surpreender, geração pós geração, década pós década.

O desfavorecimento social, neste caso, consequência do desfavorecimento regional, é o tema central do romance pertencente a segunda geração do modernismo. Ou seja, pode-se entender que o local onde se encontra a família protagonista, no sertão alagoano, gera dificuldades de ascensão social, afinal, enfrentam a seca (e suas consequências como: morte das plantações e do gado, êxodo, fome, sede, óbito), a carência de educação (e de linguagem), de saúde e de justiça.

Esses aspectos fazem com que as condições vividas pelos personagens sejam sub-humanas e subalternas, afinal, vivem a depender das circunstâncias da terra e de outrem (donos de terras, soldado, governo). Isso leva o protagonista a questionar-se diversas vezes: “Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta. [...] Corrigiu-a, murmurando: Você é um bicho, Fabiano”. (RAMOS, 1996, p. 18) Pois, o que divisa a humanidade da animalidade? Não é, justamente, a linguagem simbólica? Essa questão é trabalhada no livro de forma excepcional, pois pode-se perceber as disfunções linguísticas dos personagens, principalmente de Fabiano, que, por diversas vezes, toma consciência dessa escassez vocabular, levando-o a imitar, ao decorrer do romance, o personagem Tomás da bolandeira, que possuía vasta cultura erudita e um abundante vocabulário por seu costume de leitura e estudo.

Em horas de maluqueira Fabiano desejava imitá-lo: dizia palavras difíceis, truncando tudo, e convencia-se de que melhorava. Tolice. Via-se perfeitamente que um sujeito como ele não tinha nascido para falar certo. (RAMOS, 1996, p. 22)

É perceptível, ao longo da narrativa, que o protagonista percebe os impactos da falta de conhecimento em sua vida, como se vê claramente quando o personagem é preso injustamente pelo soldado amarelo.

Era bruto, sim senhor, nunca havia aprendido, não sabia explicar-se. Estava preso por isso? Como era? Então mete-se um homem na cadeia porque ele não sabe falar direito? Que mal fazia a brutalidade dele? Vivia trabalhando como um escravo. (RAMOS, 1996, p. 35-36)

Essa “brutalidade” advém da vida levada pela família pro-

tagonista, Fabiano, sua mulher, sinhá Vitória, os dois filhos do casal e Baleia, a cadela. É nítido que ocorre um processo de animalização dos seres humanos, e curiosamente, uma humanização da cadela, que demonstra um comportamento humano em muitos trechos, sobretudo em sua morte. Após levar um tiro, vindo de Fabiano, “andou como gente, em dois pés, arrastando com dificuldade a parte posterior do corpo.” (RAMOS, 1996, p. 88) Em seu leito de morte, a cadela refletiu sobre o que estava acontecendo com ela.

Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamperia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espojariam com ela, rolariam com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. O mundo ficaria todo cheio de preás, gordos, enormes. (RAMOS, 1996, p. 91)

A cachorra, diversas vezes descrita como alguém da família, é a única que recebe afeto de todos os seus membros. Além disso, possui um traço importante de diferenciação com os filhos de Fabiano: seu nome. Os filhos do casal são mencionados apenas como “menino mais velho” e “menino mais novo”.

Além disso, ao contrário de Baleia, os demais personagens eram descritos como rudes, brutos, ásperos e ignorantes. Quase não podiam comunicar-se, faziam mais gestos e emitiam barulhos do que efetivamente falavam. Por conta do nomadismo que a seca os obrigava a viver e que lhes tirava a humanidade, foram comparados a ratos, afinal, viviam de canto a outro a procurar abrigo, comida e água, como animais não domesticados ou abandonados.

Mesmo após encontrar um espaço para fixar-se, sua condição de “bicho” estava determinada. “Agora Fabiano era vaqueiro, e ninguém o tiraria dali. Aparecera como um bicho, entocara-se como um bicho, mas criara raízes, estava plantado”. (RAMOS, 1996, p. 19)

A condição da linguagem é tão importante na diferenciação do homem e do animal no livro que é possível notá-la em diversas passagens.

Vivia longe dos homens, só se dava bem com animais. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra. Montado, confundia-se com o cavalo, grudava-se a ele. E falava uma linguagem cantada, monossilábica, e gutural, que o companheiro entendia. A pé, não se agüentava bem. Pendia para um lado, para o outro lado, cambaio, torto e feio. Às vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos – exclamações, onomatopeias. Na verdade falava pouco. (RAMOS, 1996, p. 19-20)

A escassez de tudo o que rodeia o ambiente de Vidas Secas define o que a falta de recursos primários traz ao ser humano. Não só Fabiano, como Sinhá Vitória demonstra, inúmeras vezes, sua ignorância. Principalmente com as perguntas de seus filhos, talvez pela própria falta de conhecimento. “Ele nunca tinha ouvido falar em inferno. Estranhando a linguagem de sinhá Terta, pediu informações. Sinhá Vitória, distraída, aludiu vagamente a certo lugar ruim demais, e como o filho exigisse uma descrição, encolheu os ombros.” (RAMOS, 1996, p. 54)

Como é percebido na passagem anterior e ao decorrer de toda a narrativa, o nível socioeconômico acaba por interferir nas relações familiares, já que o grau de instrução de todos os membros era praticamente nulo. Os garotos, quando possuíam alguma curiosidade e levavam questões ao seus pais, eram sempre decepcionados pela falta de resposta e até pelos castigos que recebiam por “querer saber”. Ora, se os pais não haviam tido o direito de instruir-se, como teriam seus filhos?

Mesmo em questões de afetividade, a brutalidade vem à tona. Porém, é errôneo atribuir esse ponto à falta de amor, como pode parecer à primeira vista. É possível perceber a preocupação dos pais com a sobrevivência de seus filhos e esta é a maneira em que esses personagens, nesse contexto regional, econômico, social e educacional conseguem demonstrar seu amor. A deficiência de afeto se deve também a carência linguística de Fabiano e Sinhá Vitória (e conseqüentemente de seus filhos). Segundo Bezerra e Negreiros (2007, p. 122):

[...] essa busca por sobrevivência e as concepções culturais norteadoras do relacionamento entre pais e filhos que justificam o "tratamento ríspido" para com as crianças. Dessa maneira, eles não se tornariam vulneráveis ao contexto de seca e fome.

Portanto, esse tratamento vem como uma forma de proteção, pois sabem, e é deixado claro no livro, que os filhos terão o mesmo destino que os pais: “Os meninos eram uns brutos, como o pai. Quando crescessem, guardariam as reses de um patrão invisível, seriam pisados, maltratados, machucados por um soldado amarelo.” (RAMOS, 1996, p. 38)

Outra consequência do ambiente de desfavorecimento social vivido pela família é a opressão que o protagonista sofre pelo dono da terra onde trabalha e pelo soldado amarelo, que representa o Estado e o poder.

No primeiro capítulo, acompanha-se a família, que precisou deixar o local onde viviam em decorrência da seca, em uma jornada para encontrar alimento, água e abrigo. Por conta da fome, necessitaram comer o papagaio que era de estimação.

Até que houve uma esperança: sinais de chuva e uma fazenda abandonada. A família se abriga e Fabiano cuida da fazenda, porém, com o término dos dias secos, o proprietário retorna, e acaba por deixar a família permanecer ali, em troca dos serviços oferecidos por Fabiano.

Nesse ponto, começa a exploração, possibilitada pela falta de instrução de Fabiano e Sinhá Vitória, que a percebem, porém não conseguem comprovar que estão sendo feitos de escravos. “O patrão realizava com pena e tinta cálculos incompreensíveis.” (RAMOS, 1996, p. 76)

Mas a maior injustiça vivida por Fabiano por sua condição e dificuldade de linguagem, foi quando este saiu à cidade comprar mantimentos, porém, se sentiu enganado pelo bodegueiro Inácio, que colocava água no querosene, na cachaça e em tudo que podia fazer render. Para dispersar-se desse incômodo, sentou-se a calçada, quando encontrou o soldado amarelo, funcionário do governo, que o convidou para jogar um trinta-e-um.

Por infortuno, os dois acabam por perder e o protagonista levantou-se para abandonar o jogo, então o soldado tenta o deter e, sem aparente motivo, agride e prende Fabiano, que nada fez para defender-se. “Fabiano sempre havia obedecido. Tinha muque e substância, mas pensava pouco, desejava pouco e obedecia.” (RAMOS, 1996, p. 27)

Dessa maneira, tanto a linguagem oral quanto a escrita vão se transformar em instrumentos de dominação nas mãos dos opressores de Fabiano, impedindo que ele consiga esboçar qualquer reação ou que possa superar e enfrentar aqueles que o enganam, ludibriam e o roubam descaradamente. (BOTOSO, 2013, p. 64)

Portanto, pode-se perceber que a opressão vivida pela família é decorrência de sua situação socioeconômica, que gerou uma carência educativa. E mesmo havendo desejo de mudança, os próprios personagens, por muitas vezes, desacreditam que possam modificar a realidade que vivem, em virtude de seu próprio meio.

Isso se prova verdade ao final do romance, em que os tempos secos retornam, fazendo, novamente, com que a família volte a condição nômade do início. Porém, a esperança de um futuro existe. Um futuro que possam educar aos seus filhos, pois entendem que este é o único meio de ascender e transformar sua realidade.

A miséria adquire muitas faces nesse clássico de Graciliano Ramos: de comida e água, que são elementos básicos de sobrevivência, mas também, de conhecimento, de educação, de afetividade, de relações interpessoais e de humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber, através da contextualização da vida do autor e das obras analisadas por esse artigo, a importância que a identidade nordestina assumiu na vida de Graciliano, sendo esta, sempre um dos pontos marcantes de suas obras.

Além disso, seus ideais políticos de esquerda são observados em toda a construção temática e narrativa, por exemplo, seu apoio aos bolcheviques em frases como: “isto aqui não é a Rússia”, pois é possível reconhecer, nesse momento narrativo, a crítica à exploração burguesa.

Assim, é possível ver que foi a vida que Graciliano levou que o fez consciente, com uma escrita ideológica, posicionando-se, sem nenhuma ingenuidade, diante dos ambientes que viveu, de pensamentos, de estruturas sociais e políticas.

O velho Graça insere seu cotidiano e suas experiências nas obras, levando os leitores a serem cúmplices de suas situações, de seus valores, de seus questionamentos e dessa forma, repensarem seus próprios valores e questionarem elementos político-sociais pouco pensados, sobretudo nos dias atuais.

É por isso que, mesmo transcorridos quase 90 anos, seus textos são atuais, pois transmitem uma relação verdadeira entre a arte, a forma, a política e a história.

Esse elo é possível através da mimesis (termo grego mencionado por Platão e Aristóteles para se referirem às criações artísticas, que, ao ver dos autores, não passam de uma “imitação” da realidade) de sua literatura. Graciliano faz arte ao imitar a fala nordestina da década de 30 em sua obra, ao romper com o rebuscamento literário para dar ao texto uma voz marginalizada nunca antes retratada; também faz arte ao imitar as crises que a transição entre a Velha República e o início do capitalismo trouxeram ao mundo, ao campo e à cidade; e se eterniza na história representando a vida em plena Era Vargas, a ditadura e os discursos contrários aos ideais socialistas e comunistas.

Porém, Graciliano vai além de representar a realidade, de imitá-la. Através de seus personagens, de sua linguagem, de seus questionamentos e de sua busca de respostas às crises sociais, ele cria diversas outras realidades. Ele retrata o Fabiano que não pode alcançar seu objetivo de conseguir uma cama de couro para Sinhá Vitória, mas levou o leitor a experimentar a esperança de mudança, criando outra realidade na mente de seu leitor: a realidade da justiça social.

Além disso, é possível observar o sentimento moderno

composto em suas obras: a solidão e o desamparo nas novas estruturas sociais. A cidade, o capital e a opressão fazem a relação entre o eu social e o eu individual se tornar cada vez mais perigosa, pois traz ao homem uma personalidade cada vez mais individualista, ainda que esse seja naturalmente social (pois é o único mamífero – espécie que já se caracteriza por viver em grupos – capaz de comunicar-se dentro de um sistema de códigos linguísticos tão amplos e específicos, tornando-o ainda mais social). Nisso, pode-se resgatar o que diz Rousseau sobre a origem da desigualdade, que está justamente na cultura estabelecida pelos homens, que é contrária à sua natureza.

Paulo Honório e Fabiano são retratos dessa desigualdade trazida pela modernidade com os processos de urbanização e com a prosperidade da burguesia. Nesse aspecto, transpassam sua condição de homem sertanejo que passou por misérias para representar uma imagem universal do choque entre o homem marginalizado e a sociedade, entre o seu interior e o seu social.

É devido a essa exclusão social que os indivíduos na modernidade e, atualmente, na pós-modernidade, se veem solitários e desamparados, pela sociedade e pelo poder público, diante disso saem em uma busca incessante à um lugar desconhecido. A dor os movimenta, porém, os deixa sem direção.

Paulo Honório, personagem-narrador de São Bernardo, fragmentado, toma consciência de si mesmo, pelo silêncio que a solidão provoca. [...] Em *Vidas Secas*, Fabiano pode, do mesmo modo, ser visto como o caminhante que se dirige para esse “lugar algum”, entregue ao seu próprio destino, vagando sem rumo e sem linguagem. (EL-JAICK, 2006, p. 48)

É principalmente pelo retrato da opressão moderna que o velho Graça se faz atual, visto que a estrutura de discriminação permanece a mesma, modificando, apenas, os seus discursos.

Diante disso, a literatura de Graciliano pode levar o oprimido a refletir sobre o seu lugar, a enxergar-se como “ser discriminado”, mas atuante de um contexto e de uma realidade na qual precisa ser inserido.

Se considerar a literatura com esse objetivo crítico, Graciliano Ramos realmente fez literatura, pois não expressou apenas a arte, mas interpretou seu tempo e sua sociedade, fazendo com que a arte e a linguagem cumpram uma importante função social, que é a de conscientizar politicamente seus leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, José Arimatea Barros. NEGREIROS, Fauston. Vidas secas ou secas vidas? O cotidiano familiar e educacional em meio à pobreza. *Educação em debate*, Fortaleza, v. 1/2, n. 53, ano 29, 2007.

BIOGRAFIA DE GRACILIANO RAMOS. Site Oficial do Escritor Graciliano Ramos. Disponível em: <<http://graciliano.com.br/site/vida/biografia/>> Acesso em: 21 de outubro de 2017.

BOTOSO, Altamir. Opressores e oprimidos: uma leitura do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. *Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília*, Brasília, v. 6, n. 1/2, ano VI, dez/2013.

BUENO, Luís. Nação, nações: Os modernistas e a geração de 30. *Via Atlântica*, São Paulo, v. 7, out. 2004.

EL-JAICK, Sylmar Lannes. Graciliano Ramos: A narrativa social como reflexão. 2006. 150 f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

GONÇALVES, Rogério Gustavo. Dialogismo e ironia em São Bernardo, de Graciliano Ramos. São Paulo: Editora Unesp, 2012. ISBN 9788539303571. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/113710/ISBN9788539303571.pdf?sequence=1> > Acesso em: 22 de novembro de 2017.

JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi. A posse do discurso em São Bernardo. *Revista de Letras UNESP*, São Paulo, Editora da UNESP, v. 23, 1983.

MOURA, Edilson Dias de. As ilusões do romance: estrutura e percepção em São Bernardo de Graciliano Ramos. 2011. 273 f. Dissertação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

RAMOS, Graciliano. São Bernardo. 2ª ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 71 ed. Rio de Janeiro: Record, 1996. 160 p. Ilust.

RAMOS, Graciliano. *Cartas*. Rio de Janeiro: Record, 1982.

SILVA, Janaína Ângela da. Contrapontos entre o masculino e o feminino em São Bernardo, em Graciliano Ramos. 2009. 80 f. Dissertação – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2009.

TELES, Gilberto Mendonça. O mito camoniano: a influência de Camões na cultura brasileira. *Revista de Letras*, Fortaleza, v. 3/4, n. 2/1, p. 44-72, 1980/1981.

INSERÇÃO DE CATETERES EM POSIÇÕES GÁSTRICA E PÓS-PILÓRICA

Prof. Me. Bruno Vilas Boas Dias

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
bruno.dias@faccamp.br

Débora Alves Duarte Pinheiro

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
deboraduartte221@gmail.com

Ingrid Ferro de Mello

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
ingrid.mello3@hotmail.com

Alessandra Jesus de Santana Silva

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
shandasantana@hotmail.com

RESUMO

A terapia nutricional é fator importante para o processo de recuperação dos pacientes. A oferta terapêutica de nutrientes via oral, parenteral e enteral é essencial para satisfazer as necessidades nutricionais e metabólicas do organismo e auxilia na recuperação do indivíduo. Sendo a nutrição enteral de suma importância para pacientes que não podem receber alimentação de forma convencional. Devido a isso, é essencial o conhecimento de cateterismo e administração da dieta. Dada a complexidade do procedimento, faz-se o enfermeiro responsável pela execução, uma vez que estabelecidas medidas externas é realizado o cateterismo com menor risco de danos. O presente trabalho tem como objetivo identificar por meio de literatura, quais são as medidas propostas para inserção de cateter: Levine via nasal até posição gástrica; levine via oral até posição gástrica; dobbhoff via nasal até posição gástrica; dobbhoff via oral até posição gástrica; dobbhoff via nasal até posição pós-pilórica; dobbhoff via oral até posição pós-pilórica.

Palavras chave

Intubação gastrointestinal. Nutrição enteral. Enfermagem. Antropometria

ABSTRACT

The nutritional therapy is an important factor in the recovering patient process. The nutrients offered by oral, parenteral or enteral route is essential to satisfy the organism metabolic and nutritional needs, and helps in the indivi-

dual recovery, being enteral nutrition very important for patients who can't have it in the conventional way. Due to this, the knowledge of probing and diet administration is essential. Once the treatment complexity, the nurse is responsible for the execution, after the patients external measures is defined, the catheters is insert with low risk of harm. The current article objective is suggest through references what is the correct measures to the catheters insertion: Levine nasal route until gastric position; Levine oral route until gastric position; dobbhoff nasal route until gastric position; dobbhoff oral route until gastric position; dobbhoff nasal route until post-pyloric position; dobbhoff oral route until post-pyloric position;

Keywords

Gastrointestinal intubation. Enteral nutrition. Nursing. Anthropometry.

1. INTRODUÇÃO

Os seres vivos precisam atender suas necessidades biológicas como nutrição, proteção e reprodução. Abraham Maslow, psicólogo americano, motivado em busca de compreender o que norteia o comportamento dos seres humanos, gerou um amplo estudo que obteve como resultado que o homem é motivado por suas necessidades; e então foi criada a Hierarquia das Necessidades de Maslow, tendo como base as necessidades fisiológicas, onde se encontra o fator alimentação, que é um direito humano afim de garantir energia e nutrientes suficientes que

permitam condições favoráveis para seu desenvolvimento de forma a evitar o aparecimento de doenças por carência ou excesso destes, e a recuperação.

A oferta terapêutica de nutrientes via oral, parenteral e enteral é essencial para satisfazer as necessidades nutricionais e metabólicas do organismo e auxilia na recuperação do indivíduo. Sendo a nutrição enteral de suma importância para pacientes que não podem receber alimentação de forma convencional.

Outrora, em busca de vias alternativas para alimentar os pacientes incapazes de serem nutridos por via oral, eram usados cateteres retais, pelos egípcios; e mais tarde fabricados os tubos/cateteres de alimentação, como Dobbhoff, em 1976 (criado por Dobbie e Hoffmeister) e Levine, em 1921, para administrar dieta e medicamentos de forma segura.

A enfermagem tem por responsabilidade cuidar da manutenção da homeostasia do indivíduo, a fim de isso acontecer, a nutrição é considerada relevante para a prevenção de agravos e restabelecimento do quadro do paciente. Inicia-se a terapia nutricional enteral, a partir de sua avaliação de que não está havendo reposição dos nutrientes suficientes pela sua incapacidade ou dificuldade de alimentar-se de forma convencional.

A dieta enteral passou a ser de grande interesse para os profissionais da saúde. Em 1993, foi publicada a Resolução nº 162 do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), que dispõe sobre as atribuições do enfermeiro na introdução de cateteres e administração da dieta nutricional parental e enteral; que atualmente foi revogada pela Resolução do COFEN nº 453 de 2014, através do Ministério da Saúde (MS) na Portaria 337 no ano de 1999 e no ano de 2000 pela Resolução 63, normatizou a Terapia Nutricional Enteral e oficializou as atribuições da equipe multiprofissional especializada, visando uma boa prática de procedimentos através de cateteres.

Os cateteres para alimentação são tubos de plástico ou borrachas flexíveis que não se alteram fisicamente em contato com o pH; eles são introduzidos no organismo para infundir, extrair ou reconhecer algum tipo de matéria, e por isso são identificados de acordo com sua utilidade e local de inserção. Tem como finalidade descomprimir o estômago, remover gases e líquidos, diagnosticar motilidade intestinal, tratamento do sangramento e obstrução, obter conteúdo gástrico para análise e administrar medicamentos e alimentação.

As vias utilizadas para a administração de alimentação entérica são a nasogástrica, nasoentérica, orogástrica, e os cateteres utilizados para administração de alimentos e medicamentos são Levine e Dobbhoff, que possuem de 50

a 150cm de comprimento, são 1,6mm de diâmetro interno e 4mm de diâmetro externo.

Relacionado com a inserção do cateter, tem-se vários sítios de referência e denominações anatômicas para preconizar o comprimento a ser introduzido adequadamente, seja no estômago ou pós-pilórico. Por conta desta diversidade de pontos, a enfermagem como responsável por todo o cuidado, não está isenta de danos e erros quanto a locação deste tubo.

Existem testes de confirmação que são maneiras para evitar danos ao paciente relacionado com a locação do cateter de alimentação. O teste considerado padrão ouro é o de confirmação através de raio-x.

“É responsabilidade do enfermeiro encaminhar o paciente para exame radiológico, visando a confirmação da localização da sonda”. (Ministério da Saúde, Brasil, Resolução 63 de 06 de julho de 2000).

Considerado confiável também é o teste de avaliação do pH da secreção gástrica. Caso não tenha presença de secreção, é utilizado o teste de insuflar o ar por seringa e ausculta na região epigástrica. Não sendo indicado para ser realizado isoladamente, e sim como complemento aos demais testes.

2. OBJETIVOS

Identificar por meio de literatura, quais as medidas propostas para inserção de cateteres:

Levine via nasal até posição gástrica;
Levine via oral até posição gástrica;
Dobbhoff via nasal até posição gástrica;
Dobbhoff via oral até posição gástrica;
Dobbhoff via nasal até posição pós-pilórica;
Dobbhoff via oral até posição pós-pilórica.

3. MÉTODO

Pesquisa de revisão integrativa da literatura em bases de dados da SCIELO (Scientific Electronic Library Online), BDNF (Base de dados em Enfermagem), LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), MEDLINE (Medical Literature Analysis and Retrieval System Online), e de forma complementar forma considerados também livros, fabricantes e manuais técnicos.

Foram utilizados os seguintes descritores: Intubação Gastrointestinal, Nutrição Enteral, Enfermagem e Antropometria com o operador booleano “and”.

Foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: artigos com textos completos publicados entre 2000 e 2017, sendo em português, medidas em adultos, de acordo com o objetivo proposto. Foram excluídos resumos e editoriais. A pes-

quisa ocorreu entre os meses de junho a agosto de 2017.

4. RESULTADOS

Foram encontrados 4.535 artigos nas bases de dados conforme apresentados (Quadro: 1). Destes, foram selecionados somente oito (Quadro: 2).

Para apresentação e complementação dos resultados foram expostos dados dos trabalhos como descrição da técnica e posicionamento dos cateteres (Quadro 3).

QUADRO 1: Relação da associação dos descritores utilizados com as bases de dados e número de artigos encontrados. Jundiaí/SP. 2017.

ARTIGOS ENCONTRADOS				
DESCRIPTOR	BDENF	LILACS	MEDLINE	SCIELO
Intubação Gastrointestinal and Nutrição Enteral	7	65	2002	0
Intubação Gastrointestinal and Enfermagem	13	31	418	7
Intubação Gastrointestinal and Antropometria	0	1	27	0
Nutrição Enteral and Enfermagem	38	76	1235	14
Nutrição Enteral and Antropometria	1	25	222	4
Enfermagem and Antropometria	16	27	292	14
TOTAL:	75	225	4196	39
TOTAL GERAL:	4535			

QUADRO 2: Relação da associação dos descritores utilizados com as bases de dados e número de artigos selecionados. Jundiaí/SP. 2017.

ARTIGOS SELECIONADOS				
DESCRIPTOR	BDENF	LILACS	MEDLINE	SCIELO
Intubação Gastrointestinal and Nutrição Enteral	0	0	0	0
Intubação Gastrointestinal and Enfermagem	0	0	0	0
Intubação Gastrointestinal and Antropometria	0	1	0	0
Nutrição Enteral and Enfermagem	0	0	0	0
Nutrição Enteral and Antropometria	1	0	0	1
Enfermagem and Antropometria	0	0	0	0
TOTAL:	1	1	0	1
TOTAL GERAL:	3			

QUADRO 3: Relação de referências encontradas de acordo com autores, temas, descrições das técnicas e posicionamentos dos cateteres. Jundiaí/SP. 2017.

FONTE	AUTOR	TEMA	DESCRIÇÃO	POSIÇÃO
Artigo	Unamuno et al (2002)	Sonda Nasogástrica/ Nasoentérica: Cuidados na instalação, na administração da dieta e prevenção de complicações.	"Medir a extensão da sonda, que deve ser introduzida, colocando-se seu orifício distal na ponta do nariz, estendendo-a até o lóbulo da orelha e daí até o apêndice xifóide. Quando houver indicação do posicionamento no estômago, introduzi-la até este ponto..."	Gástrica
Artigo	Unamuno et al (2002)	Sonda Nasogástrica/ Nasoentérica: Cuidados na instalação, na administração da dieta e prevenção de complicações.	"Para o posicionamento na segunda/terceira porção do duodeno ou jejuno, devesse migrar espontaneamente com o estímulo peristáltico 25cm ou mais."	Pós-pilórica
Artigo	Malta (2003)	Predição de medidas antropométricas para a sondagem nasogástrica, determinadas por esofagogastroduodenoscopia	"O resultado revelou a possibilidade de se usar a distância predita entre os pontos: lobo da orelha, apêndice xifóide e umbigo."	Pós-pilórica
Artigo	Malta et al (2013)	Medidas antropométricas na introdução da sonda nasogástrica para nutrição enteral empregando a esofagogastroduodenoscopia	"A distância entre o lóbulo da orelha ao apêndice xifóide (0.75) e a distância entre o lóbulo da orelha ao apêndice xifóide até o ponto médio da cicatriz umbilical, subtraindo a distância da ponta do nariz ao lóbulo da orelha, foram parâmetros anatômicos seguros para estimar-se a distância da transição esofagogástrica."	Gástrica
Fabricante	Cirúrgica Brasil ® (Sonda Taylor)	Sonda para Alimentação Enteral em Poliuretano RX	"Para a colocação da Sonda de Alimentação Enteral, medir a distância da ponta do nariz do paciente até a orelha, em seguida medir até a ponta do processo xifóide para a colocação no estômago..."	Gástrica
Fabricante	Cirúrgica Brasil ® (Sonda Taylor)	Sonda para Alimentação Enteral em Poliuretano RX	"... aconselha-se acrescer 23 cm para colocação intestinal."	Pós-pilórica
Fabricante	Solumed Materiais Médicos ®	Sonda de Nutrição Enteral	"Colocar a ponta distal (ogiva) da sonda na ponta do nariz, estendendo o tubo até o lóbulo da orelha e daí até o apêndice xifóide, caso deseje posicionar no estômago."	Gástrica
Fabricante	Solumed Materiais Médicos ®	Sonda de Nutrição/Enteral	"... acrescente a esta marca mais 25 a 35 cm para posicionamento na 2ª ou 3ª porção do duodeno ou no início do jejuno."	Pós-pilórica
Livro	Souza et al (2002)	Manual de Técnicas de Enfermagem	"Medir a sonda do lóbulo da orelha, à ponta do nariz e daí até o apêndice xifóide acrescentando mais 2cm."	Gástrica

Livro	Brunner e Suddart (2008)	Tratado de Enfermagem Médico-Cirúrgica-Vol.11	“Medindo a distância da narina à extremidade do lobo da orelha.” “... do lobo da orelha até a extremidade do processo xifoide”.	Gástrica
Livro	Potter (2005)	Fundamentos de Enfermagem-Vol. 2	“Método tradicional: medir a distância da ponta do nariz ao lobo da orelha ao processo xifoide do esterno.”	Gástrica
Livro	Kozier et al (2003)	Técnicas de enfermagem clínica. 4a ed.	“Marcar a distância desde a ponta do nariz a ponta do lóbulo da orelha, depois desde a ponta da orelha a ponta do esterno.”	Gástrica
Livro	Maria Isabel Sampaio Carmagnani et al (2009)	Procedimentos de Enfermagem: Guia Prático	“Meça a extremidade que contém os orifícios da sonda desde a asa do nariz até o lobo da orelha, e desde até o apêndice xifoide, marcando com uma caneta ou adesivo, ou se preferir, utilizando as próprias marcas das sondas”	Gástrica
Livro	Maria Isabel Sampaio Carmagnani et al (2009)	Procedimentos de Enfermagem: Guia Prático	“Meça a sonda desde a asa do nariz até o lobo da orelha, desde o local até a cicatriz umbilical e daí até a crista ilíaca ântero-superior, assinalando o local com adesivo ou caneta”	Pós-pilórica
Livro	Marcelo Tardeli et al (2013)	Manual de Procedimentos para Estágio em Enfermagem - 4ª Ed.	“Realize a medida da sonda, colocando a ponta proximal no ápice do nariz, prossiga ao lóbulo inferior da orelha e em seguida para altura do apêndice xifoide (sobre a ponta distal do osso esterno).”	Gástrica
Livro	Marcelo Tardeli et al (2013)	Manual de Procedimentos para Estágio em Enfermagem - 4ª Ed.	“Medir a sonda do nariz ao lóbulo inferior da orelha, descer até a cicatriz umbilical.”	Pós-pilórica
Manual Técnico	Secretaria Municipal da Saúde SP (2012)	Manual Técnico: Normatização das rotinas e procedimentos de Enfermagem nas Unidades Básicas de Saúde - 2ª Ed.	“Mensurar a sonda do ápice do nariz ao lóbulo da orelha, descer até o apêndice xifoide, marcar com micropore.”	Gástrica
Manual Técnico	Secretaria Municipal da Saúde SP (2012)	Manual Técnico: Normatização das rotinas e procedimentos de Enfermagem nas Unidades Básicas de Saúde - 2ª Ed.	“Adicionar mais 10 a 15 cm, pois deverá ficar localizada na primeira porção do duodeno.”	Pós-pilórica

5. DISCUSSÃO

O uso de cateteres para alimentação é comumente selecionado para oferta de nutrientes, considerado como fator importante na recuperação dos pacientes. O método utilizado é pouco invasivo, entretanto oferece riscos e complicações, necessitando de cuidados especializados, onde a realização do procedimento é de responsabilidade exclusiva do enfermeiro.

Em relação aos posicionamentos dos cateteres, não foram encontrados na literatura, medidas do cateter Levine via

nasal ou oral em posição pós-pilórica. Ele não é indicado para uso nesta posição devido possuir diâmetro externo maior que o convencional, ser rígido e desconfortável, podendo provocar irritação e inflamação da mucosa.

As medidas propostas (Quadro: 3), dividem-se em 18 técnicas que foram encontradas em 3 artigos, 2 manuais de fabricantes, 6 livros e 1 manual técnico. Também estão descritos (Quadro: 3) seus respectivos temas, descrições das técnicas e posicionamentos dos cateteres citados pelos autores. Não foram mencionados os tipos de cateteres utilizados em cada técnica por não serem citados na literatura encontrada. Após análise observou-se as convergências e divergências dos autores para obter mensuração necessária na inserção dos cateteres em seus respectivos posicionamentos.

Existem variados sítios de referências e denominações anatômicas para o mesmo órgão, podendo ter influência ou não na variação da medida, afinal ponta de nariz difere de asa de nariz, podendo gerar uma diferença de até 3cm. Os autores concordam com as medidas iniciais do comprimento do cateter a ser introduzido, seja no estômago ou pós-pilórico que predominantemente é o nariz. O método tradicional da mensuração é a distância da “ponta do nariz, lóbulo da orelha, ao processo xifoide”. Entretanto Souza et al, afirma que é realizada inicialmente pelo “lóbulo da orelha, ponta do nariz até o processo xifoide”. Essa medida é usada para cateter em porção gástrica.

A demarcação do cateter após a referência anatômica do processo xifoide traz medidas controversas, não contendo nenhum centímetro de acréscimos enquanto outros fabricantes como a Solumed Materiais Médicos chegam a mencionar até 35cm de acréscimo para locação, na 2ª ou 3ª porção do duodeno ou início do jejuno, na porção pós-pilórica.

Pela grande diversidade de técnicas de inserção dos cateteres, os profissionais de enfermagem possuem implicações importantes na sua prática, relacionada ao erro na mensuração e conseqüentemente da locação.

A garantia do cateter estar no posicionamento adequado se dá pelos testes realizados. O teste de locação para confirmação do posicionamento de cateteres via oral e nasal em posição gástrica e pós-pilórica conhecido como padrão ouro é a radiografia torácico/abdominal, possibilitando a visualização de todo o trajeto do cateter e quando em posição gástrica, a confirmação pode ser através da ausculta com estetoscópio em região epigástrica de ar insuflado por seringa e avaliação do pH aspirado do conteúdo gástrico.

Em relação ao teste de ausculta pode-se apresentar resultado falso-positivo, existem estudos que identificaram

que o ar entrando no estômago era audível, porém o mesmo acontecia quando a sonda estava localizada no pulmão e no esôfago.

Este método de ausculta não é suficiente para confirmar a posição correta, não é possível a visualização e, portanto, não há garantias do posicionamento da ponta do cateter que pode estar voltada para o esfíncter da cárdia.

CONCLUSÃO

Existe uma variação importante em relação às medidas para inserção dos cateteres em posicionamentos gástrico e pós-pilórico, sendo que grande parte das técnicas descritas não apresentam referências das quais foram baseadas.

O procedimento é privativo do enfermeiro e devido a diversidade de técnicas descritas faz-se necessário mais pesquisas experimentais, por exemplo, em cadáveres, a fim de evidenciar as medidas adequadas de inserção, gerando padronização dos parâmetros e garantindo que tanto o profissional quanto o paciente estejam seguros na assistência.

REFERÊNCIAS

SANTELLE, O. Antropologia e alimentação. *Saúde Coletiva*. 2008; 5(26):231.

GUIMARÃES, M. C. Maslow e Marketing- para além das hierarquias das necessidades 2001.

FERREIRA, M. G. Direito Humano à Alimentação Adequada. Brasília, 2010.

DREYER, E; BRITO, S. Terapia Nutricional: Cuidados de enfermagem e procedimentos padronizados para pacientes adultos. Grupo de Apoio Nutricional Equipe Multiprofissional de Terapia Nutricional GAN / EMTN – HC, Hospital das Clínicas, 2003.

Unamuno MMRDL, Marchini JS. Sonda Nasogástrica/ Nasoentérica: Cuidados na instalação, na administração da dieta e prevenção de complicações, 2002.

MALTA, M. A. Predição de medidas antropométricas para a sondagem nasogástrica, determinadas por esofagogastroduodenoscopia. Campinas, 2003.

Brasil. Conselho Federal de Enfermagem. COFEN. Resolução Nº 162, de 14 de maio de 1993.

Brasil. Conselho Federal de Enfermagem. COFEN. Resolução Nº 453, de 16 de janeiro de 2014.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância Sani-

tária. Portaria Nº 337 de 14 de abril de 1999: regulamento técnico para a terapia de nutrição parenteral. *Diário Oficial da União*, Brasília, p.96–106. 15 abr.1999. Seção 1.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância Sanitária. Resolução 63 de 06 de julho de 2000: regulamento técnico para a terapia de nutrição enteral. *Diário Oficial da União*, Brasília, p.2284. 07 jul. 2000. Seção 1.

Conselho Regional de Enfermagem (COREN), Parecer COREN-SP CAT Nº 018/2009). Utilização do “teste do copo” para confirmar posicionamento de sonda nasogástrica. SOUZA, S. E. M; TREZZA, M. C. S. F, BARROS, M. M. Manual de técnicas de enfermagem, Edufal: Maceió, 2002, p.85-7. TAKWOINGI, Y. M. Inadvertent insertion of a nasogastric tube into both main bronchi of an awake patient: a case report. *Cases J* 2009;2:6914

METHENY, N; et al. Visual characteristics of aspirates from feeding tubes as a method for predicting tube location. *Nurs Res*. 1994; 43(5):282-87.

SMELTZER, S. C; et al. Intubação Gastrointestinal e Modalidades Nutricionais Especiais. In: Brunner & Suddarth. *Tratado de Enfermagem Médico-Cirúrgica*, 11a ed. Guanabara Koogan: Rio de Janeiro. 2008, p. 994- 1014.

CB. Sonda Taylor: manual de instrução de uso para sonda para alimentação enteral em poliuretano RX. Cambuci: Cirúrgica Brasil® (CB), 2014.

SMM. Manual de Instrução de Uso para Sonda de Nutrição Enteral Solumed. Colombo: Solumed Materiais Médicos® (SMM), 2011.

POTTER, P. A, PERRY, A. G. Fundamentos de Enfermagem – Conceitos, Processo e Prática. 4a ed. Guanabara Koogan: Rio de Janeiro. 2:1366.

KOZIER, B, et al. Técnicas em Enfermería Clínica. 4a ed. Madrid: McGraw-Hill –Interamericana, 2003, p.584-99.

Carmagnani MIS. Manual de Procedimentos Básicos de Enfermagem, Rio de Janeiro: Interlivros, 1995.p.76-98.

Silva MT, Silva SRLPT. Manual de Procedimentos para Estágio em Enfermagem - 4ª Ed. São Paulo: Martinari. 2013. Secretaria da Saúde. Manual Técnico: Normatização das Rotinas e Procedimentos de Enfermagem nas Unidades Básicas de Saúde / Secretaria da Saúde, Coordenação da Atenção Básica. 2. ed. - São Paulo: SMS, 2014. 162 p.

Malta MA, Carvalho Junior A.F, Andreollo N.A, Freitas M.I.P. Medidas antropométricas na introdução da sonda nasogástrica para nutrição enteral empregando a esofagogastroduodenoscopia. 2013.

NITRATO, NITRITO E N-NITROSAMINAS: EFEITOS NO ORGANISMO

Andreia Fratucci

Luciana da Silva

Maria do Carmo Santos Guedes

Centro Universitário Campo Limpo Paulista

Rua Guatemala, 167, Jd. América

13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil

(11) 4812 9400

maria.guedes@faccamp.br

RESUMO

O consumo pela sociedade industrializada e moderna de alimentos cárneos embutidos de maneira excessiva tem levado, igualmente, à ingestão acumulativa de conservantes permitidos pela legislação, especificamente sais de nitrato e nitrito. Esses sais, em contato com as proteínas, formam os compostos N-nitrosaminas, compostos aos quais se atribui efeitos danosos ao organismo, como câncer de estômago, esôfago e de fígado, além de teratogênicos e mutagênicos. A adição dos sais de nitrato e nitrito devem ser adicionados aos alimentos cárneos embutidos em razão de evitarem a deterioração microbiológica e o crescimento de *Clostridium botulinum*, bactéria responsável pela produção da toxina botulínica, mortal.

Palavras chave:

Nitrito, Nitrato, Alimentos embutidos, Nitrosaminas, câncer

ABSTRACT

The industrialized society and modern consumption of meat sausages of excessive way foods has led also to the accumulative intake of preservatives allowed by law, specifically salts of nitrate and nitrite. These salts, in contact with the proteins form N-nitrosamines compounds, compounds to which it assigns to the damaging effects, such as stomach cancer. The addition of nitrate and nitrite salts should be added to meat food embedded due to avoid microbiological spoilage and the growth of *Clostridium botulinum*, bacteria responsible for the production of botulinum toxin, mortal.

Keywords:

Nitrite, Nitrate, built-in foods, nitrosamines, cancer

1. INTRODUÇÃO

O organismo humano é formado por partes específicas que seguem cada qual a sua função, em benefício da plena homeostase. Inúmeros são os cuidados despendidos a ele, que visam mantê-lo saudável e livre de doenças, em plena saúde (Pontalti, 2011).

Os alimentos são essenciais à saúde do indivíduo, porém o consumo de alimentos contendo agentes químicos desencadeiam diferentes efeitos, sendo eles caracterizados como tóxico, nocivo, danoso, adverso ou não esperado (Santos et al., 2015).

O organismo, para manter suas atividades vitais, gasta energia a todo momento e esta provém da respiração celular, processo pelo qual as moléculas orgânicas são oxidadas. Nesse cenário, os nitritos, nitratos e as N-nitrosaminas podem ser comparados a elementos maléficos ao organismo (Oliveira, 2014).

A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), em associação às legislações brasileiras que tratam do uso de aditivos em alimentos, define aditivos como substâncias adicionadas aos alimentos na fase de processamento para aumentar o seu período de vida de prateleira ou melhorar o seu paladar e apresentação, e estes aditivos não devem conter odor, sabor ou cores anormais, não podem ser corrosivos e nem deixar de corresponder ao objetivo proposto (Borsato et al., 2011).

A sociedade, levada pelo atrativo e pela rapidez de preparo consome um percentual abusivo de alimentos enlatados e industrializados, estando neles concentrados os aditivos conservantes, entre eles os Nitritos e Nitratos, na forma de sais de sódio e potássio.

Entende-se por alimentos embutidos aqueles que são constituídos de carnes e ou outras partes do animal submetidos a técnicas de moagem, adição de condimentos, aditivos conservantes e armazenamento adequado. Tal processo causa alterações nas propriedades originais da carne (Soares et al., 2014).

O consumo de embutidos tornou-se hábito alimentar de grande parte dos consumidores brasileiros, sendo a linguiça, dentre os embutidos, o mais consumido devido a sua facilidade de preparo e preço acessível. (Santos et al., 2015).

Os aditivos ou condimentos contidos nos alimentos estão indicados nos rótulos; porém não se observam informações relativas aos efeitos que possam advir de sua adição aos alimentos, se houver. Embora todos os aditivos alimentares aprovados pela FDA (Food and Drug Administration) tenham sido avaliados quanto à sua toxicidade, o consumo elevado e prolongado de alimentos industrializados pela sociedade urbana moderna tem somado à ingestão de aditivos, potencializando efeitos deletérios que agridem o organismo. No caso dos sais de nitrito e nitrato pode ocorrer a formação de compostos N-nitrosaminas, considerados carcinogênicos, teratogênicos e mutagênicos.

O presente estudo foi elaborado por metodologia bibliográfica e sistemática, a partir de embasamento teórico científico, cujo objetivo é descrever os efeitos do Nitrato, Nitrito e compostos de N-nitrosaminas no organismo humano.

2. NITRATOS E NITRITOS

Os Nitratos (NO_3^-) e Nitritos (NO_2^-) são compostos inorgânicos adicionados para impedir ou retardar a ação dos microrganismos ou enzimas, para que o alimento não entre em processo de deterioração, sendo, também, fixadores de cor e agentes de cura (Oliveira, 2014).

Os nitratos de sódio e potássio (NaNO_3 , KNO_3) e os nitritos de sódio e potássio (NaNO_2 , KNO_2) são, portanto aditivos intencionais, com função e quantidades reguladas pela ANVISA, sendo utilizados em alimentos embutidos e carnes curadas, com o objetivo de fixar a cor, conferir sabor e aroma, retardar a oxidação lipídica.

A função mais importante como aditivos é a inibição do crescimento do *Clostridium botulinum*, que pode ser extremamente tóxico ao organismo humano causando infecções e/ou intoxicações alimentares, como por exemplo, a produção de neurotoxinas (toxina botulínica).

causadoras do botulismo. Tal função é extremamente útil no caso dos alimentos enlatados, pois nesses casos a contaminação por clostrídios é mais comum. Outra função desses sais é conferir cor e sabor às carnes e peixes curados. O nitrato não apresenta nenhuma atividade inibidora contra o *Clostridium botulinum*, mas a sua ação é manifestada após sua redução a nitrito (Borsato et al, 2011).

Como proporcionam ao produto cárneo atributos organolépticos como cor, sabor e aroma, tem sido, muitas vezes empregados para mascarar matérias-primas ou produtos sem qualidade. Também esses atributos tem sido o atrativo de seu consumo exacerbado pela sociedade (Benedict, 2014).

Os nitritos e nitratos de sódio e potássio são substâncias inorgânicas que não são encontradas apenas como con-

servantes de carnes e embutidos, também são encontrados na água potável, no solo, nos vegetais e em fertilizantes, o que aumenta ainda mais a exposição dos humanos a essas substâncias (Modena et al., 2008).

No Brasil, a legislação atual, Portaria nº 1.004/ANVISA/Ministério da Saúde de 1998, declara que os limites máximos são de 0,015 g/100 g e 0,03 g/100 g, respectivamente para nitrito e nitrato de sódio, para carnes e produtos cárneos, denominando estes produtos como conservantes. E essa mesma legislação proíbe o uso de aditivos em carnes frescas, resfriadas e congeladas, exceto para charques (Ferreira et al, 2013).

A cor é considerada a mais importante característica sensorial na aparência da carne, podendo não apenas valorizá-la, mas também depreciá-la. Os principais pigmentos responsáveis pela cor característica da carne são a mioglobina e a hemoglobina. A mioglobina e a hemoglobina são formadas em sua maior parte por proteínas: a mioglobina é o pigmento muscular que retém o oxigênio nos tecidos e a hemoglobina é o pigmento sanguíneo responsável pelo transporte de O_2 na corrente sanguínea. A cor da carne indica a concentração de mioglobina e seu estado de oxigenação ou oxidação na superfície do músculo.

A Mioglobina e a hemoglobina são hemeoproteínas e fazem parte da família das proteínas globulares. As hemeoproteínas são constituídas por um grupo prostético, o heme e por uma parte protéica, a globina. São responsáveis por diversos tipos de atividade catalítica e desempenham várias funções nos sistemas biológicos. O grupo prostético heme confere a estas proteínas uma cor característica, e é constituído por uma parte orgânica e um átomo de ferro, no estado ferroso $[\text{Fe}(\text{II})]$. O grupo heme consiste numa estrutura tetrapirrólica, na qual os quatro anéis pirrólicos se encontram ligados por pontes de metano tendo à periferia 4 radicais metila, 2 radicais vinila e 2 radicais propionila em arranjos diferentes, dos quais a protoporfirina IX é um dos isômeros. O $\text{Fe}(\text{II})$ encontra-se no centro da protoporfirina IX, coordenado por 4 ligações ao azoto de cada anel pirrólico (Stryer, 1988), conforme ilustrado na Figura 1.

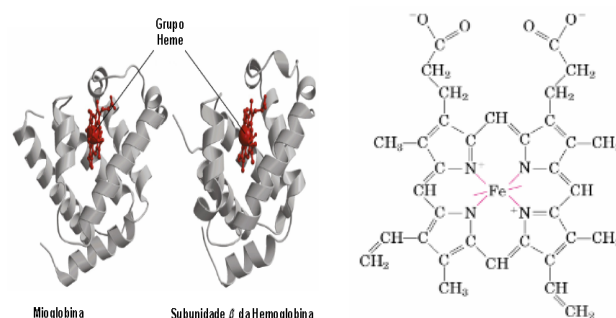


Figura 1. Grupo Heme na mioglobina e na subunidade β da hemoglobina; Estrutura do grupo prostético heme (Stryer, 1988).

O átomo de ferro pode estar no estado de oxidação ferroso (II) ou no férrico (III), e as formas correspondentes da hemoglobina são denominadas, respectivamente, ferro- e ferri- (ou meta-). Somente os que se encontram no estado de oxidação (II), podem ligar-se ao oxigênio (Portanto, a sua forma oxidada (Fe^{3+}) é a metamioglobina, um pigmento de cor marron esverdeada, que não transporta oxigênio. Portanto, a presença de metmioglobina em quantidades elevadas é incompatível com a vida (Stryer, 1988).

Na carne de um animal recém-abatido observa-se a cor vermelho púrpura, devido, principalmente, à mioglobina. Quando a carne fica em contato com o ar, os pigmentos reagem com o oxigênio molecular e formam um pigmento relativamente estável denominado oximioglobina. Este pigmento é responsável pela cor vermelha brilhante que proporciona um aspecto atraente para o consumidor. A oximioglobina se forma em 30-40 minutos de exposição ao ar e esta reação é denominada oxigenação, que ocorre rapidamente porque a mioglobina tem grande afinidade pelo oxigênio. A reação é reversível e denomina-se desoxigenação causada pela dissociação do oxigênio. A desoxigenação da oximioglobina resulta na mioglobina reduzida que é muito instável. As condições que causam desoxigenação também são responsáveis pela oxidação formando a metamioglobina, de coloração marron, indesejável.

Nos esquemas ilustrados nas Figuras 2 e 3 estão representadas as transformações da mioglobina em suas diferentes conformações.

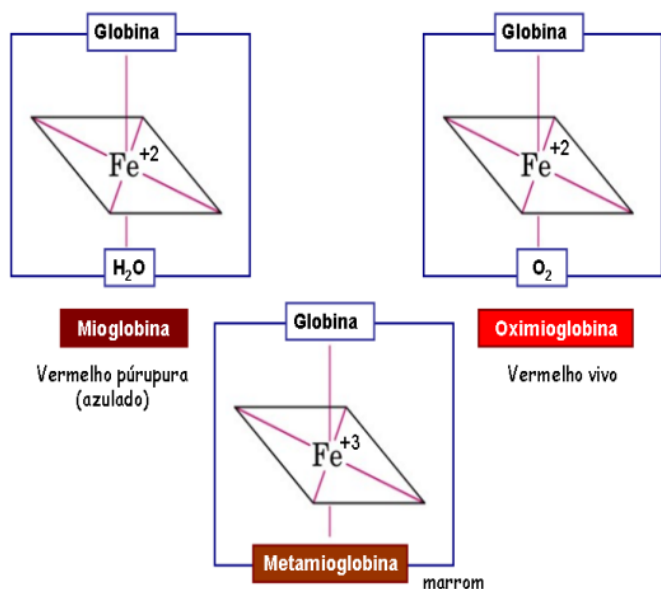


Figura 2. Representação das formas fisiológicas da mioglobina.

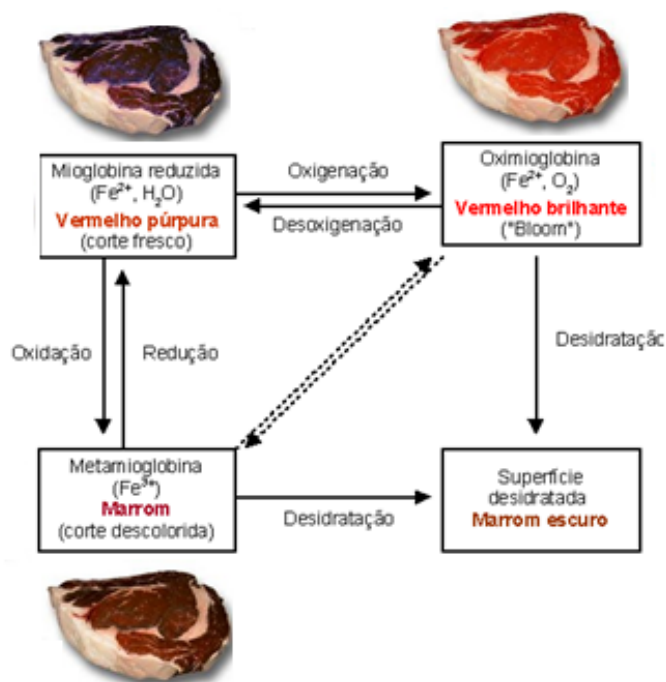


Figura 3. Ciclo da cor em carne fresca. Fonte: (Sarantópoulos ;Pizzinato, 1990).

Há um grande número de substâncias capazes de produzir a metamioglobina, entre as quais: nitritos, cloratos, fenacetina, acetanilida, sulfanilamida, nitrobenzeno, quinonas, anilina e corantes diversos.

Fisiologicamente, o nitrato, ao ser ingerido, é reduzido a Nitrito, devido à ação das enzimas bacterianas. Em excesso, o nitrito atua sobre a hemoglobina dando origem à metamoglobina que, irreversivelmente, na corrente sanguínea liga-se ao oxigênio (O_2), diminuindo sua efetividade de transporte pelo organismo, conforme esquema ilustrado na Figura 2 e também a absorção de vitaminas A e E (Oliveira, 2014). Já nos produtos curados, originalmente, a cor típica era obtida com o uso do nitrato. Ao se constatar que a reação com os pigmentos da carne era devida ao nitrito, este passou a ser adicionado, uma vez que desenvolve a cor rosa avermelhada mais rapidamente. Adicionam-se, ainda, agentes redutores para auxiliar a redução do nitrito a óxido nítrico, sendo o ascorbato de sódio o mais empregado.

Seus efeitos adversos são representados, principalmente, pela metamioglobina tóxica e pela formação de nitrosaminas.

Seu uso é discutível dada à possibilidade de originar compostos nitrosos de ação carcinogênica.

Independentemente de sua quantidade nos alimentos, os nitratos e nitritos tendem a formar composto N-nitrosos. Considerando-se uma dieta normal, a quantidade de nitrato ingerida situa-se em torno de 100 mg ao dia, sendo os principais representantes, devido ao uso de fertilizantes, as hortaliças (até 200 mg ao dia) e raízes.

A fixação da coloração vermelha da carne se dá devido à reação entre a mioglobina com o óxido nítrico. Inicialmente, o nitrato de sódio é reduzido a nitrito por ação de enzimas bacterianas, as nitrato redutases. Na presença de condições redutoras apropriadas (adição de ascorbato de sódio na carne) o nitrito é convertido a ácido nitroso, o qual é reduzido a óxido nítrico, conforme esquema apresentado nas Figuras 4 e 5.

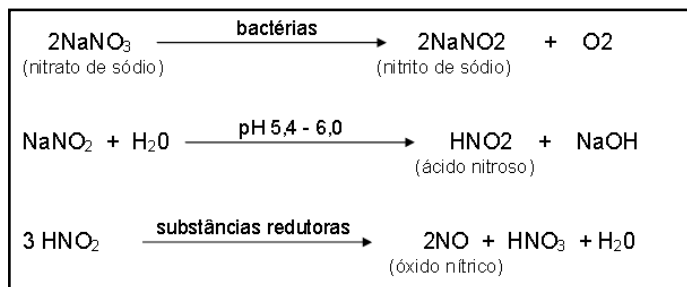


Figura 4. Reação de redução do nitrato formando nitrito e posterior conversão à óxido nítrico por redução com ascorbato de sódio.

Apesar dos benefícios na conservação de alimentos, o uso desses sais pode trazer danos à saúde da população. O nitrito interage com a hemoglobina (Hb), oxidando-a a metahemoglobina (MeHb). Nessa reação, ao alcançar a corrente sanguínea, o nitrito oxida o ferro da hemoglobina de seu estado ferroso (Fe^{2+}) para sua forma férrica (Fe^{3+}), dando origem a MeHb, a qual é incapaz de transportar oxigênio para as células, pois não se liga de forma reversível ao oxigênio, como acontece com Hb.

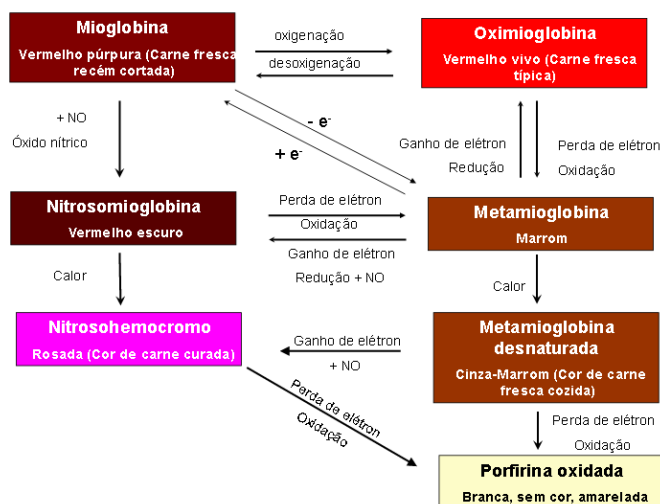


Figura 5. Formação de pigmento e coloração de carne curada pela reação entre mioglobina e óxido nítrico.

Fatores como método de cozimento, concentração de precursores de nitrosaminas, conteúdo de umidade, temperatura e tempo de fritura, entre outros, podem interferir na concentração de compostos N-nitrosos nos alimentos. Dentre os produtos embutidos e enlatados que adicionam frequentemente nitrato e nitrito como aditivos estão os patês, o presunto, o apresuntado, os salames, a mortade-

la, a salsicha, principalmente aqueles que possuem prazo de validade mais longo e que são curados e defumados. Entende-se por embutidos produtos constituídos a base de carne picada ou moída, emulsionada ou não, e que são embutidos sob pressão em um recipiente envoltório, com origem orgânica ou inorgânica, destinado para este fim.

Em 1990, Souza e colaboradores relataram que derivados de carne de fabricação nacional apresentavam, na maioria das vezes, níveis de nitrito e nitrato acima do permitido pela legislação. Em países de clima tropical, em que as altas temperaturas e a umidade favorecem o ataque microbiano, esses aditivos contribuem, de forma significativa, para a conservação de embutidos. Contudo, tendo em vista os riscos associados ao emprego indiscriminado desses aditivos, sua utilização deve ser devidamente inspecionada.

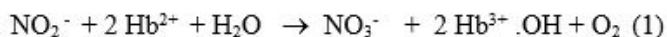
O Nitrito é mais agressivo do que o Nitrato; este último, após digestão, é eliminado pela urina e o restante resulta na produção da saliva, de forma que não se acumula no organismo. Entretanto, o Nitrito tende a se acumular no organismo, reagindo quimicamente com as aminas e as amidas fisiológicas, originando os compostos N-nitrosaminas, sendo este um processo reversível (BORSATO et al., 2011).

O uso dos Nitritos e Nitratos, assim como seus efeitos colaterais são discutidos por muitos autores.

Ferreira, Moreira e Freitas (2013) acreditam que a grande preocupação está associada aos efeitos tóxicos gerados pela ingestão de uma alta concentração, pois o Nitrato, por si só, possui baixa toxicidade. Baird e Cann (2011) e Moraes França e colaboradores (2012) demonstraram, em seus estudos, sobre os efeitos da ingestão de águas com altos teores de nitrato, que os Nitratos são perigosos para as crianças.

As crianças são mais susceptíveis que os adultos à formação de metamioglobina, devido a fatores como: (a) sua ingestão total de líquidos por kg de peso corporal é cerca de 3 vezes maior que a do adulto; (b) a secreção gástrica ácida é incompleta e faz com que o pH estomacal fique entre 5 e 7, que permite a adaptação de bactérias redutoras de NO_3^- à parte alta do trato gastrointestinal e, assim, o nitrito resultante é absorvido; (c) a hemoglobina fetal (hemoglobina F) é mais facilmente convertida à metamioglobina do que a adulta (hemoglobina A) e as crianças pequenas têm consideráveis quantidades da hemoglobina F; (d) as crianças menores, por deficiência de algumas enzimas, têm maior dificuldade para reduzir a metamioglobina.

O mecanismo bioquímico de oxidação da hemoglobina pelo nitrito não está ainda totalmente esclarecido. Provavelmente, ocorra a passagem do nitrito a nitrato, juntamente com transformação da oximioglobina em hidróxido de metamioglobina e redução da água, conforme a equação 1:



A concentração fatal de metahemoglobina é da ordem de 70%. A níveis inferiores de 50% os sinais e sintomas de anóxia podem ser observados. As variáveis envolvidas no desenvolvimento dos casos de metahemoglobinemia infantil são de 3 tipos: as que condicionam a quantidade de nitrato ingerida; as que influem na redução bacteriana de NO_3^- a NO_2^- e as que implicam no equilíbrio bioquímico entre hemoglobina e metahemoglobina. Ao ingerirem a substância, através da água potável, desencadeiam a Síndrome do Bebê Azul, devido ao desenvolvimento do quadro de anaerobiose desencadeado pela ineficiência do transporte de O_2 .

Para os produtos cárneos, as concentrações diárias de consumo apropriado para esses componentes é de aproximadamente 200 mg ao dia (Soares et al, 2014). Diferentes concentrações de nitrato e nitrito encontradas na carne e na conserva estão resumidas na Tabela 1 (Brito ;Silva ,2011).

Ferreira et al. (2014), corroboram com Brito e Silva (2011) e ainda acrescentam que o Nitrito é o produto metabólito resultante do Nitrato. O fato de suas concentrações superarem a do Nitrato nos alimentos, o torna merecedor de atenção por parte dos consumidores.

Tabela 1. Média dos valores encontrados (ppm)

	Carne	Conserva
Nitrato	1,207	0,102
Nitrito	4,106	0,253

FONTE: BRITO; SILVA, 2011

3. N-NITROSAMINAS

O papel do nitrito e de óxidos de nitrogênio na formação de compostos N-nitroso pela interação com compostos aminoácidos secundários e terciários tem levado ao exame mundial de alimentos da presença de compostos N-nitroso, que foram encontrados quase que, exclusivamente, naqueles alimentos que contêm nitrito ou naqueles expostos a óxidos de nitrogênio. Entre estes estão carnes curadas, especialmente bacon e, especialmente, quando cozido; concentrações de 100 microgramas kg^{-1} foram encontrados ou, mais usualmente, perto de 10 microgramas kg^{-1} . Isto corresponderia ao consumo de 1 micrograma de N-nitrosodietilamina (NDMA), em uma porção de 100 g.

Altas concentrações de NDMA (mas menor que de outros nitrosaminas) foram encontradas em peixe defumado e curado (mais de 100 microgramas kg^{-1}). Cerveja é uma fonte de NDMA, tendo sido encontrados 70 microgramas L^{-1} em alguns tipos de cerveja alemã, embora os níveis habituais são muito mais baixos (10 ou 5 microgramas L^{-1});

isso é significativo para um consumidor diário de cerveja (Lijinsky, 1999).

As nitrosaminas são formadas a partir da reação de nitrosação de aminas presentes nos alimentos. A formação endógena também consiste numa importante fonte destes compostos e tem sido alvo de estudo.

A formação endógena de nitrosaminas é decorrente da reação entre um agente nitrosante e aminas, amidas ou alquiluréias. A nitrosação é favorecida em pH ácido, geralmente com o pH ótimo entre 2 e 4, dependendo do substrato; as condições que favorecem a reação existem no estômago. As N-nitrosaminas, então, são resultado do excesso de nitrito que se acumula no estômago (Dutra et al., 2007).

Quimicamente, as nitrosaminas derivam de produtos N-nitrosos (NOC), formados pela associação de um conjunto nitrogênio secundário (amina, amida, alquil-uréia ou um anel peptídeo), e um agente nitrosante, sendo os mais importantes: N_2O_3 (anidrido nitroso), $\text{NO}_2/\text{N}_2\text{O}_4$ (tetróxido de dinitrogênio), H_2ONO^+ (ácido nitroso protonado) e NO (óxido nítrico). Sua fórmula química geral é $\text{R}_2\text{N-N=O}$.

Mecanicamente, o Nitrito forma Ácido Nitroso (HNO_2), que se decompõem no cátion Nitrosil (N=O^+) e na Hidroxila (OH^-). O cátion Nitrosil associado à amina, produz a Nitrosamina, conforme esquema representado na Figura 6 (Duarte, 2010).

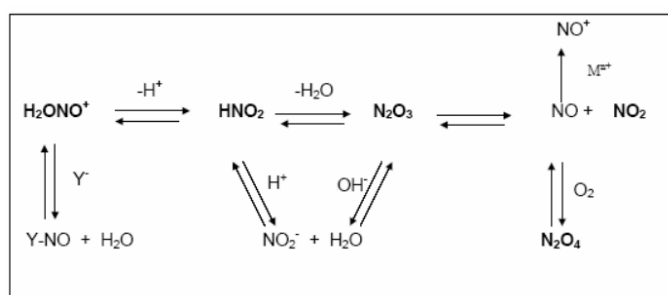
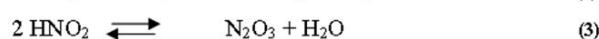
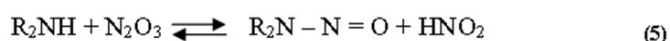
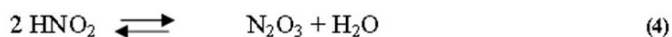


Figura 6. Equilíbrios químicos envolvidos na formação de espécies nitrosantes (Duarte, 2010).

O agente nitrosante mais importante que participa na formação de N-nitrosaminas em sistemas alimentícios é o anidrido nitroso (N_2O_3), produzido a partir de 2 moles de HNO_2 ou NO_2^- em solução aquosa ácida, conforme reações 2 e 3.



O anidrido nitroso, uma vez formado, reage com a amina secundária através do par de elétrons não compartilhados do nitrogênio, para formar a N-nitrosamina correspondente, conforme reações representadas 4 e 5 (Duarte, 2010).



O ácido nitroso (HNO_2) e o íon nitrito (NO_2^-), são inativos, mas podem se transformar em agentes nitrosantes ativos em decorrência de equilíbrios químicos.

Desde 1967, as Nitrosaminas são conhecidas como precursoras cancerígenas esofágicas, sendo absorvidas pelo TGI e pela pele, de forma mais lenta (Cartaxo, 2015). O efeito cancerígeno deve-se à alteração que a nitrosamina desencadeia nas células, interferindo no seu crescimento natural ou em seu processo de hiperplasia regenerativa, contribuindo, assim, para sua incidência (Albuquerque et al, 2012).

Diferentemente do Nitrito e do Nitrato, as Nitrosaminas não se acumulam, mas passam por processo de biotransformação no organismo, requerendo ativação metabólica para exercerem sua ação mutagênica e carcinogênica. A etapa inicial da biotransformação envolve uma hidroxilação do carbono do grupo alquila, catalisada pelo Citocromo P450 (principalmente pelo CYP2E1 mas outra isoforma do Citocromo P450, o CYP2A6, também está envolvido na hidroxilação) formando um aldeído ou cetona e uma nitrosamina primária, instável, a qual tautomeriza para um alquildiazóidróxido, o qual dá origem a um íon diazônio, que por sua vez acaba alquilando sítios nucleofílicos do DNA e RNA, conforme ilustrado na Figura 7. Esta etapa é considerada fundamental no processo de iniciação do câncer, sendo que o fígado é o principal órgão de biotransformação das nitrosaminas, mas outros tecidos humanos também as podem biotransformar (Dutra et al., 2007).

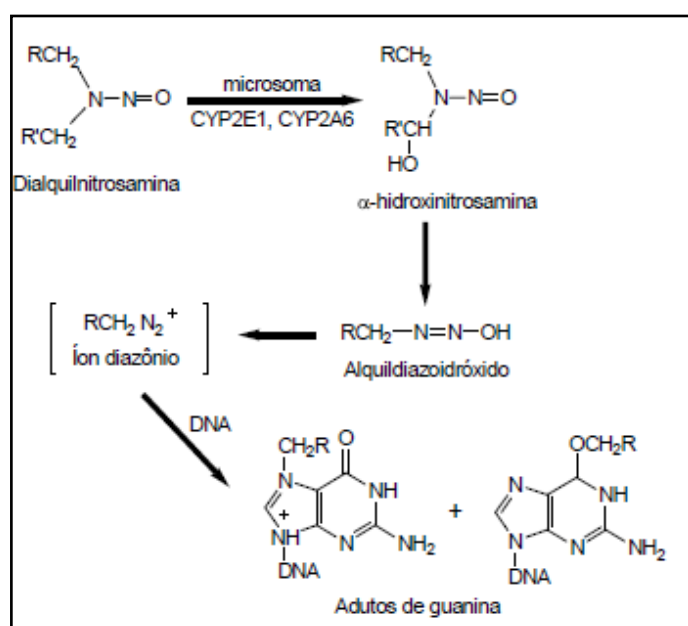


Figura 7- Biotransformação de N- nitrosamina
Fonte: (Rath; Canaes, 2009).

O processo de biotransformação de N-nitrosamina é reversível, devido à presença da enzima redutase da metahemoglobina (RM) e do agente redutor Nicotinamida Adenina Dinucleotídeo (NADH). Tais enzimas, fazem com que a hemoglobina volte ao seu estado natural e a transportar O_2 .

A indução de tumores pode ocorrer em diferentes órgãos, dependendo da estrutura química da N-nitrosamina, da dose, da via de exposição e da espécie animal.

Embora não existam evidências diretas da incidência de câncer em humanos, como resultado da exposição às N-nitrosaminas, presume-se que o homem também seja sensível à ação tóxica desses compostos. As N-nitrosaminas são absorvidas rapidamente no trato gastrointestinal e também através da pele (Rath; Cannes, 2009).

Em um estudo de meta análise realizado por Song et al. (2015) demonstrou-se que alta ingestão de nitratos estava associada com um fraco (mas, estatisticamente significativo) risco reduzido de câncer gástrico. Por outro lado, o consumo aumentado de nitritos e de N-nitrosodimetilamina (NDMA) parece ser fator de risco para câncer.

Vegetais e água são as principais fontes de ingestão de nitratos. Nitritos são transformados em óxido nítrico por formação catalisada por ácido gástrico, e este atua como um agente nitrosante de amins e amidas. Sob condições inflamatórias crônicas, tais como condições pré-cancerosas de câncer gástrico (GC) e câncer do esôfago (OC), agentes nitrosantes são superproduzidos. Estudos em voluntários demonstraram que a ingestão de carne vermelha tem uma dose resposta consistente na formação endógena de NOC medido em amostras fecais, enquanto a ingestão de carne branca não tem efeito (Jakszyn; Gonzalez, 2006).

A N-nitrosoetanolamina (NELA) é carcinogênica em ratos após administração oral e em hamsters após injeção subcutânea. Foram observados nos ratos carcinomas hepatocelulares e adenomas renais e nos hamsters, adenocarcinomas na cavidade nasal, tumores na traquéia, adenomas hepatocelulares e fibrosarcomas locais.

A N-nitrosomorfolina (NMOR) é carcinogênica em camundongos, hamsters e várias espécies de peixe. Observou-se, após administração oral, a formação de tumores malignos e benignos no fígado, pulmão e vasos sanguíneos em ratos. Além disso, verificou-se que a NMOR é carcinogênica após administração em uma única dose.

A N-nitrosodietilamina (NDEA) e a N-nitrosodietilamina (NDMA) são carcinogênicas em todos os animais testados, entre esses ratos, camundongos, hamsters, coelhos, macacos, peixes, sapos, porcos, cães e aves. Os principais

órgãos afetados são o fígado, trato digestório e rins. As estruturas químicas das N-nitrosaminas NDELA, NMOR, NDEA e NDMA estão apresentadas na Figura 8.

Ácido ascórbico inibe a reação de nitroação de amins, prevenindo fortemente a formação de compostos N-nitrosos a partir da maioria das amins e amidas. A administração sinérgica de ácido ascórbico e amins ou amidas em animais inibe os efeitos hepatotóxicos, carcinogênicos e teratogênicos provenientes da síntese endógena de N-nitrosaminas ou nitrosamidas (Walters apud RATH; Canaes, 2009).

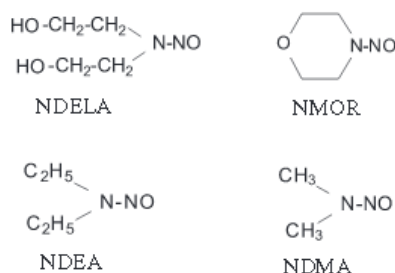
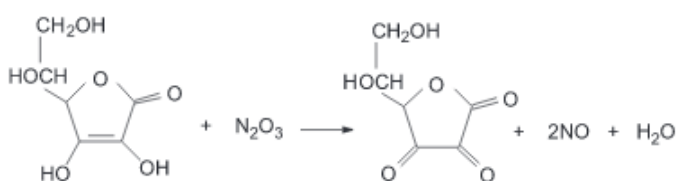


Figura 8. Estruturas químicas das N-nitrosaminas N-nitrosoetanolamina (NDELA); N-nitrosomorfolina (NMOR); N-nitrosodietilamina (NDEA); N-nitrosodietilamina (NDMA).

Os inibidores reduzem rapidamente o agente nitrosante. Entre os inibidores, o ácido ascórbico tem sido o mais estudado, conforme reação ilustrada na equação 6.

As nitrosaminas são encontradas em alimentos defumados, como carnes e linguiça frescal por cura natural e derivados, embutidos, alimentos processados, derivados do leite (queijo), e, em especial nas cervejas.



A cura é uma técnica de conservação de alimentos, utilizadas desde a antiguidade, para prolongar a validade dos alimentos e deve-se ter cuidado quanto à quantidade de sais inseridos na cura, pois o excesso ou a falta deste, podem gerar prejuízos a saúde do consumidor (Cartaxo, 2015; Benedict, 2014).

O processamento dos alimentos e a forma em que são armazenados podem, efetivamente, interferir no nível de contaminação no alimento, que em lugares úmidos propicia o crescimento de fungos como o *Fusarium moniliforme*, responsável por reduzir o Nitrato para formar o Nitrito e Nitrosaminas (Rath; Canaes, 2009).

O consumo diário verificado de Nitrosaminas por pessoa é de 1 µg, sendo que este valor poderá estar próximo a 0 para alguns e um pouco maior para pessoas que mantem uma dieta rica em carne (Benedict, 2014).

Atualmente, Agências Governamentais veem criando programas voltados para a diminuição do nível de Nitrito em carnes curadas. Neste intuito, alguns fabricantes destes alimentos, para inibir a formação de Nitrosaminas, adicionam vitamina C e E no alimento.

Somente os países citados na tabela 2 possuem regulamentações específicas para os limites máximos de consumo de N-nitrosaminas. No Brasil, não há regulamentações específicas e nem tampouco monitoramento dessa substância nos alimentos (Rath; Canaes, 2009).

Tabela 2- Limite máximo permitido de N-Nitrosaminas em alimentos.

Países	Limite permitido
EUA	10 µg de nitrosaminas voláteis totais em produto cárneo curado
CANADÁ	10 ou 15 µg/ Kg de carne curada
CHILE	30000µg/Kg de carnes curadas
RÚSSIA	2 µg de nitrosaminas / Kg de alimentos frescos 4 µg de nitrosaminas / Kg de alimentos defumados
ESTÔNIA	3 µg de NDMA e NDEA por Kg de peixe fresco defumado

Fonte: Rath; Canaes, 2009.

4. EFEITOS NO ORGANISMO E SEGURANÇA

Todos os tipos de aditivos ou condimentos antes de serem lançados no mercado passam por avaliação toxicológica, para que não exista o risco de um efeito cumulativo, em decorrência de seu uso, seja ele gradativo ou não.

O primordial é que os aditivos sejam avaliados e reavaliados, para que todos os seus compostos químicos ofereçam credibilidade, evitando assim seus efeitos colaterais ou contra indicações (Guerreiro et al., 2012).

Os compostos químicos presentes nos aditivos devem corresponder aos requisitos de segurança, ainda mais elevados do que aqueles relacionados a medicamentos, cujos efeitos colaterais ainda são admitidos. Nesse sentido, o principal meio de avaliação sobre o risco potencial de um aditivo é realizado através do teste de toxicidade (Albuquerque et al 2012). A grande preocupação, está associada aos efeitos tóxicos quando ingeridos em alta concentração (Ferreira et al., 2013).

Os efeitos tóxicos estão vinculados a diferentes fatores e não somente a ingestão alimentar, estando entre eles: estilo de vida, idade, estado geral de saúde, quantidade e frequência de consumo, exposição ambiental e outros (Albuquerque et al, 2012). Os efeitos dessas substâncias

no organismo humano podem ocorrer de forma aguda ou crônica, sendo caracterizadas como reações tóxicas responsáveis por desencadear alergias, alterações de comportamento, e efeitos carcinogênico a longo prazo (Ferreira et al., 2013).

O Nitrito, por ser mais tóxico que o Nitrato, leva o indivíduo a apresentar vasodilatação e relaxamento da musculatura lisa, como principal sintomas, sendo que a sua dose letal, em adultos, é de 1,0g (Guerreiro et al, 2012). Em casos de intoxicações, o indivíduo pode vir a apresentar dispneia, cianose de extremidades e labial, cefaleia, desconforto gastrointestinal, infecções ou então desenvolver produção de neurotoxinas botulínicas, causadoras do Botulismo.

Outro ponto de impacto relacionado ao nitrato é a contaminação da água de consumo. No Brasil existem relatos de tal problemática, que, dificilmente, acometem os adultos, mas envolve crianças menores de seis meses de idade, que possuem Trato Gastrintestinal (TGI) em desenvolvimento funcional e estrutural (Pontalti, 2011).

No caso de intoxicação por Nitrosamina, deve-se avaliar o risco carcinogênico, presente também em alimentos com alto índices elevados de nitrosaminas, como os legumes providos de solos encharcados de nitratos, bebidas alcoólicas, leite pasteurizado ou carnes ou peixes conservados em nitrito (Dusman et al, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aditivos conservantes são introduzidos na alimentação para fornecer cor e sabor, mas também para preservar o alimento por tempos maiores, porém os nitratos e os nitritos, quando saturados pelo organismo humano, conferem riscos à saúde, desencadeando efeitos indesejáveis. O Nitrito é mais tóxico que o nitrato, porém o mesmo, quando em excesso no organismo, transforma-se em compostos N-nitrosaminas, que possuem alto efeito carcinogênico, aumentando a incidência do câncer.

Alimentos embutidos, salsichas, carnes curadas, são alimentos que possuem alta concentração de aditivos; estão fortemente inseridos na cultura alimentar da população, conferindo-lhes problemas de saúde a curto e longo prazo.

Existem órgãos de regulação na vigilância desses produtos, porém ações que conscientizem a população, fazendo-a diminuir o uso rotineiro dessas substâncias tóxicas fazem-se necessárias e urgentes. Frente a esta problemática, cabe aos profissionais da saúde, entre eles, o profissional farmacêutico, estratégias de educação em saúde que confirmam hábitos saudáveis, proteção e promoção da saúde.

REFERÊNCIAS

Adami, F. S. Teor de nitrato e nitrito e análise microbiológica em linguças e queijos. 2015, 66 f., Tese (Doutorado em Ambiente e Desenvolvimento), Centro Universitário UNIVATES, 2015.

Albuquerque, M.V. et al. Educação Alimentar: Uma Proposta de Redução do Consumo de Aditivos Alimentares. Rev.Quím. Nova Escola, v. 34, n. 2, 2012, p. 51-57.

Baird, C.; Cann, M. Química Ambiental. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

Benedicti, C.M. Produção de linguça frescal (toscana) através de cura natural com extrato de aipo (*Apium graveolens*). 2014. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campo Mourão, 2014.

Borsato, D. et al. Teores de nitratos e nitritos em conservas de carne comercializadas em Londrina (PR). Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/semexatas/article/view/2913/2470>. Acesso em 03/08/2016.

Brazil, L. O. S. O câncer e as alterações no estado nutricional do paciente: importância da atenção farmacêutica. 2011. 59 f. Trabalho de conclusão de curso (Monografia), Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Universidade Estadual Paulista, 2011.

Brito, L.S.; Silva, R.L.G.P. Dosagem de nitrito e nitrato contidos em alimentos. Congresso Brasileiro de Química. 2011. Disponível em: <http://www.abq.org.br/cbq/2011/trabalhos/13/13-472-11323.htm>. Acesso em 22/08/2016.

Cartaxo, J.L.S. Riscos associados aos níveis de nitritos em alimentos: uma revisão. 2015. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa –PB, 2015.

Costa, E.M.; Rabelo, A.R; Lima, J.G. Avaliação do papel do farmacêutico nas ações de promoção da saúde e prevenção de agravos na atenção primária. Revista de Ciências Farmacêuticas Básica e Aplicada, v. 35, n. 1, p. 81-88, 2014.

Duarte, M.T. Avaliação do teor de Nitrito de Sódio em linguças do tipo frescal e cozida comercializadas no Estado do Rio de Janeiro, Brasil, 2010. 87f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

Dusman, E. et al. Principais agentes mutagênicos e carcinogênicos de exposição humana. SaBios: Rev. Saúde e Biol., v.7, n.2, p.66-81, 2012.

Ferreira, H.M.F. et al. Avaliação dos níveis de Nitrato e Nitrito em salsichas comercializadas na Cidade de Lavras – MG. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 11, n. 2, p. 218-227, 2013.

Guerreiro, R.S.; Sá, M.S.; Rodrigues, L.A.P. Avaliação do teor de nitrito e nitrato em alimentos cárneos comercializados em Salvador. Revista Intertox de Toxicologia, Risco Ambiental e Sociedade, v. 5, n. 1, p. 77-91, 2012.

Jackszyn, P.; Gonzalez, C.G. Nitrosamine and related food intake and gastric and oesophageal cancer risk: A systematic review of the epidemiological evidence. World J Gastroenterol. Vol 12, no. 27, p. 4296–4303, 2006.

Lijinsky, W. N-Nitroso compounds in the diet. Mutat Res. Vol 15;443(1-2), p. 129-38, 1999.

Morais França, A.M. DE et al. O nitrogênio na forma de nitrato presente em águas do semiárido cearense. 2012, 33p. Disponível em: <<http://www.annq.org/eventos/upload/1362768950.pdf>>. Acesso em 22/08/2016.

Oliveira, E.M.D. Nitrato, nitrito e sorbato em produtos cárneos consumidos no Brasil. TCC (Monografia), 40p, Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Universidade do Estado de São Paulo. 2014.

Pontalti, G.C. Nitritos e Nitratos: venenos ou nutrientes? . Seminário (disciplina de Bioquímica do Tecido Animal) , Programa de Pós Graduação em Ciências Veterinárias, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011, 8p.

Rath, S.; Canaes, L.S. Contaminação de produtos de higiene e cosméticos por N-nitrosamina. Quim. Nova, v. 32, n. 8, p.2159-2168, 2009.

Santos, T.P. et al. Análise da rotulagem de produtos cárneos comercializados em Teresina, Piauí. Revista Brasileira de Higiene e Sanidade Animal, v. 9, n. 3, p. 364-379, 2015.

Sarantopoulos, C.I.G.L. e Pizzinatto, A. Fatores que afetam a cor das carnes. Colet. ITAL, Campinas, v.20, n.1, p.1-12, 1990.

Soares, G.M. et al. Quantificação de Nitrito e Nitrato em diferentes produtos embutidos de carne, como bacon, mortadela, salsicha e lingüiça. Rev. Saúde e Biol., v.9, n.3, p. 85-93, 2014.

Song, P. et al. Dietary Nitrates, Nitrites, and Nitrosamines Intake and the Risk of Gastric Cancer: A Meta-Analysis. Nutrients. Vol 7 , no. 12,p.9872–9895, 2015.

Souza, P.A. et al. Dosagem de nitrito e nitrato em produtos embutidos de carne. Alimentação e Nutrição, São Paulo, v. 2, p. 27-34, 1990.

O ESPAÇO EM NOSSAS MÃOS

Ronildo Aparecido Ferreira

Etec Vasco Antonio Venchiarutti
Av. Engenheiro Tasso Pinheiro, 700
13210-045 Jundiaí, SP, Brasil
(11) 4587 3093
prof.ronildo@bol.com.br

Luciana Ferreira Baptista

Centro Universitário Campo Limpo Pta.
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista,
SP, Brasil
(11) 4812 9400
p.luciana@terra.com.br

Beatriz Martins Bufaino

beatrizbufaino@yahoo.com.br
Natália Rodrigues Bravo
bravo_natii@hotmail.com
Raffaella Flavio
raffaella.fla@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, desenvolvemos um site que apresenta a astronomia de uma maneira simplificada, porém sem perder sua veracidade para o público infantil, de forma que este encontre menos dificuldades para iniciar seus aprendizados e adquira interesse o suficiente para seguir estudando astronomia, apesar dos desafios deste percurso. Para tal, fizemos diversas pesquisas (individuais via internet, em diversos sites, e em grupo presencialmente, na EMEB Antonino Messina, em Jundiaí). Durante tais pesquisas, foi observado que, mesmo sendo um tema pouco trabalhado, as pessoas possuem um grande interesse por ele, o que é um aliado ao fato de que a Astronomia possui um caráter interdisciplinar que interage facilmente com praticamente todas as disciplinas, com grande potencial educativo, se tornando, assim, uma ferramenta importante para trabalhar com a falta de interesse por parte das crianças em relação às matérias do dia a dia escolar, como matemática e ciências – no Ensino Fundamental – ou Física, no Ensino Médio. Por fim, este site torna-se uma ferramenta útil e tangível, estando ao alcance das crianças e cumprindo sua missão de levar a elas uma nova perspectiva quanto ao estudo da astronomia.

Palavras chave

Astronomia; Ensino Fundamental I; Ensino de Astronomia.

ABSTRACT

In this work, we developed a website that presents astronomy in a simplified way, without losing its truth to children's audience, so they can find it less difficult to start learning and acquire enough interest to continue studying astronomy, despite the challenges of its route. For it, we did several kinds of research (individuals on the internet through many websites and in group at EMEB Antonino Messina, in Jundiaí). During these researches, it was observed that even though it is a less spoken topic, people have a great interest in it which is an ally to the fact that Astronomy is an interdisciplinary subject which interacts

easily with practically all disciplines, possessing great educational potential, thus becoming an important tool to work with children's lack of interest in relation to day to day school subjects, such as mathematics and science - in elementary school - or physics, in high school. Finally, our website becomes a useful and tangible tool, being within reach of children and fulfilling its mission of bringing them a new perspective on the study of astronomy.

Keywords

Astronomy; Elementary School; Astronomy Teaching.

1. INTRODUÇÃO

A astronomia é o estudo científico que abrange astros, planetas e tudo o que envolve o que está além da camada atmosférica, com o fim de situá-los no espaço e no tempo, explicar sua origem e movimento. Preocupadas com a evolução, a física e a química, bem como a formação e o desenvolvimento do universo, são as mais antigas das ciências, tendo surgido a partir da observação dos astros. Desde o início, a física acompanha o desenvolvimento do ser humano, revolucionando o nosso pensamento. No passado as descobertas astronômicas foram usadas para diversas razões práticas. Hoje em dia, transformam-se em aplicações essenciais.

Em sua totalidade, a astronomia é um tema fascinante que vem ganhando cada vez mais espaço na sociedade. A exploração espacial e os mistérios do universo são abordados em filmes, livros e outras formas de entretenimento. Porém, ao serem usados apenas como forma de entretenimento, perdem boa parte de seus conhecimentos para as fantasias da ficção.

Quando uma pessoa decide conhecer mais sobre o assunto, deixando de lado toda a ficção e procurando aprender de verdade sobre o tema, encontra diversos desafios em seu caminho. O estudo da astronomia é complicado, de-

vido a falta de informações disponíveis de forma fácil, dinâmica, atraente e compreensível, uma vez que o assunto está envolto em uma linguagem extremamente técnica. Enquanto isso, algumas pessoas nunca chegam a procurar conhecer o tema, pois o que lhes é apresentado a respeito – durante o decorrer de suas vidas – parece chato e/ou maçante e até mesmo complicado demais. Dessa forma, o que fazer para ampliar o conhecimento e interesse quanto à astronomia?

Nosso objetivo neste trabalho é desenvolver uma ferramenta no formato de um site que apresente a astronomia de uma maneira mais simplificada, porém sem perder sua veracidade para o público, de forma que este encontre menos dificuldades para iniciar seus aprendizados e adquira interesse o suficiente para seguir estudando astronomia, apesar dos desafios deste percurso. Assim, baseados nas teorias dos psicólogos Jean Piaget e Erik Erikson – as quais trataremos mais para frente – decidimos que o site terá como público alvo o público infantil, mais especificamente as crianças que estão no quarto e quinto ano do ensino fundamental.

Importância da astronomia na atualidade

“O índice de desenvolvimento científico-tecnológico está diretamente ligado ao índice de desenvolvimento humano de um país. Porém, em tempos de crise, qualquer atividade que não aparente contribuir diretamente na economia é colocada em dúvida” (RUSSO apud. ALBERTO, 2009). Sendo assim, é comum ver algumas instituições científicas, como as ligadas à astronomia, sofrerem cortes em seu subsídio.

Com um custo anual de 30,8 milhões de dólares, o Observatório Keck custa 53 mil dólares por uma única noite de operação. O Telescópio Espacial James Webb custará aproximadamente 8,8 bilhões de dólares para atingir a órbita terrestre. E o Sistema de Lançamento Espacial, que levará a cápsula Orion ao espaço, deverá custar 38 bilhões de dólares (STEFANELLI, 2013).

“Com tamanho gasto, quais são os benefícios que a astronomia traz para a sociedade? A verdade é que, hoje, milhões de pessoas em todo o mundo são afetadas pelos avanços na astronomia” (STEFANELLI, 2013). “Diversos estudos indicam que investimentos em ciência e tecnologia ajudam países a enfrentar e ultrapassar crises, mostrando que o investimento em ciências básicas tem, não só um grande retorno cultural e humano, mas também um retorno econômico” (RUSSO apud. ALBERTO, 2009).

Diversos relatórios apontam que a astronomia contribui para a sociedade, não apenas com aplicações tecnológicas ou os pequenos avanços científicos, mas também com a oportunidade de aumentarmos os nossos horizontes.

E esta, talvez, seja a razão mais importante para estudar a astronomia: ela procura satisfazer a nossa curiosidade fundamental sobre o mundo em que vivemos e responder as grandes perguntas, como propostas por Stefanelli (2013): “‘Como o universo foi criado?’ ‘De onde nós viemos?’ ‘Existem outras formas de vida inteligente?’”

Já que cada avanço na astronomia move a humanidade um passo à frente na busca pela capacidade de responder a estas perguntas.

Desde o início a astronomia acompanha o ser humano, revolucionando o nosso pensamento. No passado as descobertas astronômicas foram usadas para diversas razões práticas, por exemplo, para medir o tempo, marcar as estações do ano ou para a navegação. Hoje em dia, seus resultados transformam-se em aplicações essenciais como computadores, satélites, painéis solares, scanners de ressonância magnética, entre outros.

“Na indústria e na arte, a astronomia influenciou em dispositivos ópticos que são utilizados hoje em câmeras fotográficas. Como o desenvolvimento de sensores para captação de imagens (CCD) que renderam o Prêmio Nobel da Física, de 2009, aos físicos Willard S. Boyle e George E. Smith” (RUSSO apud. ALBERTO, 2009).

Na tecnologia aeroespacial, é usada em telescópios e satélites. Na produção de energia, foi utilizada a tecnologia adquirida através de raios-X, agora, é usada para monitorar a fusão nuclear. Na Medicina, é utilizada desde a sua forma de tratamento de imagens para scanners CAT e ressonâncias magnéticas até seus métodos e instrumentos de limpeza. “Assim como também contribui para as relações internacionais entre países, onde, muitas vezes, diferentes países contribuem para o desenvolvimento de uma única pesquisa astronômica” (STEFANELLI, 2013). Sendo assim, pode-se dizer que:

“Questionar a validade e utilidade da Astronomia hoje é como questioná-la na época dos antigos gregos ou na época das Grandes Navegações. Se nossos ancestrais não tivessem se dedicado à Astronomia, provavelmente, sequer estaríamos aqui agora” (SILVA OLIVEIRA, 1997).

2. ASTRONOMIA E INFORMÁTICA

Astronomia é a ciência que estuda os corpos celestes e os fenômenos que se originam fora da atmosfera terrestre, assim como a formação e o desenvolvimento do universo. É uma das ciências mais antigas, tendo seus primeiros registros em culturas pré-históricas. Porém, foi apenas com a invenção do telescópio que foi possível o desenvolvimento da astronomia moderna. Ela é importante na sua contribuição para o desenvolvimento de diversas tecnologias nas áreas de aviação, medicina, informática e

algumas que são utilizadas no nosso dia a dia como, por exemplo, termômetros e detectores de fumaça.

A informática, por sua vez, é a ciência que estuda o tratamento de informações através do uso de máquinas automáticas. Contribui para o ser humano na tarefa de potencializar as capacidades de comunicação, pensamento e memória e é aplicada em várias áreas como na multimídia, arte, ciência, jogos, investigação, transporte, telecomunicações, robótica, processos industriais, consulta e armazenamento de informação, e até mesmo gestão de negócios. Hoje em dia, ela é uma ferramenta fundamental no dia a dia das pessoas e indispensável, também, no estudo e desenvolvimento da astronomia moderna.

Como se pode perceber, a astronomia e a informática andam de mãos dadas, uma contribuindo para o desenvolvimento da outra. Dessa forma, nada mais justo que se utilizar da informática para ensinar astronomia àqueles que mais se utilizam da informática e da internet hoje em dia: as crianças.

As novas tecnologias estão se tornando uma realidade nas escolas. A informática está nos colocando possibilidade de obtermos uma grande gama de informações, geralmente mais atualizadas que as dos livros-textos e publicações sobre descobertas recentes. “[...] outra possibilidade que a computação nos oferece são as simulações virtuais e também a grande quantidade de imagens disponíveis.” (MEES, 2004)

3. O ENSINO DA ASTRONOMIA NO BRASIL

Segundo Rodolfo Langhi (2004)

[...] a preocupação com o tema [Astronomia] é justificada em função do caráter interdisciplinar da astronomia, uma vez que esta interage facilmente com praticamente todas as disciplinas, possuindo grande potencial educativo.

Dessa forma, o ensino de astronomia deveria ser melhor avaliado em nosso país, visto que os professores não possuem uma noção do tema quando devem ensiná-lo e os alunos acabam tendo pouco contato com o tema durante sua vida escolar, contribuindo, assim, para o desinteresse dos mesmos e, conseqüentemente, a falta de profissionais na área, como pode ser observado na obra de David, Paixão & da Silva (2015):

O desenvolvimento de carreira é um processo que permeia toda a vida do sujeito e tem o seu início na infância. [...] Desde muito cedo as crianças adquirem uma visão pessoal acerca das profissões e do mundo do trabalho, construída através de informações que vão recolhendo nos seus contextos mais próximos.

“Em uma obra publicada pelo Museu de Astronomia e Ciências afins, (MAST) o pesquisador, Oscar T. Matura (2013), apresenta em dois volumes uma coletânea de artigos acadêmicos e científicos que tratam da História da Astronomia no Brasil. Até o momento da publicação da obra, existiam apenas 10 trabalhos dedicados à investigação da História da Astronomia no país, sendo que o primeiro trabalho data 1929” (BARTELMÉBS, 2016).

“A história da Astronomia no Brasil remonta, há algum tempo, antes da chegada dos colonizadores ao país. Os índios que aqui habitavam já carregavam consigo uma ampla carga de conteúdos astronômicos que eram ensinados de geração em geração” (LANGHI, 2004).

“Atualmente, no Brasil, não há um consenso sobre quais conceitos da Astronomia podem ser ensinados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Grande parte do que se é ensinado deriva-se de livros didáticos de Ciências que trazem capítulos destinados ao assunto. Diversos estudiosos do tema deram as suas contribuições para que se pudesse chegar a um consenso do que deveria ser estudado pelos alunos do Ensino Fundamental, por exemplo, de acordo com Tignanelli (1998), os temas que deveriam ser tratados são aqueles ligados aos fenômenos do cotidiano. “Para Langhi – que apresenta a 34ª definição de Costa e Gómez (1989) – os conceitos que deveriam ser ensinados são aqueles ligados às percepções dos objetos visíveis mais notáveis, isto é, observação das estrelas, uso de mapas, movimentos do Sol, da Terra e da Lua e noções de escalas do Universo” (BARTELMÉBS, 2016).

Como a astronomia é apresentada para os alunos do Ensino Fundamental

“No estado do Paraná, por exemplo, o currículo escolar construído pela SEMEC é norteado de tal forma que desde o primeiro ano, as crianças já têm contato com temas de astronomia nas aulas de Ciências” (BARTELMÉBS, 2016). Em São Paulo – mais especificamente em Jundiaí, cidade onde este trabalho está sendo desenvolvido – a astronomia é apresentada às crianças pela primeira vez no 5º ano do ensino fundamental, de tal forma que os alunos do 4º ano ainda não tiveram contato com o assunto em sua vida escolar.

Para os quintos anos a astronomia é retratada por meio de imagens e textos, acompanhados de diversos exercícios com o objetivo de instigar a criança a pensar mais sobre o assunto e aplicar os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula ou até mesmo pesquisar por conta própria em casa, o que pode vir a se tornar um grande desafio se a criança se deixar enganar por sites mal intencionados com informações falsas. As competências que devem ser atingidas pelos alunos no final do ano letivo, de acordo com a proposta curricular do governo de alguns estados, são: compreender o conceito de atmosfera; identificar as três camadas constituintes do planeta; identificar o Sol,

a Lua, e os planetas do Sistema Solar; saber a diferença entre eclipse solar e lunar; ter noção dos movimentos de rotação, translação e seus efeitos no planeta; classificar os astros como luminosos e iluminados.

É apresentado para a criança como ocorrem o dia e a noite, onde estamos situados no planeta, os instrumentos utilizados no estudo da astronomia e os principais cientistas que influenciaram para o desenvolvimento dessa ciência. Também são abordadas teorias e lendas sobre o surgimento dos astros e até mesmo do próprio universo. Em todos esses assuntos, o conhecimento não passa do mais básico e é visto completamente em poucas aulas com um foco principal no Sol, no Sistema Solar, na Lua e suas fases. Outro ponto com bastante atenção, é a questão das descobertas e avanços científicos que decorreram do estudo do universo.

Motivo para a escolha dessa faixa etária

Aqui reforçamos que o grande objetivo desse trabalho é trazer a astronomia para as crianças de forma simples e que possa ser integrada no dia a dia das mesmas. Como já vimos antes, a informática e a internet, hoje, estão altamente difundidas na sociedade, sendo as ferramentas que mais se adequam ao objetivo de integrar a astronomia ao cotidiano dessas crianças. É importante colocar também que este não deve ser um trabalho só nosso ou só da criança, ou só da escola. Apenas com a parceria entre escola e família para criar um espaço de aprendizagem e com o auxílio do site que estamos desenvolvendo, a criança poderá, de fato, aprender, assimilar e se interessar pelos conteúdos tratados.

A escolha dessa faixa etária (10 a 12 anos, aproximadamente) para a realização do trabalho ocorreu devido uma série de fatores que possibilitariam um melhor desenvolvimento do trabalho. O primeiro fator é que essas crianças estão tendo o primeiro contato com o tema, neste momento, e assim seria mais fácil para elas assimilarem os conhecimentos e se aprofundarem no tema.

O segundo fator remete à teoria de Erikson das “Oito idades do homem”. Para o psicólogo e psicanalista, dos 6 aos 12 anos – quarta idade – a criança está na idade do “domínio versus inferioridade”, no qual ela é capaz de aprender habilidades dentro e fora da escola. Sua energia e motivação estão muito acentuadas nessa idade e a criança está tão interessada em aprender novas habilidades que não é necessário ao adulto convencê-la a aprender.

Para Jean Piaget, os períodos do desenvolvimento se modificam de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, o que, por sua vez, interfere no desenvolvimento global. O período da infância, propriamente dita (7 a 11 ou 12 anos), é o período das operações concretas em que as crianças conseguem realizar ações

físicas ou mentais dirigidas para um objetivo e revertê-las para o seu início, identificar erros, desfazê-los e corrigi-los. Essas operações sempre se referem a objetos concretos, segundo aparece na obra *Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia*:

“[...] Outra característica deste período é que consegue exercer suas habilidades e capacidades a partir de objetos reais, concretos. Portanto, mesmo a capacidade de reflexão que se inicia, isto é, pensar antes de agir, considerar os vários pontos de vista simultaneamente, recuperar o passado e antecipar o futuro, se exerce a partir de situações presentes ou passadas, vivenciadas pela criança” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA apud. PIAGET, 1997, p. 88).

Quanto aos alunos do 4º ano, nosso objetivo era comparar um grupo de crianças que não tiveram contato com o assunto astronomia em sala de aula, com outro grupo de crianças que já tiveram esse contato (os alunos do 5º ano). De forma que fosse possível também avaliar se tais crianças tiveram contato com o tema em casa, mesmo que apresentado com outro nome ou de forma mais simples, através dos pais ou familiares e se o interesse pelo assunto era maior entre os que já haviam estudado ou entre os que não haviam estudado o tema.

Em nossas discussões, chegamos à conclusão de que esses dois grupos de crianças apresentariam respostas diferentes às nossas pesquisas e nos ajudariam a compreender melhor como atingir um ponto de interesse para ambas as faixas, fazendo com que o site fosse atraente tanto para os que já conhecem o tema, quanto para os que ainda não conhecem. Por fim, caso nosso objetivo fosse atingido, os alunos do 5º ano poderiam conseguir um melhor aproveitamento dos projetos escolares e os alunos do 4º ano seguiriam com um interesse recém-formado para estudar o tema no próximo ano.

4. PESQUISA NA EMEB ANTONINO MESSINA

Para fundamentar com dados o que foi descrito nos itens acima, o grupo fez uma pesquisa com os alunos do 4º e 5º ano da EMEB Antonino Messina, em Jundiaí, no estado de São Paulo. No dia 17 de agosto de 2017, o grupo foi até a escola para conversar com os alunos, contar algumas curiosidades sobre o tema e o trabalho e aplicar um questionário de cinco questões para a pesquisa.

O grupo foi muito bem recebido pelos alunos e professores, todos muito interessados no assunto e no site que estávamos desenvolvendo. Apresentamo-nos para os alunos, explicamos sobre o nosso projeto e entregamos o questionário para que fosse respondido. Além do questionário, nós ainda pudemos conversar com os alunos sobre o que eles gostam de fazer na internet, as atividades que mais lhes atraem e os assuntos em que estão mais

interessados. Os alunos perguntaram sobre o site e se mostraram curiosos e surpresos com as informações relacionadas à astronomia que nós levamos para eles.

Apesar de o resultado obtido ser o esperado pelo grupo, ainda foi possível se surpreender com as sugestões de alguns alunos em relação ao site, nos revelando o quão importante esta pesquisa seria para o futuro desenvolvimento do trabalho.

Questões e resultados

A primeira questão apresentada foi: 'Você sabe o que é astronomia?', escolhida como parte do questionário para fundamentar o que diz respeito à falta de conhecimento dos alunos pelo tema, o que é comum, mas facilmente ignorado. Nesta questão, como pode ser observado no Gráfico 1, os alunos do quinto ano foram os que mais responderam 'Sim', pois eram os que já haviam estudado sobre o tema no início do ano. Mesmo assim, boa parte deles já havia se esquecido do assunto e respondeu 'Não', revelando como este é pouco tratado, permanecendo por pouco tempo na memória das pessoas.

Alguns alunos dos quartos anos, apesar de ainda não terem estudado sobre o assunto, demonstraram já possuir certo conhecimento sobre, mesmo sem saber o nome – Astronomia – pelo qual era tratado. Quando perguntados, esses alunos responderam ser graças à internet e suas pesquisas em sites de vídeos. Estes conhecimentos, porém, não são levados a sério pelos alunos, pais ou professores e logo são esquecidos, graças à outras diversas informações que a internet nos expõe todos os dias.

VOCÊ SABE O QUE É ASTRONOMIA?

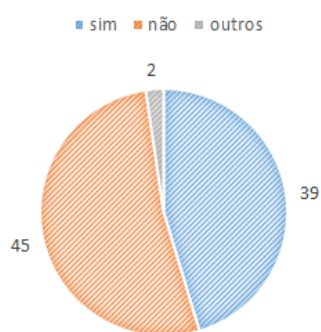


Gráfico 1: Questão 01 da pesquisa de campo

A segunda questão buscava entender se a astronomia era, realmente, um assunto interessante para as crianças. Esta era: 'Você gosta de astronomia?' e apenas foi respondida depois que o grupo teve a chance de esclarecer para os alunos o que era astronomia, revelando-lhes algumas curiosidades que havíamos descoberto em nossa pesquisa sobre o tema. Mais da metade do total de alunos das

quatro salas respondeu 'Sim' para esta questão, como pode ser observado no Gráfico 2, revelando que este assunto é sim interessante e fascinante tanto para crianças quanto para adultos e não são necessários grandes esforços para que elas (as crianças) se interessem e busquem aprender mais sobre o mesmo.

VOCÊ GOSTA DE ASTRONOMIA?

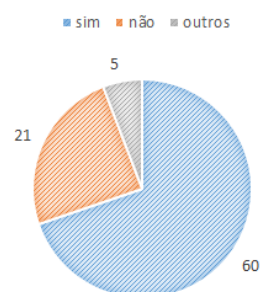


Gráfico 2: Questão 02 da pesquisa de campo

A terceira questão baseava-se na informação de que o tema Astronomia é pouco tratado no dia a dia das pessoas, apesar de ser bem atual. Esta questão perguntava: 'É comum encontrar informações sobre astronomia no dia a dia?' e mais da metade dos alunos entrevistados respondeu 'Não'. Seu resultado pode ser observado no Gráfico 3 e ele pode ser comparado com o da questão anterior, afirmando que a falta de informações sobre o tema é percursora para a falta de interesse das pessoas, enquanto as que encontram informações sobre o assunto no dia-a-dia já demonstravam seu interesse logo no início da pesquisa. Este resultado foi importante para pontuar a importância do ensino da astronomia e de fazer deste um assunto mais frequentemente tratado, seja na mídia ou em sala de aula.

É COMUM ENCONTRAR INFORMAÇÕES SOBRE ASTRONOMIA NO DIA-A-DIA?

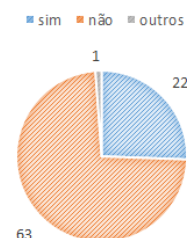


Gráfico 3: Questão 03 da pesquisa de campo

As duas últimas questões referiam-se ao desenvolvimento do site. A primeira perguntava 'Você gostaria de aprender mais sobre astronomia?' e cerca de 80% dos alunos

responderam 'Sim' para esta questão, como pode ser observado no Gráfico 4. Demonstrando, mais uma vez, como o tema é de interesse das crianças e poderia muito bem ser combinado ao currículo escolar e integrado a diversas matérias para: a) fazer com que o tema se torne mais recorrente e seja levado a sério pela população; b) tornar as outras matérias mais atraentes para as crianças que, muitas vezes, começam já nessa idade a demonstrar problemas de falta de motivação em estudar determinadas matérias. Esta falta de motivação remete mais uma vez à teoria das Oito Idades do Homem, de Erikson, onde ele diz que, nesta fase do "domínio versus inferioridade", caso a criança não seja encorajada a participar das atividades de seu grupo social e/ou se não for bem sucedida em suas tentativas de participação, o interesse que ela demonstra naturalmente é substituído pelo sentimento de inferioridade.

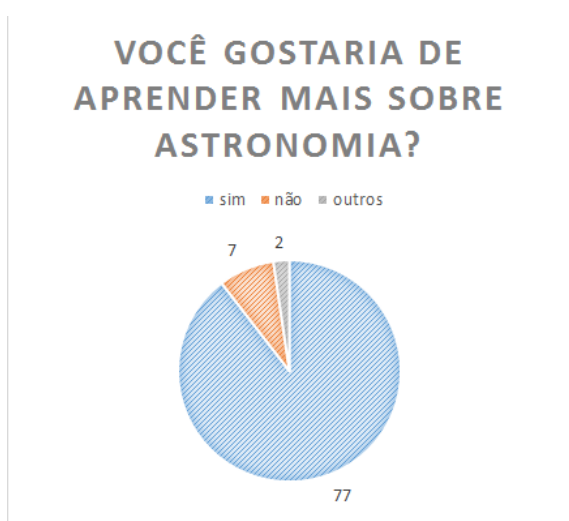


Gráfico 4: Questão 04 da pesquisa de campo

A última questão que pode ser observada no Gráfico 5, pedia a opinião dos alunos quanto o conteúdo do site em que os itens mais pedidos foram jogos, animações e vídeos, mas também houve quem pedisse textos e imagens. Com essas informações coletadas o grupo poderia, agora, trabalhar no desenvolvimento do site.

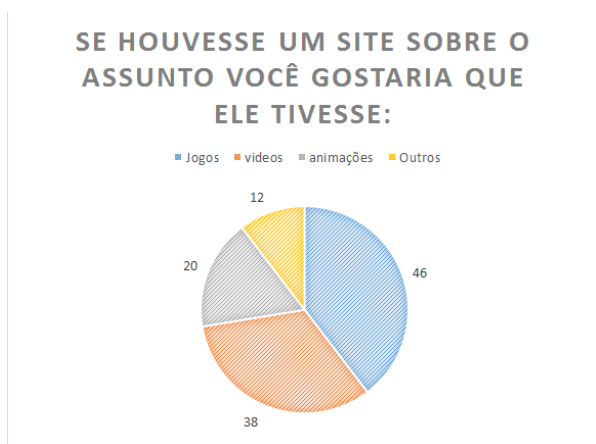


Gráfico 5: Questão 05 da pesquisa de campo

5. DESENVOLVIMENTO DO SITE

Como dito anteriormente, as crianças, hoje em dia, utilizam bem mais as ferramentas da internet do que as crianças de antigamente, pois a internet agora está altamente difundida e pode ser acessada em qualquer lugar. Por ser uma ferramenta moldável e que atrai a atenção das crianças, o grupo entendeu que nós teríamos uma infinidade de possibilidades no momento de desenvolver o trabalho, caso usássemos a internet e a informática para tal.

Nosso primeiro passo, quando definimos que nosso produto final seria um site, foi escolher a forma do mesmo. Foi feita uma pesquisa de layouts prontos de código livre para serem usados como referência, levando em conta aspectos como aparência, pois o site precisava chamar a atenção das crianças e, ao mesmo tempo, ser dinâmico e simples. Assim como as informações precisavam estar claras em qualquer modelo de computador, celular ou tablet que fosse utilizando pelos usuários de tal forma que priorizamos a escolha de um template responsivo.

As imagens do site também precisavam se adequar a todos os tipos de monitores que os usuários viessem a utilizar.

A escolha das cores aconteceu conforme o tema "Astronomia". As cores bases foram definidas como tons de azul e verde e como cor de destaque foi escolhido o amarelo, pois além destas trazerem uma ideia de espaço, universo e estrelas, elas ainda são cores complementares e, portanto, ornaram muito bem.

O nome do site foi sugerido por uma das alunas com que trabalhamos durante a pesquisa de campo na EMEB Antoino Messina. Outros alunos deram sugestões de nomes, mas o nome escolhido pelo grupo foi "DêEspaço", onde "Dê" pode ser interpretado como o verbo 'dar' e como uma expressão que indica tornar o espaço e a astronomia algo acessível, dar informações e o estimular ao aprendizado. Após algumas modificações, a página inicial do site foi elaborado conforme pode ser observado na Figura 1.



Figura 1: Página inicial do site

O logo de um site é uma forma de ele ser reconhecido rapidamente, em outros lugares, pelos seus usuários. Dessa forma, o logo escolhido para este site consiste em uma representação tanto do tema, quanto dos próprios criadores. Nós queríamos que a criança, enquanto no site, se sentisse guiada durante a sua jornada de conhecimento, então criamos um personagem com a missão de guiá-la: uma estrela que – graças à sugestão de outro aluno – seria chamada de 203D17, um nome que remete aos nomes de estrelas reais.

O logo, desde seu esboço até seu estado atual, passou por diversas mudanças tanto em sua aparência, quanto em sua utilização. A estrela envolta por pequenos meteoros e poeira estelar, no início, possuía muitos detalhes considerados desnecessários: os traços e cores eram mais simples e possuía uma aparência mais infantil, porém contrastava demais com a aparência do site e foi substituída. Na Figura 2 pode ser observada a primeira versão do logo (à esquerda) e na sequência estão as outras versões até chegar no logo atual – e definitivo – à direita.



Figura 2: Evolução do logo do site

Após a escolha definitiva do logo, o mesmo sofreu outras modificações, como pode ser observado na Figura 3, para que pudesse ser usado como favicon (imagem à direita) ou logo secundário (imagem à esquerda).



Figura 3: Logo secundária e Favicon

Para que o site assumisse um perfil mais infantil, foram feitas algumas ilustrações que fizessem jus ao tema e que representassem uma ideia ou alguma informação, unindo, dessa forma, astronomia e jogos ou astronomia e vídeos, por exemplo. O intuito das ilustrações era chamar a atenção das crianças para os diferentes conteúdos do site e passar de forma fácil uma mensagem. A Figura 4, é a imagem que recebe o usuário quando ele acessa a página inicial do site.

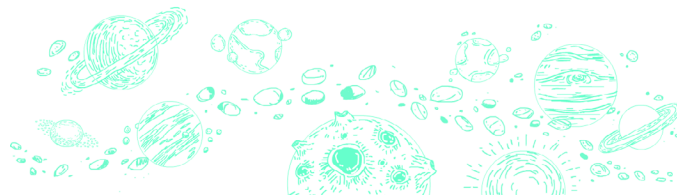


Figura 4: Imagem para receber o usuário do site

A Figura 5 é a imagem que indica ao usuário qual a página de jogos, enquanto a Figura 6, indica ao usuário qual a página de vídeos.



Figura 5: Imagem para a página de jogos



Figura 6: Imagem para a página de vídeos

O site foi hospedado na internet e pode ser encontrado em www.deespaco.zaion.net.

Conteúdos do site

Para guiar as crianças a conhecer melhor sobre astronomia, decidimos que o site estaria repleto de textos – em linguagem simples – com informações sobre os mais diversos temas, partindo de um ponto inicial, a origem do universo, e caminhando até os dias atuais com perspectivas quanto à exploração espacial. Os textos foram escritos por nós, baseados em nossas pesquisas quanto ao tema e todos buscam trazer uma sensação de proximidade, quase como se fosse uma conversa com o leitor. Também nos permitimos usar gírias, aproximações e analogias para que tudo ficasse mais claro para as crianças. Ao fim de cada texto, é possível passar para o próximo assunto em uma sequência lógica, como se fosse um livro e também é possível encontrar recomendações de filmes, notícias, vídeos e até jogos para complementar os conteúdos estudados.

As notícias foram recolhidas para trazer curiosidades e inspiração para as crianças. Cada uma possui uma página com um resumo da notícia e um link para o texto original. Dessa forma, a criança terá contato com os assuntos que estão 'em alta' quanto ao tema. Por exemplo: notícias de projetos da NASA ou de pessoas que estão mudando o mundo com a astronomia.

Os vídeos servem como recurso visual aos textos, estando relacionados aos assuntos tratados, mas explicando-os de forma mais dinâmica. Isso possibilita à criança enxergar o que está sendo dito e entender melhor, visto que cada pessoa aprende da sua maneira e é necessário adequar-se para as diferentes formas de aprendizagem. Todos os vídeos foram recolhidos do Youtube, seus verdadeiros autores estão indicados na devida página do grupo e há links encaminhando a criança até a página original do vídeo (Figura 7).

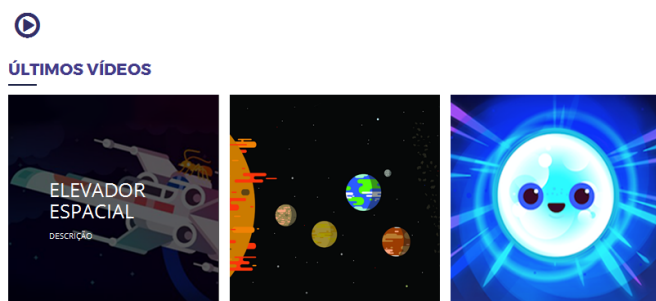


Figura 7: Página dos vídeos

Os jogos foram feitos por nós mesmos, sendo assim são poucos. Foram utilizadas ferramentas on-line gratuitas para a confecção desses jogos. Eles têm o objetivo de que a criança possa, de forma divertida, aprender alguns dos assuntos tratados no site. A ideia inicial é de que fossem criados três primeiros jogos e, no futuro, em decorrência da criatividade do grupo, este número fosse expandido. O primeiro jogo exige do jogador que, utilizando o mouse, coloque os planetas do sistema solar em ordem. Este jogo tem o intuito de educar quanto à posição dos astros de forma mais dinâmica, visto que esse é um dos principais assuntos exigidos dos alunos quando estão estudando astronomia pela primeira vez na escola.

O segundo jogo possui um estilo um pouco mais arcade, onde o jogador com sua nave espacial viaja pelo espaço com o objetivo de alcançar diversos planetas conhecidos, desviando de meteoros ou outras complicações que possam surgir no percurso. Cada planeta será uma fase do jogo e quando o jogador alcançar o objetivo, ele receberá informações sobre o planeta em questão. É possível que haja 'fases bônus' – mais complicadas – quando o jogador chegar a determinados objetivos, como lidar com o Cinturão de Asteroides na viagem entre Marte e Júpiter.

O terceiro jogo terá o estilo puzzle e será baseado nos jo-

gos Candy Crush Saga, onde os jogadores devem juntar três ou mais 'doces' para que eles desapareçam e o objetivo possa ser completado. No nosso jogo, os doces serão planetas, cometas e outros astros, já os efeitos especiais seriam estrelas cadentes, supernovas, entre outros. Como os jogos no estilo Candy Crush são muito famosos e atraem o interesse de diversas faixas etárias, este jogo tem um grande potencial educativo, visto que ele trabalha, exatamente, com a forma em que diferentes objetos espaciais se comportam uns com os outros.

Dessa forma, todos os conteúdos do site buscam instigar a criança a explorá-lo, mostrando e ensinando, a astronomia de forma divertida ao longo deste percurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste trabalho, o grupo acredita que esta seja uma ferramenta útil e almeja que o site seja realmente utilizado pelas crianças e até, no futuro, seja aprimorado e venha a abranger um público alvo maior com mais assuntos, se tornando, verdadeiramente, algo impactante para a nossa sociedade.

O grupo também deseja poder retornar à escola onde foi realizada a pesquisa de campo com os alunos do quarto e quinto ano e apresentar a eles o site finalizado para que, assim, haja um retorno às crianças quanto as suas sugestões e um retorno para nós quanto as opiniões das crianças em relação ao projeto.

REFERÊNCIAS

BARTELMESB, Roberta Chiesa. Ensino de astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental: Como evoluem os conhecimentos dos professores a partir do estudo das ideias dos alunos em um curso de extensão baseado no modelo de investigação na escola. 2016. 324 f. Monografia (Especialização) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Cap. 2. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6809#preview-link1>>. Acesso em: 08 out. 2017.

BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. A psicologia do desenvolvimento. In: BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 1997. Cap. 6. p. 80-98.

DAVID, Rute; PAIXÃO, Maria Paula & SILVA, José Tomás da. Revista Brasileira de Orientação Profissional, vol. 16. São Paulo, 2015. Versão impressa ISSN 1679-3390. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902015000100006>. Acesso em: 07 jun. 2017.

LANGHI, Rodolfo. Um estudo exploratório para a inserção da astronomia na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2004. 240 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências de Bauru, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90856>>.

MEES, Alberto Antonio. ASTRONOMIA: Motivação para o Ensino de Física na 8ª Série. 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso Mestrado Profissionalizante em Ensino de Física, Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/mpef/mestrados/Alberto_A_Mees_2004.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

OLIVEIRA, Renato da Silva. A Importância do Ensino da Astronomia. 1997. Transcrita em 2010 pela professora Lilian Elisabete Valdoski. Disponível em: <<http://www.planetariodorio.com.br/a-importancia-do-ensino-da-astronomia/>>. Acesso em: 24 set. 2017.

RUSSO, Pedro. Porque é a Astronomia importante? 2009. Disponível em: <<http://www.1minutoastronomia.org/13.html>>. Acesso em: 24 set. 2017.

STEFANELLI, Jeferson. Razões que explicam a importância da astronomia para a sociedade. 2013. Disponível em: <<https://universogenial.wordpress.com/2013/11/21/seis-razoes-que-explicam-a-importancia-da-astronomia-para-a-sociedade/>>. Acesso em: 07 out. 2017.

O TEATRO COMO FACILITADOR DO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rosa Maria Rizzato

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400

rosa.rizzato@hotmail.com

Orientação: Professora Monique Traverzim

Co-orientação: Professor Cleber Carvalho de Lima

RESUMO

O presente artigo propõe um estudo sobre a possibilidade do teatro como estratégia didática para a superação das dificuldades de leitura e produção textual, junto aos alunos de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Visto que a arte teatral, através de jogos dramáticos, é um instrumento de experimentação que tem como objetivo a livre expressão da imaginação criativa das crianças, além de desenvolver o pensamento crítico e reflexivo sobre a sociedade que está inserida. Nesta perspectiva, a arte teatral pode desenvolver a capacidade de produzir e agir em equipe, bem como viabilizar atividades que possibilitem a complexidade e a inter-relação de saberes; favorecendo que o aluno descubra e desenvolva suas competências, como as de leitura e decodificação por meio de análise de textos. Para tanto, consideramos como fundamentação deste trabalho, estudiosos da área da educação como: Neoremi de Andrade Toniazzo (2009), da educação dramática: Viola Spolim, (2008); Peter Slade (1978); Ingrid Dormien Koudela (2004) e a BNCC (2017).

Palavras chave

Teatro, jogo dramático, produção textual, imaginação criativa.

ABSTRACT

The present article proposes a study on the possibility of theatrical art being an outlet for the difficulties of producing texts of the students from the first to fifth year of elementary school I. Since theatrical art, through dramatic games, is an instrument of experimentation that aims at the free expression of children's creative imagination, as well as developing critical and reflexive thinking on the society that is inserted. It works the capacity to produce and act as a team with activities that enable on the society that is inserted. It works the capacity to produce and act as a team with activities that enable the complexity

and the interrelation of knowledge, favoring the student to discover and develop their abilities. For that, we consider for reasons of this work scholars in the area of education as: Neoremi de Andrade Toniazzo (XXXX), of dramatic education: Viola Spolim, (2008); Peter Slade (1978); Ingrid Dormien Koudela (2004) and BNCC (2017).

Keywords

Theater, dramatic play, textual production, creative imagination.

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu a partir de constatação das dificuldades das crianças em produzir textos. O problema foi observado durante o meu trabalho como professora da rede pública municipal, por quatro anos consecutivos, com alunos do quinto ano do ensino fundamental e através de relatos de outros professores que compartilham das mesmas angústias e tentativas frustrantes de ajudar seus alunos. Apesar das angústias dos professores, o problema se deve, principalmente, pela falta de intimidade dos alunos com a leitura, pouca compreensão dos textos lidos e a dificuldade dos professores em criar situações de aprendizagem para que os alunos possam construir seus conhecimentos. Muitas pesquisas foram realizadas, como incentivo aos professores para que integrem o teatro em suas práticas pedagógicas; sob o viés de formar um olhar curioso, sensível e investigativo dos alunos do ensino fundamental. O teatro na escola tem como objetivo formar cidadãos comprometidos com a realidade social e integrado ao cotidiano. Esse estudo, pensando a arte cênica na escola como uma experiência criativa pela qual se envolvem os níveis intelectual, físico e intuitivo; justifica-se como possível incentivo à leitura e o desenvolvimento da produção de textos mais criativos e com apropriação de um vocabulário mais rico, que tornam a leitura das pro-

duções de escritas realizadas pelos próprios alunos mais interessantes e motivadoras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, diz que:

O teatro instaura a experiência artística multisensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. (BRASIL, 2017, p. 154)

Desta forma, de acordo com a BNCC de Artes, o teatro na escola tem o intuito de que o aluno desenvolva um maior domínio do corpo, integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio, tornando-o expressivo, com melhor desempenho na verbalização, melhor capacidade para responder às situações emergentes e uma maior capacidade de organização de domínio de tempo. Processo de aprendizagem para a vida toda.

“As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais” (SPOLIN, 2008, p. 29).

Desta forma, o jogo teatral pode ser visto e considerado como uma didática contemporânea que possibilita a aprendizagem e se faz necessário frente às dificuldades observadas nos alunos e professores, os primeiros, com dificuldades na produção de textos de vários gêneros textuais, sejam eles de criação ou de opinião; e os segundos, em achar soluções para esses problemas gerando um conflito pedagógico. O jogo teatral, ou jogo dramático, entra como uma forma de ultrapassar essas dificuldades, não na forma de “confronto” às dificuldades que aumentaria os conflitos. Pois, segundo Neoremi de Andrade Toniazzo (2009, p. 67),

Vários são os fatores comportamentais que impedem o aluno a assimilar o que é ensinado em sala de aula. Inibição e dispersão são problemas que se sobressaem e notadamente prejudicam o relacionamento professor – aluno. Acredita-se que a inserção de novas estratégias didáticas e do teatro possam ser recursos facilitadores da aprendizagem, uma ferramenta de grande relevância, muito embora alguns lingüistas discordem dessa hipótese.

Este trabalho não irá se aprofundar nas dificuldades dos alunos e dos professores, mas sim apresentar possibilidades e perceber a expressão teatral como estratégia didá-

tica que, de acordo com Toniazzo (2009, p. 67) pode favorecer e desinibir os tímidos e acalmar os hiper-ativos. Por meio de jogos dramáticos, tendo como referencial Viola Spolin, Peter Slade e Ingrid Dormiem Koudela e levando-se em conta algumas experiências pessoais que realizei com meus alunos em sala de aula com leitura dramática; foi realizada uma experiência muito eficaz como estímulo para a leitura e a escrita, já que os alunos, em sua maioria, apresentam dificuldades de se expressar de forma clara e coerente em suas produções escritas, seja em textos descritivos, narrativos ou dissertativos.

2. OS GÊNEROS TEXTUAIS

Pode-se dizer que a partir de textos ensinamos a língua para o aluno, capacitando-o à produção de novos textos. E apropriar-se da leitura é uma prática necessária para o desenvolvimento da escrita, mas não o suficiente, como se diz comumente: “aprende-se a escrever escrevendo”. Porém, para escrever, além de conhecer os diferentes gêneros textuais, é necessário ter repertório e criatividade. O aprendizado da escrita, também depende de uma boa orientação quanto às práticas de leitura dos diferentes gêneros textuais: descritivo, narrativo e dissertativo. O texto dissertativo é mais abstrato que os outros dois, ele explica os dados concretos da realidade, é temático, analisa, classifica e avalia os seres concretos. É também o mais difícil de ser escrito, devido à pouca prática de leitura e pouco ou nenhum entendimento dos textos lidos, já que estes textos requerem uma bagagem de repertório do leitor para serem compreendidos.

3. LINGUAGEM, ATIVIDADE DISCURSIVA E TEXTUALIZADA

De acordo com a BNCC, o objetivo norteador do Ensino da Língua Portuguesa é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa-se e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. A meta, neste sentido, é expandir o uso da linguagem, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados, além de usar os conhecimentos adquiridos, por meio da prática de reflexão sobre a língua, para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica.

Considerando esses pressupostos, em articulação com as competências gerais da BNCC, a área de linguagens deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas de linguagens para o ensino fundamental:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica e social e o seu caráter constitutivo de organização e significação da realidade.
2. Reconhecer as linguagens como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social.
3. Desenvolver visão crítica das linguagens, tendo por base o estudo da natureza, gênese e função delas para operar com a pluralidade das formas de expressão.
4. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, prevendo a coerência de sua posição e a dos outros, para partilhar interesses e divulgar ideias com objetividade e fluência diante de outras ideias.
5. Reconhecer as linguagens como parte do patrimônio cultural material e imaterial de uma determinada coletividade e da humanidade.
6. Respeitar e preservar as diferentes linguagens, utilizadas por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização.
7. Usufruir do patrimônio linguístico, artístico e de práticas corporais nacionais e internacionais, com suas diferentes visões de mundo, pelo acesso ao acervo e possibilidades de construção de categorias de diferenciação, apreciação e criação.
8. Interagir pelas linguagens, em situações subjetivas e objetivas, inclusive aquelas que exigem graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores, como as próprias do mundo do trabalho, colocando-se como protagonista no processo de produção/compreensão, para compartilhar os valores fundamentais de interesse social e os direitos e deveres dos cidadãos, com respeito ao bem comum e à ordem democrática. (BRASIL, 2017, p. 62).

Para cumprir esses conteúdos, cabe ao professor, priorizar a leitura, transformar o aluno em leitor competente, pois é desejável que o leitor seja capaz de perceber também os elementos implícitos, não escritos no texto, que relacione o texto com outros lidos anteriormente, saiba os vários sentidos que podem ser atribuídos a um texto, que consiga validar e justificar sua leitura verbal frequente, saber quais aspectos do texto devem ser ressaltados e quais não

merecem o foco da leitura. Na escola, a leitura é, antes de tudo, um objeto de ensino. Desta forma, nosso grande desafio é inseri-la como prática natural na sala de aula e para isto, usar todos os meios para colocar o aluno em contato com ela. Além disso, é importante fazer com que o aluno tenha interesse pela leitura e deixe a “preguiça leitora” de lado, visto que a leitura não faz parte do cotidiano da maioria das crianças, seja no contexto escolar ou fora dele. A leitura parece uma experiência distante da realidade de muitas crianças. Neste contexto, a arte pode ser inserida como caminho para experienciar a leitura de várias outras formas e o teatro na escola é um ambiente aberto as experiências:

“Sabe-se que a dramatização, para os jovens, é um estímulo para a leitura e a escrita, já que a maioria sente dificuldade em se expressar através do texto descritivo, narrativo ou dissertativo.” (TOMIAZZO, 2009, p. 67).

4. O TEATRO NA ESCOLA

Neste trabalho vamos refletir o teatro na escola, não com um enfoque artístico, mas como uma atividade de caráter formativo, como uma arte que contribui com a experiência humana, que atende às necessidades psicológicas e sociais das crianças e, ao mesmo tempo, se diferencia de outros campos de estudo. A Escola Nova, nas primeiras décadas do século XX, revolucionou o ensino do teatro na escola e trouxe a possibilidade de reformulação dos programas escolares, novos instrumentos para tornar mais eficaz o trabalho dos docentes, a experimentação, a diversificação das práticas com a introdução de atividades relacionadas com educação física, jogos educacionais, trabalhos manuais, música e canto, cinema e teatro. Especialistas como: Peter Slader, Richard Courtney e Ingrid Koudela, definiram o termo Teatro como arte adulta e jogo dramático, como manifestação espontânea da criança.

4.1 Jogo dramático infantil

Peter Slade (1912-2004) foi um escritor, dramaterapeuta inglês e um dos pioneiros no estudo do teatro para crianças. Ele defendia que jogo dramático é um componente essencial da vida jovem. “O jogo dramático [...] é uma maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver” SLADE (1958/1978, p 17), e esses são fatores fundamentais para a efetivação do aprendizado em qualquer área do conhecimento. O autor atribui à dinâmica de jogar no sentido de brincar e fazer de conta, como o estímulo crucial e a base do jogo dramático; bem como classifica como formas prévias de jogo, o jogo projetado e o jogo pessoal.

4.1.1 Jogo projetado

O jogo projetado é mais evidente na criança pequena, que ainda não está pronta para usar seu corpo comple-

tamente, porém, nesta fase, a mente está amplamente ativa. Nesta concepção, a criança projeta nos objetos o seu pensamento, qualquer objeto ou brinquedo assume características definidas por sua mente, é onde o drama acontece. O jogo projetado contribui para o desenvolvimento de atividades relacionadas à arte, jogos e esportes calmos, bem como a habilidade em ler e escrever.

4.1.2 Jogo pessoal

O jogo pessoal se manifesta aproximadamente aos cinco anos de idade e se intensifica de acordo com o controle que a criança exerce sobre o corpo. De acordo com Slade “é o drama óbvio: a pessoa inteira ou o ‘eu’ total é usado. Ele se caracteriza por movimento e notamos a dança entrando e a experiência de ser coisas ou pessoas” (1978, p. 19). Nota-se, nesse caso, a disposição da criança para o barulho e para o esforço físico. Do jogo pessoal, espera-se contribuição na propagação das mais variadas formas de atuação, tais como esportes que envolvem ação, liderança e controle pessoal.

Para Slade, a ação do jogo teatral na escola é uma experiência excitante, onde o professor tem a tarefa de ser um cúmplice e afetuoso. E duas qualidades de extrema importância para o indivíduo em crescimento devem ser consideradas e estimuladas durante o jogo: a absorção, estar completamente envolvido com o que se faz, a sinceridade, o sentimento de honestidade e realidade no representar.

4.2. Jogo dramático e jogo teatral

Viola Spolin (1906-1994), autora, diretora e fundadora norte-americana do teatro improvisacional, sempre comprometida com propostas educacionais com crianças, estabelece uma diferença entre jogo dramático e jogo teatral: Jogo dramático seria a brincadeira fantasista da criança pequena, que envolve, espontaneamente, o faz de conta; o jogo teatral é a representação improvisada para fins de preparação de atores profissionais ou na utilização do teatro para iniciantes ou mesmo nas atividades escolares. Com a intenção de ajudar educadores de teatro e professores em geral, ela cria um sistema para o aprendizado da atuação teatral, com o objetivo de desenvolver liberdade dentro de um trabalho com regras preestabelecidas, baseando-se em problemas a serem solucionados. Os jogos teatrais de Spolin são uma preparação e vivência da prática teatral, onde estruturas operacionais (o que, quem, onde), procuram possibilitar a experiência das convenções da interpretação teatral e de suas técnicas na forma de vivências de jogos de teatro centrados na dimensão lúdica.

4.3 O trabalho com jogo teatral

O jogo teatral pode introduzir o texto, que é o instrumento pelo qual se ensina a língua para os alunos, com mais sutileza no cotidiano escolar, facilitando a compreensão

dos princípios essenciais para contar histórias. Além disso, proporciona a apreciação da literatura, elaboração de personagens, desenvolvimento da imaginação e percepção, descobrimento de como projetar fatos e partilhar os seus conhecimentos de forma criativa e artística, usando várias formas de expressão, desde a corporal até a oral e a escrita. Esse sistema amplia a consciência e o desenvolvendo intelectual do aluno em um exercício de cumplicidade entre professor e alunos:

A oficina de teatro, pode tornar-se um lugar onde professor e alunos encontram-se como parceiros de jogo, envolvidos um com o outro, prontos a entrar em contato, comunicar, experimentar, responder e descobrir. (SPOLIN, 2008, p. 29).

O jogo teatral de Spolin é baseado em problemas a serem solucionados e se dá por meio de partidas com regras que incluem uma estrutura dramática (o que/ quem/ onde). Essa abordagem teatral traz para a criança, a partir dos sete anos de idade, um aprendizado, por meio da experiência e o aluno aprende mais do que com as fórmulas prontas, tornando o aprendizado mais prazeroso e significativo. O sistema de jogos de fichas de Spolin possui características singulares e são adaptáveis de acordo com a realidade de onde a escola está inserida. Três pontos são considerados essenciais para o jogo teatral: o foco, a instrução e a avaliação.

4.3.1 O foco

No jogo, um problema deve ser solucionado e o foco deve ser mantido para solucionar o problema, ele não é o objetivo do jogo, é parte do jogo, é o que produz dinamismo, o que sustenta os participantes em movimento e determina as ações e as decisões de cada um e do grupo, mantendo a verdadeira parceria para resolver o problema.

4.3.2. A instrução

A instrução é a orientação do instrutor/professor encorajando os participantes para manter o foco, é a fala que conduz para que se mobilizem e alcancem o objetivo, sempre atentos ao foco. As falas do instrutor devem ser espontâneas de acordo com o que ocorre no espaço do jogo com os jogadores em deslocamento. “A instrução deve guiar os jogadores em direção ao foco, gerando, interação, movimento e transformação” (SPOLIN, 2008, p 33).

4.3.3. A avaliação

A Avaliação proposta por Viola Spolin está longe da discussão de bom e/ou ruim em arte, não deve ser um julgamento ou crítica e sim levar professores e alunos a perceberem as sutilezas das ações e se o foco pré-estabelecido foi mantido durante o jogo teatral. Esse deve ser um momento para o aluno falar como se percebeu dentro do jogo e no que sentiu mais dificuldade, refletindo sobre a experiência vivida, elaborando conhecimento. É uma forma de melhorar a formação de opinião crítica.

Na posição de plateia, o aluno irá formar uma opinião sobre a performance de outros participantes e, ao avaliar o colega em cena, será estimulado para que tenham poder de argumentação, observação e diálogo artístico; bem como compreensão das técnicas aprendidas.

Viola Spolin (2008), propõe uma variedade de jogos para o ensino da literatura e escrita, integrando os jogos teatrais com áreas do currículo, como os jogos: Criação de Ambientes, Personagens e Ações (onde, quem e o que), Escrever em Três Vias, Verbalizando o Onde, Relatando um Incidente, Tela de Sombra, Tela de Televisão, Envolvimento em Duplas, Improvisação, Interpretação, Construindo Estórias, Contação de Estórias.

5. PRÁTICA PEDAGÓGICA

A ideia inicial do trabalho teatral na escola com os alunos do quinto ano do ensino fundamental, socioeconomicamente desprivilegiados, não foi planejado previamente. Assim, tendo como recurso metodológico para o ensino dos conteúdos ligados à Língua Portuguesa no gênero literário dramático, leitura e produção de texto; o trabalho surgiu a partir do interesse que a leitura dramática despertou nos alunos e a vontade destes de tirar o texto trabalhado do papel e encená-lo em forma de peça teatral.

5.1. Relato da experiência

A proposta para o conteúdo referente à peça teatral, era a leitura dramatizada, tendo como instrumento um trecho do poema Morte e vida severina, de João Cabral de Melo Neto e do texto No botequim, de Jô Soares, com a expectativa de ensino e aprendizagem específica no desenvolvimento da leitura dramática e a produção de texto, considerando as características do gênero literário dramático. Durante o desenvolvimento das atividades, que se iniciaram com a apresentação do vídeo Poema Falado - Morte e vida severina (Prólogo), interpretação do ator José Dumont e o trabalho de leitura dramatizada feito pelos alunos com o texto cômico de Jô Soares, percebi o interesse dos alunos que apresentavam menor habilidade leitora em experiências de leitura com a dramaticidade que os textos exigiam. A leitura passou de um fator desgastante para um momento prazeroso para estes alunos que sofriam e se sentiam constrangidos nas práticas de leitura, por já terem consciência de suas dificuldades leitoras. Veio então, a proposta dos próprios alunos em construir cenário e figurino para uma peça teatral com o texto No botequim. Levei adiante a ideia, e o trabalho foi feito através de ação conjunta professora/alunos.

Organizei os alunos em dez grupos de três alunos, número de personagens do texto, disponibilizei quatro aulas para os ensaios e definimos o cenário e os figurinos. O cenário foi feito na sala de aula e a plateia foram os próprios alunos. A ansiedade dos alunos, bem como a minha era

grande, sorteamos os grupos que, em sequência, foram se apresentando. Como o objetivo de aprendizagem era a leitura dramática, coloquei o texto na lousa para que as crianças se orientassem. Alguns alunos haviam decorado o texto, outros se guiaram pelo texto exposto na lousa. Por iniciativa dos próprios alunos e sem constrangimento ou depreciação de algum aluno, elegeram as melhores dramatizações. Formaram um grupo com a melhor representação de cada personagem e esses fizeram uma representação dramática simbolizando os melhores “atores”, termo usado pelos alunos para definir os escolhidos. Na minha avaliação, considerei o objetivo alcançado, as formas de dramatização foram bem variadas e todos os alunos dramatizaram na leitura/fala do texto. A partir desta experiência os alunos se tornaram mais interessados nos textos e apresentaram maior consciência leitora, se posicionando de forma crítica e questionadora, construindo o seu próprio conhecimento, sua criatividade e facilitando as produções de texto.

5.2. Prática e teoria

Aqui faço um paralelo, uma ponte entre a minha experiência e as propostas de Peter Slade e Viola Spolin. Construindo este relato, verifico a manifestação do jogo pessoal de Slade presente na intensão dos alunos de se representarem como “atores”, usando o corpo e a voz na construção de personagens, através da qual percebo o desenvolvimento das qualidades de absorção, no envolvimento, dedicação e sinceridade, representando a realidade do texto.

Percebo que estão presentes os elementos considerados essenciais no jogo teatral de Spolin: O foco, que era a leitura dramatizada, foi sempre mantido em todos os estágios do desenvolvimento do trabalho. A instrução foi feita durante todo o processo com orientações e regras de como deveriam ser feitos a divisão de grupos, determinação de espaço para montagem de cenário, elaboração de figurino e os ensaios de leitura do texto. A avaliação dos alunos, como plateia, se deu na formação de opiniões ao observar a performance dos colegas e a sua própria ação ao avaliar se o foco foi alcançado ou não. Em síntese, a minha avaliação foi considerada através do objetivo inicial: a leitura dramatizada e participação de todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O teatro na escola propõe um processo ensino/aprendizagem no qual teoria e prática formam um sistema complexo por trabalhar com as diversas capacidades do aluno e, assim, fazê-lo refletir sobre a experiência. Neste aporte lúdico dos jogos teatrais, as percepções são estimuladas a todo momento, e, a partir desta percepção da experiência, o aluno terá subsídio para o seu aprendizado. O jogo, com sua função pedagógica, mobiliza e materializa as vivacidades de cada indivíduo ao guiar os alunos a desenvolver aptidões que considerava incapaz de adquirir.

Os jogos teatrais se fundamentam como uma metodologia pedagógica valiosa para se experienciar em salas de aula. Os trabalhos desenvolvidos e propostos por Peter Slade e Viola Spolin são as principais referências teórico-práticas para se incluir o teatro na escola, podendo ser empregadas por professores de diversas áreas do conhecimento.

Com os jogos teatrais, os alunos poderão compreender regras básicas para contar histórias, apreciação da literatura e construção de personagens, através de gestos e atitudes experienciados concretamente no jogo. O teatro, no ambiente escolar, se apresenta como um instrumento que conduz o aluno a produzir uma leitura baseada na vivência das emoções, transpondo seus limites de decodificação e percepção, tendo a compreensão com mais clareza do texto lido. O escritor é, antes de mais nada, um leitor, portanto o leitor dá origem ao escritor. Para o indivíduo se tornar escritor é necessário que seja capaz de organizar seu pensamento para transpô-lo, com coesão e coerência, para a forma escrita. O jogo teatral é um valioso e envolvente meio para que a criança transforme ideias em pensamentos organizados e, a partir disso, transforme o imaginário em real e o real em imaginário. Nesse universo podemos pensar a escrita como uma arte e o teatro como a arte facilitadora da escrita com o poder de transformar silêncio em palavras e palavras em escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 23 out. 2017.

CARLOS, Érica Michela; BROCHADO JR, José Urbano. O Ensino da Língua Portuguesa e de Literatura, Ribeirão Preto, SP: Editora COC, 2008.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos Teatrais, São Paulo: Perspectiva, 2004.

SLADE, Peter. O Jogo Dramático Infantil. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. Jogos Teatrais na Sala de Aula: Um Manual Para o Professor. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TERRA, Carina Maria Alves; DALLIER, Luis Claudio; DUMBRA, Soraia. Língua, Educação e Pedagogia, Ribeirão Preto, SP: Editora COC, 2010.

TONIAZZO, Neoremi de Andrade. Didática: A Teoria e a Prática na Educação. In: Mundo contemporâneo. Ampé, PR: Editora ADMR – Artes Gráficas e Editora Ltda, 2009. Disponível em: <http://www.famper.com.br/site/arquivos/mundo-contemporaneo/neoremi_06.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016. Arquivo em PDF.

OS DIREITOS DOS REFUGIADOS E A POLÍTICA BRASILEIRA DE ACOLHIMENTO

Eliane de Souza Silva

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 94134 7171
elianedss13@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta o resultado de pesquisa realizada com o intuito de apresentar a legislação brasileira que trata dos direitos dos refugiados, sua atuação, falhas e benefícios, também visa mostrar o acesso à legislação pelos refugiados e a ajuda que têm recebido em território nacional.

Palavras chave

Refugiados; Política de Acolhimento; Refúgio.

ABSTRACT

This article presents the results of a research carried out with the intention of presenting Brazilian legislation that deals with refugees rights, their performance, failures and benefits, also aims to show the access to the legislation by refugees and the help they have received in national territory.

Keywords

Refugees; Reception Policy; Refuge.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem o escopo de apresentar ao leitor a política brasileira para acolhimento dos refugiados que buscam abrigo em seu território. Também visa informar quais as diferenças existentes entre duas das várias denominações de pessoas que se locomovem por países se não o de sua origem.

A política brasileira para refugiados está em vigor desde 1997, mas ainda é bem pouco conhecida pelo público em

geral. Entretanto, com o agravamento da atual crise humanitária mundial, tem sido uma área de grande interesse estudantil, pois leva à percepção do quão ignorado é o assunto.

Esta monografia tenciona também apresentar os aspectos legais da lei de 1997, especialmente: 1) quem deve ser reconhecido como refugiado; 2) quais seus benefícios legais; 3) suas obrigações; 4) exigências legais para o pedido de refúgio, etc.

Atualmente, os países ricos têm adotado políticas protecionistas que violam os direitos dos refugiados. Muitas destas políticas acabam passando por cima de acordos válidos de ordenação internacional, como os da ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados), por exemplo. Na contramão, está o Brasil que apesar dos inúmeros problemas sociais que enfrenta, tem sido o destino de muitos refugiados de, pelo menos, 82 nacionalidades distintas¹. A ONU considera que o Brasil tem uma das mais avançadas políticas de acolhimento, servindo de referência para os demais membros², pois, dentre outras práticas, nenhuma política brasileira veda a entrada de refugiados em suas fronteiras.

Mesmo com uma política de acolhimento modelo, ainda há relatos de casos de intolerância e xenofobia em território nacional, como o ataque verbal de ódio sofrido por Mohamed Ali, no Rio de Janeiro, em agosto de 2017³. Portanto, ainda que esta monografia não apresente uma solução para o problema em questão, sua incumbência é mostrar o funcionamento da política brasileira para os refugiados e levar o leitor à consciência da existência de

1 Dados oficiais do CONARE, em junho de 2017.

2 Notícia publicada no site da ONU em 19 de setembro de 2017. (<http://www.un.org>)

3 Segundo o jornal O Globo, Mohamed vendia esfihas e outros quitutes árabes, na região de Copacabana, quando foi agredido verbalmente por outro vendedor que disputava o mesmo ponto de venda. A Secretaria de Estado de Direitos Humanos disse em nota que estava acompanhando o caso de

tal política para que casos como o supramencionado não ocorram mais ou, pelo menos, sejam denunciados e punidos com maior severidade.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo foi realizado com base nos dados de agências não governamentais e intergovernamentais, dentre as quais a Anistia Internacional (Amnesty International)⁴, Médicos Sem Fronteiras (Médecins Sans Frontières)⁵ e a Organização das Nações Unidas (ONU)⁶. Também foi usado como fonte de pesquisa o Estatuto dos Refugiados (Lei 9.474/97)⁷. Da mesma forma, foram incluídos os dados divulgados pelo CONARE5 através do portal do Ministério da Justiça e Segurança Pública, na internet. Outros dados foram obtidos através do envio de e-mail para Eliane de Souza e de pesquisas realizadas em livros de autores que tratam do assunto, como Sidney Guerra⁸ e Fábio Konder Comparato⁹, além do acesso à dados oficiais dos governos brasileiro, internacional e legislação vigente no Brasil.

A monografia apresenta explicações e a política brasileira de acolhimento, ao leitor, mediante respostas às questões da pesquisa abaixo:

- 1) Quais as diferenças entre refugiados e imigrantes?
- 2) Quem são os apátridas?
- 3) Quais os procedimentos para solicitar refúgio no Brasil?
- 4) Refugiados de quais países buscam refúgio no Brasil?
- 5) O que é o non-refoulement?
- 6) A política brasileira para refugiados tem mostrado resultados?

Para facilitar a exposição das informações resultantes da pesquisa, o artigo está estruturado de forma a: 1) explicar o conceito de refugiado e diferenciá-lo dos demais conceitos, por serem facilmente confundidos como sinô-

imos; 2) apresentar ao leitor os dados atualizados referentes à entrada de refugiados e solicitações de refúgio no Brasil; 3) expor a política de acolhimento brasileira, seus prós e contras; 4) esclarecer os aspectos legais do princípio do non-refoulement e, por fim, 5) apresentar o trabalho de organizações não-governamentais que atuam em território nacional, a fim de auxiliar os refugiados que aqui se encontram.

3. O CONCEITO DE REFUGIADO

O dicionário da língua portuguesa define como refugiado “aquele que se refugiou; expatriado; abrigado; escondido” (BUENO, 2007, p. 664), ou seja, simplesmente indica alguém que busca ou buscou refúgio.

Em conformidade com este conceito, para a organização não-governamental Anistia Internacional, o termo refugiado não deve ser comparado, ou melhor, confundido com o termo imigrante, pois só podem ser considerados refugiados as pessoas que por motivos políticos, religiosos, de sexualidade, de gênero ou por conflitos armados, se encontram impedidas de voltar ao seu país de origem. “Sua situação é tão perigosa e intolerável em casa que atravessaram as fronteiras nacionais para buscar segurança”, também pode-se incluir as pessoas de países vítimas de desastres naturais, desde que este tenha sido de tal natureza que impeça a volta do solicitante de asilo ou que o deixe com medo de retornar. Já os imigrantes são pessoas que saem de seus países de origem por escolha própria, em busca de emprego ou estudos, mas que podem retornar para seu país de origem, se assim o desejarem. O refúgio também pode ser chamado de Asilo Territorial. É importante não associar Asilo Territorial com Asilo Político ou Diplomático, pois segundo Sidney Guerra, a Convenção da OEA¹⁰ de 1954 “[...] preceitua que somente as pessoas perseguidas por delitos políticos poderão gozar de asilo diplomático”. E, diferente da solicitação de refú-

4 Amnesty Internacional - A Organização Não-Governamental Anistia Internacional é um movimento global com mais de 7 milhões de apoiadores que realiza ações e campanhas para que os direitos humanos internacionalmente reconhecidos sejam respeitados e protegidos. Está presente em mais de 150 países. Fundada por Peter Benenson, em 1961, em Londres (UK), sua sede no Brasil foi inaugurada em 2012.

5 Médecins Sans Frontières - Médicos Sem Fronteiras (MSF) é uma organização humanitária internacional que leva cuidados de saúde às pessoas afetadas por graves crises humanitárias. Também é missão de MSF chamar a atenção para as dificuldades enfrentadas pelos pacientes atendidos em seus projetos. Foi fundada em 1971, em Paris (França), por jovens médicos e jornalistas que atuaram como voluntários no fim dos anos 60, em Biafra, na Nigéria.

6 United Nations – A Organização das Nações Unidas (ONU, é uma organização internacional formada por países que se reuniram voluntariamente para trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundiais. A organização foi estabelecida, em 24 de outubro de 1945, após o término da Segunda Guerra Mundial com a intenção de impedir outro conflito como aquele.

7 República Federativa do Brasil, LEI Nº 9.474, DE 22 DE JULHO DE 1997.

8 Sidney Guerra é Pós-Doutor pelo Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra e Pós-Doutor pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PACC/UFRJ).

9 Fábio Konder Comparato formou-se em direito pela Universidade de São Paulo, em 1959. Na mesma universidade, recebeu o título de livre-docente, em 1966. Tornou-se doutor em direito pela Universidade de Paris, em 1963, além de doutor honoris causa da Universidade de Coimbra, em 1999. (Wikipédia).

10 A Organização dos Estados Americanos, abreviadamente OEA (em inglês, Organization of American States ou OAS), é uma organização internacional criada em 1948 com sede em Washington (Estados Unidos), cujos membros são as 35 nações independentes do continente americano. (Wikipédia).

gio, o asilo político pode ser negado pelo Estado e não há a necessidade de uma justificativa.

Há ainda que se falar nos refugiados denominados de apátridas, que são, segundo o dicionário, os chamados “[...] sem pátria; diz-se da pessoa que nenhum Estado considera legalmente como seu cidadão” (BUENO, 2007, p. 73). Este conceito aplica-se, na maioria das vezes, àqueles que fugiram de seu país de origem, mas que não tiveram tempo de acometer-se de seus próprios documentos, desta forma, encontram-se em países que não podem confirmar se sua origem é autêntica, pois não há com o que se provar. Esta situação pode ser explicada pelo fato de que o refugiado possui, em média, apenas 60 segundos para reunir seus pertences antes de fugir.¹¹

Sobrevém ressaltar que ao refugiado que se encontre na situação de apátrida, aplicar-se-ão as mesmas medidas cabíveis ao refugiado provido de documentação, pois “[...] se o Estado que se vê diante de um pedido de asilo quiser prova da perseguição, em muitos casos, exigir essa prova seria o mesmo que pedir o cadáver do perseguido” (HERKENHOFF, 2010).

4. DADOS DO REFÚGIO NO BRASIL

A ACNUR divulgou em seu relatório anual de 2016 que o número de deslocamentos forçados foi o maior já registrado até o momento, chegando ao assombroso número de 65,6 milhões de pessoas e que os países que mais geraram refugiados foram, respectivamente:

- 1º. Síria;
- 2º. Colômbia;
- 3º. Afeganistão;
- 4º. Iraque;
- 5º. Sudão do Sul.

Em seu último balanço, a ACNUR diz que até o final de 2016, o Brasil reconheceu um total de 9.552 refugiados de 82 nacionalidades. Desses, 8.522 foram reconhecidos por vias tradicionais de elegibilidade, 713 chegaram ao Brasil por meio de reassentamento e a 317 foram estendidos os efeitos da condição de refugiado de algum familiar.¹²

Os países com maior número de refugiados reconheci-

dos no Brasil, em 2016, foram Síria (326), República Democrática do Congo (189), Paquistão (98), Palestina (57) e Angola (26).

Apesar da diminuição no número de solicitações de refúgio no ano passado, houve um aumento expressivo de solicitações de venezuelanos (307%) em relação a 2015. De acordo com o relatório, apenas no ano passado, 3.375 venezuelanos solicitaram refúgio no Brasil, cerca de 33% das solicitações registradas no país naquele ano. Em 2015, foram contabilizados 829 pedidos de refúgio de nacionais venezuelanos.

Ainda segundo dados do CONARE (Comitê Nacional para os Refugiados), a maioria dos solicitantes de refúgio são do sexo masculino, respondendo por 68% do total de pedidos realizados em 2016.

No Brasil, o ranking de solicitação de refúgio fica da seguinte forma:

- 1º. Venezuela;
- 2º. Cuba;
- 3º. Angola;
- 4º. Haiti;
- 5º. Síria.

Em comparação com o ano de 2015, houve uma redução de 64% no número de solicitações de refúgio no Brasil. Entretanto, durante o ano de 2016, ocorreu um aumento de 307% no número de solicitações de refúgio por venezuelanos, em comparação com o ano anterior¹³. Este episódio se dá por conta da crise política vivida pela Venezuela atualmente. Muitos venezuelanos abandonam o país em busca de melhores condições de vida e oportunidade de trabalho.

“No ano de 2017, o CNIg (Conselho Nacional de Imigração) aprovou a Resolução Normativa n. 126, a qual dispõe sobre a concessão de residência temporária a nacional de país fronteiriço com o objetivo de estabelecer políticas migratórias que garantam o respeito integral aos direitos humanos e seu pleno acesso à justiça, à educação e à saúde” (Secretaria Nacional de Justiça).

5. A POLÍTICA BRASILEIRA DE ACOLHIMENTO

11 Dados da Anistia Internacional em “The refugee’s rights”. Disponível para download gratuito em: ><https://courses.edx.org/courses/course-v1:AmnestyInternationalX+Rights2x+3T2016/courseware/<>

12 “Entre janeiro e julho de 2017, o Comitê Nacional de Refugiados (Conare) recebeu 15.547 pedidos de refúgio de estrangeiros. O número já é 51% maior que o total de 10.308 solicitações recebidas em todo o ano de 2016.” Publicado pelo site G1, em 13 de novembro de 2017. às 11h17. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/brasil-ja-registra-mais-pedidos-de-refugiados-ate-julho-de-2017-do-que-no-ano-de-2016.ghtml>>

13 “Refúgio em números 2010/2016”. CONARE – Comitê Nacional para os Refugiados em seu Relatório de dados sobre refúgio no Brasil.

A Convenção da ONU sobre Refugiados, de 1951, e seu Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados¹⁴, são os fundamentos da proteção de refugiados para que os estados-membros baseiem suas leis e práticas em relação à situação do refugiado. No Brasil, a Lei 9.474/97 define os mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências para a legislação brasileira, das quais:

1. O respeito, a proteção e a promoção dos direitos dos refugiados, incluindo o respeito pelo princípio do non-refoulement (não-repulsão);
2. Admissão à segurança;
3. Acesso a procedimentos justos para a determinação do status de refugiado;
4. A implementação de soluções duráveis.

O primeiro passo para solicitar refúgio no Brasil é obrigatoriamente estar em território nacional, depois basta que o solicitante procure por qualquer posto da Polícia Federal e pedir pelo refúgio e a proteção do governo brasileiro. O procedimento de solicitação de refúgio requer que o solicitante preencha um termo de solicitação de refúgio, no posto da Polícia Federal e que informe ao órgão seu endereço ou local de hospedagem, bem como seus dados para contato (telefone e e-mail). Estes deverão ser mantidos atualizados para que possa receber as comunicações ou citações necessárias e todas as informações declaradas durante o processo de solicitação serão consideradas confidenciais.

O ingresso irregular (imigração ilegal) no território não constitui impedimento para o estrangeiro solicitar refúgio às autoridades competentes, pois segundo a Anistia Internacional, entrar em um país de forma irregular ou ficar com um status irregular, não deve ser considerada uma atividade criminosa, mas uma infração de regulamentos administrativos.

Qualquer solicitação de refúgio, recebida no Brasil, é informada ao ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), pois caberá ao órgão a possibilidade de oferecer sugestões que facilitem o andamento da solicitação.

Ao receber o reconhecimento do status de refugiado, o solicitante passa a sujeitar-se às leis vigentes no Brasil e também às garantias legais da jurisdição brasileira: “Art.

6º O refugiado terá direito, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951, a cédula de identidade comprobatória de sua condição jurídica, carteira de trabalho e documento de viagem” (LEI 9.474/97).

A legislação brasileira garante a extensão da condição de refugiado ao cônjuge do solicitante, seus ascendentes e/ou descendentes, bem como aos parentes que dele dependam economicamente, desde que se encontrem em território nacional.

“Mais recentemente, no ano de 2017, foi sancionada a chamada Lei de Migração, Lei n. 13.445, que dentre outros dispositivos, institui o visto temporário para acolhida humanitária, a ser concedido ao apátrida ou ao nacional de país que, entre outras possibilidades, se encontre em situação de grave e generalizada violação de direitos humanos” (Secretaria Nacional de Justiça).

6. O PRINCÍPIO DO NON-REFOULEMENT

A proteção dos refugiados tem alguns aspectos fundamentais:

- 1) A segurança de não ser enviado para os perigos dos quais fugiu;
- 2) Acesso aos procedimentos de solicitação de refúgio de forma fácil e eficiente;
- 3) Dispositivos que garantam o respeito aos seus direitos humanos, no país de refúgio. (Anistia Internacional).

O princípio do non-refoulement, ou seja, da não-repulsão ou não-devolução, garante ao requerente de refúgio o direito de não ser devolvido ao país do qual fugiu. Mesmo que haja impedimentos para a concessão de refúgio no país em que se encontra, este princípio obriga o país em que se encontra o solicitante a encaminhá-lo, de forma segura, a um país que esteja disposto a lhe conceder refúgio ou onde ele possa fazer sua solicitação sem riscos a sua vida.

A legislação brasileira garante o non-refoulement no Art. 7º, § 1º: “Em hipótese alguma será efetuada sua deportação para fronteira de território em que sua vida ou liberdade esteja ameaçada, em virtude de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política.” (LEI 9.474/97).

14 Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados, convocado pela Resolução 1186 (XLI), de 18 de novembro de 1966, do Conselho Econômico e Social (ECOSOC) e pela Resolução 2198 (XXI), da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 16 de dezembro de 1966. Na mesma resolução, a Assembleia Geral pediu ao secretário-geral que transmitisse o texto do Protocolo aos Estados, mencionados no artigo 5, para que pudessem aderir a ele. Assinado em Nova Iorque, em 31 de janeiro de 1967. Entrou em vigor em 4 de outubro de 1967, de acordo com o Artigo 8. Série Tratados da ONU Nº8791, Vol. 606, p. 267.

E, no caso de recusa definitiva de refúgio, o solicitante fica sujeito à legislação estrangeira, mas não poderá de forma alguma ser transferido para seu país de nacionalidade ou de residência habitual enquanto persistirem os fatores que o levaram à busca por refúgio.

O refugiado perde essa condição quando:

I - Voltar a valer-se da proteção do país de que é nacional;

II - Recuperar voluntariamente a nacionalidade outrora perdida;

III - Adquirir nova nacionalidade e gozar da proteção do país cuja nacionalidade adquiriu;

IV - Estabelecer-se novamente de maneira voluntária, no país que abandonou ou fora do qual permaneceu por medo de ser perseguido;

V - Não puder mais continuar a recusar a proteção do país de que é nacional por terem deixado de existir as circunstâncias em consequência das quais foi reconhecido como refugiado;

VI - Sendo apátrida, estiver em condições de voltar ao país no qual tinha sua residência habitual, uma vez que tenham deixado de existir as circunstâncias em consequência das quais foi reconhecido como refugiado.
(LEI 9.474/97, Art. 38)

Destacam-se as palavras voluntariamente e voluntária para que fique desambiguado que o refugiado só perderá esta condição se assim o solicitar, sem ser obrigado a este posicionamento.

7. A ATUAÇÃO HUMANITÁRIA DE ONGS

Higiene e saúde

Além de todos os benefícios garantidos pela legislação brasileira, os solicitantes de refúgio ainda contam com a ajuda de organizações não-governamentais que atuam

em território nacional. Entre as organizações de ajuda humanitária que prestam assistência aos refugiados no Brasil está o Médicos Sem Fronteiras.

Nos anos de 2011 e 2012, a ONG prestou ajuda humanitária a haitianos em Tabatinga, no Amazonas, foram realizadas atividades de promoção de saúde com o objetivo de melhorar a prevenção de doenças e facilitar o acesso dos haitianos ao sistema público de saúde, fazendo a ponte entre os serviços locais e a população de imigrantes. Para isso, MSF desenvolveu material de educação em saúde em Créole, a língua falada no Haiti.

A equipe também distribuiu kits de higiene e limpeza aos mais de mil haitianos que se encontravam no local, aguardando um protocolo da polícia Federal que lhes permitiria sair da cidade e trabalhar.

Em agosto de 2017, a organização humanitária doou medicamentos e itens de primeiros socorros para um abrigo que recebe os venezuelanos em Boa Vista e para o centro de saúde de Pacaraima, cidade próximo à fronteira da Venezuela. Cerca de 770 pessoas foram atendidas, mas o número de recém-chegados continua aumentando por conta da atual crise política na Venezuela.¹⁵

Idioma

Uma das maiores dificuldades encontradas pelos refugiados, em qualquer que seja o território de asilo, é o idioma. Nesse sentido, muitas ações são perpetradas com o intuito de auxiliar o refugiado, pois o domínio da linguagem propicia uma maior chance de entrada no mercado de trabalho e desenvolve uma melhor interação social.

Como medidas que dão resultados, pode-se destacar o projeto da FESPSP (Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo)¹⁶ que, desde janeiro de 2016, vem oferecendo aulas de português para refugiados e imigrantes, em São Paulo. Segundo dados da FESPSP, a maioria dos alunos é homem e proveniente de países africanos.

Os professores são voluntários e o projeto ainda conta com a parceria do Instituto ADUS¹⁷ que atesta que a intenção é “promover condições necessárias para que os beneficiados possam, minimamente, falar, ler e escrever em

15 Dados enviados por Raquel Albano, do Relacionamento com Doadores – Médicos Sem Fronteiras Brasil, através de e-mail para Eliane de Souza Silva, 12 de setembro de 2017, às 18:12. [Http://www.msf.org.br/noticias](http://www.msf.org.br/noticias)

16 “A FUNDAÇÃO ESCOLA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA DE SÃO PAULO é uma pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, cujo fim é a manutenção de escolas voltadas ao ensino e à pesquisa em nível superior. O seu núcleo original é a ESCOLA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA DE SÃO PAULO, criada em 27 de maio de 1933 por iniciativa de pouco mais de uma centena de figuras eminentes da sociedade paulistana, dentre as quais se destacam os dirigentes das principais entidades de ensino de São Paulo, como a Faculdade de Direito, a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina, a Escola de Comércio “Álvares Penteado” e a Escola de Belas Artes, além de representantes da

Ordem dos Advogados do Brasil, do Instituto de Engenharia, da Federação das Indústrias, dentre outros.” Conteúdo disponível em > http://www.fespsp.org.br/inst_institucional<. Acesso em 02 de novembro de 2017, às 21h58.

17 “Fundado em 2010, o Instituto de Reintegração do Refugiado (mais conhecido como ADUS) é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público que atua junto aos refugiados e outros estrangeiros vítimas de migrações forçadas, na cidade de São Paulo, a fim de reduzir os obstáculos que enfrentam para sua efetiva reintegração na sociedade”. Conteúdo disponível em ><http://www.adus.org.br/sobre/><. Acesso em 02 de novembro de 2017, às 22h08.

português, possibilitando a eles melhores condições para que se integrem à sociedade local” (ADUS, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As adversidades que envolvem os pedidos de refúgio não são exclusividade brasileira. Muitos países veem-se em situação semelhante, devido ao alto número de pedidos. Do ano de 2011 até agosto de 2015, o Brasil concedeu status de refugiados a mais de 2 mil sírios. Esse número representa quase o dobro de concessões realizadas pelos Estados Unidos e países europeus no Mar Mediterrâneo.¹⁸

Não é possível predeterminar uma data para o fim dos deslocamentos forçados, contudo as políticas de acolhimento têm tornado a solicitação de refúgio mais acessível àqueles que a buscam e, apesar de ainda não ser 100% satisfatória, pois os processos de solicitação de refúgio têm expectativa de julgamento em cerca de um ano¹⁹, a política brasileira tem mostrado bons resultados.

As necessidades que o poder público e as autoridades competentes não suprem, são preenchidas com a ajuda das organizações não-governamentais de ajuda humanitária e outras, como igrejas e até mesmo empresas privadas. O Brasil é um dos poucos países que acolhem refugiados sem restrições e, mesmo com seus inúmeros problemas sociais, ainda é capaz de oferecer refúgio, auxílio e abrigo àqueles que o buscam, graças à hospitalidade de seu povo.

Tradicionalmente, as pessoas se acostumaram a ignorar a situação em que se encontram os seres humanos que não façam parte de seu meio social, porém a solução, ou pelo menos a amenização, da crise humanitária só se dará a partir do momento em que todo ser humano se der conta de sua responsabilidade.

É preciso que haja investimentos por parte do poder público na área de educação e outras, a fim de conscientizar e ensinar o cidadão a lidar com os refugiados. Isso não significa tratá-lo de maneira distinta, mas acolhê-lo como se toda a humanidade fizesse parte de um único país.

O propósito desta pesquisa foi o de analisar a política brasileira de acolhimento. Com base no Estatuto dos Refugiados, pode-se afirmar que os objetivos foram atingidos. Sugere-se a continuidade deste trabalho com ampliação da bibliografia e com a realização de pesquisa de campo,

possivelmente no Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Direito ou na pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Dados Sobre Refúgio no Brasil – Disponível para download em ><http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/><. Acesso em 01 de setembro de 2017.

ADUS - Instituto de Reintegração do Refugiado. Projeto Ensino de Português. São Paulo, 2010-2017. Disponível para consulta em: ><http://www.adus.org.br/projetos/projeto-ensino-de-portugues/><. Acesso em 2 de novembro de 2017, às 19h.

Anistia Internacional – Informe 2016/17. O Estado dos Direitos Humanos no Mundo. Londres - Reino Unido: Amnesty International Ltd., 2017. Disponível para download em: ><http://www.anistia.org.br/><. Acesso em 13 de julho de 2017, às 14h20.

Barreto, Luiz Paulo Teles Ferreira. Refúgio no Brasil – A Proteção Brasileira aos Refugiados e seu Impacto nas Américas. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Brasília-DF: Athalaia Gráfica e Editora, 2010.

Brasil. Ministério da Justiça e da Segurança Pública. Brasil tem quase 9 mil refugiados de 79 nacionalidades. Brasília-DF. Disponível em: ><http://www.mj.gov.br/><

Brasil. Lei 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em ><http://www.planalto.gov.br/><. Acesso em 15 de setembro de 2017.

Bueno, Francisco da Silveira. Minidicionário da Língua Portuguesa/ Silveira Bueno. 2ª ed. São Paulo: Editora FDT, 2007.

Campos, Fernando Roberto. Metodologia Científica e Lógica Jurídica, aula ministrada em 18 de outubro de 2017, com o propósito de ensinar os conceitos básicos para a elaboração do tema Introdução/Considerações Finais.

Estatuto dos Refugiados. Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951), Genebra/Suíça. Disponível para

18 “O Brasil e a crise de refugiados” – Politize!, rede de pessoas e organizações comprometidas com a ideia de levar educação política para cidadãos de todo o Brasil.

19 Ministério da Justiça e Cidadania, dados fornecidos pelo portal do Ministério da Justiça e Segurança Pública, na internet. Acesso em 14 de setembro de 2017, às 11 horas.

download em: >https://www.acnur.org/t3/fileadmin/.../Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf<. Acesso em 06 de outubro de 2017, às 13h06.

Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Aulas de português para imigrantes e refugiados são oferecidos na FESPSP. São Paulo, 2016. Disponível em: >http://www.fespsp.org.br/noticia/aulas_de_portugues_para_imigrantes_e_refugiados_sao_oferecidos_na_fespsp<. Acesso em 02 de novembro de 2017, às 22h.

Guerra, Sidney. Direito Internacional dos Direitos Humanos. 2ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

Herkenhoff, João Baptista. O Direito de Asilo. 2010. Publicado no site Jusbrasil, disponível em: ><https://por-leitores.jusbrasil.com.br/noticias/2570694/o-direito-de-asilo><. Acesso em 06 de outubro de 2017, às 15h24.

Médicos Sem Fronteiras - Brasil. Crises Humanitárias, Cooperação e o Papel do Brasil. Rio de Janeiro: Médicos Sem Fronteiras, 2016. Vários autores. Disponível em: ><http://www.msf.org.br><. Acesso em 20 de setembro de 2017, às 14h18.

Morais, Renata Cabrera de; Blume, Bruno André. O Brasil e a Crise dos Refugiados. Politize!. Disponível em ><http://www.politize.com.br/o-brasil-e-a-crise-de-refugiados/><. Acesso em 15 de setembro de 2017, às 18h30.

Peterke, Sven; Ramos, André de Carvalho. Manual prático de direitos humanos internacionais – Brasília: Escola Superior do Ministério Público da União, 2009. 374 p.

República Federativa do Brasil. Lei N. 9.474, de 22 de julho de 1.997.

Viana, Gabriela. Refugiado sírio é atacado em Copacabana: 'Saia do meu país!'. O Globo. Publicado em 03 de agosto de 2017. Disponível em: ><https://oglobo.globo.com/rio/refugiado-sirio-atacado-em-copacabana-saia-do-meu-pais-21665327><. Acesso em 27 de outubro de 2017, às 21h38.

Wikipédia. A Enciclopédia Livre. 2016. Disponível em ><http://pt.wikipedia.org><

OS DIREITOS SOCIAIS APÓS OS 30 ANOS DA CONSTITUIÇÃO

Celso de Oliveira Silva

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
celsoplus1@gmail.com

RESUMO

O artigo relaciona os 30 anos da Constituição de 1988 com a ruptura institucional de 2016. Também enfatiza a fragilização da Carta Magna diante das emendas constitucionais.

Palavras chave

Constituição, direitos sociais, ruptura institucional.

ABSTRACT

The article lists the 30 years of the 1988 Constitution with the institutional rupture of 2016. It also emphasizes the weakening of the Magna Carta in the face of constitutional amendments.

Keywords

Constitution, social rights, institutional rupture.

1. INTRODUÇÃO

Nos 30 anos da Constituição brasileira, observa-se o surgimento de algumas rupturas institucionais, trazendo em seu bojo velhas continuidades que alicerçam o poder da elite político-econômica do país. Uma das causas originárias dessa corrosão às instituições está nos incontáveis Projetos de Emenda à Constituição (PEC's), bem como na parcialidade do Legislador ao legislar, em grande parte, sob pressão do poder econômico e midiático.

Vislumbra-se, pois, que no Brasil “a mão invisível, referente à teoria de Adam Smith”, não regula apenas o mercado. No curso de nossa história, mais propriamente a partir da República, há também uma espécie de “mão invisível” regulando o Congresso Nacional, conduzindo-o conforme os anseios daqueles setores da sociedade que mais usufruíram do poder, ou seja, o empresariado e os militares, ambos apoiados incondicionalmente pela mídia oficial.

Considerando o atual quadro social brasileiro, é notória a

percepção de que a Constituição, promulgada em 1988, já nasceu morta. É interessante perceber como as classes menos favorecidas enxergam-na, ou seja, consideram-na como um livro que não serve para nada. Por outro lado, veja-se a posição de eminentes juristas quanto ao papel de nossa Carta Magna em seu aspecto dirigente ou programático:

(...) as constituições dirigentes não se bastam com dispor sobre o estatuto do poder. Elas também traçam metas, programas de ação e objetivos para as atividades do Estado nos domínios social, cultural e econômico (Mendes e Gonet Branco, 2017, p. 63)

Pretende a constituição dirigente, como o próprio nome indica, dirigir a ação governamental do Estado. Propõe que se adote um programa de conformação da sociedade, no sentido de estabelecer uma direção política permanente.

Significa que o texto constitucional seria uma lei material, para preordenar programas a serem realizados, objetivos e princípios de transformação econômica e social (Bulos, 2015, p. 109)

Como verificar o grau de concretude da Constituição no que se refere, por exemplo, à realização dos programas sociais? Como concretizar a função social da propriedade? Até quando será preciso esperar para que se crie um imposto sobre grandes fortunas? Há inúmeras questões dessa estirpe a serem problematizadas.

Contudo, se a Carta Magna é programática, as expectativas em torno dela dificilmente serão concretizadas em sua plenitude, pois sua essência funda-se em projeções, diretrizes e programas para o futuro. E se o futuro nunca chega é porque o Legislador também não se detém sobre nenhum programa ou meta para estudá-los e implementá-los por meio de leis infraconstitucionais.

Nesse sentido, a título de ilustração, os direitos humanos e os fundamentais são, constantemente, vilipendiados por que a “direção política permanente” extraída da Carta Maior não é algo que “pressiona” os poderes públicos a se debruçarem sobre as questões sociais de extrema importância como educação, saúde e segurança pública.

A Constituição de 1988 estabelece as garantias dos cidadãos em face do Estado, sendo um marco normativo que deve nortear toda a sociedade, assim como a interpretação da legislação infraconstitucional. Talvez um dos fatores, como já se ressaltou, para a fragilização dos direitos sociais no país seja a profusão de emendas constitucionais, porque banalizam a ideia de uma constituição fundamentada em um Estado Democrático de Direito. Em outras palavras, essa profusão de PEC’s, sem nenhum critério específico, descaracteriza aspectos importantíssimos do texto original.

2. RUPTURAS E CONTINUIDADES

Diante dessa perspectiva, pode-se visualizar que os pontos nevrálgicos da Carta Magna foram instituídos para serem “rompidos” quando fossem convenientes àqueles que detêm o poder político e econômico. Isso ficou nítido com o “impeachment” da ex-presidente Dilma Rousseff. Não é preciso ser proselista político para perceber a penumbra pela qual agiram os segmentos mais reacionários da sociedade brasileira.

Assim como na década de 1960, quando João Goulart (Jango) foi alvo de um golpe militar, advindo da confluência entre mídia tradicional, militares, empresariado e classe média; a ex-presidente Dilma foi vítima dos mesmos atores. É evidente que no segundo caso, os militares se abstiveram de interferir no embate político do “impeachment”, deixando claro que a situação, naquela ocasião, era lícita.

O interessante é que, entre a deposição de Jango e o “impeachment” de Dilma, havia algo de cordial, “do homem cordial” (expressão iluminadora do grande historiador Sérgio Buarque de Holanda) nas passeatas que “reivindicavam” a saída de João Goulart da presidência, o qual representava uma ameaça comunista “aos valores tradicionais” e o afastamento da presidente Dilma, que “simbolizava a corrupção”.

No fundo, tanto em um caso como no outro, não havia especificamente uma cordialidade pelo Brasil, principalmente na imensa maioria da classe média. O desgastado lema “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, de certa forma também esteve, subliminarmente, presente nas manifestações contra a presidente Dilma.

Dessa forma, no caso de Jango, a cordialidade das passe-

atas dizia respeito à contenção das atividades comunistas na política; no de Dilma, à “extinção da corrupção de seu governo”. Em ambos os casos, a tríade empresariado/militares/mídia, qual um Cão Cérbero tupiniquim, com suas três cabeças, tornou-se o fiel da balança para sustentar o golpe militar de 1964 e o golpe civil de 2016. Veja-se nas palavras do ilustre prof. Buarque de Holanda o sentido do “homem cordial”:

Já se disse, numa expressão feliz, que a contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade — daremos ao mundo o “homem cordial”. A lhaneza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definido do caráter brasileiro, na medida, ao menos, em que permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal.

Nenhum povo está mais distante dessa noção ritualista da vida do que o brasileiro. Nossa forma ordinária de convívio social é, no fundo, justamente o contrário da polidez. Ela pode iludir na aparência — e isso se explica pelo fato de a atitude polida consistir precisamente em uma espécie de mímica deliberada de manifestações que são espontâneas no “homem cordial”: é a forma natural e viva que se converteu em fórmula (Holanda, 2005, p. 146-147).

3. DIREITOS SOCIAIS PARA QUEM?

Como se sabe, a Constituição de 1988 é conhecida como a constituição cidadã, evidenciando seu caráter comprometedor com as garantias e direitos básicos de qualquer cidadão. No entanto, ante uma constituição programática como a nossa, o momento atual, em decorrência do golpe civil de 2016, é desalentador, sobretudo no campo social. Ressalte-se mais uma vez, nas palavras de outro grande jurista, a natureza de uma constituição programática ou dirigente:

As Constituições dirigentes são também denominadas programáticas, porque contêm grande número de normas dessa natureza, isto é, normas que fixam programas de ação para o Estado (Motta Filho, 2016, p. 97)

Assim que assumiu o governo no lugar da ex-presidente Dilma, Michel Temer enviou ao Congresso Nacional um projeto de lei para que “os gastos” na área social (educação, saúde, segurança pública) fossem congelados por 20 anos. Na mesma esteira, atendendo aos anseios da mídia tradicional e do empresariado, fez com que a reforma trabalhista fosse

aprovada, apesar de apresentar vários aspectos inconstitucionais. A sanha de Temer por reformas é tão grande, que se tivesse maior cacife no Congresso, provavelmente faria passar também a reforma previdenciária.

A questão não é ser contra ou a favor de uma reforma ou outra, mas sim a maneira, o “modus operandi” como os dirigentes políticos procuram fazer a mais insidiosa “politicagem” em nome próprio ou daqueles que os representam no Congresso. Dessa forma, como já se disse no início deste texto, a Carta Magna de 1988 já nasceu morta, pois ela projeta programas para o futuro.

O próprio presidente Temer, tratando-se de um constitucionalista, fez questão de ler a Constituição como ela foi escrita, segundo seu aspecto programático. Se os Poderes Públicos não dispõem de recursos para investir no campo social, então é relativamente fácil justificar a aprovação “da PEC do Fim do Mundo”, ou seja, a que deixa o país por 20 anos sem investimentos públicos.

Nesse sentido, para quem valem os direitos sociais após a promulgação da Constituição de 1988?

Com certeza tais direitos não estão valendo para os trabalhadores, porque foram eles o primeiro alvo do atual governo ao efetuar uma reforma trabalhista a contrapelo. A própria Justiça do Trabalho passou a sofrer inúmeros ataques de várias instituições. Chegou-se ao ponto em que o presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia, disse que “a Justiça do Trabalho nem deveria existir”.

Então, segundo a constituição cidadã, como se pode preservar os direitos trabalhistas de qualquer cidadão sem uma justiça especializada?

Na conjuntura atual, não só do Brasil, mas também do mundo, o Estado procura, insistentemente, estruturar, de modo maquiavélico, o Direito do Trabalho contra os trabalhadores. O prof. Jorge Luiz Souto Maior assim se expressa sobre tal questão:

Vale perceber que as reformas que se defendem insistentemente inserem-se na mesma estratégia da divisão e fragilização da classe trabalhadora. A reforma trabalhista quando pauta a terceirização não está buscando maior eficiência produtiva ou redução de custos, está, isto sim, estimulando a divisão da classe trabalhadora, pois com a possibilidade de intermediação sem limites permite que em um mesmo local de trabalho se tenha vários trabalhadores de categorias distintas atuando para empregadores diferentes, os quais, no fundo, nem são representantes do capital, mas meros intermediários (Souto Maior, 2017, p. 695).

Infelizmente, não possuímos uma cultura de resistência e, por isso, diante de um panorama sombrio, os direitos sociais poderão ser totalmente cerceados. Para reverter esse quadro de passividade, diante do processo de dominação ideológica do país, é preciso combater a “bestialização” que se encontra enraizada na coletividade.

Em relação a tal fenômeno, considerando-se o golpe civil de 2016, por exemplo, não se vislumbrou a resistência dos militares, dos meios de comunicação de massa, das universidades e do povo. Essa letargia de tais atores sociais abriu um grave precedente para a “ruptura institucional” de uma democracia ainda em fase de consolidação.

À guisa de ilustração, atualmente tem-se 99 emendas ordinárias e 06 emendas de revisão em 30 anos da constituição cidadã. Ela também apresenta uma convenção de direitos humanos, bem como 1.151 PEC’s em tramitação na Câmara Federal. Apenas para fazer um contraponto muito evidente, a constituição dos EUA (1787) em 231 anos possui somente 27 emendas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio ao descalabro institucional que ocorreu em 2016, pergunta-se: qual a finalidade do pacto constituinte de 1988?

Em poucas palavras, a ideia fundamental de um pacto constituinte democrático seria aquela na qual o cidadão é protegido em face do Estado. Por extensão, então, ele teria seus direitos sociais garantidos. Todavia, passados 30 anos da promulgação da constituição cidadã, o que se vê são políticas sociais paliativas que, independentemente do espectro político dos governantes, não atacam as causas da pobreza, do desemprego, da educação, da moradia, da saúde, entre outros.

Após 30 anos de sua promulgação, a Constituição de 1988 parece-nos fragilizada, tanto pela “indústria das PEC’s” quanto pelos governos que se alternam no poder. O patrimonialismo político é estrutural na sociedade brasileira, indo do Município até a União. Pois então, do ponto de vista de uma constituição programática, o governante já possui uma considerável justificativa para não priorizar as políticas sociais, porque se não há programa, meta ou projeção elaborados, não há o que se fazer. A respeito do patrimonialismo, veja-se o que diz Raymundo Faoro:

No patrimonialismo, no momento da emergência das classes, procuram estas nacionalizar o poder, apropriá-lo, para que se dilua na elite. O conflito está presente nesse tipo de estrutura, sobretudo quando posta em convívio com o capitalismo industrial, por pressão externa e por efeito de expansionismo internacional deste. A

elite política do patrimonialismo é o estamento, estrato social com efetivo comando político, numa ordem de conteúdo aristocrático (Faoro, 2016, p. 830).

Portanto, segundo as palavras de Raymundo Faoro, não há expectativa para reivindicarmos os direitos sociais estampados na Constituição se as demais classes da sociedade não se “apropriarem do poder”. Essa apropriação está ligada à conscientização política e ideológica para pressionar a elite política e econômica em prol dos anseios dos menos privilegiados.

REFERÊNCIAS

BULOS, Uadi Lammêgo Bulos. Curso de direito constitucional. São Paulo: Saraiva, 2015.

FAORO, Raymundo. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 2016

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MENDES, Gilmar F., BRANCO, Paulo Gustavo G. Curso de direito constitucional. São Paulo: Saraiva, 2017.

MOTTA FILHO, Sylvio Clemente da. Direito constitucional: teoria, jurisprudência e questões. Rio de Janeiro: Forense.
MAIOR, Jorge Luiz Souto. História do direito do trabalho no Brasil: curso de direito do trabalho, volume I: parte II. São Paulo: LTr, 2017.

ÓXIDO NÍTRICO: MECANISMO QUÍMICO DE AÇÃO E ATIVIDADES NO ORGANISMO

Lais Delbó Mosso
Maria do Carmo Santos Guedes
Faculdade de Paulínia
Rua Madre Maria Vilac, 121, Bela Vista
13140-000 Paulínia, SP, Brasil
(19) 3874-4035
mpereira@facp.com.br

RESUMO

O óxido nítrico (NO) é uma molécula diatômica, simples, gasosa, produzida no organismo através de um sistema enzimático, comportando-se como um radical livre. O óxido nítrico se forma a partir do aminoácido arginina pela ação catalisadora da enzima NO sintetase, fato comprovado e correntemente aceito, sendo uma das mais simples moléculas biológicas na natureza, estando envolvido em muitos processos fisiológicos no homem, que incluem neurotransmissão, controle da pressão sanguínea, coagulação do sangue e participação na capacidade do sistema imunológico de destruir células tumorais e parasitas intracelulares. Assim, uma grande variedade de estados patológicos, como problemas cardiovasculares e cerebrais, doenças inflamatórias e infecciosas, pode estar relacionada com um baixo ou alto nível de óxido nítrico no organismo. Os efeitos biológicos atribuídos ao NO tem sido extensivamente estudados, impulsionando a sua gama de aplicações clínicas, para além de distúrbios cardiovasculares em direção a outras doenças relacionadas com o envelhecimento, como câncer e doenças neurodegenerativas.

Palavras chave

Óxido Nítrico, Radicais livres de oxigênio, mecanismo de ação, neurotransmissores.

ABSTRACT

Nitric oxide (NO) is a diatomic molecule, simple, soda, produced in the body through an enzymatic system, behaving as a free radical. Nitric oxide is formed from the amino acid arginine by enzyme catalytic action on synthetase, proven fact and commonly accepted, being one of the most simple biological molecules in nature, being involved in many physiological processes in the man, that include neurotransmission, blood pressure control, coagulation of the blood and immune system's ability to destroy tumor cells and intracellular parasites. Thus, a wide range of disease States, such as cardiovascular and brain problems, inflammatory and infectious diseases, may be related to a

low or high level of nitric oxide in the body. The biological effects attributed to the in has been extensively studied, propelling your range of clinical applications, in addition to cardiovascular disorders in the direction of other age-related diseases, such as cancer and diseases neurodegenerative.

Keywords

Nitric oxide, oxygen free radicals, mechanism of action, neurotransmitters.

1. INTRODUÇÃO

O metabolismo do oxigênio pelo organismo ocorre da seguinte forma: 85 a 90% são utilizados pela mitocôndria e os 10 a 15% restantes são utilizados por enzimas oxidases e oxigenases, além de reações químicas de oxidação diretas.

A redução incompleta do oxigênio gera radicais livres, espécies que apresentam alta reatividade para outras biomoléculas, especialmente lipídios e proteínas das membranas celulares, e até mesmo o DNA, também são extremamente úteis para o sistema imunológico, desintoxicações e relaxamento dos vasos sanguíneos, por exemplo (Schneider et al., 2004).

Dentre os radicais livres endógenos encontra-se o óxido nítrico, de natureza inorgânica, incolor; possuindo sete elétrons do nitrogênio e oito do oxigênio, um elétron desemparelhado. O óxido nítrico (NO) é uma das menores e mais simples moléculas biossintetizadas.

Até a década de 1980, o óxido nítrico era conhecido apenas como um poluente ambiental e possível substância cancerígena; só por volta de 1986 foi descoberta a capacidade de síntese do óxido nítrico a partir da L-arginina, através das células vasculares endoteliais. A partir dessa descoberta o óxido nítrico passou a ser objeto de

estudos mais aprofundados a respeito de seus efeitos (Schachnik, 2008).

A descoberta das funções biológicas do óxido nítrico (NO) na década de noventa foi uma surpresa. Em 1992, o NO foi chamado "a molécula do ano" pela revista Science, sendo fundada então uma sociedade para seu estudo e uma revista científica devotada inteiramente ao NO foi criada. O prêmio NOBEL em fisiologia e medicina, em 1998, foi dado a Ferid Murad, Robert F. Furchgott e Louis J. Ignarro pela descoberta das propriedades de sinalização do NO (Bian; Murad, 2003). Desde então, seu papel no organismo é bastante diversificado, estando envolvido em processos fisiológicos, sendo um dos mais importantes mediadores de processos intra e extracelular, tais como: controle de pressão e coagulação do sangue; neurotransmissão; sistema imunológico; modulação do estado inflamatório, atuando na agregação e vasodilatação. Esta pequena e simples molécula tem efeitos determinantes desde a manutenção inicial da vida, através do controle da circulação placentária, ou a indução do início da vida através da regulação das contrações uterinas no trabalho de parto, como também efeitos letais demonstráveis, por exemplo, no choque séptico. O óxido nítrico é um importante neurotransmissor com capacidade potencializadora, atuando na memória e no aprendizado. A sua ação na imunorregulação está presente na inflamação e nos mecanismos de auto imunidade (Flora Filho; Zilberstein, 2000).

O óxido nítrico é uma molécula polivalente que exerce um papel na regulação da homeostasia (resposta fisiológica normal do corpo para a prevenção e interrupção de sangramento e hemorragias), sendo responsável pela inibição das plaquetas em todos os seus níveis de atuação (desde adesão até agregação), impedindo, dessa forma, posterior formação de trombo (Vanni et al., 2007).

Como possui função vasodilatadora, NO atua em situações de sobrecarga muscular, estimulando a transição entre fibras musculares. O treinamento físico melhora a função autonômica cardiovascular e vasodilatadora endotelial sistêmica, promovendo efeitos cardíacos e vasculares benéficos. Estes benefícios podem também estar relacionados com o aumento da produção de NO (Bernardo et al., 2015). A falta ou excesso do óxido nítrico no organismo humano pode causar doenças inflamatórias e infecciosas, e problemas vasculares (Queiroz et al., 1998). NO também tem ainda propriedades bactericidas e, em pequenas concentrações é empregado no tratamento da impotência (Cónsul et al, 2004).

Quimicamente, o óxido nítrico é um radical livre que está diretamente relacionado ao meio biológico, sendo conhecido por ser um oxidante, mas também por poder agir como redutor, dependendo do meio onde se encontra .

Sua síntese envolve a presença da enzima óxido nítrico sintases, divididas em três isoformas: NNOS - neuronal nos , INOS - induzível nos e ENOS - endotelial nos, sendo que cada uma das isoformas está relacionada ao local onde o óxido nítrico está identificado e, consequentemente, a principal função que ele vai exercer, seja de neurotransmissão, imunotoxicidade ou relaxamento do músculo liso vascular (Cerqueira et al, 2002).

O presente trabalho tem por objetivo estudar os aspectos químico e toxicológico do óxido nítrico e seu mecanismo químico de ação e efeitos sobre o organismo.

2. ASPECTOS QUÍMICOS DO ÓXIDO NÍTRICO

Caracterização físico química do Óxido Nítrico

O óxido nítrico (Figura 1), de massa molar 30,006g/mol, geralmente encontrado em pequenas quantidades no ar atmosférico, é um gás incolor à temperatura ambiente, pouco solúvel em água, com uma concentração em uma solução saturada (1 atm de NO) de 1,9 mM (25°C), sendo muito mais solúvel em solventes apolares (como hexano), o que o possibilita solubilizar-se seletivamente na membrana e fases lipídicas das células.

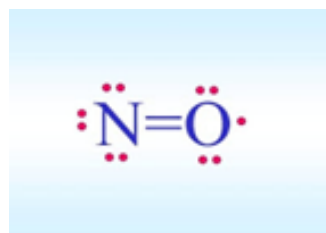


Figura 1 – Molécula do Óxido Nítrico
Fonte: Paula, 2010.

Quando diluído, o NO tem uma meia vida de aproximadamente 10 segundos devido à sua rápida oxidação a nitrito e nitrato. O NO liga-se facilmente à hemoglobina e outras proteínas que contêm o núcleo heme levando ao término de sua atividade biológica (Flora Filho; Zilberstein , 2000). Sob condições fisiológicas, a constante de difusão do D vale $3,3 \times 10^{-5}$ cm²/s, e simulações da difusão do óxido nítrico revelam que esta molécula percorre distâncias surpreendentes a partir da célula que a produz, antes da sua inativação (Queiroz; Batista, 1999).

O óxido nítrico é uma molécula neutra com configuração eletrônica $(\sigma 2s)^2 (\sigma 2s^*)^2 (\sigma 2pz)^2 (\pi 2p)^4 (\pi 2p^*)^1$, que apresenta um elétron desemparelhado e é, portanto, paramagnética. As interações químicas do óxido nítrico em sistemas biológicos são, portanto, estabilizações de seu elétron desemparelhado, o que pode ocorrer através da reação do óxido nítrico com outra espécie paramagnética, com formação de espécies diamagnéticas estabilizadas; ou pela sua complexação a um metal, com o elétron desemparelhado é dividido entre o óxido nítrico e o metal (Kerwin Jr et al., 1995).

Síntese endógena de Óxido Nítrico

As óxido nítrico sintases (NOS) são oxireductases responsáveis pela síntese de NO. São metaloenzimas com multido-
mínios que catalisam a oxidação de L-Arginina (Arg) a NO e L-Citrulina (Cit) tendo como intermediário a N-hidroxi-L-
-arginina (NOHA), sem que para isso haja gasto de ATP.

Nesta síntese dá-se a catálise da oxidação de cinco elétrons do nitrogênio da parte guanidina do aminoácido L-Arginina e a sua passagem à L-Citrulina ocorre por sucessivas reações de mono oxigenação, gastando-se dois mols de O₂ e 1,5 mols de NADPH por mol de NO formada. O domínio C-terminal é uma reductase (NOSred) e permite a ligação das coenzimas FAD, FMN e NADPH. Os elétrons do NADPH são necessários para reduzir o heme férrico no domínio N-terminal através dos intermediários FAD e FMN. O domínio oxidase liga o grupo heme, a arginina e o cofator Gr-tetra hidrobiopterina (BH₄) e contém o centro catalítico das enzimas. É neste domínio que se dá a produção efetiva do NO, pela oxidação do nitrogênio do grupo guanidina.

Na Figura 2 está ilustrada a reação de síntese do óxido nítrico (Rodrigues, 2013).

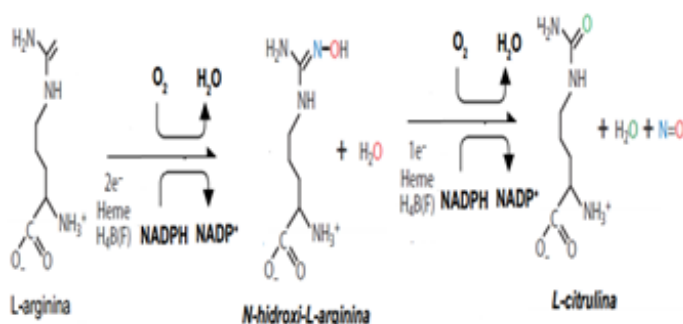


Figura 2 – Reação de síntese do Óxido Nítrico.
Fonte: Rodrigues, 2013.

Existem três isoformas de NOS em nosso organismo: NOS endotelial (eNOS ou NOS III), NOS neuronal (nNOS ou NOS I) e NOS induzida (iNOS ou NOS II). As duas primeiras são também conhecidas como NOS constitutivas (cNOS), visto que são expressas de forma constitutiva nas células endoteliais e neuronais. Essas NOS são reguladas pelo complexo de Ca²⁺-calmodulina (Ca²⁺-dependentes) e produzem o NO por pouco tempo (segundos até minutos) em pequena quantidade. Já a iNOS, como o próprio nome indica, é induzida e regulada independente do Ca²⁺, produzindo NO por longo tempo (horas a dias) em maior quantidade (Vanni et al, 2007).

A eNOS é ativada por pequeno estresse na interface célula endotelial e pelo sangue, produzindo NO que se difunde para fora do lúmen do vaso para relaxar o músculo liso da vasculatura e/ou para dentro do lúmen, no qual age

inibindo a agregação plaquetária e a adesão de leucócitos na parede dos vasos.

A nNOS produz NO como neurotransmissor e é muito encontrada em neurônios, mas também em mastócitos, plaquetas e, possivelmente, em neutrófilos (um dos três tipos de glóbulos brancos, junto com os basófilos e eosinófilos, chamados de leucócitos).

Reatividade do Óxido Nítrico

O óxido nítrico reage facilmente com radicais livres e metais de transição, devido ao seu elétron desemparelhado, e em seu meio biológico apresenta uma reatividade semelhante à do O₂ (Rodrigues, 2013).

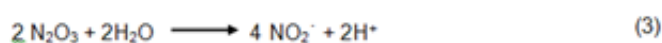
Reações com Oxigênio Molecular

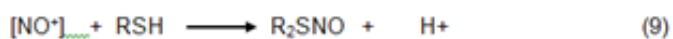
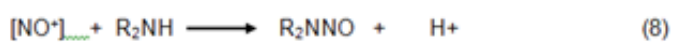
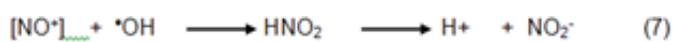
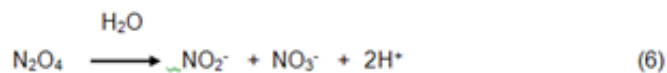
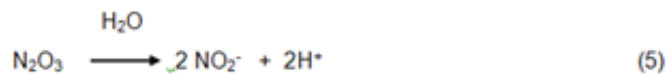
Uma reação mais exaustivamente investigada do óxido nítrico é a sua oxidação para dióxido de nitrogênio que pode, naturalmente, ocorrer in vivo. Na fase aquosa, duas moléculas de NO reagem com uma molécula de O₂ para produzir duas moléculas de um outro radical paramagnético, dióxido de nitrogênio (NO₂) (Eq. 1) (Brian; Murad, 2003).

O óxido nítrico pode reagir com outra molécula de NO e produzir trióxido de dinitrogênio (N₂O₃), ou formar dímeros, gerando tetróxido de dinitrogênio (N₂O₄) (Eq. 2 a 4). Estas espécies reagem rapidamente com água, formando íons nitrito e nitrato (Eq. 5 e 6). Tanto o N₂O₃ como o N₂O₄ são considerados potenciais doadores de nitrosônio (NO⁺).

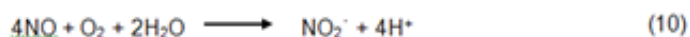
Mecanicamente, o NO⁺ pode reagir com espécies nucleófilas (espécies químicas contendo elétrons livres ou carga negativa) presentes em biomoléculas que contêm hidroxilas (OH-), aminas (-NH₂) ou tióis (-SH), levando à formação de nitrito, N-nitrosaminas e S-nitrosotióis respectivamente (Eq. 7 a 9).

As proteínas que contêm metais de transição em sua estrutura (metaloproteínas) podem reagir com NO, formando complexos nitrosilmetálicos, como é o caso da hemoglobina, mioglobina e citocromo oxidase, as quais contêm ferro no grupo heme. Portanto, a exposição a concentrações variáveis de NO pode causar a inibição reversível ou irreversível destas metaloproteínas (Barreto et al., 2005).





A reação do NO com o oxigênio molecular em solução aquosa produz ácido nitroso, conforme a equação 10.



3. FUNÇÕES E ATIVIDADES DO ÓXIDO NÍTRICO

O NO é muito importante biologicamente devido sua capacidade de atuar como segundo mensageiro, capaz de ativar ou inibir moléculas alvo, que podem estar envolvidas em variados processos, como o controle imunológico e neurotransmissor, regulação de tônus vascular, entre outros.

Diferente de outros mensageiros o NO não depende de sua topologia estrutural para fazer ligação com enzimas ou outros receptores, mas apenas da sua ação redox. Como o NO é uma molécula sintetizada quando necessário, é necessário existir um equilíbrio em seu nível no organismo, pois quando há produção em excesso pode causar choque circulatório e processos inflamatórios graves. E quando há deficiência na produção, causa hipertensão e angina (Schachnik, 2008).

O NO produzido pelas células endoteliais (célula achatada de espessura variável que recobre o interior dos vasos sanguíneos) age no processo de relaxamento dos vasos sanguíneos. Em condições normais o relaxamento vascular ocorre quando receptores da membrana das células endoteliais recebem estímulos de substâncias solúveis como a acetilcolina, adenosina difosfato, serotonina e outras, ou quando a e-NOS produz óxido nítrico, que ocorre quando há um aumento do atrito das células circulantes sobre a camada endotelial. A e-NOS está posicionada sobre a membrana da célula endotelial, o que permite que a camada muscular do vaso e as células sanguíneas circulantes, recebam grande quantidade de NO.

O NO produzido pela i-NOS tem ação citotóxica e citostática, sendo responsável pela destruição de microorganismos, parasitas e células tumorais.

A citotoxicidade do NO resulta da sua ação direta (reação com metais, principalmente o ferro) presentes nas enzimas de processos inflamatórios (Dusse et al., 2003).

O NO medeia vários outros fenômenos, como citotoxicidade mediada por macrófagos, inibição da ativação, adesão e agregação plaquetária, relaxamento do corpo cavernoso peniano humano, regulação da pressão sanguínea basal, depressão sináptica a longo prazo, potencialização da transmissão sináptica a longo prazo, microcirculação medular e glomerular e prevenção de piloroespasmo em estenose pilórica hipertrófica infantil. A atividade do NO foi relatada em endotélio, cerebelo, nervos não adrenérgicos não colinérgicos (NANC), macrófagos, neutrófilos, rins, células epiteliais pulmonares, mucosa gastrointestinal e miocárdio. O NO também pode ser responsável pela vasodilatação presente na angiogênese fisiológica ou patológica, como no caso de tumores.

No cérebro, o NO participa do aprendizado e da memória e pode mediar respostas excitatórias a certos aminoácidos. No trato gastrointestinal, o NO medeia o relaxamento não adrenérgico não colinérgico da musculatura longitudinal e circular do esfíncter esofágico, estômago, duodeno, intestino delgado e esfíncter anal interno.

No sistema respiratório, os nervos NANC da musculatura lisa bronquiolar liberam o NO como mediador do controle neurogênico da broncodilatação. No sistema reprodutor, o NO controla o relaxamento da musculatura lisa do corpo cavernoso peniano e seus vasos sanguíneos aferentes. Esse relaxamento muscular e vascular leva à tumescência vascular necessária à ereção (Simões et al., 2015)

No sistema circulatório, em particular na coagulação sanguínea, o NO está envolvido com a cascata fibrinolítica e trombótica associados com dano endotelial, sendo que as propriedades antitrombóticas do NO resultam em parte da inibição da adesão e agregação plaquetária. A deficiência de NO foi associada com trombose arterial.

Nos vasos sanguíneos, o NO exerce função na modulação do diâmetro vascular e da resistência vascular pela sua habilidade em relaxar o músculo liso vascular. O NO inibe interações de elementos sanguíneos circulatórios com a parede do vaso. Uma deficiência de NO pode promover trombose vascular, restenose, aterogênese e injúria da reperfusão. A diminuição da vasodilatação dependente do endotélio pode ser induzida por hipertensão, diabetes e/ou aterosclerose. O NO pode ser um inibidor da adesão leucocitária em microvasos pós-capilares.

Artérias e arteríolas produzem mais NO do que veias e vénulas, sendo que a vasodilatação provocada pelo cisalhamento é maior em artérias do que em arteríolas e vasos resistentes. Nas artérias, porém não nas veias, há liberação contínua de NO, mantendo o tônus dilatador.

Em condições fisiológicas, a formação de NO pode estar acima dos níveis basais quando há aumento do fluxo sanguíneo e o contato entre sangue e parede está facilitado. O aumento no fluxo provoca relaxamento nas células musculares lisas e dilatação do vaso. A tendência das plaquetas em se aderir à parede vascular, que poderia ser aumentada pelo cisalhamento, também é neutralizada pela elevada formação de NO.

Resumidamente, em condições basais, em indivíduos saudáveis, há tônus vasodilatador moderado e constante, causado pelo NO endotelial se difundindo para as células da musculatura lisa vascular; se a formação basal de NO cessa, aparecerá vasoconstrição. A baixa formação de NO (em várias doenças vasculares) reduz a perfusão tecidual e promove a formação de trombo, enquanto a alta formação de NO (patológico) produz vasodilatação pronunciada e choque e com a redução da atividade plaquetária a homeostase fica prejudicada.

Em situações de bloqueio vascular, ou seja, isquemia devido à ausência de oxigênio inicia-se uma sequência de eventos que alteram as vias de sinalização e expressão molecular que levam, à disfunção celular, edema celular e intersticial e à morte celular. A restauração do fluxo sanguíneo (reperfusão) tem consequências benéficas (restauração do fornecimento de energia e remoção de metabólitos) e malélicas. No entanto, a reperfusão necessária para a recuperação da função celular pode agravar as lesões ocorridas durante a isquemia, provocando danos irreversíveis e conseqüente morte celular (Cerqueira; Yoshida, 2002).

Como consequência da isquemia-reperfusão do intestino delgado, radicais superóxidos são os primeiros mediadores da disfunção e o NO é liberado em várias regiões do intestino atuando como molécula protetora e antiinflamatória em todas as camadas da parede intestinal.

Na isquemia cerebral, o NO pode mostrar efeitos benéficos ou neurotóxicos, quando em concentrações excessivas. Em isquemia e reperfusão do miocárdio, o NO apresentou efeitos cardioprotetivos.

No sistema respiratório, os nervos NANC da musculatura lisa bronquiolar liberam o NO como mediador do controle neurogênico da broncodilatação. No sistema circulatório, em particular na coagulação sanguínea, o NO está envolvido com a cascata fibrinolítica e trombótica associados com dano endotelial, sendo que as propriedades antitrombóticas do NO resultam em parte da inibição da adesão e agregação plaquetária. A deficiência de NO foi associada com trombose arterial (Simões et al., 2015).

Os R-SNO, como estoques endógenos de NO, são reconhecidos como compostos envolvidos em lesão de DNA,

na defesa de hospedeiros contra parasitas, na regulação da canais iônicos e no controle da pressão arterial. No sistema nervoso, o NO desenvolve importante papel não apenas em funções neuronais como liberação de neurotransmissores, desenvolvimento neuronal, regeneração, plasticidade sináptica e regulação da expressão gênica, mas também em uma variedade de distúrbios nos quais a produção excessiva de NO causa problemas neurológicos. Por exemplo, inúmeras evidências implicam o NO como um mediador de neurotoxicidade, especialmente em resposta à ativação de receptores NMDA pelo glutamato, durante acidente vascular cerebral e em patologias como as doenças de Alzheimer e de Huntington. Também foi demonstrada a participação do NO em quadros de demência decorrente da infecção pelo HIV (Dumas, 2001).

A doença aterosclerótica é uma das maiores causas de mortalidade no mundo. O início de um processo aterosclerótico é decorrente de disfunção nas células endoteliais, que perdem sua capacidade de produção de NO em níveis normais. A contínua produção de NO inibe a oxidação de LDL e a ativação e adesão das plaquetas à parede vascular, limitando a formação de trombo. A redução da quimiotaxia e a adesão de leucócitos para o espaço subintimal e regula a proliferação das células musculares lisas, impedindo seu crescimento excessivo. Esses dados sugerem que o óxido nítrico modula o desenvolvimento e a progressão da placa aterosclerótica e que uma queda nos níveis basais de produção de NO estão interligados com o desenvolvimento da aterosclerose (Dumas, 2001).

Mycobacterium tuberculosis (Mtb), o agente causador da tuberculose (TB), é conhecido como um dos mais importantes patógenos humanos, sendo estimado infectar quase cerca de um terço da população mundial, sendo que somente 10% desenvolvem sintomas da TB. Isso indica que o sistema imunológico do hospedeiro pode restringir a replicação do patógeno em indivíduos mais infectados. Ao entrar nos pulmões do hospedeiro, Mtb encontra inicialmente macrófagos alveolares residentes que podem suprimir e eliminar micróbios intracelulares através de uma infinidade de mecanismos bactericidas, incluindo a geração de radicais livres tais como o óxido nítrico, detectado no ar exalado de pacientes infectados com Mtb. A compreensão do mecanismo de ação do NO nessa doença possibilita a obtenção de drogas contendo ou derivadas do óxido nítrico. Novos doadores de NO, nanopartículas poliméricas particularmente dispostas por via inalada, empregadas na tuberculose pulmonar, mostram-se promissoras e podem ser melhoradas estruturalmente para produzir agentes que não só tratam, mas também têm o potencial de cura de tuberculose ativa e latente (Jamaati et al., 2017).

Na Figura 3 está esquematicamente representado o caminho da produção de NO dentro de um macrófago. Inter-

feron (IFN)- γ , assim como outros estímulos inflamatórios aumentam a produção de NO pelo estímulo induzido pela óxido nítrico sintase (iNOS).

Níveis elevados do precursor de NO, L-arginina (L-arg) também aumenta a produção de NO. Óxido nítrico pode também atuar diretamente, ou em combinação com superóxido ($\bullet\text{O}_2$) para formar peroxinitrito ($\text{ONOO}\bullet$), para matar micobactérias (Mtb) dentro do fagossomo (vacúolo de um fagócito formado pela invaginação da membrana celular e pelo material ingerido).

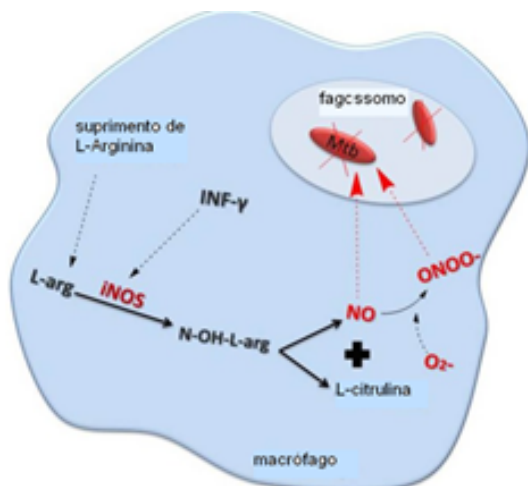


Figura 3- Produção de um NO dentro de um macrófago e ataque ao agente da tuberculose Mtb.

Fonte: Jamaali et al., 2017.

Óxido Nítrico como Neurotransmissor

O químico Joseph Priestly estudou em 1772 o óxido nítrico (NO) e tomou-o como um gás tóxico, caracterização alterada quando se confirmou a sua síntese endógena por organismos vivos.

Inicialmente o NO foi caracterizado como um fator de relaxamento derivado do endotélio, e posteriormente postulado como sendo um neurotransmissor no sistema nervoso central. Em 1992, o NO foi denominado "Molécula do Ano", e sua importância fisiológica e farmacológica tornou-se clara através dos estudos de Louis J. Ignarro, Robert F. Furchgott e Ferid Murad, que receberam o Prêmio Nobel de Medicina e Fisiologia em 1998. Esses cientistas mostraram que o NO poderia atuar como uma molécula de sinalização no sistema nervoso central, sugerindo seu papel como neurotransmissor / neuromodulador, o que alterou toda a concepção sobre a comunicação entre os neurônios, uma vez que o NO não pode ser armazenado, liberado ou inativado por mecanismos convencionais de regulação (Silva et al., 2014).

O sistema nervoso, coordenador de todas as atividades orgânicas, integra sensações e idéias, conjuga fenômenos da consciência e adapta o organismo às condições do

momento. Fisiologicamente, é formado por células nervosas ou neurônios, elementos altamente diferenciados em excitabilidade e condutibilidade. As células nervosas são alongadas e apresentam três partes fundamentais: o corpo celular, os dendritos e os axônios. Os estímulos nervosos são recebidos pelos dendritos, seguem pelo corpo celular, percorrem o axônio e, da extremidade deste, são passados à célula seguinte. Ao atingir a extremidade do axônio, o impulso nervoso passa para a célula seguinte, através da sinapse.

As células nervosas são, em sua maioria, eletricamente isoladas umas das outras; os axônios de um neurônio estão separados dos dendritos do neurônio seguinte pelo espaço sináptico. Quando o impulso nervoso atinge a extremidade do axônio na região da sinapse, a alteração elétrica da membrana do axônio leva à liberação dos neurotransmissores, que são mediadores químicos. Estas substâncias difundem-se pelo espaço sináptico e provocam alterações elétricas na membrana da célula seguinte, gerando, portanto, um novo impulso nervoso nesta célula (Guyton ; Hall, 2017).

Os neurotransmissores enquadram-se em diferentes classes químicas. Os primeiros neurotransmissores conhecidos, descobertos entre 1930 e 1960, eram todos aminas, tendo no nitrogênio seu principal mecanismo de sinalização. Na década de 1960, os aminoácidos foram também considerados neurotransmissores. A terceira classe de neurotransmissores abrange os peptídeos e na década de 1990 reconheceu-se uma quarta e extraordinária classe de neurotransmissores, que inclui o óxido nítrico e o monóxido de carbono (Queiróz; Batista, 1999). O NO funciona como um neurotransmissor, porém, não se assemelha ou age como qualquer outro neurotransmissor conhecido. Quando um neurônio é ativado, libera neurotransmissores, que se encontravam armazenados em vesículas especiais, na sinapse. A célula receptora capta o neurotransmissor e é ativada. O NO, no entanto, não é armazenado em vesículas e não apresenta mecanismos especiais de liberação, sendo produzido onde e quando se faz necessário. Além disso, enquanto a maioria dos neurotransmissores acopla-se precisamente a um receptor específico na superfície da célula, o NO não necessita de receptores específicos para penetrar na mesma e é capaz de difundir-se livremente do ponto onde foi sintetizado até sítios intracelulares em células vizinhas (Choi, 1993).

Os dois neurotransmissores principais no sistema nervoso periférico são acetilcolina e noradrenalina, que atuam como mensageiros na junção nervo/nervo e nervo/músculo. Alguns nervos periféricos não usam nem a acetilcolina e noradrenalina (nervos NANC - não-adrenérgicos-não- colinérgicos), mas usam o NO como mediador na neurotransmissão.

Nervos NANC são encontrados no trato gastrointestinal, trato respiratório, musculatura cardiovascular e sistema urogenital. Em 1992, provou-se que, no sexo masculino, o NO traduz a excitação sexual em potência, causando a ereção do pênis, sendo então empregado em casos de impotência sexual.

A função do músculo liso gastrointestinal é também regulada pelos nervos NANC. Neste caso, o NO derivado dos nervos NANC, leva à relaxação da musculatura, regulando a função estomacal.

O óxido nítrico tem papel importante em processos neurobiológicos de comportamento e de memória. O NO atua no neurônio pré-sináptico. Ali, o NO ativa a guanilil ciclase (CG) com posterior conversão do GTP para GMP cíclico (cGMP), o qual atua nas vias de sinalização intracelular aumentando a liberação do glutamato e, conseqüentemente, a resposta pós-sináptica. Essa relação do NO com o cGMP pode também afetar a abertura direta de canais de cálcio e sódio, ativação de proteínas quinases dependentes de cGMP, ativação de fosfodiesterases dependentes de cGMP e subseqüentes efeitos mediados por AMP cíclico (cAMP) e ações do ADP ribose cíclico (cADPR). Com a ação retrógrada do óxido nítrico no neurônio pré-sináptico e conseqüente síntese e aumento de GMPc, o resultado é o estabelecimento da fase inicial (1 a 3 horas) da LTP (potenciação a longo-prazo), que é caracterizada pelo aumento estável e duradouro na eficiência da transmissão sináptica. O NO também garante a fase tardia da LTP, quando ocorrem síntese de novas proteínas e ativação de vias de sinalização intracelular a partir do complexo Ca²⁺/calmodulina, com a ativação do AMPc, a fosforilação das cinases de proteína PKA e MAPKs, resultando em aumento da atividade das proteínas CREBs (elemento responsivo de ligação ao sítio de transcrição de cAMP) no núcleo e conseqüente síntese de BDNF (fator neurotrófico derivado do cérebro) (Faria, 2013). Outra função sugerida para o NO neuronal é o seu funcionamento como mediador da neurotoxicidade do glutamato. A destruição neuronal em um acidente vascular cerebral é proveniente de uma maciça liberação de glutamato que age através do receptor NMDA e proporciona a formação de grandes quantidades de NO; tal processo resulta na morte neuronal. Tem sido sugerido que, neste caso, a ação neurotóxica do NO deriva das suas reações com ânions superóxido para formar peroxinitrito, o qual pode ser o agente neurotóxico, embora acredite-se que o tratamento de vítimas destes acidentes vasculares cerebrais com inibidores da nNOS possa reduzir os danos nas células nervosas, se os inibidores forem liberados em um tempo conveniente para a região apropriada do cérebro (Pinheiro, 2010).

Óxido Nítrico como Antioxidante

Substâncias antioxidantes são aquelas que tem ação de suprimir ou inibir o efeito oxidativo de maneira eficaz (Coutinho et al, 2014).

Existem muitos fatores que contribuem para o aumento de substâncias oxidantes no organismo humano. O aumento no consumo de alimentos industrializados, elementos oxidativos e radicais livres contribuem para um aumento nos casos de doenças cardiovasculares, câncer, doenças degenerativas, envelhecimento, entre outras.

O óxido nítrico pode atuar como antioxidante, ressaltando-se suas reações como espécie RNOS. As espécies oriundas da reação de Fenton (via 1) e de Haber-Weiss (via 2) são desativadas pelo NO, conforme esquema ilustrado na Figura 4.

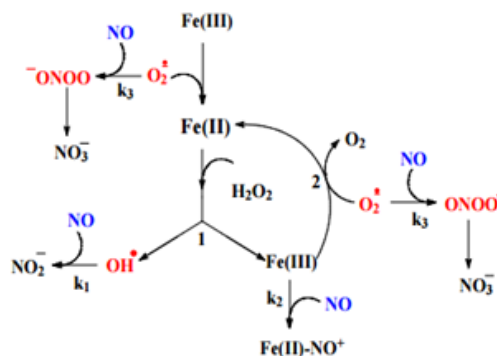


Figura 4- Esquema representando a participação do NO como antioxidante em reações com Fe (II e III) e espécies reativas de oxigênio. Fonte: Metzker, 2009.

O exame do esquema revela que as espécies de Fe (III) são reduzidas a Fe (II) pelo radical superóxido, formando pela reação com peróxido o radical hidroxila.

A ação do NO sobre o radical superóxido forma o íon NO₃⁻ (nitrato) ou sobre o radical hidroxila, formando o íon NO₂⁻ (nitrito) (equação 25), menos tóxico que o radical hidroxila (•OH). Essa reação apresenta elevada constante de velocidade (k₁ da ordem de 10⁹ mol/s), e, por isso, constitui-se na via de desativação do radical hidroxila (Metzker, 2009).



Em meios onde há elevada concentração de radical superóxido (O₂^{•-}), elevadas concentrações de NO levam à formação do íon NO₃⁻ (k₃ da ordem de 1,9 x 10¹⁰ mol/s), que parece ter atividade tripanocida (atividade contra o parasita *Trypanosoma cruzi*, agente da malária) quando formado *in situ*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvida que os estudos revelaram importantes funções fisiológicas desempenhadas pelo óxido nítrico e, conseqüentemente, mostraram que um grande número de doenças pode estar relacionada com o seu baixo ou alto nível no organismo.

O óxido nítrico possui diversas funções benéficas no organismo, sua ação em níveis ideais é de extrema importância, estando principalmente relacionadas ao sistema imunológico, pressão sanguínea e neurotransmissão, entre outras.

A clara compreensão dos seus mecanismos de ação faz-se importante através do aprofundamento das pesquisas, bem como das metodologias para prevenção e tratamento das doenças e malefícios associados às suas ações. Felizmente, os estudos e pesquisas nesta área estão cada vez mais promissores, apresentando resultados bem sucedidos, como por exemplo o uso de inibidores de óxido nítrico, utilizados para evitar a produção e acúmulo em excesso de óxido nítrico no organismo.

REFERÊNCIAS

- Barreto, R. de L. ; Correia, C. R. D. ; Muscará, M. N. Óxido Nítrico: Propriedades e potenciais usos terapêuticos. *Quim. Nova*, Vol. 28, No. 6, p.1046-1054, 2005.
- Bian, K.; Murad, F. Nitric oxide (NO): biogeneration, regulation, and relevance to human diseases. *Front Biosci*, v. 8, p. d 264-78, 2003.
- Cerqueira, N. F.; Yoshida, W. B. Óxido Nítrico. *Revisão. Acta Cirúrgica Brasileira* , v.17, n.6 , p. 417-423, 2002.
- Choi, D. W. Nitric oxide: Foe or friend to the injured brain? *Proc. Natl. Acad. Sci. USA* , V. 90, p. 9741-9743, 1993.
- Cónsul , J. M. D.; Thiele, D.; Veses, R. C.; Baibich, I. M.; Dallago, R M. Decomposição catalítica de óxidos de nitrogênio. *Quim. Nova*, Vol. 27, No. 3, p. 432-440, 2004.
- Coutinho, A. ; Pascolatti, Y. Caracterização Físico-química e Análise Antioxidante da Polpa de Uvaia. *Dissertação (Mestrado)*. 2014, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, PR, 2014.
- Dumas, D. Efeito inibitório do óxido nítrico sobre a atividade dos glicocorticóides no choque séptico. *Dissertação (Mestrado em Farmacologia)*. 2001, 129 f. Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2001.
- Dusse, L. M. S.; Vieira, L. M.; Carvalho, M. G. Revisão sobre o óxido nítrico, *Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial* , v. 39, n. 4, p. 343-350, 2003.
- Faria, L. O. M. Participação da sintase neuronal de óxido nítrico (nno) na consolidação e reconsolidação da memória do condicionamento clássico aversivo em pombos (*Columba livia*). *Dissertação (Mestrado)*. 2013, 149 f. Instituto de Biologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.
- Flora Filho, R. ; Zilberstein, B. Óxido nítrico: o simples mensageiro percorrendo a complexidade. *Metabolismo, síntese e funções*. *Rev. Assoc. Med. Bras.* [online]., vol.46, n.3, p. 265-271, 2000.
- Guyton, A. C.; Hall, J. E. *Tratado de Fisiologia Médica - 13ª Ed.* , Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, 2017.
- Jamaati , H.; Mortaz, E. ; Pajouhi, Z. ; Folkerts, G. ; Movasaghi, M. ; Moloudizargari, M. ; Adcock , I. M. ; Garsen, J. , Nitric Oxide in the Pathogenesis and Treatment of Tuberculosis, *Front Microbiol.* , v.8, artigo 2008, 2017.
- Kerwin Jr, J. F.; Lancaster, J. R.; Feldman, P. L. Nitric Oxide: A New Paradigm for Second Messengers. *J. Med. Chem.*, v.38 , n.22, p. 4343-4362, 1995.
- Metzker, G. Nitrosilo complexos de rutênio II como captadores de radicais de interesse biológico. *Dissertação (Mestrado)*, 2009. Instituto de Química de São Carlos da Universidade de São Paulo, São Carlos, SP, 2009.
- Paula, Luísa. Óxido Nítrico. 2010. Disponível em: <<http://bioquimicadahipertensao.blogspot.com.br/2010/12/oxido-nitrico.html>> acesso em: 17 de abril de 2017.
- Pinheiro, S.I.S. Efeito do óxido nítrico na proteína tau: implicação na doença de Alzheimer. *Dissertação (Mestrado)*. 2010, 85 f. Universidade de Beira Interior, Covilhã, Portugal, 2010.
- Queiroz, S. L.; Batista, A. A. Funções biológicas do óxido nítrico. *Quím. Nova* , vol.22, n.4 , p. 584-590, 1999.
- Rogrigues, M. Desenvolvimento de um biossensor para a detecção de óxido nítrico. *Dissertação (mestrado em Biotecnologia farmacêutica)*. 2013. 107 f. Universidade de Coimbra, Lisboa, Portugal, 2013.
- Schachnik, N. Uso da citometria de fluxo para análise de óxido nítrico intracelular em monócitos e neutrófilos do sangue periférico de pacientes com nefropatia crônica do enxerto. *Universidade federal de Minas Gerais – Faculdade de Farmácia*. Belo Horizonte, 2008.
- Schneider, C. Radicais livres de oxigênio e exercício: mecanismos de formação e adaptação ao treinamento físico. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, Vol. 10, Nº 4. p. 308-313, 2004.
- Simões, R. S. ; Sasso, G.; Silva, R. F.; Carbonel, A.; Bruno, L.; Taha, M. Mecanismo molecular da isquemia-reperfusão e pré condicionamento isquêmico. *Rev.Bras. Medicina*, v.72, n.9, p. 414-418, 2015.
- Vanni, D. S.; Horstmann, B. ; Benjo, A. M. ; Daher, J. P. L. ; Kanaan, S.; Sleiman, M. Óxido nítrico: inibição das plaquetas e participação na formação do trombo, *J Bras Patol Med Lab* , v. 43 , n. 3 , p. 181-189 , junho, 2007.

PAULINHO NOGUEIRA: O VIOLONISTA PROFESSOR

Eloisa Inês Divetta

Liliana Harb Bollos

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
elodive@uol.com.br

RESUMO

Este artigo pretende traçar um perfil do violonista brasileiro Paulinho Nogueira, apresentando a genialidade do instrumentista, compositor, arranjador, cantor, inventor e professor, objetivando aprofundar a compreensão de sua obra, analisando algumas de suas composições e o sistema metodológico adotado com seus alunos. Este trabalho é de caráter bibliográfico e analítico, abarcando leituras e estudos de capítulos de livros, artigos e entrevistas. Conclui-se que sua canção é trabalhada com elementos harmônicos equilibrados, com uma técnica particular tornou-se um nome importante no cenário da MPB, como professor desenvolveu mecanismos que garantiram o aprendizado de seus alunos.

Palavras chave

Paulinho Nogueira, Violão, Método, Ensino.

ABSTRACT

This article intends to draw a profile of Brazilian guitarist Paulinho Nogueira, presenting the genius of the instrumentalist, composer, arranger, singer, inventor and teacher, aiming to deepen his understanding of his work, analyzing some of his compositions and the teaching system adopted with your students. This work has a bibliographic and analytical character, including reading and studies of chapters of books, articles and interviews. It is concluded that his song is worked with balanced harmonic elements, with a particular technique became an important name in the MPB scenario, as a teacher developed mechanisms that ensured the learning of his students.

Keywords

Paulinho Nogueira, Guitar, Method, Teaching.

1. INTRODUÇÃO

A ideia desse artigo nasce da vontade de realizar uma reflexão sobre o músico Paulinho Nogueira, que se destacou como compositor, instrumentista e professor, e que

com suas experiências, para o desenvolvimento individual de seus alunos, cria um método de ensino e seu próprio sistema de notação. A pesquisa bibliográfica, para a realização deste artigo, demonstrou que é escasso o material sobre o tema, o que comprova a necessidade da reflexão aqui proposta, para contribuir com o debate sobre o ensino do violão, abordando especificamente o “método prático” utilizado por Paulinho Nogueira.

2. A VIDA

Paulo Artur Mendes Pupo Nogueira nasceu em Campinas, São Paulo, em 08 de outubro de 1927. Aprendeu a tocar violão com o pai, aos 11 anos nas rodas de cantoria que aconteciam em sua casa. Uma das primeiras músicas que aprendeu a tocar foi Abismo de Rosas, de Canhoto. Teve como grande influência Aníbal Augusto Sardinha, mais conhecido como Garoto. Na mesma época integrou o Grupo Cacique, conjunto vocal dirigido por seu irmão, Celso Mendes. Em 1952, mudou-se para São Paulo, vindo tentar trabalho como desenhista, mas nunca abandonou a vontade de viver de música. Não conseguiu emprego como desenhista e, provisoriamente, passou a tocar violão em casas noturnas, atividade que realizou por oito anos. Tocou nas principais casas paulistas da época, frequentou os mesmos palcos que Ângela Maria, Johnny Alf, Dorival Caymmi e muitos outros importantes nomes e foi considerado, em sua época, um grande nome da música popular brasileira. Em 1959, lançou seu primeiro LP “A Voz do Violão”. Na década de 1960, começou a dar aulas de violão, tendo lecionado para muitos alunos, entre os quais o mais conhecido é Toquinho.

Segundo João Carlos Pecci (1996, p.27):

Sonhava alto, o Toninho. Havia três violonistas brasileiros a escolher. Dois deles, Baden Powell e Luís Bonfá, moravam no Rio de Janeiro, a distância os excluía naturalmente. E desse primeiro time, restava um, mais acessível, paulista radica-

do em São Paulo, e dava aulas. (...). Um mestre de nome pomposo, conhecido artisticamente por um nome tão simples quanto ele: Paulinho Nogueira. (...). Paulinho Nogueira recorda: - Na primeira aula, passei para ele o acompanhamento da música “Esse seu olhar”, e ele tinha que cantar. Na aula seguinte, trouxe a música no tom que dei e em mais dois tons por conta dele. Então, pensei: “Esse aluno é diferente dos outros alunos!

No ano de 1959 recebeu como melhor solista o troféu Pinheiro de Ouro, do governo do Paraná. Em 1964 organiza e publica o livro Método Paulinho Nogueira para Violão e outros instrumentos de Harmonia, que até hoje é publicado, encontrando-se em sua 19ª edição. Entre 1965 e 1967 foi contratado pela Record para atuar como violonista do programa “O Fino da Bossa”. Em 1966, recebeu o prêmio Guarani, conferido por jornalistas e críticos de rádio e televisão. Em 1969, recebeu o prêmio de melhor músico do ano pelo jornal O Estado de São Paulo. No mesmo ano, inventou a Craviola, instrumento de 12 cordas que produz um som misto de cravo e viola. Paulinho conseguiu unir seus dois talentos, o desenho e a música, conciliou estética e acústica para criar seu próprio instrumento de cordas, que a fábrica de instrumentos Giannini passou a produzir em larga escala, concretizando-se assim o sonho do artista. Em 1970, o público conhece um de seus maiores sucessos, a composição Menina, gravada por ele na RGE. Esteve em atividade gravando e se apresentando até morrer na manhã do dia 02 de agosto de 2003, quando em sua casa, em São Paulo, sofreu um infarto aos 73 anos de idade e mais de cinco décadas ao violão.

3. A OBRA

Sua obra conta com a gravação de 26 LPs e CDs, cinco fitas de vídeos, com aulas de harmonia e solos de violão e a publicação de um método para o estudo de violão. Um exemplo da habilidade de Paulinho Nogueira como compositor é sua música “Tons e Semitons”, que mostra uma concepção sofisticada, é um tipo de prelúdio, foi escrita em uma afinação alternativa Ré, Lá, Ré, Sol, Si, Ré (D-A-D-G-B-D), na afinação normal a primeira e a sexta cordas do violão são afinadas em Mi.

Outro exemplo é a “Bachianinha” nº1, que compôs sob a influência de Johan Sebastian Bach, de quem se declarava grande admirador. Paulinho Nogueira expõe com rara beleza a melodia acompanhada por uma harmonia simples, tornando-se uma grande obra do repertório para violão no Brasil e no Exterior. Em tonalidade de Lá menor, compasso dois por quatro, melodia marcante, sua forma e estrutura são basicamente em duas partes (A e B), sendo que há uma introdução que é reaproveitada em interlúdio e tem o final com coda. Seu andamento é rápido (presto),

no qual o violonista demonstra todo o seu virtuosismo, destacando-se a digitação da introdução, realizada com o polegar na 3ª corda. Usualmente, os métodos de ensino de violão trazem a digitação dos bordões (6ª, 5ª e 4ª cordas), realizada com o polegar, porém, algumas obras como, por exemplo, Estudo em Si Menor de Fernando Sor, o polegar é utilizado na terceira corda.

4. O PROFESSOR

O interesse de Paulinho Nogueira pelo ensino e aprendizagem do violão e o sucesso de seus alunos no domínio do instrumento é demonstrado com a publicação do livro Método Paulinho Nogueira para Violão e outros instrumentos de Harmonia. Nas palavras de Libâneo (1994, p.149), o professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza, intencionalmente, um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos de método de ensino.

Para alcançar seus objetivos no ensino de violão, Paulinho Nogueira desenvolvia estratégias para tornar o processo ensino-aprendizagem produtivo, agradável e prazeroso, motivando seus alunos com ferramentas para facilitar o processo. Segundo Swanwick (1993, p. 67), a curiosidade não é estimulada ditando-se anotações sobre história da música, ou dizendo aos alunos o que escutar, ou tratando o aluno como um tipo de máquina. A competência pode ser estimulada abrindo-se espaços para discussão, envolvendo os alunos na tomada de decisões sobre músicas que eles executam, e através da atividade de compor ou improvisar: competência não é obtida alcançando-se as lições de qualquer jeito.

Procurando encontrar o ponto de equilíbrio para o ensino aprendizagem, Paulinho Nogueira, além do método publicado, desenvolveu um processo particular de notação em gráficos, bastante eficiente (e de fácil entendimento) e que ensinava a tocar com as duas mãos, proporcionando o ensino do violão de forma natural e com simplicidade, denominado “Sistema de Numeração das Notas” ou “Pedagogia do Violão”. Esse sistema não foi publicado em livro, ficou registrado apenas nos cadernos de seus alunos. Segundo Albuquerque (2010, p.58), a função do professor é facilitar a atividade mental dos alunos, de modo que lhes permita construir novos conhecimentos a partir da reconstrução e da organização dos que já possuem. Assim agiu Paulinho Nogueira, ao desenvolver esse sistema de ensino do violão.

No “Sistema de Numeração das Notas”, se uma melodia exigir uma ou mais notas que não estejam incluídas no acorde, elas serão representadas por números colocados logo abaixo do dedilhado, a numeração substitui os nomes das notas por números; operação que não oferece nenhuma dificuldade. A

proposta principal do método é ensinar arranjos de canções, ou música instrumental, de maneira que até o aluno iniciante pudesse executá-lo, baseando-se na técnica conhecida como chord melody, que consiste em acordes que contém as notas da melodia na parte aguda do acorde. Conforme Nelson Faria, “um arranjo em chord melody sintetiza os conhecimentos de formação de acordes, inversões, colocação de notas de tensão e a harmonia” (Faria, 2010, p.49).

Para Adriano Palma (2015, p.33), a escrita em diagramas, além de ser um facilitador para a iniciação ao estudo solista do violão, poderá ajudar o professor a sensibilizar o aluno para o aprendizado da partitura, pois implica na construção de um repertório solista, enquanto a maioria do repertório e dos métodos práticos não o faz.

Como nos aponta Fernandes (1998, p.48), a escrita alternativa é muito defendida por inúmeras metodologias, pois o treinamento de mãos-ouvidos-vistas é iniciado e desenvolvido facilmente, preparando para o uso da notação convencional. (...) Aqui surge outra questão: a escrita alternativa é uma solução mediadora ou um “distanciamento” da escrita convencional? Se a escrita da língua falada pode ser comparada com a da música, e assim traduzir os mesmos mecanismos no ensino de sua escrita, por que tentar universalizar a escrita convencional se existem muitas e muitas escritas no mundo?

Como colocado anteriormente, pode-se ter uma escrita alternativa para levar o aluno ao desenvolvimento da aprendizagem musical, ficando claro que a escrita convencional, necessariamente, não deve ser única e que pode ser intermediada por outras formas de notação.

Segundo Jussamara Souza (2008, p.76-7), na literatura educacional, é corrente a ideia de uma sociedade na qual o conhecimento hoje está mediatizado, supondo uma dependência cada vez maior dos meios de comunicação para a compreensão do mundo. Não só porque quase tudo o que se conhece chega através desses meios, mas também porque eles constroem uma imagem do mundo por meio da qual construímos a nossa.

É importante ressaltar que, no momento em que Paulinho Nogueira desenvolveu sua forma de trabalho, os meios de comunicação eram muito diferentes da atualidade, as informações demoravam muito para serem compartilhadas, a didática e a figura do professor, era preponderante para o desenvolvimento do aluno.

4.1 O Material Didático

Tomando como base o trabalho realizado por Paulinho Nogueira com seus alunos, a seguir, serão apresentadas imagens de notações realizadas para o ensino da música Corcovado e da música Samba de uma Nota Só, de Jobim e Newton Mendonça.

A figura 1 apresenta um gráfico, com o ritmo de bossa nova, os círculos indicam em qual corda o dedo polegar deve tocar, e os traços indicam os dedos indicador, médio e anelar da mão direita. Outra indicação importante do diagrama é que, quando o círculo estiver na mesma direção do traço, as cordas deverão ser tocadas simultaneamente.

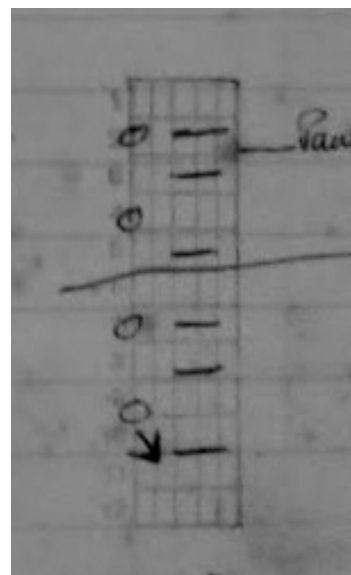


Figura 1 - Modelo do diagrama utilizado para notação do ritmo de bossa nova.

Na figura 2, observe que Paulinho Nogueira tinha um estilo próprio e padronizado na forma de notação dos acordes, utilizando-se do sistema de gráficos, com carimbos que consistem na representação de uma parte do braço do violão.



Figura 2 - Fonte: Acervo pessoal da autora.

Os gráficos trazem o nome e o desenho do acorde, referente ao posicionamento dos dedos da mão esquerda no

braço do violão, associando a posição a um acorde específico. Na última casa do gráfico um círculo e um traço indicam quais cordas devem ser tocadas pela mão direita, seguindo a sequência harmônica utilizada na música para a realização do acompanhamento.

O sistema de numeração por notas pode ser observado na figura 3. O gráfico A, demonstra que quando uma melodia exigir uma ou mais notas que não estejam incluídas no acorde, elas serão colocadas logo abaixo do dedilhado representadas por número. Nesse sistema as cordas Mi, Lá, Ré, Sol, Si, Mi, passam a ser chamadas respectivamente, de 60, 50, 40, 30, 20 e 10. Os espaços pela ordem são classificados em 1º, 2º, 3º, etc., o número da nota será igual à soma entre o número da corda e do espaço, como pode ser verificado no gráfico B.

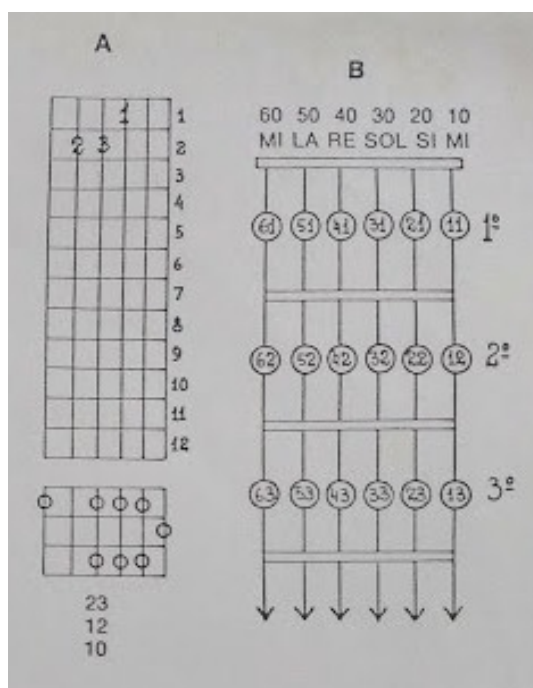


Figura 3: Música Bachianinha nº2, de Paulinho Nogueira, escrita em gráficos no sistema de notação por números. Fonte: Acervo pessoal da autora

Na figura 4, observe a capa e parte interna do livro publicado por Paulinho Nogueira, que é pioneiro em ensinar harmonia moderna, em um método popular. Possui estudo abrangente, pois, além dos diagramas de acordes apresentados para o violão, a parte teórica da obra é aplicável a qualquer outro instrumento harmônico, apresenta o estudo com muita clareza e didática, fruto de toda uma vivência de seu autor com o ensino da música

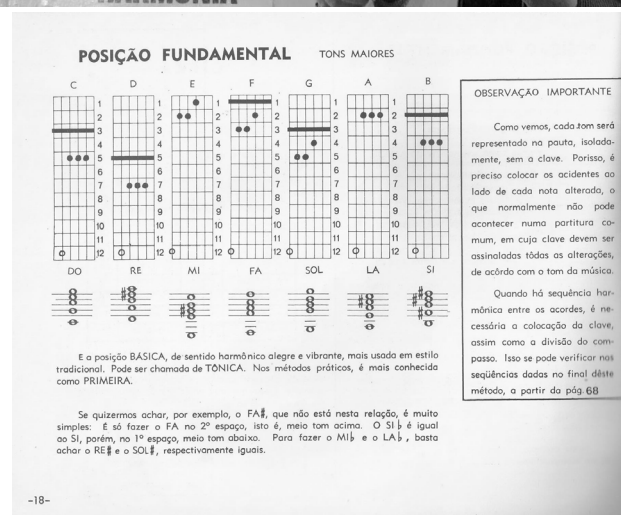
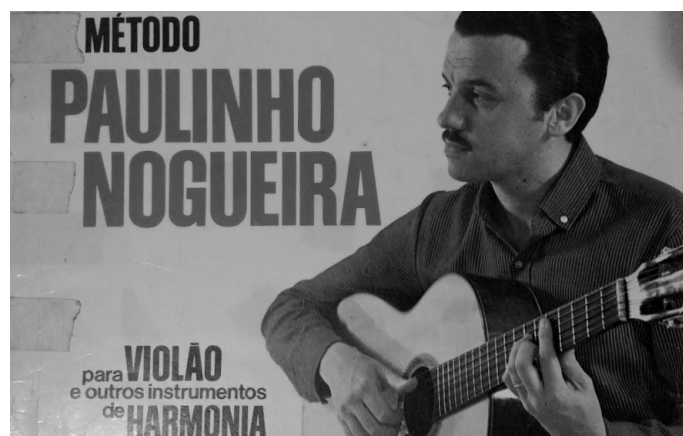


Figura 4: Capa e parte interna do Livro Método Paulinho Nogueira, 2ª ed. 1968, J Quadros Editores Culturais. Fonte: Acervo pessoal da autora.

CONCLUSÃO

Levando-se em consideração os aspectos abordados, conclui-se que em sua trajetória Paulinho Nogueira dividiu o palco com importantes músicos, fez sucesso como instrumentista, cantor e compositor, sua obra transita pelo universo popular e erudito.

Como educador, criou um método de harmonia e um sistema de notação que oferece apoio pedagógico para facilitar a compreensão e o desenvolvimento dos amantes do violão, foi professor dos mais disputados e tinha um estilo próprio que o fez eterno, podendo seus métodos nos dias atuais vir a ser uma ferramenta importante de apoio para alunos e professores. Paulinho Nogueira acreditou e demonstrou que o violão bem tocado traz encanto à vida.

REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, Carlos Manuel de Sousa. Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. Revista Millenium. Viseu – Portugal, n. 39, Dezembro 2010, p.55-71. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium39/4.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2017.

FARIA, Nelson. Harmonia aplicada ao violão e à guitarra: técnicas de chord melody. São Paulo: Irmãos Vitale, 2010.

FERNANDES, José Nunes. Metodologia das Oficinas de Música. In: Oficinas de Música no Brasil. Rio de Janeiro, Ed. Papéis e Cópias. 1997, p.82-112.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau - Série formação do professor).

PALMA, Adriano. Sobre os “Diagramas” no Ensino do Violão: uma Introdução. Rio de Janeiro, 2015. 47f. Monografia, para obtenção de grau de Licenciatura, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2015.

PASCHOITO Ivan & SANTOS Luis Carlos. The Great Guitarist of Brazil: The Guitar Works of Paulinho Nogueira, vol. 2. San Francisco: GSP.

PAULINHO Nogueira. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em:
<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa12931/paulinho-nogueira>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

PECCI, João Carlos. Toquinho: 30 anos de música. São Paulo: Maltese, 1996.

SEVERIANO, Jairo; MELLO, Zuzi Homem de. A Canção no Tempo: 85 anos de músicas brasileiras. Vol. 2: 1958-1985. São Paulo: Ed. 34, 1998.

SOUZA, Jussamara. Aprender e Ensinar Música no Cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

PRÁTICA DE ENSINO NA LICENCIATURA DO ENSINO DE MÚSICA: SORRISO NEGRO DE DONA IVONE LARA

Lucas Mello

Vitor Paulino

Gabriel Vitor

Liliana Harb Bollos

Centro Universitário Campo Limpo Paulista

Rua Guatemala, 167, Jd. América

13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil

(11) 4812 9400

mellodmr@live.com

RESUMO

O artigo descreve uma prática de ensino musical desenvolvida na escola Cosmos em Campo Limpo Paulista e propõe atividades lúdicas a partir da música "Sorriso Negro" de Dona Ivone Lara tais como instrumentos percussivos africanos, atividades de percepção sonora e jogo de adivinhação.

Palavras chave

Prática de ensino, Samba, Educação Musical.

ABSTRACT

The article describes a musical teaching practice developed at the Cosmos School in Campo Limpo Paulista and proposes ludic activities based on the song "Sorriso Negro" by Dona Ivone Lara such as African percussive instruments, sound perception activities and divination game.

Keywords

Teaching practice, Samba, Music education.

1. INTRODUÇÃO

O projeto consiste em levar práticas de ensino musicais que abordem questões culturais afro-brasileiras para o âmbito escolar, propondo atividades lúdicas para que os alunos participem e se envolvam diretamente com a música dentro de formas de aprendizagem, fazendo com que os conhecimentos a respeito dos temas culturais afro-brasileiros também sejam transmitidos via atividades e bate papo. Nosso grupo decidiu trabalhar com crianças entre 7 e 10 anos de idade, porém todo o plano de projeto contido dentro deste documento será feito de forma aberta, para todas as idades, para que se crie um entendimento mais amplo a respeito do assunto, sem haver a

restrição da faixa etária a ser trabalhada em questão. A escola escolhida para a aplicação do projeto foi o Colégio Cosmos, que se situa em Campo Limpo Paulista.

A música escolhida para ser trabalhada com as crianças, que estava contida dentro dos requerimentos prévios para aplicação da atividade, foi: "Sorriso Negro" de autoria de Dona Ivone Lara, com o simples objetivo de se usar a letra da canção para situar os alunos dentro do tema afro, que engloba a história por trás dos ritmos brasileiros, tal como também diz a respeito da cultura de toda uma formação de sociedade, no caso, do Brasil, já que a letra traz lembranças a respeito do período histórico de construção de nossa nação, quando ainda existia escravidão, e como isso fora superado pela população afro-brasileira até nos dias atuais, onde a luta ainda continua.

As atividades envolvem musicalização infantil com o uso de instrumentos propriamente africanos (Djembê, ganzá, caxixi, afoxé, pandeiro, agogô), criando um ambiente diferente para as crianças que não estão acostumadas com esse tipo de didática, visando trabalhar a percepção sonora, a rítmica, a dança, o estímulo a interação social e o despertar da criatividade.

2. JUSTIFICATIVA

A palavra diversidade tem sido veiculada constantemente na mídia, no meio educacional e acadêmico. Fala-se em diversidade de gênero, de etnia, de cultura, de economia e de pessoas com deficiência(s) – inclusão escolar. Há a preocupação que a escola possa representar um ambiente em que o convívio social com as diferenças gere o aprendizado de respeito por elas. Desse modo, a música como forma de expressão singular de cada povo, cultura, pode

tornar-se um meio de conhecimento, reconhecimento e construção de sua própria identidade e/ou entidade cultural por meio da vivência/experimentação da diversidade cultural no ambiente escolar, gerando respeito através da vivência. A partir destas vivências sonoras, estimuladas pela via cultural e seus significados, pode-se, também, desenvolver a compreensão, a análise e a percepção da estrutura e da linguagem musical. Dessa forma o aluno poderá entender como essas sonoridades são construídas e adquirir conteúdos técnicos musicais de uma forma diferenciada da metodologia tradicional.

3. METODOLOGIA

Primeiramente instigar as crianças para que as mesmas fiquem interessadas no propósito do porquê de estarmos ali. Utilizaremos algo de imediato para que se quebre o gelo entre os alunos e os licenciando. Foi pensado na utilização de um pequeno teatro entre os integrantes do grupo, onde os mesmos ficam se perguntando a respeito da cultura afro-brasileira e um vai respondendo o outro, dessa forma a atenção da criança se prende naquilo que está sendo dito e ela se enxerga dentro do processo da emancipação do conhecimento.

Após situar as crianças no tema, uma parte muito importante também é o de perguntar o que elas sabem, para assim saciar algumas dúvidas ou conceitos errôneos a respeito da cultura afro-brasileira. Utilizaremos os instrumentos percussivos africanos e uma das atividades envolve a percepção sonora do timbre desses instrumentos, será uma espécie de “jogo de adivinhação”, isto é: Qual instrumento que produz esse tipo de som? Dessa forma, instigaremos a participação de todas as crianças numa atividade simples que irá trabalhar um aspecto musical muito importante, o reconhecimento do timbre, das propriedades de um determinado som.

A atividade seguinte baseia-se numa dança em roda, onde convidaremos todos a dançarem e brincarem conosco. Guiados pelo pandeiro, as crianças terão que dançar e ficar atentas à acentuação do instrumento, que fará com que a roda troque sua direção inicial.

Para finalizar, iremos levar a música “Sorriso Negro”, um samba de autoria da “Dona Ivone Lara”, para que as crianças cantem junto conosco. É importante ressaltar que a letra da música diz muito a respeito do negro e da sua história, portanto é relevante colocar que iremos fazer uma breve introdução a respeito da lírica da canção, dessa forma fazendo com que as crianças se situem e entendam o que estão cantando e o porquê estão cantando.

4. DESENVOLVIMENTO

Os conteúdos pesquisados para o desenvolvimento fo-

ram: O ritmo africano e afro-brasileiro, Zouk e Samba(E suas variações, Samba de roda, De partido, Tradicional), respectivamente.

O plano de aula segue com:

- Apresentação do grupo para as crianças(quem somos e porquê estamos ali).

- Introdução ao tema afro-brasileiro para as crianças ficarem cientes do assunto que será trabalhado.

- Teatro do conhecimento histórico: Uma breve performance dos integrantes do grupo para divertir as crianças ao mesmo tempo em que é falado a respeito da cultura afro-brasileira, já introduzindo aqui a música específica da região e seus ritmos.

- Apresentação dos instrumentos africanos, seus timbres e sua rítmica dentro dos estilos musicais.

- Bater palmas no ritmo. Atividade de simples entendimento por parte das crianças, realmente um impulso “natural”, para que as mesmas sintam o ritmo e marquem suas respectivas acentuações(guiadas pelos integrantes do grupo).

- “Jogo dos Sons”. Após mostrar os timbres específicos dos instrumentos, essa atividade funciona como uma espécie de resposta à escuta, pede-se que as crianças mantenham seus olhos fechados para que seja tocado um instrumento e após, o aluno deve mostrar para o professor qual instrumento que produziu aquele som, trabalhando no reconhecimento do timbre.

- Atividade de dança livre. O pandeiro é tocado nos ritmos afro-brasileiros e as crianças trabalham sua criatividade em livres movimentos de corpo numa forma de resposta ao ritmo que estão ouvindo.

- Dança circular. Atividade de dança circular utilizando o samba tradicional, sendo que cada vez que houver uma acentuação no ritmo, a roda deve trocar sua direção.

- “Tocando os instrumentos”. Disponibilizar os instrumentos para que as crianças saciem sua curiosidade e mexam neles de maneira livre e autônoma.

- Ensinando a música. Ensinar as crianças a cantar a música escolhida do projeto: “Sorriso Negro” de Dona Ivone Lara.

- Atividade final, onde as crianças cantam a música que foi ensinada.

Os materiais utilizados: Djembê; Agogô; Pandeiro; Violão; Ganzá; Afoxé; Caxixi.

LETRA DA MÚSICA

*“Um sorriso negro
Um abraço negro
Traz felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
Negro é a raiz de liberdade”*

A letra da música serve como uma fonte de conhecimento para os alunos, pois através dela pode ser explicado alguns fatos a respeito da época da colonização do Brasil e a vinda dos africanos para cá, até o momento da libertação da escravidão e de como todos esses fatores foram importantes na criação de uma cultura afro-brasileira.

CONCLUSÃO

A aplicação do projeto obteve sucesso, a começar pela turma em que fora realizado, que já possuía certo conhecimento musical, isso deixou tudo mais fácil e mais prazeroso na execução da proposta. Todas as crianças participaram das atividades práticas que foram elaboradas, com muita vontade e ímpeto de aprender. A atividade teórica, que se baseou em contar um pouco para as crianças como foi a chegada dos ritmos africanos até o Brasil e todo o processo de miscigenação foi feita no início do trabalho e era reforçada durante as explicações das atividades. Percebeu-se que as crianças estavam todas atentas para o saber, demonstrando interesse no assunto.

É importante ressaltar que houve a prática de um teatro, inicialmente, como uma forma de “quebra gelo”, deixando o primeiro contato com as crianças algo mais leve e sutil, que fora aceito de braços abertos pelas mesmas. Resumindo, as atividades foram um sucesso e as crianças responderam à todas elas de maneira natural, demonstrando sempre o interesse e o foco no aprendizado da cultura africana. Trabalhamos brincadeiras, jogos e músicas. levamos aos seus conhecimentos a maneira incrível em que eles envolvem o ritmo em cada atividade do seu dia a dia, na maioria das vezes sem perceber devido ser a cultura deles. Levamos aos seus conhecimentos também, a influência africana na música brasileira como o samba, afoxé, maracatu, congada, lundu. São exemplos que permanecem até os dias atuais.

Trabalhamos em sala de aula a percepção com os alunos no reconhecimento dos instrumentos musicais da cultura africana. Trabalhamos também danças circulares, desenvolvendo o ritmo com os alunos. Mostramos aos alunos a música “Sorriso Negro e interagimos ensinando-os a cantar a música e a se expressar diante da música. Para nós foi de grande gratificação os resultados obtidos, pois as crianças se mostraram felizes pela experiência compartilhada, com pedidos de autógrafos e cumprimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONTEERRADA, Marisa T. O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. UNESP, São Paulo, 2005.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Vozes, 1978.

SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. UNESP, São Paulo, 1992.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A COMUNIDADE TIMBIRA

Juliana Chaves Farias Ferreira

Centro Universitário Campo Limpo Paulista

Rua Guatemala, 167, Jd. América

13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil

juli.chaves@gmail.com

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo discorrer sobre a configuração e estrutura das escolas indígenas Timbira em comparação com leis brasileiras de amparo e proteção da educação escolar indígena. Atualmente na educação formal timbira, há escolas dentro das aldeias, porém nelas só é ministrado o ensino de primeira à quarta série do ensino fundamental, cabendo ao aluno indígena se dirigir para as escolas formais do estado para cursar os demais anos de estudo. Há ainda escolas dirigidas pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e pelo CTI (Centro de Trabalho Indigenista). Em grande parte das escolas mencionadas, a educação escolar indígena segue um modelo formal de educação, com a aquisição pautada no ensino do português como língua materna e a maioria dos professores são formados em cursos de licenciatura que não abrangem toda a dificuldade de aquisição indígena. Em contrapartida é sabido que a Lei das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena considera o direito a diferença indígena, ou seja, sua alteridade cultural, desta maneira as escolas indígenas devem ser específicas e diferenciadas e devem dar suporte ao indígena de forma que este preserve sua identidade e interculturalidade.

Palavras-chave:

Índio. Educação Escolar Indígena. Políticas de Educação Indígena.

ABSTRACT

This study aims to discuss the configuration and structure of indigenous timbira's schools compared with Brazilian laws of support and protection to indigenous education. Currently in timbira formal education, there are schools in the villages, but in them it is only taught grades from first to fourth of elementary school, and the indigenous student needs to go to formal schools in the state to attend the other series. There are also schools administered by FUNAI (Fundação Nacional do Índio) and CTI (Centro de

Trabalho Indigenista). In most schools, indigenous education follows a formal model of education with the acquisition guided in teaching Portuguese as their mother tongue, and most teachers are trained in graduate courses that do not cover all the difficulty of indigenous acquisition. On the other hand, it is known that the diretrizes para a política nacional de educação indígena considers the right of indigenous difference and their cultural alterity, thus indigenous schools should be specific and differentiated and should support the indigenous in order to preserves their identity and interculturalism.

Key words:

Indian. Indigenous Education. Policies for Indigenous Education.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo a discussão e a comparação das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica, em contraste com a organização e a estrutura da escola Timbira.

Os Timbira são povos indígenas localizados ao sul do Maranhão, leste do Pará e norte do Tocantins. Tais povos são constituídos pelas etnias: Krinkati, Gavião-pykobjê, Krenjê, Canelaramkokamekrá Canela-apãniekrá, Krahô, Apinajê, Gavião-parkatejê.

De acordo com a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) as diretrizes curriculares nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade; além disso, objetiva-se que a educação escolar indígena tenha como metas: a recuperação das memórias históricas dos indígenas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências. Ademais, de acordo com o texto citado, pretende-se que na educação escolar básica indígena estejam incluídos o acesso às informações, co-

nhcimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades.

Atualmente, a situação das escolas nas aldeias timbira é bastante diversificada: há escolas acompanhadas pelas secretarias estaduais de educação, outras que recebem o apoio dos municípios e da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e há escolas ou ações experimentais apoiadas pelo Centro de Trabalho Indigenista. Além disso, há a realização de módulos de reforço ao ensino fundamental, projeto realizado pelas Secretarias de Educação do Maranhão e do Tocantins em conjunto com a FUNAI e com o Centro de Trabalho Indigenista (CTI).

De acordo com Constituição Brasileira é assegurado às etnias indígenas o enfoque diferenciado no aprendizado do português, a utilização de sua língua materna e processos próprios de aprendizagem. Entretanto, o conselho de cada estado é o responsável pela estruturação da escola indígena o que dificulta e muito os modos de ensino. A escola indígena Timbira possui uma estrutura de escola regular com professores que, geralmente, ensinam o português como língua materna, dessa maneira, não há a diferenciação pedagógica assegurada pela constituição e muitos dos professores desconhecem a língua indígena.

A problemática deste trabalho se foca na gestão escolar das escolas Timbiras e no questionamento se estão garantidos os direitos constitucionais indígenas no aprendizado.

Os documentos escolhidos como embasamento teórico e discussão da presente pesquisa são: Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993).

Por outro lado, há o contraste com a estrutura da escola indígena timbira por meio dos textos de: Amado, Koga e Souza (2010), Ladeira (2005), Ferreira (2005) e Amado (2005)

As motivações para a escrita do presente trabalho estão relacionadas à familiaridade do tema pelo autor, visto que há pesquisas anteriormente realizadas por este (Souza, 2011) atreladas ao povo timbira e à escola indígena. A relevância do estudo é primordial, visto que os indígenas são os primeiros habitantes das terras brasileiras e os mais excluídos quando focamos em direitos educacionais. Tal afirmação é comprovada pelos baixos índices de formandos indígenas em escolas públicas ou privadas do ensino fundamental, médio e superior em todo o país.

O objetivo geral deste trabalho é apresentar e discutir os princípios da educação escolar indígena, pautados pelos documentos oficiais de proteção e amparo ao indígena brasileiro. Como objetivo específico, busca-se comparar

tais leis com a estrutura da escola timbira implantada nas aldeias indígenas e frequentada pelos sete povos que compõem o complexo timbira.

2. OS TIMBIRAS E SUA CONFIGURAÇÃO

Os timbiras são povos pertencentes à família jê do tronco linguístico Macro-Jê. Atualmente os sete povos timbiras se localizam em territórios descontínuos em três estados: sul do Maranhão – krinkati, Gavião-Pykobjê, Canela – Ramkokamekrá e Canela-Apãniekrá; norte do Tocantins – Krahô, a leste do rio Tocantins, e Apinajé, a oeste do mesmo rio – e sul do Pará – Gavião-Parkatejê.

O primeiro pesquisador a estudar os povos indígenas foi Ni-muendaju (1946) que reuniu e classificou esses povos em timbiras orientais e ocidentais. O autor também observou que as comunidades em questão possuíam características culturais distintas como: o corte de cabelo, as pinturas corporais, as cerimônias religiosas, a fabricação de artesanato e, sobretudo, a celebração da corrida de toras.

É importante salientar que a comunidade indígena mencionada mantém viva sua tradição oral, seus hábitos e costumes. O contato com o português escrito ainda é recente entre os grupos timbiras e, atualmente, eles estão em fase de implementação de uma grafia uniformizada. Os trabalhos referentes à educação escolar indígena ainda são escassos no território nacional e, mais ainda, em se tratando da educação escolar timbira. Destacam-se como pioneiros os trabalhos de Ladeira (1997 e 2005), Ladeira, Silva e Ferreira (2001), Amado (2010), Ferreira (2005) e Souza (2011).

2.1. LEIS DE PROTEÇÃO E AMPARO ÀS COMUNIDADES INDÍGENAS BRASILEIRAS

A Constituição Brasileira promulgada em 5 de outubro de 1988 reconhece nos artigos 231 e 232 o índio, a sua organização social e a diferenciação de seus costumes, línguas, crenças e tradições. As terras indígenas, tradicionalmente ocupadas, são de posse permanente ao indígena competindo à união demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

No que compete à educação indígena, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu título VIII, destaca que os sistemas de ensino da união em colaboração com as agências federais de fomento à cultura e assistência aos índios deverá ofertar uma educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

Em acréscimo, de acordo com o artigo, a comunidade indígena terá participação no planejamento dos programas de ensino, os quais deverão fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena, além de oferecer programas de especialização de pessoal destinados à educação nas aldeias indígenas, desenvolvendo, assim, currículos e programas específicos que destaquem a multiculturalidade indígena, bem como, a elaboração e a publicação de material didático específico e diferenciado.

De forma mais específica e elaborada, há as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1993), que constam várias especificidades não tratadas pelos documentos anteriores:

Resultado dos direitos constitucionais que os índios hoje possuem, este documento será instrumento essencial na implantação de uma política que garanta, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (frente aos não-índios) e à sua diversidade interna (linguística, cultural, histórica) (BRASIL, 1993, p. 174).

O documento de 1993 aborda como princípios gerais:

- a) Especificidade e diferença: salienta que cada comunidade indígena é única, possui identidade própria fundada em sua língua materna, no território explorado, em suas crenças, costumes, sua história e organização;
- b) Escolas indígenas específicas e diferenciadas: neste item as diretrizes reforçam a importância do diálogo entre as comunidades indígenas e os agentes do processo de ensino para que a escola atenda às necessidades de cada comunidade;
- c) Interculturalidade: destaca a valorização da inter-relação entre as culturas, o intercâmbio entre elas e a contribuição recíproca;
- d) Língua materna e bilinguismo: neste item as diretrizes apresentam que diversas comunidades indígenas compartilham do bilinguismo e/ou do multiculturalismo; deste modo a educação escolar indígena deve ser necessariamente bilíngue, pois cada povo tem o direito da utilização de sua língua nos processos de aprendizagem conforme garante as diretrizes:

a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;

b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros – formal, coloquial, etc. (BRASIL, 1993, p. 174).

e) Globalidade do processo de aprendizagem: reforça a ideia que a escola não deve se distanciar da vida das comunidades indígenas, pois a aprendizagem é um processo contínuo e global que evolui diante das ações do homem em seu ambiente e em seu contexto histórico social.

Dessa forma as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1993), se torna uma referência mais abrangente, no sentido de explorar com mais profundidade a necessidade e as particularidades de como se deve ser a escola indígena. Como mencionado anteriormente, o documento destaca a diferença e especificidade do índio, sua necessidade e a maneira diferenciada de enxergar o mundo, fatos essenciais que devem ser contemplados pela escola. Ainda, destaca a importância do diálogo entre os agentes de ensino e os indígenas para que as escolas não se distanciem do propósito de ajudar no efetivo aprendizado; valoriza a troca de informações e vivência entre as diversas culturas em torno da aldeia; reforça a importância de uma escola que contemple a língua do indígena para que esta seja valorizada e esteja no mesmo patamar que a língua oficial brasileira; e relembra a importância da vida das aldeias para que a escola acompanhe o calendário do índio respeitando suas festas, crenças e costumes.

Os princípios gerais do documento de 1993 concentra a ideia de uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue para que possa ser efetivada a conquista da autonomia social, econômica e cultural de cada povo indígena.

Além dessas questões, são acrescentadas algumas orientações para o currículo escolar. De acordo com as diretrizes, é importante contemplar não somente o espaço das salas de aulas, mas também toda a extensão de território no qual o indígena convive. Assim, a vivência extraescolar se mostra de extrema importância para a aprendizagem do índio, pois este tem uma forma diferenciada de estabelecer sua relação com o tempo, com o calendário anual, com suas festas próprias e com a própria rotina da comunidade.

Os agentes de ensino devem conhecer estas especificidades para estabelecer a melhor forma de aplicar o currículo e torná-lo prático para as necessidades do povo indígena. As práticas culturais da comunidade precisam ser investigadas e conheci-

das para o bom desenvolvimento do currículo escolar.

Outrossim, o documento de 1993, afirma que os objetivos da educação indígena mudaram, pois, atualmente, baseia-se na conquista da autonomia social, econômica e cultural de cada povo e não mais a integração do índio à sociedade envolvente.

Outro aspecto relevante das diretrizes curriculares para a educação escolar indígena é a formação de profissionais especializados para a educação indígena, essenciais para a aprendizagem efetiva do currículo:

Assim, para a definição e desenvolvimento do currículo da escola de uma determinada comunidade indígena é necessária a formação de uma equipe multidisciplinar, constituída por antropólogos, linguistas e educadores, entre outros, de maneira a garantir que o processo de ensino-aprendizagem se insira num contexto mais amplo do que um processo paralelo e dissociado de outras instâncias de apreensão e compreensão da realidade (BRASIL, 1993, p. 178).

A resolução da CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Nesse documento, estão dispostas algumas normas de como se deve conceber a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas na educação básica, conservando-lhes o direito a estarem localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas, além de exclusividade de atendimento a estas comunidades (BRASIL, 1993).

Tal resolução também afirma ser essencial o ensino em língua materna indígena como uma forma de preservação da realidade sociolinguística de cada povo e salienta a organização escolar própria de cada aldeia.

Acerca do projeto político pedagógico e os regimentos escolares, a resolução sugere algumas prerrogativas essenciais para o fluxo diferenciado da vida escolar das aldeias:

I – organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas;

II – duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade (BRASIL, 1999, p.1-2).

Neste sentido, existe uma preocupação clara de que a escola deve estar disposta a acompanhar a vida indígena e não o contrário, pois, é responsabilidade da escola entender as especificidades do calendário das aldeias e a necessidade de cada povo para uma alfabetização efetiva. Outro apontamento interessante no documento de 1999 é sobre a formação de professores indígenas que, de acor-

do com a resolução, é garantida sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com sua própria escolarização. Em acréscimo, há a prioridade de professores indígenas oriundos da própria etnia nas escolas.

Em suma, os documentos citados neste artigo buscam amparar e auxiliar na educação indígena objetivando o respeito à individualidade, a multiculturalidade, e as especificidades de cada comunidade indígena.

2.2. EDUCAÇÃO ESCOLAR TIMBIRA

De acordo com Ladeira (2005) os timbiras continuam sendo funcionalmente analfabetos, pois, a leitura e a escrita não se tornaram ainda uma experiência significativa que enriqueça a experiência de vida da comunidade indígena. Segundo a autora, a organização da escola e o acompanhamento pedagógico não acompanham a organização socioeconômica do povo e o trabalho na área de educação não se preocupa com as especificidades e interesses do grupo.

Para Ladeira (2005) uma proposta de educação indígena deve contemplar os desafios que os membros dessas sociedades enfrentam de forma a fortalecê-los politicamente, saber sobre as culturas que os cercam e valorizar suas tradições socioculturais.

Ferreira (2005) destaca a escola timbira proposta pelo CTI, salientando que tal organização escolar acompanha o trabalho pedagógico nas escolas das aldeias, formam professores indígenas por meio de cursos e capacitações e elaboram materiais didáticos valorizando assim o universo indígena. No texto em questão, é sabido que a escola timbira desenvolve-se por meio de módulos com carga horária específica, cuja duração tende a respeitar os acontecimentos da aldeia como as festas e rituais. As aulas da escola timbira são ministradas em português por causa das variações existentes na língua timbira e pela falta de instrutores que dominem o idioma indígena, ademais, o conteúdo ministrado geralmente remete ao cotidiano do índio. Como pretensão, o CTI tem o objetivo de unificar a grafia timbira para que esses povos possam compartilhar de um sistema de escrita comum a todos, baseado no intuito de que assim esses povos terão fortalecimento político.

Em contraposição, Ferreira (2005) afirma que há uma distância entre o discurso presente nas políticas de educação indígenas e as práticas vivenciadas na escola timbira. Dito em outras palavras, o que falta, de acordo com o autor, é uma maior autonomia dos indígenas em relação aos processos de ensino e de organização escolar. Além disso, há a predominância da língua portuguesa, o que pode ser interpretado como uma desvalorização da língua materna desses povos; bem como a proposta de uma grafia uniformizada, pode ser interpretada como um desrespeito à diversidade timbira.

Amado (2005) relata as atividades de elaboração da uma grafia uniformizada entre os povos timbiras e discorre sobre a importância de uma forma de comunicação escrita padrão por esses povos, na qual todos possam se entender. Segundo a autora, é importante se criar uma unidade forte e representativa dessas comunidades junto os não índios. A autora destaca ainda, a participação indígena nos processos de construção da grafia e argumenta que esta é um instrumento que representa uma conquista para os povos indígenas em geral.

3. DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A ESCOLA TIMBIRA

Segundo os documentos oficiais que regulamentam e governam a educação escolar indígena, há alguns princípios indispensáveis na manutenção da qualidade da escola indígena. Destacam-se alguns apontamentos, outrora mencionados, em comparação com o que ocorre na configuração das escolas indígenas destacadas neste trabalho.

3.1. OFERTA DE UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL

Percebe-se na escola timbira o predomínio da língua portuguesa como forma de ensino das diversas matérias que compõem o currículo. A língua indígena é pouco usada por não haver professores capacitados que dominem a língua do índio. Apenas Amado (2005) destaca o uso da língua timbira nas discussões acerca de uma grafia uniformizada entre esses povos, principalmente nas reuniões com as diversas etnias para se chegar a um acordo sobre a melhor maneira de representação gráfica das palavras indígenas.

Nas escolas regulares dos estados que abrangem as aldeias timbiras, não há o ensino bilíngue garantido pela constituição, pois, o currículo segue a rotina dos não índios. Ainda, na escola timbira, destacada por Ferreira (2005), há o predomínio da língua portuguesa nas salas de aula indígena, fato contrário, ao que regulamenta a constituição federal.

3.2. PARTICIPAÇÃO NO PLANEJAMENTO DOS PROGRAMAS DE ENSINO

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases de Educação (BRASIL, 1996) os indígenas tem o direito de participação no planejamento das aulas sendo de imensa importância a presença indígena no gerenciamento da escola. Ferreira (2005) adverte que a escola indígena, no sentido de ser organizada e gerenciada pelos próprios indígenas, é muito difícil de ser implementada no contexto atual. O autor afirma que, apesar de percebermos a presença dos indígenas em vários momentos da construção da Escola Timbira, esses não podem ser definidos como os condutores do processo.

Desta maneira, o índio, na maioria das escolas, não tem uma participação significativa nos projetos pedagógicos e não participa do planejamento do ensino, discordando com o que consta nas leis de amparo aos indígenas.

3.3. OFERTA DE PROGRAMAS DE ESPECIALIZAÇÃO DE PESSOAL DESTINADOS À EDUCAÇÃO NAS ALDEIAS

Observou-se, anteriormente, que os documentos oficiais discorrem sobre a importância da formação específica e prioritariamente indígena. Na resolução de 1999 há o claro objetivo de que os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase às competências ligadas aos conhecimentos, valores, habilidades e atitudes indígenas. Dessa forma, na elaboração e na avaliação dos currículos de formação devem ser contemplados programas próprios, produção de material didático específico e utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa dos membros das comunidades em questão.

Em contrapartida, no território nacional ainda são poucos os programas de formação de professores para trabalhar nas escolas indígenas, mais escassos ainda, são programas de formação de professores indígenas. Ladeira (2005) destaca o Centro de Formação dos Professores Timbira Pinxwyj Himpejxã, em Carolina-MA, onde, há a discussão para se pensar no papel da escola e da alfabetização frente às especificidades do cotidiano e da cultura do grupo indígena, pois, é cada vez mais constatada a “ineficiência” da alfabetização tal como ela é concebida.

3.4. MATERIAL DIDÁTICO ESPECÍFICO E DIFERENCIADO

Neste quesito também há uma discordância com aquilo que é pedido pelos documentos oficiais e aquilo que é ministrado nas escolas timbiras. Segundo a Resolução de 1999, na alfabetização indígena é indispensável o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (BRASIL, 1999).

Por outro lado, discorreu-se que o ensino nas aldeias se dá até a quarta série do ensino fundamental e, logo após essa etapa, os alunos deslocam-se para escolas regulares do estado onde o ensino é oferecido juntamente com a população não índia. Tal fato prejudica a ideia de um material que contemple as especificidades indígenas e que abranja todas as fases de alfabetização da comunidade.

3.5. GLOBALIDADE NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Neste item é considerado que a escola não deve se distanciar do cotidiano das aldeias e deve respeitar a cultura, o calendário e as crenças indígenas. Segundo Ladeira (2005), a escola timbira necessita de um calendário diferenciado, o que contribui significativamente no aprendizado e no rendimento do aluno:

Encontra-se nesta situação a impossibilidade de se manter, entre os Timbira, um mesmo número de dias letivos que aqueles determinados para as escolas oficiais brasileiras. A imposição deste perfil vem, justamente ameaçar o modo de vida destes povos e o processo de socialização e transmissão de conhecimentos de suas crianças e jovens (LADEIRA, 2005, p. 13-14).

O deslocamento do indígena para as escolas oficiais do estado também está em desacordo com o que promulga as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1993). Consequentemente, a cultura e as crenças dos timbiras não estão sendo contempladas no processo de aprendizagem, fato que agrava a situação da escola indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo discutiu-se sobre a configuração da “Escola Timbira” e verificou-se se ela está condizente com as políticas indigenistas de educação. Para isso, comparou-se os documentos oficiais: Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993) e a Resolução CEB nº 3 de 10 de novembro (1999), em contraste com a estrutura da escola indígena timbira por meio dos textos de: Amado, Koga e Souza (2010), Ladeira (2005), Ferreira (2005) e Amado (2005).

Por meio da análise dos documentos oficiais, observou-se o avanço dos direitos constitucionais dos indígenas em relação a sua escola, visando a valorização plena de suas culturas, a afirmação e a manutenção de sua diversidade étnica. Por outro lado, viu-se que a escola timbira ideal ainda está longe de ser alcançada, devido às diversas barreiras estruturais, pedagógicas e curriculares que comprometem a alfabetização dos alunos.

Ao longo deste estudo, foi constatado que as dificuldades na manutenção dos estudos dos alunos timbiras estão intimamente relacionadas às dificuldades de implementação de uma escola adequada que não desvalorize o modo de vida, os ritos e cerimônias realizadas ao longo do ano e, principalmente, que considere a língua indígena no processo de aprendizagem.

Além disso, os documentos oficiais garantem uma escola diferenciada entre os timbiras, exigência que não é atendida devido à inclusão dos mesmos em escolas regulares do estado, fato que tende a dificultar a manutenção dos alunos nos programas de ensino e sua efetiva aprendizagem.

Em suma, procurou-se discutir acerca de como oferecer um ensino adequado aos povos aqui abarcados segundo às novas determinações oficiais da legislação brasileira e viu-se que as escolas se distanciam, e muito, daquilo que é recomendado pelos documentos oficiais que regulam e regem as escolas indígenas.

Espera-se que este estudo provoque uma discussão sobre

como estão sendo observados os direitos constitucionais indígenas em se tratando de sua escola e sua efetiva implementação nas aldeias de todo o país.

REFERÊNCIAS

AMADO, R. S. A grafia uniformizada: uma conquista dos povos Timbira. *Linha d' Água*, São Paulo, v. 17, p. 65-75, 2005.

AMADO, R. S.; KOGA, A. S.; SOUZA, J. C. Aquisição do português como segunda língua pelas comunidades timbira: descrição e comparação. In: AMADO, R. S. (Org.). *Estudos em línguas e culturas macro-jê*. São Paulo: Paulistana, 2010. p. 205-229.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília, DF: Secretaria de Ensino Fundamental, 1993.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB nº 3 de 10 de novembro de 1999*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1999.

FERREIRA, B. L. B. A Escola Timbira e as novas políticas indigenistas de educação. In: *JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS*, 2. 2005. São Luis, 2005. Anais.... São Luis: Universidade Federal do Maranhão, 2005. p. 1-5. Disponível em: <<http://bd.trabalhoindigenista.org.br/?q=node/4087>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

LADEIRA, M. E. O uso da escrita entre os Timbira. *Revista Rua, Campinas, UNICAMP*, v. 1, n. 3, p. 45-59, 1997.

_____. Uma escola Timbira: subsídios para uma discussão. 2005. Disponível em: <<http://bd.trabalhoindigenista.org.br/?q=node/4087>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

LADEIRA, M. E.; SILVA, A. L. da; FERREIRA M. K. L. (Org.). *De bilhetes e diários: oralidade e escrita entre os Timbira*. São Paulo: Fapesp/Mari/Global Ed., 2001.

NIMUENDAJU, C. *The Eastern Timbira: University of California. American Archaeology and Ethnology*, Berkeley and Los Angeles, University of America Press, 1946.

SOUZA, J. C. *Aquisição dos tempos verbais do português por falantes de língua timbira*. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Língua Portuguesa) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PROJETO HOPEFUL: UTILIZANDO A OBRA CARRIE DE STEPHEN KING JUNTO A ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E CONTENÇÃO DO BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR

Arthur Rampini Alves

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Barão do Rio Branco, 223, Vila Santa Rosa
13201-670 Jundiaí, SP, Brasil
(11) 99592 1704
arthuralves1704@gmail.com

Diego Honorio da Silva

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Orlando Branco, 290, Jardim das Tulipas
13212-650 Jundiaí, SP, Brasil
(19) 99590 9226
diegohonoriocontato@gmail.com

RESUMO

O presente artigo, desenvolvido como decorrência do Projeto Hopefull, que foi aplicado em duas escolas do ensino público e em uma escola do ensino privado, descreve a importância de trabalhar estratégias de prevenção e contenção do Bullying dentro do ambiente escolar. Como foco do estudo, destaca-se a utilização da obra "Carrie" de Stephen King, como instrumento de trabalho e discussão do tema dentro da sala de aula, de modo a utilizar a literatura como ferramenta para a compreensão dos alunos acerca dessa violenta prática tão presente dentro das escolas brasileiras.

Posteriormente, são descritos os processos e resultados obtidos com a aplicação do projeto dentro do ambiente escolar, descrevendo a participação e aceitação dos alunos frente ao projeto e a exposição dos cartazes produzidos por eles.

A conclusão se dá através de uma reflexão a respeito de todas as observações evidenciadas durante a aplicação do projeto nas salas de aula e, principalmente, destacamos a urgência da implementação de projetos pedagógicos e planos de aulas que discutam o Bullying de maneira contínua dentro da sala de aula e em todo o território nacional.

Palavras chave

Bullying; violência escolar; projeto hopefull; contenção do bullying.

RESUMEN

Este artículo, desarrollado como consecuencia del Proyecto Hopefull, aplicado en dos escuelas de enseñanza pública y una escuela de enseñanza privada, describe la importancia de trabajar estrategias de prevención y contención del Bullying en el ambiente escolar. Como foco del estudio, se destaca la utilización de la obra "Carrie" de Stephen King como instrumento de trabajo y discusión en el aula, de manera a transparentar conocimiento a los alumnos acerca de esa violenta práctica tan presente adentro de las escuelas brasileñas.

Posteriormente, se describe los procesos y resultados obtenidos con la aplicación del proyecto en el ambiente escolar, delineando la participación y aceptación de los alumnos frente al proyecto y la exposición de los carteles producidos por ellos.

Y concluimos con una reflexión acerca de todas las observaciones evidenciadas durante la aplicación del proyecto en las aulas y sobre todo lo que destacamos: la urgencia de la implementación de proyectos pedagógicos y planes de clases que discutan el Bullying continuamente en el aula y en todo el territorio nacional.

Palabras clave

bullying; violencia escolar; proyecto hopefull; contención del bullying.

1. INTRODUÇÃO

O Bullying, termo em inglês que se refere a uma violência escolar (podendo ser física e/ou verbal) que se pauta na perseguição de um indivíduo ou membro por outro (s), é tão antigo quanto a própria escola. Mas só começou a ser discutido e estudado como um fenômeno que pode gerar consequências drásticas a partir da década de 70 e, atualmente, já é visto em diversos países como um assunto de saúde pública.

Como demonstram as fontes do IBGE e Plan Brasil (2009), um em cada três estudantes brasileiros de idade de até 14 anos, já sofreram bullying na escola, sendo 21% dos casos ocorridos dentro de sala de aula.

Portanto, evidencia-se a importância da discussão do tema dentro do ambiente escolar, afinal, como afirma Darós & Tescarolo (2007),

A educação, à medida que abre as portas ao conhecimento urgente, dissipa essa ignorância, proporcionando novos olhares sobre a vida e o

mundo. A escola deve ensinar a contemplar a vida e o outro.

A escola tem a responsabilidade social de emergir o exercício da cidadania e desenvolvimento da empatia com os demais membros escolares, para que, posteriormente, esses educandos possam conviver em sociedade, respeitando o meio em que vivem e aos indivíduos que dali fazem parte. Exatamente como afirma Rodrigues (2001),

Portanto, cidadania é um atributo aplicado ao cidadão e, mais importante ainda: recebe sua legitimidade na ação educativa. A educação cumpre esse papel ao dotar os educandos dos instrumentos que lhes são necessários e pertinentes.

Como comprovam os estudos de caso efetuados por Gonçalves e Matos (2009), as consequências do bullying podem arrastar-se por toda a vida, tanto daqueles que se puseram na posição de agressores quanto daqueles que foram oprimidos. Para os últimos, evidenciam-se doenças psicológicas como depressão e ansiedade, e físicas, que em sua maioria se refletem em dores de cabeça e abdominais. Já os opressores, podem ter problemas futuros com o desenvolvimento e manutenção de relações positivas, demonstrando maior propensão ao uso de álcool, tabaco, drogas e diversos outros comportamentos de risco. Validando assim, a importância da discussão da temática para a prevenção de consequências futuras tanto individuais quanto sociais.

A discussão levada para a sala de aula pelo Projeto Hopefull, idealizado pelos autores deste artigo, pautou-se no livro *Carrie, A Estranha*, do escritor estadunidense Stephen King, que aborda o bullying, além da telecinésia, religiosidade, adolescência, gordofobia, entre outros temas. Carrie, a personagem principal e que também dá nome ao livro, é uma adolescente com poderes telecinésicos que sofre violência escolar, principalmente por seu peso e seus dogmas religiosos (que a tornam uma jovem peculiar).

Para o aprofundamento da temática, foram utilizados artigos científicos sobre o tema, ademais de livros, como *Bullying: mentes perigosas nas escolas*, da autora Ana Beatriz Barbosa Silva e estudos linguísticos sobre a socioconstrução e a formação de identidade do leitor.

A partir do estudo da bibliografia, foram pensadas estratégias para trabalhar o livro *Carrie, A Estranha* em sala de aula, abordando a temática bullying de maneira abrangente, perpassando por principais grupos atacados e os posteriores efeitos dessa prática (na comunidade escolar, nos indivíduos praticantes, nas vítimas, na sociedade).

A partir disso, foi criado o Projeto Hopefull contra a vio-

lência escolar e o bullying, aplicado dentro de uma escola particular no interior de São Paulo com alunos de Ensino Fundamental I e II, e duas escolas estaduais no interior de São Paulo, com alunos do Ensino Fundamental II, utilizando-se da literatura, da discussão e do conhecimento como norteadores de mentes conscientes e empáticas para a diminuição e prevenção dessa prática dentro dos muros escolares, englobando cartazes com frases antibullying, que conscientizem os demais estudantes pertencentes a estas comunidades escolares.

2. JUSTIFICATIVA

Na primeira semana de abril, a plataforma digital Netflix lançou sua nova produção, a adaptação do best-seller *13 reasons why*, de Jay Asher. Em treze episódios, é possível acompanhar os relatos de Hannah Baker, jovem que se suicidou e deixou 13 fitas cassetes comentando os motivos que a levaram a decidir tirar sua própria vida. Entre os motivos apresentados pela protagonista, o bullying na escola ganha grande destaque, o que desencadeou a discussão sobre o assunto em telespectadores do mundo todo, ressaltando como é importante discutir acerca do tema para diminuir a prática do bullying, principalmente no ambiente escolar.

As vítimas típicas são os alunos que apresentam pouca habilidade de socialização. Em geral, são tímidas ou reservadas, e não conseguem reagir aos comportamentos provocadores e agressivos dirigidos contra elas. Normalmente, são mais frágeis fisicamente ou apresentam alguma “marca” que as destaca da maioria dos alunos: são gordinhas ou magras demais, altas ou baixas demais; usam óculos; são “caxias”, deficientes físicos; apresentam sardas ou manchas na pele, orelhas ou nariz um pouco mais destacados; usam roupas fora de moda; são de raça, credo, condição socioeconômica ou orientação sexual diferentes... Enfim, qualquer coisa que fuja ao padrão imposto por um determinado grupo, pode deflagrar o processo de escolha da vítima do bullying. (SILVA, 2010, p. 38)

O terceiro volume do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), lançado em 2015, destaca que no Brasil, aproximadamente um em cada dez estudantes é vítima frequente de bullying nas escolas. Em comparação com os países avaliados pela OCDE, o Brasil aparece em 43º em um ranking de 53 países, o que pode transparecer não ser um número preocupante, entretanto, não podemos ignorar a prática do bullying, principalmente por esta causar grandes consequências, tanto nas vítimas, que podem desenvolver problemas psicológicos graves, quanto no próprio agressor.

Segundo Silva (2010), vítimas de bullying na infância ou adolescência podem desenvolver doenças psicossomáticas graves em longo prazo, como resultado da hostilização constante, tais como pânico, depressão, fobias e psicoses, nas quais o bullying constitui um fator desencadeante efetivo para que todos estes transtornos venham à tona. Um exemplo disso é o caso ocorrido na Escola Municipal Tasso de Silveira, localizada no bairro do Realengo no Rio de Janeiro, que foi invadida por um atirador na manhã do dia 7 de abril de 2011. O jovem Wellington Menezes de Oliveira, de apenas 23 anos, armado com dois revólveres, disparou contra os alunos, matando doze deles, com idades entre 13 e 16 anos, suicidando-se logo que foi interceptado pelos policiais. Ainda que a razão que motivou o crime fosse desconhecida, foram encontrados diversos vídeos gravados pelo atirador às vésperas do acontecimento, em quais ele dizia que um dos motivos que o levariam a cometer tal atrocidade foi ser vítima constante de bullying no ambiente escolar, ainda quando adolescente.

Com base nos números apresentados, no ocorrido detalhado acima e em novos referenciais bibliográficos, a justificativa dessa pesquisa é abordar, discutir e desenvolver atividades que previnam e contenham a prática do bullying no ambiente escolar, principalmente por ser dever da escola apresentar um papel fundamental na redução dessas atitudes, por meio de programas preventivos e ações combativas nos casos já ocorridos.

A ação das escolas perante o assunto ainda está em fase embrionária. A maioria absoluta não está preparada para identificar e enfrentar a violência entre seus alunos ou entre os alunos e o corpo acadêmico. Essa situação se deve e muito desconhecimento, muita omissão, muito comodismo e uma dose considerável de negação da existência do fenômeno. (SILVA, 2010, p. 162)

É importante que a escola desenvolva propostas de ensino-aprendizagem que deliberem acerca do tema, buscando relação com conteúdo programado e apresentado pelo currículo. Essa pesquisa busca defender que essa medida pode, por exemplo, ser vinculada à aula de literatura, trabalhada sob os aspectos da obra *Carrie* de Stephen King.

[...] é possível encontrar no texto literário um caminho de construção do saber, no qual a humanização pode ocorrer na medida em que se passa a pensar no homem, no que lhe é pertinente, nas coisas que estão em seu entorno e nas relações que movimentam toda essa complexidade, ou seja, a própria humanidade. (CORINGA, MOREIRA, GOMES, 2012)

A obra *Carrie*, de Stephen King, mesmo tendo sido publicada em 1974, mostra com uma visão atual como o bullying pode trazer consequências negativas, tanto para

a vítima quanto para o agressor. O autor descreve, em sua obra, diversas situações humilhantes em que Carrie teve que lidar até que se esgotasse e tomasse medidas extremas. O texto faz o leitor refletir e deliberar sobre sua própria postura frente a situações semelhantes vivenciadas em seu cotidiano.

Além de dar suporte ao Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional (Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015), é interessante trazer a leitura do romance junto à exibição da adaptação cinematográfica da obra para dentro da sala de aula, para sensibilizar aos alunos e fazê-lo discutirem sobre o assunto, fazendo correlações entre a ficção e a realidade. Essa atividade pode modificar a forma como o aluno pensa, transformar seus conceitos e criar uma nova identidade (através de sua identidade leitora), além de servir como prevenção e contenção do bullying.

3. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da temática de violência escolar e bullying, foram utilizados levantamentos bibliográficos, além de uma campanha publicitária de conscientização para a diminuição e prevenção do bullying nas escolas, elaborada pelos alunos de Ensino Fundamental I e II em três escolas do interior do Estado de São Paulo.

A princípio, a discussão foi pautada no livro *Carrie, A Estranha*, o primeiro romance que o escritor norte-americano Stephen King publicou, e que já abordou na década de 70, a temática da violência escolar contra pessoas que estão fora dos padrões (de aparência, de comportamentos, de personalidade) estipulados pela nossa sociedade. Diversas são as passagens em que a personagem principal, Carrie, sofre com intimidações vindas de garotas de sua escola. Os motivos são múltiplos: gordofobia, religiosidade, peculiaridades de personalidade e comportamentos, entre outros. Isso já é retratado logo nas primeiras passagens do livro, em que a personagem, devido ao fanatismo religioso da mãe, desconhecia sobre os ciclos reprodutivos da mulher, tendo um choque ao deparar-se com sua primeira menstruação, ocorrida nas duchas do vestiário feminino de sua escola.

O primeiro grito foi dado por Chris Hargensen. Bateu contra as paredes azulejadas, ressoou e voltou novamente. Ofegante, Sue Snell gargalhava procurando respirar pelo nariz, sentindo um misto estranho e aflitivo de ódio, repulsão, exaspero e pena. Carrie tinha uma cara tão idiota, parada lá no meio, sem saber o que estava acontecendo. Meu Deus, podia-se pensar até que ela nunca... "*****"RE-gra! Soava como um cantochão, um encantamento. Alguém no fundo (talvez fosse Hargensen novamente, Sue não

podia afirmar naquele emaranhado de ecos) gritava impulsiva, em voz rouca, desinibida: "***** Tampa! ***** RE-gra! RE-gra! RE-gra!!

A passagem evidencia a falta de compaixão e empatia aplicada à personagem nessa situação. A atitude negativa das garotas perante a particularidade do corpo de Carrie demonstra como a escola ainda não está preparando os seres humanos para que ajam como cidadãos, nem para agirem como seres atuantes dentro de uma comunidade escolar. Esse fato resulta em alunos sendo oprimidos e em algo ainda mais sério: seu direito de aprender sendo-lhes negado. Afinal, como demonstra Villani (2007)

Para que o indivíduo seja capaz de aprender é preciso dar sentido ao que se faz e ao que se aprende, sentir-se reconhecido, respeitado como pessoa e como membro de uma comunidade, não se sentir ameaçado em seu modo de ser, em sua segurança, em seus hábitos, enfim, em sua identidade pessoal. É necessário que o aprendiz se sinta compreendido e apoiado nos momentos de exaustão e fraqueza, sentir que pode contar com o apoio dos demais, que o consideram capaz e desejoso de conseguir. Acreditar que alguém ainda dá valor ao que ele faz ou aprende, sentir-se amado.

O bullying, desta forma, impede que o educando se sinta confortável em seu ambiente de aprendizagem, resultando em mau desempenho escolar, falta de interesse em assistir as aulas, entre outros fatores que privam o aluno oprimido pela violência escolar de ter acesso aos conteúdos e ao currículo, de maneira igualitária.

É necessário que a escola não seja agente dessa violência, reproduzindo valores distorcidos aos alunos em suas relações, reforçando preconceitos e outras atitudes que, como certifica Carvalho et al (2010),

No contexto escolar, considera-se que existe tanto a violência na escola como a da escola. A primeira, se refere às violências produzidas fora da escola e que atravessam seus muros. A segunda, se refere às práticas efetivadas pelos próprios atores escolares, engendrada nas especificidades das relações escolares como agressões morais, psicológicas e físicas; discriminações racial, de gênero, política e de opção sexual; incentivo e reforço a estereótipos; institucionalização de avaliações predominantemente ou apenas quantitativas e com estímulo à mera competição; depredações do prédio e dos equipamentos escolares.

Portanto, a escola tem o papel de construir sujeitos éticos

que exerçam seus papéis de cidadãos dentro da sociedade – começando pela comunidade escolar, como explica Rodrigues (2001)

O ser humano deverá ser formado para a ação cooperativa, para a solidariedade, para a aceitação do outro, para a noção de limites e para construir a noção de dever. Neste plano, estamos ingressando no que se deve entender como o da formação e desenvolvimento dos princípios da Ética e da Moral, necessários a todos os homens.

A partir disso, foram elaboradas alternativas de aplicação da obra *Carrie, A Estranha*, de Stephen King, de maneira que formassem cidadãos éticos, empáticos e tolerantes, que não atrapalhem o processo de aprendizagem dos demais membros da comunidade escolar, mas que contribuam para a formação dos que o rodeiam. Para tanto, foram desenvolvidos, a partir de uma discussão sobre o tema, cartazes com frases anti-bullying feitos por alunos do Ensino Fundamental I e II em três instituições de ensino básico, sendo expostos para a conscientização dos demais membros daquelas comunidades e fotografados para a expansão da campanha em demais espaços de ensino-aprendizagem.

4. A INFLUÊNCIA DE LIVROS DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

Não é contemporaneidade que um livro possui vasto poder de influência e interferência na vida do ser humano, um amplo exemplo dessa afirmação pode ser constatado na disseminação de fiéis e seguidores da bíblia espalhados ao redor mundo. Outro modelo desse processo de influência e intervenção é notável no “universo” de estudos administrativos, em que, por exemplo, a obra *A arte da Guerra* de Sun Tzu, escrita séculos antes de Cristo, vem até a atualidade influenciando as estratégias e planos de docentes, discentes e profissionais da área de estudo.

Essa influência literária também deve ser desenvolvida e trabalhada dentro do ambiente escolar que, junto aos objetivos do currículo, pode auxiliar na socioconstrução e na formação de identidades do aluno; assim como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), dentre suas várias orientações sugere que:

Os professores deverão organizar a sua prática de forma a promover em seus alunos: o interesse pela leitura de histórias; a familiaridade com a escrita por meio da participação em situações de contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos; escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; escolher os livros para ler e apreciar. (p. 117)

Um modelo de ensino-aprendizagem com grande poder de influência utilizando uma obra literária pode ser observado na produção cinematográfica “Escritores da Liberdade”, filme baseado em fatos reais, que em seu desenvolvimento narra a história de vida da professora Erin Gruwell, que começa a lecionar no Colégio Woodrow Wilson, na cidade de Long Beach, Califórnia. Logo no primeiro contato com a turma de discentes a qual foi designada a lecionar a disciplina de língua inglesa, Erin Gruwell percebe que está frente a um grupo complicado de pessoas, pois seus alunos são racialmente divididos em gangues, com grandes influências do etnocentrismo, e forte ligação com a violência local, além do desinteresse pelo conteúdo educacional. Determinada a conquistar êxito em sua profissão, Erin decide implantar um projeto que tem como objetivo conhecer os alunos em um aspecto mais íntimo e encontrar características em comum entre eles. Em um dos momentos do processo de ensino-aprendizagem que Gruwell implantou, esteve a escrita de um diário pessoal, em que estiveram livres para relatar à professora o que acharam pertinente e necessário, desde seus sentimentos mais íntimos, situações vivenciadas e até mesmo seus maiores sonhos. Em seguida, realizou a leitura do livro “O Diário de Anne Frank”, que narra a história de vida de uma menina judia de 12 anos durante a Segunda Guerra Mundial, que está refugiada com a sua família e mais outra no sótão da senhora Miep Gies. Uma obra fantástica que retrata a questão do holocausto, a discriminação racial e social, assunto muito relacionado com o cotidiano dos alunos.

Conhecendo seus alunos de um aspecto mais íntimo, Erin Gruwell elaborou atividades e dinâmicas em grupo que os fizeram perceber e reconhecer quão semelhantes são, independentemente das diferenças étnico-raciais e sociais implantadas na sociedade a qual vivem. Desse modo, utilizando a obra “O Diário de Anne Frank” como meio de trabalhar a socioconstrução, Gruwell pôde aproximá-los, quebrando com o preconceito que existia entre eles e elevando a qualidade de ensino absorvida pelos membros da sala de aula, que se formaram com acesso a universidade.

A produção cinematográfica “Escritores da Liberdade” relata de forma simples e sensível a importância e consequência positiva de implantar e trabalhar uma obra literária dentro do ambiente escolar.

O processo de ensino-aprendizagem implantado pela professora Gruwell pode ser desenvolvido desde os primeiros anos escolares de um aluno, assim como Abramovich (1997) pontua que, a partir do contato com um texto literário de qualidade, a criança é capaz de pensar, perguntar, questionar, ouvir outras opiniões, debater e reformular seu pensamento. Além disso, implantar e incentivar a leitura, desde os primeiros anos escolares, é primordial para se desenvolver o gosto pela leitura nas crianças, assim como Arce e Martins (2007) relata que:

Ao oferecer uma linguagem capaz de seduzir, a literatura infantil pode ocupar um bom espaço na vida das crianças. Se levarmos em conta que nesse período se inicia o caminho para o mundo dos livros, podemos arriscar e dizer que uma criança que tem contato com o livro tende a ser um adulto leitor (p.163)

As obras literárias de qualidade quando bem implantadas, trabalhadas e relacionadas com situações ou temas contemporâneos dentro de sala de aula, podem desenvolver resultados incrivelmente satisfatórios, influenciando não apenas no desenvolvimento educacional de um aluno, mas também o ajudando na socioconstrução, ou seja, auxiliando o aluno a construir uma identidade mais solidária e empática, dentro e fora do ambiente escolar.

5. COLÉGIO INTERAÇÃO

Visando a necessidade de ampliação da discussão teórica do tema à parte prática, desenvolveu-se o “Projeto Hopeful: anti-bullying”, que se utilizou da obra *Carrie, A Estranha*, de Stephen King, para projeção de medidas pedagógicas que possibilitassem a redução e prevenção do bullying no ambiente escolar.

Através da obra e de outros referenciais utilizados por esta pesquisa, foram criados debates e atividades dinâmicas sobre o tema para a aplicação do Projeto Hopeful em escolas de Ensino Fundamental e Médio, posteriormente, esse material foi exibido e praticado em uma escola particular do interior paulista (posteriormente, em mais duas de ensino público), a fim de se conhecer os resultados alcançados com essa iniciativa.

A aplicação do Projeto Hopeful ocorreu no Colégio Interação, localizado no município de Itupeva, no dia 24 de maio de 2017, durante a aula de língua espanhola, e abrangeu a discussão para as turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I e 6º ano do Ensino Fundamental II, com enfoque e atividades distintas, respeitando o desenvolvimento mental e emocional das faixas etárias envolvidas.

Os alunos foram separados conforme o ano que pertenciam, sendo as mesmas atividades para os 2ºs e 3ºs anos e a inclusão da discussão sobre a obra *Carrie, A Estranha*, para os alunos de 6º ano do Ensino Fundamental II.

O tema foi igualmente introduzido nas quatro turmas (2ºs anos A e B, 3º e 6º anos), com um debate inicial sobre o que os alunos entendiam pelo tema bullying, visando reconhecer e intervir sobre os conceitos prévios dos alunos, que, segundo Jófili (2002, p. 197):

Estar consciente dos conceitos prévios dos alunos – que estejam em desacordo com o conhecimento científico –

capacita os professores a planejar estratégias para reconstruí-los, utilizando contra-exemplos ou situações-problema, para confrontá-los.



Figura 1 – Alunos do 2º ano A discutindo sobre o tema bullying

Fonte: Elaborada pelos autores

Posteriormente, o grupo, auxiliado por recursos exibidos em apresentação de slides, evidenciou os pontos de acordo e desacordo entre as falas dos alunos e o real conceito de bullying.

Em seguida, foi realizada uma dinâmica, elaborada pela professora Erin Gruwell, no filme “Escritores da Liberdade”, em que os alunos ficavam a um passo de uma fita colada no chão, eram-lhes feitas perguntas e quando a resposta fosse positiva, deveriam pisar nessa fita. As perguntas feitas foram “quem já comeu alguma coisa hoje?”, “quem gosta de chocolate?”, “quem já magoou o amigo com brincadeiras de mal gosto?”, “quem já ficou magoado com alguma brincadeira de um amigo?”, “quem já sentiu vontade de não vir a escola para não ter que aguentar brincadeiras de amigos?”. A partir das respostas, foram feitas discussões e reflexões, evidenciando que a mesma maioria que sofreu com “brincadeiras” feitas por colegas de sala, foi a que já fez “brincadeiras” que desagradou seus companheiros. Foi evidenciada a necessidade do respeito e da empatia com as particularidades emocionais de cada indivíduo e a importância do não silenciamento frente à essas situações, devendo existir diálogo entre os colegas, os professores, os membros da comunidade escolar e os responsáveis.

O momento posterior distinguiu-se para o Ensino Fundamental I e II. Os segundos e terceiro anos observaram um papel que trazia a foto de um garoto - foi explicado que esse garoto da fotografia chamava-se Juan e ia entrar na sala deles, que ele estava muito empolgado com as possíveis novas amizades e aprendizados, porém, que eles deveriam agir como se não tivessem gostado dele. Para isso, deviam, um a um, olhar para a fotografia e dizer algo que um dia lhes disseram e que lhes tenha magoado, posteriormente, deveriam amassar um pouco a fotografia. Ao chegar ao último aluno, o papel estava completamente

amassado. O grupo tentou esticar e desamassar o papel ao melhor que pode, dizendo aos alunos que Juan havia trocado de escola e crescido. A fotografia era mostrada novamente a todos e o grupo lhes perguntava “O Juan está igual a antes de vir para cá?”, todos os alunos concordaram que não, então foi feita uma reflexão sobre marcas e cicatrizes que uma vítima de bullying pode carregar pelo resto de sua vida, gerando problemas emocionais, até mesmo em sua vida adulta.

Já o 6º ano do Ensino Fundamental II conheceu aspectos da obra Carrie, A Estranha, de Stephen King, relacionando as peculiaridades da personagem à violência que sofria, discutindo a importância do respeito às diferenças (ampliando para questões raciais, LGBTs e de padrão de beleza), evidenciando que todos têm características únicas que devem ser valorizadas e não ridicularizadas. Foram expostos os pontos centrais e relevantes da obra, desde seu poder telecinético, o fanatismo religioso de sua mãe, o episódio do banheiro (em que são atirados tampões e absorventes na personagem que menstrua pela primeira vez) e a noite do baile.

Através da obra, os alunos discutiram sobre demais situações em que vítimas de bullying cometem atrocidades após surtos psicóticos devido aos traumas gerados pela violência escolar. Assim, foi vista a relevância da temática e de se evitar situações que podem criar dimensões enormes, resultando em suicídios ou, até mesmo, como trabalhado na obra, homicídios.

Por último, foram elaborados, pelos alunos de todas as turmas, cartazes que demonstrassem para a comunidade escolar a importância de se evitar o bullying.



Figura 2 – Alunos do 6º ano elaborando cartaz anti-bullying

Fonte: Elaborada pelos autores



Figura 3 – Exposição do Projeto Hopeful¹ (Alunos do 2º e 6º anos)

Fonte: Elaborada pelos autores

“Carrie” perdeu o título de protagonista, dando espaço para as vivências pessoais dos alunos, os quais perceberam o momento como uma oportunidade de desabafo.



Figura 4 – Alunos do 8º ano A discutindo o bullying

Fonte: Elaborada pelos autores

6. ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ALBINO MELO DE OLIVEIRA

A Escola Estadual Professor Albino Melo de Oliveira fica localizada no Bairro Engordadouro, próximo ao distrito industrial, do município de Jundiá. Com uma infraestrutura simples, a escola oferece como serviço os anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, e ensino médio, da 1ª a 3ª série. Grande parte dos alunos é oriunda de bairros com baixo potencial econômico, a título de exemplo, o Bairro Morada das Vinhas, o qual em sua grande maioria é formado por apartamentos da CDHU.

A aplicação do projeto, na presente escola, tornou-se fundamental após a percepção e denúncias de práticas de bullying relatadas por alunos do 8º ano A, através do Projeto “‘Muleque’ de Vila: Levando a perspectiva de um futuro melhor, através da contação de histórias dentro do ambiente escolar” (ALVES, Arthur, SILVA, Diego, 2017), executado no segundo semestre de 2017, o qual os alunos foram convidados a refletirem e relatarem sobre suas próprias vidas e sonhos para o futuro.

Os alunos do 8º ano A foram, anteriormente, comunicados sobre a aplicação do “Projeto Hopefull”, portanto, o ambiente estava completamente organizado, com as carteiras em formato de um retângulo, o qual era rompido apenas para intercalar a carteira do professor.

Visivelmente empolgados com a realização do projeto, os alunos participaram efetivamente desde o primeiro momento, o qual serviu para contextualização do Bullying e as formas pelas quais ele pode aparecer dentro do ambiente escolar, transmitindo a compreensão e entendimento que a presente violência se expõe em divergentes formas, com ou sem violência. Na presente situação, a obra

Muitos alunos compartilharam com a sala de aula situações as quais foram vítimas de bullying. Discutiram também sobre a falta de compreensão da sociedade em relação às pessoas pertencentes à comunidade LGBT (torna-se importante evidenciar que os assuntos eram, exclusivamente, iniciados pelos próprios alunos), portanto, a discussão referente à marginalização da orientação sexual foi iniciada pela aluna A.C., assumidamente homossexual, que descreveu as violências as quais já presenciou dentro e fora do ambiente escolar. A presente discussão chamou a atenção, não apenas pela participação de toda a sala, mas principalmente, pelo apoio e compreensão que a aluna recebeu durante seu desabafo.

Em progressão, os alunos demonstraram muito conhecimento sobre o tema bullying, não apenas comentaram e atribuíram grande culpa da violenta atitude aos padrões tradicionais estabelecidos pela sociedade, sendo refrenantes à beleza ou comportamento, mas, principalmente, a necessidade de poder ser transparecida pelo opressor, que muitas vezes, comete a atitude violenta para chamar a atenção ou se impor como superior à pessoa ou grupo de pessoas oprimidas; nessa presente discussão, os alunos, ainda que muito novos, dissertaram de maneira incrivelmente madura, sempre demonstrando empatia para com as vítimas.

1 Frases elaboradas por alunos: Não xingar as pessoas; Projeto Hopeful Anti-Bullying; Palavras negativas deixam cicatrizes profundas; Você é o que é, não o que pensam; Não julgue o livro pela capa; Não julgue as pessoas; Todos juntos somos melhores. Abaixo: Bullying é trapaça; Não faça bullying, é muito feio.

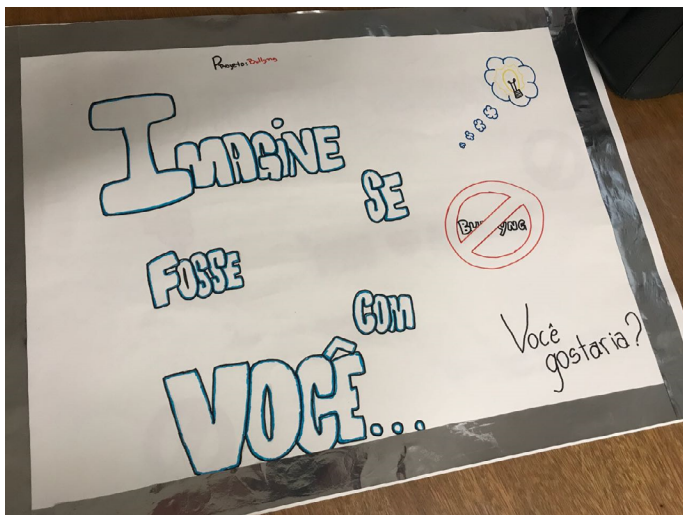


Figura 5 – Cartaz produzido por alunos do 8º ano A

Por fim, a sala foi dividida em grupos, onde cada grupo teve o livre arbítrio de escolher o que escreveria em seus cartazes, desde que transparecessem a importância da discussão do bullying. O resultado foi sensacional, os alunos foram muito criativos e justificaram suas escolhas, a título de exemplo: determinado grupo escolheu falar sobre o racismo, em decorrência de o grupo apresentar membros da raça negra, que já foram vítimas de racismo. Portanto, na escola estadual Albino Melo de Oliveira foi possível observar que, ainda que os números de violência e da ausência de empatia sejam grandes, ainda é possível acreditar na inocência da criança e na esperança de um futuro melhor.



Figura 6 – Alunos do 8º ano elaborando cartaz anti-bullying

7. ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR OROZIMBO SÓSTENA

A Escola Estadual Professor Orozimbo Sóstena, localizada no Jardim Estádio, no município de Jundiá, atende a clientela de alunos de Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) e Ensino Médio (da 1ª a 3ª série). Os alunos, em sua maior parte, são provenientes da classe média, tendo uma comunidade escolar boa em virtude da localização

(bairros tranquilos) e de pais participativos e exigentes com a Gestão Escolar.

A aplicação do Projeto Hopefull ocorreu no último semestre do ano de 2017, durante a aula de inglês da professora C., no 6º ano do Ensino Fundamental II.

Em um primeiro momento, a professora C., após pedir aos alunos que se organizassem em círculo, em ajuda aos membros do projeto, questionou aos alunos o significado da palavra Bullying. Após alguns alunos responderem alguns conceitos e explicarem situações de violência escolar, a professora C. explicou que a palavra vinha da língua inglesa, do termo bull, que significa touro, que é um animal forte que intimida os menores e mais fracos. Com o passar do tempo, o termo foi ganhando o sinônimo de valentão, tirano, e, por isso, chamamos de bullying o ato de violência de um aluno ou um grupo contra um aluno ou outro grupo de alunos.

Após eles entenderem o conceito e origem da palavra, foi entregue pedaços de fitas de cetim vermelhas, e foi pedido que levantassem sua fita a cada situação que já lhes aconteceu. Na primeira pergunta, “Eu já me ofendi com a brincadeira de um colega”, de 29 alunos, 27 ergueram suas fitas. Já na segunda, “Eu já ofendi um colega com uma brincadeira”, apenas 15 levantaram suas fitas; após a professora C. pedir-lhes, em tom de brincadeira, que não fossem mentirosos, mais 5 levantaram suas fitas. Na terceira pergunta, “Eu já fui vítima de bullying”, 13 levantaram suas fitas. Na última pergunta, “Eu já faltei da escola para não sofrer bullying”, 4 alunos levantaram seus cetins. Iniciou-se uma discussão sobre violência escolar e muitos alunos puderam aprender e tomar consciência de que certas brincadeiras eram prejudiciais aos seus colegas, em um nível mais grave do que podiam imaginar.

Uma das alunas, M., que havia levantado a fita em todas as questões, relatou que, até o ano anterior, em que estudava em uma escola municipal de seu bairro, ela se achava uma menina bonita. Porém, comentou que após algumas piadas de colegas de sua sala, ela passou a se sentir mais feia, gorda e triste.

Já o aluno J., disse que sofria bullying em sua outra escola, um pequeno colégio particular do município de Jundiá, mas que atualmente se vê enturmado. Relatou que antes, era motivo de chacota por ser menor e mais magro que os outros, além de relatar que apanhava e tinha suas cartas de “pokemon” roubadas.

Após uma ampla discussão e a conclusão de que essas práticas eram prejudiciais e que todos deveriam se ajudar, para que não ocorram dentro de sua escola, os alunos do 6º ano B foram divididos em grupos de até 5 pessoas para a produção dos cartazes.

Os seis grupos utilizaram-se de cartolina, régua e lápis de cor para confeccionar seus cartazes. As frases elaboradas foram “Não seja mau para não conhecer a maldade”, “Não faça bullying”, “Se sofrer bullying, não se cale”, “Não julgue as pessoas”, “violência gera violência” e “Mais amor, por favor”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hodiernamente é possível afirmar que o bullying e o ambiente de ensino aprendizagem “caminham juntos”, assim, compreendemos que a escola torna-se o local onde ocorrem os maiores números da prática negativa, que carrega consigo indeterminadas consequências, desde as que dizem respeito à vítima, como a violência, exclusão social, queda do desempenho escolar, depressão e até mesmo o suicídio; quanto para o agressor, que também pode vir a sofrer repressões e agressões da própria pessoa a qual praticava o bullying, entre outras consequências. Outro fator relevante que devemos levar em consideração quando falamos da prática do bullying diz respeito às consequências que a vítima pode vir a sofrer no futuro. Em seu estudo sobre o fenômeno, Silva (2010) afirma que uma parcela dos jovens que sofre bullying carrega os traumas dessa agressão para a vida adulta, “tornando-se pessoas ansiosas, inseguras, depressivas (SILVA, 2010), além de torná-las agressivas também, como ocorreu com a personagem Carrie da fenomenal obra de Stephen King.

Viu o próprio rosto no espelhinho pendurado atrás da porta, um espelho com uma moldura barata de plástico verde, que só servia para ela se ver quando se penteava. Odiava aquela cara, aquela cara sem graça, idiota e bovina, os olhos insípidos, as espinha vermelhas e brilhantes, os ninhos de cravos. Odiava sua cara mais que tudo. (KING, Stephen, 1999, p. 38)

Torna-se fundamental e indiscutível a criação e aplicação de atividades de ensino-aprendizagem que ajudem na prevenção e contenção do bullying dentro do ambiente escolar. O presente artigo mostrou como é possível desenvolver o tema utilizando a literatura, assim como trabalhamos com a obra *Carrie*, de Stephen King, aplicando o “Projeto Hopeful” em uma instituição de ensino particular e duas de ensino público, fazendo com que crianças e adolescentes deliberassem sobre o quão negativo pode ser a prática do bullying dentro da sala de aula.

Compreendemos então que, ainda que tenha havido um crescimento significativo do número de violência causada pelo bullying dentro do ambiente escolar brasileiro, é possível desenvolver atividades de ensino-aprendizagem relacionadas com a obra *Carrie* de Stephen King que caminhem contra essa evolução, causando a discussão e liberação do tema entre os alunos e que (através da troca

de conhecimentos e experiências em sala de aula) torne os seres humanos mais empáticos, excluindo a prática do bullying do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Scippicione, 1997.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Maria. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, L. Maria.(org). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP: Alénea, 2007.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, M. G. O. CRESPO, C. MALTA, D. C. MELLO, F. C. M. MONTEIRO, R. A. PORTO, D. L. SARDINHA, L. M. V. SILVA, M. A. I. SILVA, M. M. A. *Bullying nas escolas brasileiras: resultados da pesquisa nacional de saúde do escolar (PeNSE)*, 2009. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.15, suppl. 2, p. 3065-3076, 2010.
- CORINGA, S. M. V.; MOREIRA, S. A. DA SILVA.; GOMES, E. A. F. *O Ateneu: Um território marcado pelo bullying*. *Qui-pus*, Natal, a. 2, n. 1, p. 47-53, 2013.
- DARÓS, L. TESCAROLO, R. *Aprendizagem e conhecimento: conexões planetárias*. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 20, p. 133-141, jan./abr. 2007.
- ESCRITORES da Liberdade. Direção: Randa Haines. Produção: Richard Lagravenese. Interpretes: Hillary Swank; Patrick Dempsey; Scott Glenn, Imelda Staunton; April Lee Hernandez; Kristin Herrera; Jacklyn Ngan; Sergio Montalvo; Jason Finn; Deance Wyatt e outros. Roteiro: Richard Lavaganese, Erin Gruwell, Freedom Writers. 2007. DVD (95 min), son., color.
- GONÇALVES, S. M. P. MATOS, M. G. *Bullying nas escolas: comportamentos e percepções*. *Psic., Saúde & Doenças* v.10 n.1 Lisboa, 2009.
- JÓFILI, Z. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. In: Congresso de Iniciação Científica da UFRPE, 6., 1996, Recife. Resumos... Recife: Educação e Teorias Práticas, v. 2, n. 2, dez, 2002, p. 191-208.
- KING, Stephen. *Carrie, A Estranha*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.
- LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_ATO2015-2018/2015/LEI/L13185.HTM>. Acesso em 20 de abril de 2017.

MENEZES, D. VIANA, V. ZYNGIER, S. A interface entre linguística aplicada e literatura: abordagens empíricas no contexto escolar. *Cadernos de Letras (UFRJ)*, Rio de Janeiro, 23 ed. P. 163-182, 2007

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, ano XXII, no 76, Outubro/2001.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Mentes perigosas nas escolas: bullying*. Rio de Janeiro: Fontanar, 2010.

Uol Educação, Bullying na escola. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/04/19/quase-18-dos-alunos-dizem-sofrer-bullying-no-brasil-diz-estudo.htm>>. Acesso em 20 de abril de 2017.

VILLANI, F. L. A longevidade no aprendizado de línguas: acrescentando vida aos anos e não anos a vida. 2007. 258 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007, p. 102-117.

PROJETO INGLÊS COM MUSICA

Sérgio Coluce Herrerias

Centro Universitário Campo Limpo Paulista

Rua Guatemala, 167, Jd. América

13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil

(11) 99916 9601

scoluce79@yahoo.com.br

RESUMO

O Projeto: English with Music é um método que facilita muito no aprendizado da língua inglesa, pois, unindo o gosto musical de cada aluno ao ensino de inglês, se torna prático e fácil o desenvolvimento da língua inglesa, uma vez que os alunos têm liberdade de aprender o que seus ídolos realmente estão cantando em suas músicas. Além disso, praticam a audição, leitura e pronúncia da língua, o que pode levá-los a ter mais facilidade de utilizar o inglês na escola e em seu futuro para o mercado de trabalho.

Palavras chave

Inglês, música, método, língua, vocabulário.

ABSTRACT

The English with Music Project is a method that facilitates a lot of learning in the English language, because by joining the musical taste of each student to the teaching of English, it becomes practical and easy the development of the English language, since the students are free to learn what their idols are actually singing in their music, practicing listening, reading and speaking in English, so they may have a better ability to use English at school and in their future for the job market.

1. INTRODUÇÃO

Inglês com música é um método que facilita muito no aprendizado da língua inglesa, pois, unindo o gosto musical de cada aluno ao ensino de inglês, se torna prático e fácil o desenvolvimento da língua inglesa. “A música faz parte da cultura e construção de muitas pessoas e é usada desde pequena para ensinar coisas para crianças. Quem não se lembra da famosa música que ensina partes do corpo, ou uma icônica música do abecedário. Músicas semelhantes existem em inglês e servem também para ensinar vocabulário e até informações úteis em inglês com música.” (Paulo Barros, 2017).

2. OBJETIVO GERAL

O objetivo deste estudo é incentivar o aprendizado da língua inglesa. No mercado, cada vez mais competitivo, se faz necessário o aprendizado de outro idioma, principalmente do inglês, pois é a língua oficial internacional “Quando terminamos a nossa graduação nos deparamos com um mercado de trabalho concorrido. A competência na área escolhida e habilidades profissionais de destaque, com certeza são bons diferenciais para enfrentar a concorrência, mas poucos profissionais se atentam para algo que já até mesmo deixou de ser diferencial e se tornou essencial: falar inglês.” (Gabriela Porto, 2017).

3. OBJETIVO ESPECIFICO

Levar os alunos a identificarem a facilidade que podem ter em aprender a língua inglesa.

4. METODOLOGIA

Apresentar a ideia de que aprender inglês cantando se torna prazeroso e fácil. Dividir os alunos em três grupos de cinco pessoas, cada grupo escolhe uma música em inglês, após a escolha, é feita a impressão da letra e o download da música. Nessa etapa, os alunos escutam a música por repetidas vezes acompanhando com a letra impressa, para se familiarizarem com a canção escolhida. Ouvir a música e acompanhar com a leitura da letra. Selecionar palavras chaves para tradução e praticar pronúncia das palavras em inglês. Começar a cantar a canção quando a ouvir. Deixar, como tarefa de casa, essa prática de falar a letra e começar a cantar. Fazer o levantamento sobre o autor da música e a motivação para escreve-la.

1ª Etapa

A escolha da música.

Objetivo

Que os alunos demonstrem seu gosto musical e que, através do que gostem, possam aprender inglês.

Estratégia

Os alunos devem escolher canções em inglês e, através da audição e leitura da letra, se acostumarem a ouvir em inglês, começando a entender o que é cantado com o auxílio da letra impressa.

Avaliação

Acompanhamento com os alunos em seu progresso nessa etapa de ouvir e ler.

2ª Etapa

Praticar inglês: ouvindo, lendo e cantando.

Objetivo

Levar os alunos a identificarem a facilidade que podem ter em aprender a língua inglesa.

Estratégia

Compreensão da letra, decifrando a tradução de algumas palavras para melhor entendimento e começar a pronunciar.

Avaliação

Perguntar aos alunos como está o progresso, esclarecendo dúvidas sobre palavras que não conhecem e auxiliando na pronúncia.

3ª Etapa

Cantar em inglês.

Objetivo

Colocar em prática o que os alunos estudaram, ouvindo as canções, lendo a letra e praticando a pronúncia.

Estratégia

Dar liberdade aos alunos para se divertirem, cantando as músicas de sua preferência, reconhecendo o trabalho feito por eles em relação à pronúncia da música em inglês.

Avaliação

Ouvir os alunos cantando as canções escolhidas com ajuda da leitura da letra, atentando-se à correta pronúncia do inglês.

5. FIGURAS



Fig. 1 - Crianças cantando em inglês "Dear Mother".



Fig. 2 – Crianças cantando "Hino Olimpico" em inglês.

6. MATERIAIS E RECURSOS

Músicas em inglês, letra da canção impressa e dicionário de Inglês.

7. CRONOGRAMA

	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
1ª Etapa	16/08				
2ª Etapa		15/09	18/10		
3ª Etapa				15/11	06/12

REFERÊNCIAS

BARROS, Paulo. Inglês com música: um caminho fácil para o sucesso! Disponível em <https://ingleswinner.com/blog/ingles-com-musica/>. Acesso em 14/10/17.

PORTO, Gabriela. Inglês: língua do mundo. Disponível em <http://www.infoescola.com/educacao/ingles-lingua-do-mundo/>. Acesso em 14/10/17.

PROJETO “MULEQUE DE VILA”: LEVANDO A PERSPECTIVA DE UM FUTURO MELHOR ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

Arthur Rampini Alves

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Barão do Rio Branco, 223, Vila Santa Rosa
13201-670 Jundiaí, SP, Brasil
(11) 99592 1704
arthuralves1704@gmail.com

Diego Honorio da Silva

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Orlando Branco, 290, Jardim das Tulipas
13212-650 Jundiaí, SP, Brasil
(19) 99590 9226
diegohonoriocontato@gmail.com

RESUMO

O presente artigo originou-se da atividade acadêmica denominada “Projeto Despertar: Levando esperança e inclusão social através da contação de histórias”, utilizada como requisito parcial para obtenção de nota nas disciplinas de “Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa (Gêneros Discursivos)” e “Literatura Brasileira: Do Realismo ao Simbolismo”, lecionadas pela docente Jaqueline Massagardi Mendes. Também como requisito parcial para conclusão de estágio supervisionado, etapa inclusa na disciplina de “Prática de Ensino e Orientação ao Estágio Curricular Supervisionado II”, lecionada pela docente Kelly Gomes de Oliveira. As matérias são pertencentes à grade curricular do curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa do Centro Universitário de Campo Limpo Paulista, no segundo semestre de 2017.

A proposta da atividade acadêmica foi induzir os discentes a contar histórias de maneira que desperte o gosto pela leitura em pessoas que vivem em um contexto de desfavorecimento social, seja em escolas, instituições sociais, abrigos, etc.

A partir disso, diante da perceptível falta de apoio motivacional dentro do ambiente escolar, na rede pública da educação básica brasileira, situação constatada ao longo do período de observação em sala de aula durante o cumprimento do estágio supervisionado, nas escolas estaduais Professor Albino Medo de Oliveira e Professor Orozimbo Sóstena, estruturou-se um projeto com o intuito de incentivar os alunos a buscarem uma nova perspectiva para suas próprias vidas. Para isso, o estudo procurou conceituar e conhecer a motivação escolar e, através da leitura de histórias reais, transmitir e despertar a motivação em estudantes dentro da sala de aula para que, assim, os mesmos se sintam motivados a escreverem suas próprias histórias e reflitam acerca de seus futuros, concebendo para si mesmos que não importa as dificuldades que possam aparecer, eles serão capazes de encará-las e superá-las durante o caminho em direção aos seus sonhos.

Palavras chave

Educação inclusiva; motivação escolar; super-heróis; nova perspectiva; responsabilidade social.

RESUMEN

Este artículo se originó de la actividad académica nombrada “Proyecto Despertarse: Llevando la esperanza e inclusión social por medio de historias contadas” que ha sido utilizada como requisito evaluativo parcial en las disciplinas académicas: “Lectura y producción de textos en lengua portuguesa (géneros discursivos)” y “Literatura brasileña: del realismo al simbolismo”, dirigidas por la profesora Jaqueline Massagardi Mendes, también como condición parcial para la conclusión de la pasantía supervisada, etapa inclusa en la asignatura “Practica de Enseñanza y Orientación a la Pasantía Supervisada II”, dirigida por la profesora Kelly Gomes de Oliveira, disciplinas que pertenecen al Plan de Estudios de la carrera de Letras con habilitación en lengua inglesa de la Facultad Campo Limpo Paulista (FACCAMP), en el segundo semestre del año de 2017.

La propuesta del proyecto académico fue despertar en los estudiantes el placer por la lectura y la producción textual en sitios y contextos de desfavorecimiento social, fuera en escuelas de barrios marginalizados, en centros de protección de menores, en hospitales, fuera en instituciones sociales, de manera general. De este modo, delante la falta de apoyo motivacional adentro de las escuelas públicas de la educación básica brasileña, situación comprobada en las observaciones hechas en las pasantías realizadas en las escuelas estatales Professor Albino Medo de Oliveira e Professor Orozimbo Sóstena, se formuló un proyecto con la intención de llevar un incentivo a los alumnos para que busquen una nueva perspectiva en sus propias vidas. Para eso, el estudio buscó conceituar y conocer la motivación escolar y, mediante la lectura de historias reales, transmitir y despertar la motivación en alumnos en el aula para que así se sientan motivados a escribieren sus propias historias y reflexionaren sobre sus futuros, en-

tendiéndolo que no importa las dificultades que pueden encontrar en sus caminos, siempre serán capaces de encontrarlas y vencerlas para que logren sus sueños.

Palabras clave:

Educación inclusiva; motivación escolar; superhéroes; nueva perspectiva; responsabilidad social.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo foi elaborado como requisito parcial para obtenção de nota das disciplinas de Leitura e Produção de Texto em Língua Portuguesa (Gêneros Discursivos) e Prática de Ensino e Orientação ao Estágio Curricular Supervisionado II, ministradas, respectivamente, pelas docentes Jaqueline Massagardi e Kelly Gomes de Oliveira, na Faculdade Campo Limpo Paulista, no segundo semestre de 2017.

Jorge Amado, com a publicação de seu romance *Capitães da Areia*, denunciou, no ano de 1937, a marginalização da criança que sobrevive no limiar da visibilidade social, esquecida e julgada pelas políticas públicas da época. Atitude que até, hodiernamente, assume a consequência da desvalorização da criança na sociedade, imposição que reflete diretamente em sua automotivação para transfiguração da perspectiva e injunção social na qual está inserida. A título de exemplo, encontramos o diálogo entre o protagonista Capitão Pedro Bala e o seu fiel companheiro, Professor:

– Tu já deu uma espiada na Escola de Belas-Artes? É um beleza rapaz. Um dia andei de penetra, me meti numa sala. Tava tudo vestido de camisa, nem me viram. E tavam pintando uma mulher nua... Se um dia eu pudesse...

Pedro Bala ficou pensativo. Olhava Professor como que pensando. Logo falou com um ar muito sério:

– Tu sabe o preço?

– Que preço?

– De pagar na escola? O professor?

– Que história é essa?

– A gente se reunia, pagava pra tu...

Professor riu:

– Tu nem sabe... Tem tanta complicação... Não pode não, deixa de tolice.

– João de Adão disse que um dia a gente pode ter escola...

Saíram andando. Professor parecia ter perdido a alegria do dia. (AMADO, 1912, p.125 e 126).

Percebe-se, desse modo, que o personagem Professor já não dispõe de expectativas ou motivações para acreditar que alguém em sua posição social consiga desenvolver capacidades intelectuais para ingressar em qualquer instituição de ensino. Ou seja, acomodou-se com a imo-

ção social a qual permanece inserido e não apresenta aspiração de valorizá-la, assim como Bzuneck (2001, p. 09) apresenta: “A motivação ou motivo seria aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso”, constata-se, assim, que faltou ao personagem a motivação para buscar mudanças que lhe apresentariam novas perspectivas para o desenvolvimento de uma vida mais satisfatória.

A situação transparecida anteriormente é refletida atualmente, na sociedade brasileira, segundo o estudo “Geração Z: pesquisa da cidadania global”, realizado pela Fundação Varkey, responsável pela criação do prêmio Global Teacher Prize, que entrevistou 20.088 jovens com idade entre 15 e 21 anos, de 20 países, a respeito de suas prioridades profissionais, valores pessoais e concepções em relação a cidadania. Os brasileiros apresentam o maior quadro do predominante sentimento de desmotivação e pessimismo em relação ao próprio futuro. O assustador resultado exibiu que apenas 16% dos jovens brasileiros afirmam se sentir bem emocionalmente. Já, segundo o Censo Demográfico de 2010, divulgado em 2012 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), de cada 100 brasileiros com idade entre 18 e 24 anos, 36 abandonam os estudos antes de concluir o ensino médio. Percebe-se, assim, quão desmotivado o jovem brasileiro está em relação aos seus próprios estudos e futuro.

O presente estudo originou-se do projeto “Despertar: Levando a esperança e inclusão social através da contação de histórias”, aposto na disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa (Gêneros Discursivos), ministrada pela docente Jaqueline Massagardi, no segundo semestre do ano de 2017, no Centro Universitário de Campo Limpo Paulista, o qual se propõe a abordar a falta de motivação de crianças e adolescentes estudantes em escolas ambientadas em regiões periféricas, além de produzir e aplicar, com a implantação do projeto “Muleque de Vila”, práticas de ensino-aprendizagem com objetivo de estimular a automotivação do aluno dentro do ambiente escolar, refletindo em sua vida cotidiana, profissional e pessoal.

2. JUSTIFICATIVA

Este trabalho pretende trazer motivação aos estudantes com baixo favorecimento social e, por meio da “contação de histórias” dentro de ambientes educacionais, fazê-los compreender que mesmo dentro de um ambiente desprestigiado socialmente, é possível ascender sua capacidade de leitura, sua condição social e intelectual e se libertar das limitações econômicas que os desfavorecem educacionalmente.

Segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2017/8 que tem como tema de pesquisa a “Respon-

bilidade na educação: cumprir nossos compromissos”, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), disponibilizado em outubro de 2017, o Brasil possui 13 milhões de analfabetos, número mantido sem alteração há três anos, além de destacar que faltam incentivos para a educação profissionalizante e para que o aluno conclua o ensino médio. Comparando os resultados apurados no Brasil com os obtidos em países ricos, nos quais 84% dos alunos concluem o ensino médio, percebe-se o déficit presente na educação do Brasil, onde apenas 63% dos alunos concluem o ensino médio.



Figura 1: Charge que consta no Relatório de Monitoramento Global da Educação 2017/8 da Unesco (Foto: Reprodução)

A motivação é um fator decisivo para que os discentes permaneçam interessados em aprender. Porém, com os problemas estruturais e àqueles referentes ao cotidiano da escola pública brasileira, esse interesse vem sido perdido, fazendo com que os alunos que não apresentam condições necessárias para pagar um ensino em rede particular, sejam cada vez mais deixados à margem na educação, restando-lhes poucas oportunidades de ascensão intelectual e, portanto, financeira.

Como nos mostra Almeida et al (2015, p. 3),

A ascensão enquanto fenômeno social depende de uma série de fatores e circunstâncias externas ao próprio indivíduo, ligadas ao contexto histórico. Fatores como a distribuição de renda, segregação racial, origem familiar, capital cultural, o meio social e, principalmente, a educação são responsáveis pela mobilidade social. (...) Dessa forma, a escola passa a assumir a responsabilidade de “formar” cidadãos críticos, sociais e bem formados.

Sendo, da escola, a responsabilidade de “formar” alunos, também é dela a responsabilidade de manter os alunos motivados a aprenderem o necessário para serem cidadãos críticos, sociais, bem formados e, acima de tudo, ci-

dadãos com oportunidades de ascender intelectual e financeiramente, não importando se estes estão matriculados na rede pública ou particular, assim como sugere a ideia de meritocracia que permeia nossa sociedade.

Segundo Helal (2007, p. 387), a meritocracia

[...] propõe que os sistemas de estratificação social caminham – em decorrência dos processos de modernização – para estruturas mais permeáveis, com menores graus de cristalização, maior mobilidade circular e menores níveis de transmissão intergeracional do status. Esse fenômeno teria levado a uma redução do efeito – no processo de estratificação social e ocupacional – de variáveis relacionadas à origem socioeconômica, à aspectos de status atribuído, e à elevação do efeito de variáveis relacionadas às realizações individuais (status adquirido).

Porém, na prática, a meritocracia falha ao considerar iguais as oportunidades educacionais de quem estuda em escolas privadas e públicas, supondo que o único fator de fracasso de alunos de escolas periféricas é sua “falta de esforço” e de vontade. Pois não seria dever da escola motivar os alunos para que tenham vontade e, só então, se esforcem? Segundo Charlot (1996, p. 49), a criança “[...] só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela”. Portanto cabe à escola, aos professores e à sociedade em geral dar à estas crianças, oriundas de classes desvalorizadas, um sentido em ir à escola e a estudar. Esse sentido é evidente àqueles estudantes de escolas particulares, pois sua cultura familiar, sua convivência social e seus meios educacionais os fazem compreender que é necessário passar em um vestibular e ir à uma faculdade para se manterem na classe social a qual já pertencem.

Ao contrário, o mundo dos alunos de escolas públicas (principalmente as periféricas) os levam acreditar que ascender intelectual e financeiramente não lhes é algo possível, pois aos seus redores, em sua família e, muitas vezes, na própria escola, não são incentivados a estudar, cabendo a eles, em seu papel social, o trabalho braçal.

É evidente a diferenciação até mesmo por parte do corpo docente, dos alunos de escolas públicas e privadas. Segundo Pereira (2016, p. 222):

Nas escolas dos pobres era comum que as práticas entendidas como de indisciplina e/ ou de confronto à ordem escolar fossem entendidas do ponto de vista da estigmatização e da criminalização. “Nessa escola só tem bandido”, foi uma das frases que ouvi de um docente. Em outra, ouvi que o maior problema daque-

la escola era resultado do fato de 90% de seus alunos morarem na favela vizinha. Nas escolas particulares, por outro lado, ainda que houvesse entendimento similar do que seria indisciplina e confronto à ordem escolar, os seus estudantes não eram classificados como marginais e/ou criminosos, no máximo, como problemáticos ou chatos, como ouvi de alguns professores. Os resultados da organização disciplinar não são os mesmos nos dois contextos. Numa escola pública em que os estudantes explodiram bombas dentro do prédio, a polícia foi chamada para revistá-los. Já em escola particular de classe média alta de São Paulo, conforme relatado por um professor, tocou-se fogo em computadores e arancou-se uma porta, mas de modo algum tais atos foram levados à público ou pensou-se em utilizar o recurso policial.

Nesse contexto, entende-se que a escola pública e gratuita condiciona seus estudantes ao fracasso escolar por seu contexto social, pelo papel que representam e pela sua condição financeira. É evidente que, como nos mostra Almeida et al (2015, p. 3-4)

[...] sabem-se as situações pelas quais as escolas da nossa realidade passam: estrutura deficiente, falta de recursos, precariedade no quadro de funcionários qualificados, superlotação nas salas de aula, dentre outros diversos fatores que as fazem falhas. Isso afeta drasticamente no seu funcionamento e compromete seriamente a função de promover a cidadania educacional.

Conhecido o cenário da precarização da educação pública, entende-se que tenha que partir do professor a tarefa de manter os alunos motivados. Segundo Almeida et al (2015, p. 5)

Desse modo, o papel do professor como mediador do conhecimento em sala de aula é de suma importância, pois o mesmo encarrega-se de dar sentido ao ato de ir, estar e participar da escola. Entretanto é necessário considerar os fatores sociais e pessoais de cada indivíduo como autoestima, fatores culturais, familiares, econômicos, dentre outros.

Portanto, o dever do professor não é apenas transmitir o conteúdo, tampouco dar significado a ele, relacionando-o com o cotidiano dos discentes, mas também levar estes indivíduos que são violentados com a desigualdade social a acreditarem que são capazes de conseguir progredir no meio acadêmico e econômico. Somente assim, o aluno entenderá que a escola faz parte de um processo de crescimento pessoal que o levará a expandir-se, e não

somente um lugar em que é legalmente obrigado a ir para tirar um certificado que o permita ingressar rapidamente no mercado de trabalho.

Dessa forma, este trabalho pretende levar motivação e, principalmente, uma história real de sucesso que reflita a realidade em que vivem e que os faça compreender que assim como a personagem principal da história, há maneiras de dar sentido ao estudo e de fazê-lo um meio de ascensão sociocultural.

3. OBJETIVOS

Através da narração de histórias, dentro do ambiente escolar, estimular a motivação do aluno, transparecendo e implantando uma nova perspectiva de vida.

4. METODOLOGIA

Inicialmente, o presente estudo pretende constatar, em pesquisas bibliográficas, conceitos e explicações referentes à motivação do aluno dentro do ambiente escolar, procedimento fundamental para compreender de quais formas especialistas sobre o assunto podem encarar a realidade da falta de motivações de alunos, dentro das escolas brasileiras. Segundo Gil (2008): “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos.” Além de destacar que “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Ou seja, através da pesquisa bibliográfica, o estudo pretende compreender, de forma ampla, quais aspectos podem ser trabalhados para modificar a presente situação de crianças e adolescentes dentro do ambiente escolar brasileiro.

Posteriormente será realizada a aplicação de uma pesquisa qualitativa dentro de duas escolas estaduais, respectivamente, sendo elas Escola Estadual Professor Albino Melo de Oliveira e Professor Orozimbo Sóstena, localizadas na cidade de Jundiá, pertencentes à educação básica brasileira, com o objetivo de analisar a opinião dos alunos a respeito do assunto estudado. Segundo a obra “Métodos de pesquisa”, organizada pela Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFRGS) e pelo Curso de Graduação Tecnológica, a pesquisa qualitativa “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Ou seja, o trabalho pretende reconhecer quais fatores podem causar a motivação ou desmotivação dos alunos dentro do ambiente escolar, comprovando, assim, a veracidade da proposta defendida pelo presente estudo

que transparece a necessidade de metodologias de ensino-aprendizagem que desenvolvam e trabalhem com a automotivação do aluno dentro do ambiente escolar.

E, finalmente, desenvolver e aplicar o projeto “Muleque de Vila”, proposta de atividade e estratégia de ensino-aprendizagem que transmita, através da contação e leitura de histórias, a automotivação para que o aluno compreenda que possui qualidades extremamente significantes para sua vida pessoal e profissional, resultando, dessa forma, em novas perspectivas de vida, tornando o aluno não apenas um coadjuvante que é imposto a absorver conhecimento, mas como o protagonista que se prepara para a sua “estreia” triunfal.

5. MOTIVAÇÃO ESCOLAR

A palavra motivação é definida pelo Dicionário Michaelis, como “2. PSICOL. Série de fatores, de natureza afetiva, intelectual ou fisiológica que atuam no indivíduo, determinando-lhe o comportamento”. Quando se observa o ensino básico brasileiro, essa definição pode comprovar que o comportamento dos discentes (que os distanciam do processo de aprendizagem) advém de sua falta de motivação no ambiente escolar.

Sabe-se que a motivação é “[...] considerada um dos elementos principais que move o ser humano em busca de seus objetivos” (MARTINELLI, SISTO, 2010, p. 413). Porém, segundo Cavenaghi e Bzuneck (2009), a motivação não é mera característica individual que distingue os seres humanos, mas, sim, um processo psicológico que envolve, além de características da personalidade, o ambiente ao qual a pessoa está inserida. Portanto não se deve atribuir ao aluno a tarefa de motivar-se a si mesmo, mas observar as mudanças ambientais que este necessita para concretizar sua aprendizagem e também para ver a escola como um espaço favorável para que ele concretize seus objetivos.

De fato, se avaliarmos o cenário em que a escola pública brasileira se encontra é compreensível que seus alunos não a vejam como um local que os façam ascender socialmente. Os fatores são muitos: “[...] estrutura deficiente, falta de recursos, precariedade no quadro de funcionários qualificados, superlotação nas salas de aula” (ALMEIDA et al, 2015, p. 3). Além disso, como apontam estudos, realizados por Siqueira e Wechsler (2006, p. 22):

Há uma série de fatores que podem afetar a motivação do estudante: as expectativas e estilos dos professores, os desejos e aspirações dos pais e familiares, os colegas de sala, a estruturação das aulas, o espaço físico da sala de aula, o currículo escolar, a organização do sistema educacional, as políticas educacionais, e, principalmente, as próprias características individuais dos alunos.

Por isso, tem que se considerar que a motivação está interligada a diversos fatores. É complexa, senão impossível, encontrar uma medida que atenda à todas as demandas motivacionais que estes alunos necessitam. Ainda assim, é necessário encontrar medidas que possam ser testadas, porém sempre a considerar o lugar no qual essa escola está inserida e outros aspectos, como o contexto social destes estudantes, seus perfis com relação a metas e objetivos (não sabem sua meta ou não possuem uma; metas apenas sociais; metas para o estudo superior; metas para o mercado de trabalho), sua visão em relação a escola, entre muitos outros pontos a serem questionados.

Mas, sabendo que as ações, expectativas e estilo do professor podem influenciar na motivação do aluno, é imprescindível que o docente pense em medidas que possam trazer uma visão positiva em relação a escola e ao que ela pode oferecer. Como já aponta Almeida et al (2015, p. 5):

Desse modo, o papel do professor como mediador do conhecimento, em sala de aula, é de suma importância, pois o mesmo encarrega-se de dar sentido ao ato de ir, estar e participar da escola. Entretanto é necessário considerar os fatores sociais e pessoais de cada indivíduo como autoestima, fatores culturais, familiares, econômicos, dentre outros.

Apesar de ser difícil manter a criança e o jovem contemporâneos interessados, devido a infinidade de atrativos que a escola (sua função social de estabelecer amizades, namoros, etc) e o universo tecnológico (smartphones, tablets e outros dispositivos eletrônicos) oferecem, é possível desenvolver nos estudantes uma motivação positiva em relação aos estudos e à escola.

Pautados em estudos, Cavenaghi e Bzuneck (2009, p. 1485) evidenciam que algumas atitudes devem ser evitadas por parte dos docentes que pretendem motivar os seus alunos, algumas delas são:

A ênfase nas notas, o clima competitivo, a formação de grupos homogêneos por capacidade, as excessivas regras, a valorização da capacidade relativa, as poucas oportunidades de escolhas, as atividades desinteressantes e pouco desafiadoras, a relação mais impessoal entre professor e aluno e as rígidas formas de avaliação.

Além de preservar a individualidade e autonomia do aluno, o professor deve perceber a realidade social dele. A desigualdade, tão presente em nosso país, atinge diretamente a escola, deixando as escolas de zonas desfavorecidas em desvantagem em relação as provenientes de zonas centrais, ainda mais se comparadas ao ensino particular.

A educação brasileira parece estar estruturada de forma a manter as classes privilegiadas no poder, oferecendo-lhes os melhores meios educacionais, já evidenciando que os conteúdos escolares vão lhes proporcionar uma melhor condição de vida ou uma manutenção de suas classes sociais.

Segundo Almeida et al (2015, p. 7), as pessoas que estão em condições sociais mais baixas, dispõem da “educação da ralé” com escolas periféricas, com menos recursos, profissionais com menor qualificação e todas as condições propícias para levar esses alunos a acreditar que não vão prosperar financeiramente.

A crueldade da má-fé institucional está em garantir a permanência da ralé na escola, sem isso significar, contudo, sua inclusão efetiva no mundo escolar, pois sua condição social e a própria instituição impedem a construção de uma relação afetiva positiva com o conhecimento. (SOUZA, 2009, p. 301)

Apesar de a escola pública querer preparar estes alunos, desprivilegiados socialmente, apenas para o trabalho braçal, cabe ao professor revolucionar seu meio e levar esperança de ascensão intelectual, financeira e social aos seus estudantes, transformando a experiência escolar em algo palpável dentro de suas realidades.

6. PROJETO “MULEQUE DE VILA”

A princípio, o Projeto “Muleque de Vila” se propõe a transparecer através de uma história real, a superação vivenciada por um dos autores do presente estudo (SILVA, Diego). Exteriorizada por intermédio de uma animação em gibi¹, ilustrada pelo cartunista Raphael Rampin e redigida pelo autor Diego Honorio da Silva, a revista assume a responsabilidade de historiar as aventuras do adolescente Light, o qual, apesar de desfrutar de grandes sonhos, enfrenta uma vida desfavorecida e triste com uma família desestruturada e “imersa” a adicção química e alcoólica.

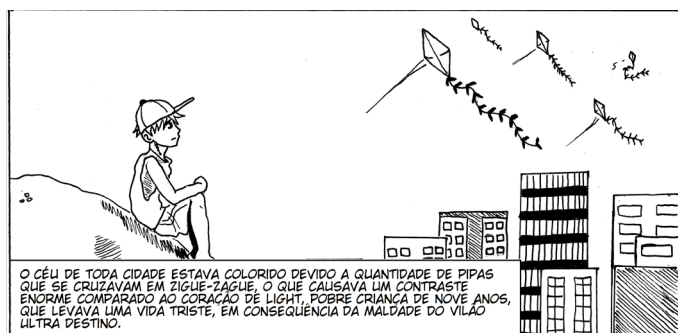


Figura 2: Ilustração por Raphael Rampin

Em progressão, a história assume um contexto sombrio quando o personagem principal, Light, passa a perder pessoas importantes de sua família. As situações são abordadas como consequências do destino e de escolhas errôneas, representadas através do grande vilão, Ultra Destino. Conforme o texto é desenvolvido, o personagem Light perde a motivação em estudar, principalmente, quando observa o individualismo que predomina na vida das pessoas que o cercam. Em contrapartida, incentivado por sua mãe, o personagem Light determina ser necessário resistir à maldade do mundo, apresentando a educação como fator imprescritível para transformação do mundo, ressaltando a importância da escola.

O enredo da história ganha significância ao evidenciar que por mais razões que o personagem principal tenha para desistir da educação e até mesmo da sua própria vida, ele resiste e busca não apenas a evolução intelectual, como também se “humanizar”, de modo a sentir empatia para com o próximo e, assim, construir uma sociedade melhor.

No desfecho, o personagem Light encontra outras pessoas, repletas de diversidade que possuem a mesma vontade de transformar o mundo em um lugar mais respeitoso e empático, e unidos utilizam a educação para alcançar seus objetivos.



Figura 3: Ilustração por Raphael Rampin

A história carrega um prestígio motivacional em seu desenvolvimento, fazendo com que alunos que vivem dentro de ambientes ou situações desvalorizadas, que enfrentam problemas cotidianos, compreendam que é possível superá-los e seguir em frente com dedicação, intencionando converter a realidade desfavorecida em sonhos que, até então, acreditavam ser utópicos. Desta forma, espera-se que o aluno perceba que ainda que seja importante o conhecimento transcrito pela escola, é necessário que ele também busque construir seus próprios conhecimentos, tornando o projeto uma verdadeira exemplificação de construção de conhecimento defendida por Paulo Freire:

1 Revista de ficção contada com palavras e desenhos.

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2003, p. 47).

Para aplicação do projeto dentro do ambiente escolar, foi estruturada uma metodologia, estabelecendo que, no primeiro momento, realize-se a leitura coletiva do gibi junto aos alunos para que, assim, se torne possível, através da leitura, remediar as prováveis dúvidas que possam aparecer com o propósito de, posteriormente, aplicar uma entrevista qualitativa em formato de atividade, a qual os alunos vão dissertar sobre os motivos que podem motivá-los ou desmotivá-los dentro ou fora do ambiente escolar e, subsequentemente, conferenciam um pouco a respeito da realidade social a qual estão inseridos, de modo a contextualizarem o ambiente familiar, além de transparecerem involuntariamente, através da atividade solicitada, possíveis justificativas para suas respostas anteriores.

A pesquisa foi construída com 4 questões: a primeira, considerando a vida cotidiana, questiona se o aluno se sente motivado a frequentar a escola, enquanto a segunda se preocupa em descobrir quais são as razões que os motivam ou os desmotivam dentro ou fora do ambiente escolar, já a terceira questiona se os alunos acreditam que a instituição escolar contribui para construir o futuro do indivíduo. Por fim, a última questão solicita que o aluno escreva um texto de, no mínimo, 25 linhas relatando um pouco sobre a sua vida pessoal e anseios para o futuro.

Por fim, o projeto se propõe a oferecer um feedback para os alunos que evidenciarem situações delicadas e que carecem de atenção, de feito, a apresentar uma nova perspectiva de vida, inspirando-os a enxergar e transformar novas realidades.

7. ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ALBINO MELO DE OLIVEIRA

A Escola Estadual Albino Melo de Oliveira, localizada no Bairro Engordadouro, no município de Jundiá, contempla as etapas de ensino que desenvolvem o Ensino Médio e o Ensino Fundamental (anos finais) da educação básica brasileira. Ainda que o ambiente seja restrito a uma pequena área, suas dependências possuem múltiplos ambientes para atender sua clientela, alunos oriundos de regiões desfavorecidas e, quase sempre, pertencentes à classe baixa.

O Bairro Engordadouro está localizado na região noroeste do município de Jundiá e possui uma população de, aproximadamente, 2.414 pessoas (IBGE, 2000). Contudo, ainda que existam residências espalhadas, as quais somam 44,22% da ocupação do bairro, a grande predominância fica reservada ao uso industrial com 54,17%. O bairro também possui condomínios faustuosos, o que eleva o número de famílias pertencentes a uma classe social de

destaque, sendo que segundo os resultados apresentados pelo IBGE (2000), 7,95% dos habitantes do bairro possuem um rendimento mensal de mais de 15 salários mínimos e destaca-se a predominância de famílias com rendimento mensal de 3 a 5 salários mínimos.

O bairro é contemplado com transporte público municipal e intermunicipal, principalmente, em localizações próximas à escola, o que facilita o deslocamento de alunos oriundos de bairros vizinhos, à título de exemplo, alunos que se demovem do bairro Morada das Vinhas, o qual ampara apartamentos da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU), onde os habitantes são pertencentes a uma população desfavorecida financeiramente.

Na Escola Estadual Albino Melo de Oliveira, o projeto foi desenvolvido, em outubro de 2017, com 31 alunos do 8º Ano A, de idades entre 12 a 14 anos, os quais participaram ativamente da leitura do gibi, comentando e interpretando as escolhas do personagem Light. Visivelmente comovidos com o melancólico enredo, conceberam e compartilharam grandes relações com suas vidas pessoais e, durante a realização da atividade, demonstraram grande interesse que se tornou evidente com o resultado recebido.

Na primeira questão, quase que por unanimidade, os alunos responderam que se sentem motivados, principalmente, com o objetivo de conquistarem um futuro mais satisfatório, a título de exemplo, a resposta do aluno A que denota: "Eu me sinto motivado em estudar, porque eu quero ter uma boa vida, um bom trabalho, uma boa família, ter condições para ajudar pessoas necessitadas", e conclui, "e dar uma vida aos meus filhos, melhor do que a que eu tenho". Outra razão que ganhou destaque nas respostas, refere-se ao apoio familiar às questões educacionais. Em contrapartida, o aluno B, destaca: "Minha maior motivação sou eu mesmo. Acho que se eu não acreditar em mim e me motivar, ninguém vai, pois ninguém se importa". Ainda que a resposta, inicialmente, chame a atenção, posteriormente, é possível perceber o motivo que levou B a dissertar da presente maneira quando, de forma corajosa, evidencia: "No meu segundo ano ouvi meu pai dizer que eu nunca teria futuro, que sou uma decepção. Isso me marcou, então decidi me esforçar para ser o melhor, queria dar orgulho ao meu pai e busco isso até hoje". Ou seja, torna-se possível reconhecer as motivações externas que afetam diretamente o desempenho do aluno dentro do ambiente escolar. Apenas dois alunos responderam que não se sentem motivados a frequentarem a escola, contudo não transpareceram os motivos.

Já na segunda questão, muitos alunos destacaram que suas famílias os deixam motivados a estudar, além de amigos, sonhos e ambições e a perspectiva de uma vida

melhor. Contudo, novamente quase que por unanimidade, os alunos acentuaram que a preguiça os desmotivam muito, principalmente, em decorrência de terem que acordar muito cedo. Outro ponto que chamou a atenção, concerne a resposta da aluna C, a qual enfatiza que se sente desmotivada: “Têm alunos que vão para a escola só para fazer bagunça, em vez de dar a vaga para alguém que iria valorizá-la”, ressaltando a importância da valorização do ambiente escolar.

Quando questionados, na terceira questão, sobre o papel da escola na construção de um futuro melhor, todos os alunos concordaram a respeito de sua importância na construção, não apenas educacional, como também social, na vida do indivíduo. “A escola contribuiu e contribui para meu futuro, pois é aqui que ele começa”, respondeu, notavelmente, a aluna D. Já o aluno E, acredita que a escola contribui muito para o futuro que pontuou: “O que você demonstra na escola vai refletir em seu futuro, por isso, é muito importante a presença desses ‘heróis’ em nossas vidas”, referindo-se aos envolvidos no projeto (SILVA, Diego, ALVES, Arthur) que ressaltaram a importância da escola na vida de cada indivíduo.

Por fim, quando solicitado um breve resumo sobre suas vidas pessoais, os alunos encontraram a oportunidade de “descarregarem” palavras e situações que afetam diariamente suas vidas pessoais, dentro e fora do ambiente escolar. Contudo, para preservar a imagem de cada aluno, evitando os expor, o estudo se propõe a utilizar pseudônimos na presente etapa, de modo a não os constranger. Percebe-se que toda capacidade argumentativa transparcida pelos alunos durante o período de leitura e interpretação do gibi, deriva-se de uma experiência de vida significativa, apesar da pouca idade. Por exemplo, as situações vivenciadas por F que evidencia a depressão enfrentada por sua mãe e irmã mais nova: “Eu, pequena, via tudo isso acontecer, então tive que aprender a me virar” e completa: “Eu vi minha mãe tentando se matar na minha frente”. Outros alunos relataram a perda de familiares, como mencionam as alunas G, H e I que, respectivamente, narraram: “Apesar de eu ter 14 anos, eu sofro muito sem o meu pai, já fazem 4 anos que ele foi embora”, “Quando eu tinha 9 anos, infelizmente, minha mãe faleceu e achei que meu mundo tinha acabado”, “Ele morreu quando eu tinha 12 anos. Perder meu pai era uma coisa que eu nunca queria”.

Alguns casos, evidentemente, chamaram a atenção do estudo por transparecerem o “desfavorecimento” de algumas crianças dentro do ambiente escolar, as quais carregam traumas e experiências, extremamente, significativas para uma criança, por exemplo, a narração transcrita pela aluna J: “Atualmente, eu moro em um abrigo, tenho sete irmãos. Dois foram adotados, dois ainda moram comigo, um está na cadeia e outro está aproveitando o mundo lá

fora”. Ou como a violência doméstica assomada pelo aluno K: “Sempre sofremos com as brigas do meu pai com minha mãe por meu pai beber e nos bater”.

Outro aspecto mencionado que chamou a atenção, diz respeito às práticas de bullying dentro do ambiente escolar, as quais interferem diretamente no desenvolvimento educacional do aluno, assim como demonstra Villani (2007).

Para que o indivíduo seja capaz de aprender é preciso dar sentido ao que se faz e ao que se aprende, sentir-se reconhecido, respeitado como pessoa e como membro de uma comunidade, não se sentir ameaçado em seu modo de ser, em sua segurança, em seus hábitos, enfim, em sua identidade pessoal. É necessário que o aprendiz se sinta compreendido e apoiado nos momentos de exaustão e fraqueza, sentir que pode contar com o apoio dos demais, que o consideram capaz e desejoso de conseguir. Acreditar que alguém ainda dá valor ao que ele faz ou aprende, sentir-se amado.

Entre os casos de bullying, os quais foram relatados, destaca-se o presente caso: “Desde que eu me conheço por gente, eu sempre sofri bullying na escola, sempre fui chamada de ‘rolha de poço, gorda, etc’”. Ou seja, a preocupação e julgamento com assuntos referentes ao padrão de beleza também desmotivam os alunos, principalmente, quando eles não se sentem à vontade, como evidencia a aluna L: “Eu sou gordinha e tenho vergonha do meu corpo, por isso eu não tiro a blusa”.

Ainda que o projeto tenha logrado experiências infelizes e angustiantes, foi, agudamente, significativa sua aplicação, principalmente, por exteriorizar o pensamento positivo que os alunos possuem, os quais, mesmo que com vidas desfavorecidas, continuam sonhando e projetando um mundo mais justo, nas palavras do aluno M: “Espero, um dia, ver um mundo melhor e que todos sejam tratados da mesma maneira, e que todos tenham a vida que sempre quiseram ter”. Portanto, entende-se que não apenas a vida do personagem Light serve como exemplo, muitos alunos da rede pública de educação, encontram suas próprias inspirações e motivações ao olharem no espelho e perceberem que já são vencedores, apenas por superarem diariamente os obstáculos que a vida os impõe.

8. ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR OROZIMBO SÓSTENA

A escola Professor Orozimbo Sóstena, localizada na Avenida Vicente Pires Pardini, número 500, no Jardim Estádio, no município de Jundiá, atende a clientela de alunos de Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) e Ensino Médio

(da 1ª a 3ª série), no sistema de educação pública, em três turnos: manhã (das 7h00 às 12h20), tarde (das 13h00 às 18h20) e noite (das 19h00 às 23h55), sendo que o período da manhã atende alunos do 6º ano a 1ª série do E.M., o período da tarde atende alunos do 6º ano ao 9º ano e o período noturno atende da 1ª a 3ª série do Ensino Médio. Sendo, esse último, o período com maior taxa de evasão, principalmente, por se tratarem de alunos trabalhadores. Os alunos, em sua maior parte, são provenientes da classe média, a comunidade é boa, em virtude da localização (bairros tranquilos) e os pais são participativos e exigentes com a gestão escolar.

A estrutura se encontra em bom estado de conservação, constando hoje 1 sala de leitura, 1 sala do Acesso Escola, 10 salas divididas em 3 blocos, 1 secretaria, 1 sala dos professores, 1 sala de coordenação, 1 sala de direção, 1 sala de Vice Direção, 01 pátio, 01 quadra poliesportiva, 01 cantina, 02 cozinhas - 1 da merenda escolar e 1 dos professores, 1 depósito, 1 sala de arquivo morto, 1 sala de guarda-materiais de Educação Física, 1 sala de laboratório, 1 sala de multimídia, casa do zelador, 5 banheiros de professores - 3 femininos e 2 masculinos, 10 banheiros de alunos - 6 femininos e 4 masculinos, 1 sala para o Grêmio Estudantil e 2 salas para funcionários. Apesar disso, a entrada não oferece condições adequadas aos portadores de necessidades físicas especiais, pois, devido à grande inclinação do terreno, esta inviabiliza a construção de rampa de acesso.

Na escola Professor Orozimbo Sóstena, o projeto foi aplicado para 29 alunos pertencentes ao 8º ano B, os quais possuem idade entre 11 e 14 anos, em outubro de 2017. Ainda que, inicialmente, tímidos quando obtiveram os gibis em mãos, começaram a interagir, principalmente, durante a realização da leitura que a princípio transpareceu certo conflito para compreensão das metáforas utilizadas no desenvolvimento da obra.

Percebeu-se que durante a leitura do gibi, ainda que os alunos tenham compreendido as situações fortes, as quais o personagem Light teve de enfrentar durante sua vida, a reação e associação com a própria realidade do aluno não surtiu tanto efeito, o que inicialmente transpareceu certo estranhamento. Contudo, após a aplicação e análise das atividades, ficou perceptível que os alunos, em sua grande maioria, possuem uma base familiar estabilizada, como os resultados abaixo podem comprovar.

Na primeira questão, quando questionado se os alunos se sentem motivados em relação à escola e seu próprio futuro, por unanimidade, todos os alunos responderam que se sentem motivados, como destacam a aluna A1: “Sim, pois minha família me motiva muito a realizar meu sonho que é ser aeromoça” e a aluna B1: “Eu me sinto motivada, pois quero um futuro bom para mim, por mais difícil que

seja”. Ou seja, percebe-se que os alunos possuem ciência de que vivem em uma sociedade a qual enfrenta grandes problemas, mas ainda assim possuem apoio e determinação, resultando em uma perspectiva positiva para o seu próprio futuro.

Já na segunda questão, as respostas referentes ao que os motivam ou desmotivam foram muito diversificadas, partindo da desmotivação por bullying, por não gostar da matéria ou do professor, os deveres de casa e avaliações bimestrais e até mesmo os conflitos de socialização existentes dentro da sala de aula. Contudo, a grande maioria salientou que se sentem motivados por buscarem um futuro melhor e, principalmente, por terem o apoio familiar.

Quando questionados sobre a escola auxiliar na construção de um futuro melhor, muitos alunos reconheceram o peso da escola na estruturação da cidadania e a qualificação profissional para o mercado de trabalho, objetivo da educação básica segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996, assim como destacam o aluno C1: “Ela contribui para a formação do meu caráter e na minha inteligência intelectual” e o aluno D1: “Ela ajuda a conviver na sociedade em que vivemos hoje em dia”. Ou seja, percebe-se que os alunos compreendem que a função da escola vai além da transposição de saberes profissionais em conhecimentos “ensináveis”, mas atende como coadjuvadora do ser humano.

Na última questão, quando solicitado que registrassem pequenos fragmentos de suas próprias vidas, constatou-se o positivismo presente em muitos alunos, a estruturação familiar satisfatória e a visão otimista de um futuro, ainda incerto na cabeça dos pequenos alunos, assim como observamos na incrível frase da aluna E1: “Quando uma pessoa fica triste, eu faço de tudo para essa pessoa ficar feliz, porque no meu vocabulário não existem as palavras tristeza e solidão e tudo que faça uma pessoa se sentir para baixo” e, então, completa: “Eu tento levar a alegria para as pessoas”. Ou nas palavras da aluna F1: “Eu quero para o meu futuro, é ser bem-sucedida, dedicada nas coisas que proporem e ser feliz, acima de tudo”. Contudo, percebe-se que os alunos ainda não possuem uma visão da realidade social a qual estão inseridos, não possuem problemas cotidianos ou familiares que lhe “roubassem” a fase da infância, demonstram inocência em suas respostas e demonstram, principalmente, o combustível principal para a obtenção de um futuro melhor: sonhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aplicar o projeto “Muleque de Vila” em escolas da rede estadual de educação, percebeu-se a defasagem motivacional sofrida pelos alunos, muitas vezes, em decorrência de problemas cotidianos e familiares. Portanto, torna-se primordial, não apenas a aplicação de projetos que desen-

volvam a motivação dentro do ambiente escolar, como, também, que eles sejam mantidos continuamente com acompanhamento de profissionais da psicologia, interação da gestão escolar com órgãos públicos, como o Conselho Tutelar e com a família do aluno.

A motivação é um coeficiente determinante para o bom aproveitamento e rendimento escolar. Faz parte da missão do professor, não apenas desenvolver o conhecimento com a execução de conteúdos, mas trabalhar os sonhos individuais de cada aluno, pois são exatamente os sonhos quem vão torna-los “vivos”, nas palavras de Paulo Freire: “Sem sonhos não há vida, sem sonhos não há seres humanos, sem sonhos não há existência humana” (FREIRE, P.; FREIRE, A. M.; OLIVEIRA, W., 2009, p. 41).

Pela observação dos aspectos analisados, percebe-se que ainda que inseridos em ambientes marginalizados, desfrutando de uma educação pública de qualidade mediana, e, muitas vezes, crescendo em famílias ou ambientes desestruturados, os alunos possuem algum motivo, alguma razão para estarem motivados, para enfrentarem diariamente a preguiça de acordar cedo, para enfrentarem com “garras” os problemas sentimentais e familiares com o propósito de trabalharem e lutarem, não apenas para um futuro melhor de maneira individual, mas também por um mundo mais justo e com menos maldade. A educação é linda quando desenvolvida com verdades e sonhos. As crianças brasileiras precisam se reconhecer como capazes e competentes para que, assim, consigam compreender que qualquer “muleque de vila” pode se tornar um “super-herói”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Érica Antonia Dantas de Andrade. PINHEIRO, Danilo Almeida. SILVA, Francisco Klébio Monteiro da. SILVA, João Paulo Saraiva. A desmotivação escolar sob o ponto de vista da sociologia. In: ENID – Encontro Nacional de Iniciação à Docência da UEPB, 5., v. 1, ISSN 2318-7379, 2015, Paraíba, Anais... PARAÍBA: Editora Realize, 2015, p. 1-10.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Cad. Pesq., São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio, 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. Pedagogia da Solidariedade. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008

HELAL, Diogo Henrique. O papel da educação na sociedade e organizações modernas: criticando a meritocracia. REAd - Revista Eletrônica de Administração, vol. 13, n. 2, maio-agosto, 2007, p. 386-408. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Outros ritmos em escolas da periferia de São Paulo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 217-237, jan./mar. 2016.

UNESCO. Relatório de monitoramento global da educação - resumo 2017-2018: responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos. França, 2017. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593por.pdf>> Acesso em: 6 dez. 2017

VILLANI, F. L. A longevidade no aprendizado de línguas: acrescentando vida aos anos e não anos a vida. 2007. 258 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007, p. 102-117.

REPRESENTAÇÕES NACIONALISTAS NO FIM DO SÉCULO XIX – A VISÃO DE SÍLVIO ROMERO

Bruno Bianchi Lopes Gonçalves

Centro Universitário Campo Limpo Paulista

Rua Guatemala, 167, Jd. América

13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil

(11) 4812 9400

bianchibrunno@gmail.com

RESUMO

No presente artigo tenho como foco apresentar características modernistas em obras do fim do século XIX, mais especificadamente nas obras e pensamento de Sílvio Romero e usar seu sentimento ‘nacionalista’ a fim de mostrar como o movimento moderno não pode se restringir a um só período.

Palavras chave

Nacionalismo, Modernismo, Sílvio Romero.

ABSTRACT

In this article I focus on presenting modernist characteristics in the Works and Sílvio Romero’s thoughts in order to show how the Brazilian modern movement cannot be restricted to one period.

Keywords

Nationalism, Modernism, Sílvio Romero.

1. INTRODUÇÃO

Nossa historiografia é marcadamente tradicional, e essa forma de pensar exclui diversas possibilidades de pensamento acerca dos momentos históricos vividos por nossa nação. E esse problema afeta diretamente o sentido do modernismo brasileiro, que é visto como um puro reflexo do movimento modernista paulista de 1922, com a famigerada Semana de Arte Moderna. Ali foram estabelecidas as bases para entendermos todo o movimento. O problema se põe quando se excluem todos os outros pensadores que já tinham mostrado em suas obras características modernas, antes mesmo da década de 1920, autores importantes como Sílvio Romero, não são considerados modernos pelo simples fato de não serem contemporâneos ao movimento paulista de 1920. Esse artigo tem como justificativa clara mostrar como os autores de outro período – leia-se Sílvio Romero – já apresentavam caracte-

rísticas puramente modernas, como o nacionalismo, tão presente na obra de Romero e tão debatida na década de 20. Durante seu desenvolvimento, a pesquisa contará com outros artigos científicos que tentam explicar as últimas décadas do século XIX, para integrar o embasamento científico do artigo, foram analisadas obras biográficas de Sílvio Romero e duas obras originais do autor.

2. O FINAL DO SÉCULO XIX E O PENSAMENTO DE SÍLVIO ROMERO.

A linha historiográfica brasileira tradicional tem como costume atribuir marcos históricos para diversos acontecimentos culturais, econômicos ou políticos. Muitos exemplos podem ser dados, entre eles o mais significativo se mostra presente em nossos livros didáticos, muitas vezes recheados de informações que claramente estão ali para serem decoradas, basta pensarmos na presença de datas e personagens que formam o corpo do livro didático distribuído nas escolas. O problema é posto quando percebermos que todo aquele conteúdo não é contextualizado, ou seja, a informação pura se encontra ali, mas nenhuma outra visão do assunto entra em consideração. Esse tipo de pensamento torna a história linear, já que uma única visão é apresentada a quem se interessa a ler. Esse conteúdo não contextualizado e posto de forma direta na historiografia brasileira é perceptível em diversas obras e áreas do conhecimento histórico. E até nas vanguardas intelectuais – o que por si só é uma ironia já que em sua grande maioria esses grupos lutam para estabelecer o “novo” e ultrapassar o “velho”.

Nesse artigo vou usar como exemplo inicial um período histórico que muitas vezes é visto sem contextualização: Outra expressão do modernismo brasileiro e o desenvolvimento do sentimento de brasilidade. Movimento que nos permite pensar a questão da nacionalidade mais a fundo e o sentido da própria palavra. Com efeito, Teixeira cita:

Exaustivamente interpelado a partir da questão quem somos como nação? o modernismo se entrega a possibilidade de ser conceituado nessa chave, como um acontecimento histórico (...) o qual é preciso interrogar, na busca de respostas a questão quem somos nós enquanto brasileiros? (...) certamente a isso se correlaciona a frequência com eu esse momento foi questionado na busca da definição do que se pode considerar ainda sugestivamente como brasilidade. (2009, p 12).

Quando citamos a palavra “Modernismo Brasileiro” a primeira lembrança que nos vêm à mente é a Semana de Arte Moderna de 1922, ocorrida em São Paulo e só temos a mesma como exemplo claro dessa expressão cultural, resultado da nossa linha historiográfica, que marca acontecimentos como se fossem absolutos, nesse caso a Semana de Arte Moderna. Antes de nos aprofundarmos nas outras expressões do modernismo (como a literária, foco principal do estudo), é importante citarmos algumas características do modernismo paulista de 1922, para contextualizarmos o sentido de nacionalismo que esses autores buscavam, a fim de criar um breve ‘comparativo’ com as expressões modernistas antecedentes.

De acordo com Frederick,

o sentido do moderno e do modernismo em qualquer época é sempre o de um processo de tornar-se. Pode ser torna-se novo e diferente; pode significar subverter o que é velho. (1988, p. 21-22).

E essa era justamente a intenção dos integrantes da Semana de Arte Moderna de 1922, que buscavam novas linguagens para expressar os movimentos nacionais. Os temas urbanos, as questões sociais seriam tratadas em versos livres, distantes de dos padrões acadêmicos. Assim, na literatura, a língua portuguesa deveria se desligar das padronizações europeias e assumir um caráter mais genuíno, ou seja, mais brasileiro.

Nesse estudo o foco será principalmente no estilo e nas obras literárias do final do século XIX que antecedem o movimento paulista da década de 1920 e apresentem características modernas, mais especificamente nas obras de Sílvia Romero.

Antes de adentrarmos nas obras e nesse estilo literário do fim do século XIX cabe um paralelo entre os interesses do país, com a literatura moderna nascente. O Brasil buscava se consolidar como uma nação moderna no contexto internacional, se tornando mais autônomo em relação às influências lusitanas, e não só a literatura, mas também outros campos do conhecimento, como a imprensa escrita (que dava seus primeiros passos) e a filosofia tiveram

seu papel no fortalecimento desse sentimento nacionalista. De acordo com Vieira e Neiva:

era possível delinear a partir do pensamento de grandes pensadores sobre o Brasil (...) um ideal de nação que se pretendia a um país livre, recém-formado, cujas referências principais foram a metrópole portuguesa, em sua política colonialista e apagadora de outras matrizes identitárias, a partir da supressão linguística, da exploração comercial, da escravidão e do genocídio em mais de trezentos anos de dominação unilateral. (2014, p.66).

Dessa forma, a tarefa de escrever o Brasil se mostrava urgente e podemos perceber o anseio de se desprender dessa “dominação unilateral” imposta por Portugal e procurar características genuinamente brasileiras em nossa intelectualidade, como consequência começam a se destacar diversos autores literários que exaltavam o sentido de ‘brasilidade’.

Assim, nas obras literárias do fim do século XIX é perceptível um estilo próprio de escrita, cheio de particularidades que de alguma forma marcaram o período. Como exemplo pode-se citar a “polêmica” que era usada por uma parte dos autores da época, como um próprio estilo literário e era eficiente, pois tinha um espírito crítico que atendia a vontade da nação de se desprender da influência portuguesa e que chamava a atenção de grande parte da elite desse tempo. Sobre essa tendência a polemica de alguns letrados desse período, Pereira explica:

A polêmica, para os letrados do final do século XIX e início do XX, foi tomada como um gênero literário e muitas vezes como o principal meio de propagação de ideias [...] esse discurso acerca da necessidade de se ter uma crítica acirrada e de se manter polemicas foi sempre um dos traços característicos dos intelectuais do tempo.

Apesar da variedade de escritores que usavam a polêmica como forma de se expressar agressivamente seu maior expoente tem um nome: Sílvia Romero, sergipano, formado na Escola Literária de Recife é um dos autores que apresentou muitas características modernas em suas obras já no século XIX, antes do movimento modernista de 1920-1930. A polêmica em suas obras pode ser verificada através da constatação de Roberto Ventura, em seu livro *Estilo Tropical: história tropical e polêmicas literárias no Brasil*, onde: “na ótica de Romero e seus contemporâneos, cabia a polemica contribuir para o processo de seleção e depuração das obras e escritores, lançados ao público na luta pela existência”. (1991).

Sílvia Romero se torna um dos maiores expoentes da lite-

ratura brasileira no fim do século XIX através de seu estilo crítico e polêmico, além da sua incessante busca pela defesa da cultura brasileira. Para entendermos melhor esse pensador, vamos estabelecer um panorama geral da obra de Sílvio Romero, a fim de localizar traços modernistas em seu pensamento; usando como fio-condutor seu sentimento fortemente nacionalista. Romero começa a delinear seu pensamento crítico em 1868, ano em que ingressa na Faculdade de Direito do Recife onde toda a agitação política e religiosa da província faz despertar seus pensamentos crítico-sociais. Outro acontecimento importante para o desenvolvimento de toda sua criticidade é o encontro com Tobias Barreto, na própria faculdade. Tobias rapidamente se tornou o mestre de Romero – ele mesmo assumia isso – e mais tarde integraria, junto com o próprio um conjunto de literários que seriam conhecidos como a “Geração de 1870”. Sobre esse grupo de intelectuais, Velloso pondera:

Iniciado na Faculdade de Direito do Recife, sob liderança de Tobias Barreto, ocorre um movimento intelectual que rapidamente toma projeção nacional. Um dos grandes desafios enfrentados pelo grupo era o de buscar a integração do Brasil na cultura ocidental. Para dar conta de tal tarefa, tentou-se definir a nacionalidade através da elaboração da crítica literária que tomava como ponto de partida indagações de caráter crucial como, quais elementos definem o Brasil. (2003, p. 355).

Romero começa a escrever seus primeiros ensaios em 1870, com um objetivo bem definido: atacar com romancistas da época. Com seus artigos de crítica a esse grupo, pretendia dismantelar o movimento romântico, pois “supunha já não haver lugar para uma poesia que aproveitava dos poetas europeus o que eles tinham de mais gasto: o subjetivismo das suas melancolias e de suas aflições”. (Rabello, 1942). Sua oposição às influências europeias começavam a criar forma. Ainda, sobre o romantismo, Sílvio Romero enumera seus pecados, “a falta de crítica, a paixão pela palavrosidade com prejuízo das ideias e um otimismo extravagante sobre os nossos homens e as nossas coisas”. (sic, 1880).

Seu sentimento antirromântico o levava para um caminho: a busca pela tradição brasileira e a ruptura – mesmo que gradual – com influências europeias, e é justamente esse tipo de pensamento que comprova diversas características modernistas em sua obra.

Seus primeiros estudos voltados ao povo brasileiro buscavam uma fidelidade à tradição popular, em diversos contos e poesias de sua autoria recorria a conversa, ao contato físico; para escrever sobre o povo brasileiro era necessária uma análise de suas origens. Coelho Neto, em

um estudo, conta um relato de Romero em relação a essa questão,

se vocês querem poesia, mas poesia de verdade, entrem no povo, metam-se por aí, por esses rincões, passem uma noite num rancho, à beira do fogo, entre violeiros, ouvindo toadas de desafio, chamem um cantador sertanejo, um desses caboclos destorcidos, de alpercatas e chapéu de couro e peçam-lhe uma cantiga. Então, sim. (1926, pg. 81).

Nos estudos etnográficos, não escapou das ideias – comuns a época- de raças superiores e inferiores, assim como em Varnhagen esse pensamento era presente afirmando teorias preconceituosas. Mas Romero se difere, conseguindo alongar sua interpretação, reconhecendo que além de um auxiliar fisiológico na adaptação do branco na natureza dos trópicos, o negro é também um agente econômico, político e social na consolidação do Brasil como nação independente. Sílvio Romero chega até a estimar a importância do elemento negro na formação do povo brasileiro pela consideração de três fatos: “a escravidão, o cruzamento e conchego do mestiço e o trabalho”. (1888). Embora ele cite esses três fatos, só um pode ser tomado como uma verdade absoluta: a escravidão, os outros fatos só seriam uma consequência desse. De qualquer forma é importante pensarmos como já na segunda metade do século XIX o escritor considerava o elemento negro na nossa cultura. Em seu estudo Rabello cita a opinião de Romero sobre a presença do negro na mestiçagem de ideias do brasileiro,

Arrojadamente, afirma que, no Brasil, a presença do negro se sente em larga extensão; quando a mestiçagem não é de sangue é ainda mestiçagem de ideias, de sentimentos e de crenças (...). A cozinha que ele denomina genuinamente brasileira é toda africana; como africana ainda são muitas das nossas danças e canções do povo, muitos dos nossos costumes, muitos dos nossos usos e muito do nosso vocabulário e modos de dizer. (1942, pg. 71).

Reconhecendo tudo isso, Romero, por si só, apresenta uma valorização da mestiçagem brasileira, característica de quem busca uma identidade e a encontra justamente nessa junção de etnias, ideia que Sílvio Romero sustentaria até seus últimos dias. Apesar de ter hesitado quanto ao sangue indígena em nosso processo de mestiçagem, sustenta por fim que o elemento indígena também é importante e serve de base para edificações posteriores.

Uma característica literária importante da época, para concluirmos o sentimento nacionalismo de Sílvio Romero pode ser denominada como o provincianismo, que tem

por definição a busca de diversos autores do final do século XIX de glorificar e saudar a região de onde é originário – dividia-se entre a região Norte/Sul-, não sendo incomum o “ataque lírico” a outras províncias do Brasil. Apesar da influência do meio na obra de Sílvio Romero, não o animava quebrar a unidade literária do país, pois “se há um traço que bem caracterize a obra de Sílvio Romero, de certo é o de ter em todos os momentos definido a identidade da consciência nacional”. (Rabello, 1942). E a busca por essa consciência nacional passaria por um momento de sua importância: o reconhecimento do povo brasileiro como um povo mestiço. Para Romero o processo de mestiçagem se daria através da fusão de sentimentos, crenças e ideias resultantes da vivência das três matrizes originais brasileiras: a portuguesa, a indígena e a africana. Só que mais importante do que reconhecer, é saber valorizar essa fusão, ideia que por si só apresenta uma característica moderna sofisticada, presente até mesmo no movimento modernista de 1920-1930. Sílvio Romero já apresentava esses sinais no fim do século XIX, relatando os pontos positivos de nossa mestiçagem e de que forma isso caracterizava nosso povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sílvio Romero foi, durante toda a sua trajetória, um homem e escritor intenso, nos erros e nos acertos. Seu pensamento apresentava características á frente do seu tempo e por esse motivo teve relevância já desde muito novo na Faculdade de Recife e quando já integrava a chamada “Geração de 1870” que contava com outras figuras conhecidas na literatura e história brasileira. O sentimento nacionalista sempre foi o seu pilar de estudo e provavelmente sua maior fonte de reconhecimento, por seu nível erudito e seu aprofundamento. O homem Sílvio Romero não se livrou totalmente de conceitos pré-concebidos que exaltavam o eurocentrismo, mas se destacava pela valorização de outras matrizes culturais brasileiras.

REFERÊNCIAS

FREDERICK, Karl. Tornando-se moderno: uma visão de conjunto”. in *O moderno e o modernismo, a soberania do artista*, 1885-1925. Imago, Rio de Janeiro, 1988.

NETO, Coelho. Discurso de Recepção, in *Revista da Academia Brasileira de Letras*, ano VI, n.º3, 1926, pág. 81.

PEREIRA, Milena da Silveira. A Polêmica no final do oitocentos brasileiro. Disponível em: <historica.arquivoestado.sp.gov.br/matérias/anteriores/edicao20/materia01/texto01.pdf>. Acesso em: 02/09/2016.

RABELLO, Sylvio. *Itinerário de Sílvio Romero*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1942.

ROMERO, Sílvio. *A Literatura brasileira e a crítica moderna*. Rio de Janeiro, 1880.

ROMERO, Sílvio. *Estudos sobre a poesia popular do Brasil*. Rio de Janeiro, 1888.

TEIXEIRA, Ana Lúcia de Freitas. *Modernidades em Confronto: As literaturas Modernistas Brasileira e Portuguesa*. São Paulo, 2009. Disponível em: <teses.usp.br/teses/disponíveis/8/.../ANA_LUCIA_FREITAS_TEIXEIRA.pdf>. Acesso em: 30/08/2016.

VELLOSO, Monica Pimenta. O Modernismo e a questão nacional in FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *O Brasil Republicano: O tempo do liberalismo excludente*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2003.

VENTURA, Roberto. *Estilo Tropical: história tropical e polemicas literárias no Brasil 1870 – 1914*. Companhia das Letras, São Paulo, 1991 p. 80.

VIEIRA, Nanci Rita Ferreira; NEIVA, Luciano Santos. *Representações nacionalistas na formação histórico-literária brasileira*. IPOTESI, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <ufff.br/revistaipotesi/files/2015/05/art-5-IPOTESI_18_1.pdf>. Acesso em: 30/08/2016.

RETIFICAÇÃO DO NOME SOCIAL PARA PESSOAS TRANS

Leticia Caroline Cardoso
Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Avenida São Paulo, 415, Jd. Santa Lucia
13236210 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 995932 7658
Leticia_caroline_99@hotmail.com

RESUMO

O artigo traz um debate relativo ao nome socialmente usado por pessoas transgêneros, e a importância do exercício deste direito. Servem de fundamentação para este, livros, sites e doutrinas. Almeja-se, ao final da pesquisa, evidenciar a batalha constante que estas pessoas encontram, no que tange à sua individualização e a manifestação da sua presença.

Palavras-chave

transgênero, direitos, inclusão, retificação, nome social.

1. INTRODUÇÃO

O intuito deste artigo científico, produzido na disciplina de Metodologia Científica e Lógica Jurídica, baseia-se na retificação da importância de a pessoa exercer seus direitos, independentemente de sua identidade de gênero. A polêmica que envolve este assunto envolve pontos delicados, porém, são enfatizadas, neste artigo, as opiniões sobre o uso do nome e a individualização do indivíduo.

Como tema principal, é trabalhada a importância da retificação dos documentos das pessoas transgênero. Para tal, serão debatidos os seguintes tópicos: Definição de transgênero; Direito ao Nome; Retificação do nome de transgêneros no registro civil; Argumentos contrários; Direitos protegidos por lei e um Questionário.

O trabalho traz certo discernimento quanto a questionamentos pré-estabelecidos e procura situar pontos importantes da garantia de direitos da pessoa, quaisquer que sejam suas crenças e estilo de vida.

O tema foi selecionado devido à importância de se ressaltar que qualquer pessoa deve ser reconhecida como ela é, além de salientar a imprescindibilidade de lutas sociais, para que todos sintam-se livres e acolhidos em uma sociedade diversificada.

2. O QUE É “TRANSGÊNERO”

Segundo convenções sociais tradicionalistas, existem dois gêneros - masculino e feminino - que se encontram ligados ao sexo biológico. A atribuição desses gêneros acarreta numa série de estereótipos e expectativas de gênero, o que implica não somente na atribuição do gênero, como também de papéis sociais. A pessoa transgênero transcende essas expectativas. Por definição, transgênero é aquele que não se identifica com o gênero ao qual foi conferido ao nascimento com base em sua genital. Entretanto, além da estrutura tradicional binária de gênero (masculino ou feminino), existem outros tipos de transgêneros, conhecidos pelos termos genéricos “não-binários” ou “gender-queer”, que são pessoas que, por mais que se enquadrem também no signo “transgênero”, não se identificam com o gênero oposto ao seu, mas sim com um terceiro gênero, que pode aparecer de diversas formas.

É importante realçar que os termos “transgênero” e “transsexual” são diferentes. O transgênero se expressa de uma maneira avessa ao esperado pelos estereótipos de gênero que lhe foi atribuído. Já o transexual não se limita a isso, querendo fazer alguma alteração corporal, através de cirurgias e/ou tratamentos hormonais.

Infelizmente, o Brasil é o país com maiores índices de violência contra as pessoas transgênero contabilizado segundo a ONG internacional Transgender Europe. Uma das razões pode estar relacionada com a patologização dessa população, já que o termo “transexualismo” ainda consta como transtorno mental pela Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, ou CID-10 da Organização Mundial da Saúde de 1993.

Entretanto, a OMS já se pronunciou em favor da retirada deste termo da lista de doenças, o que deve acontecer no primeiro semestre de 2018.

Por vezes, a identidade de gênero é confundida com sexualidade. Entretanto, elas não se relacionam diretamente. Por exemplo, um homem transgênero pode ser homossexual, heterossexual, bissexual, entre outras sexualidades, sem a alteração de seu gênero. A sexualidade explica-se pela atração afetiva ou sexual por outra pessoa, enquanto a identidade de gênero é uma relação do indivíduo para consigo mesmo, podendo ser feminino, masculino ou uma das identidades não-binárias. O termo utilizado para se referir à pessoa que se identifica com o gênero que lhe foi atribuído é “cisgênero”.

3. DIREITO AO NOME

Segundo o artigo 16 do Código Civil, “Toda pessoa tem direito ao nome, nele compreendidos o prenome e o sobrenome”. O termo “nome” vem do latim *nomen*, do verbo que poderia ser traduzido como conhecer.

Segundo De Plácido e Silva (1993), o nome é “o sinal de identidade, instituído pela sociedade, no interesse comum, a ser adotado obrigatoriamente pela pessoa”, enquanto Carlos Roberto Gonçalves (2003) define como “designação pela qual a pessoa identifica-se no seio da família e da sociedade”. O nome é um elemento caracterizador do indivíduo, tanto na família, quanto na sociedade. Spencer Vampré, em 1935, enfatiza que o nome é a forma de identificação mais simples, mais geral e mais prática.

A teoria que engloba o nome nos direitos de personalidade vem de autores como Vampré, Kohler e Roguin. Houve, entretanto, um argumento que demonstrava que o nome é de interesse individual e social, um elemento de personalidade:

“Não obstante o silêncio do Código Civil de 1916, em reflexo da concepção do autor do seu projeto, entendemos que existe um direito ao nome, participando com caráter pessoal e não patrimonial da integração da personalidade. Envolve ele, simultaneamente, um direito individual e um interesse social. É um direito e um dever. O que não se pode negar é a sua existência como direito e para tanto, deve-se atentar em que não se pode recusar a um indivíduo a faculdade de usar o seu nome, como se lhe permitir o poder de reprimir a usurpação do mesmo por outrem.” Prof^o. Caio Mário (1966)

Para reconhecer, não obstante, os direitos de personalidade, Cecconelo (2003) definiu-os como “aqueles cujo objeto é o modo de ser físico ou moral das pessoas, aqueles direitos que as capacitam e protegem sua essência, sua persona, as mais importantes virtude do ser”. Isso se relaciona com o direito ao nome, pois este é um reflexo da pessoa que o porta, traduzindo a imagem pessoal ao

ligá-lo a um indivíduo. E é nesta função que o nome falha quando em âmbito dos transgêneros, pois se liga à essência de outra pessoa.

O direito ao nome, previsto pelo Código Civil, cita o prenome e o sobrenome, sendo o prenome o nome próprio de caráter individualizador, enquanto o sobrenome indica a procedência familiar da pessoa e provém do lado paterno, materno ou de ambos.

4. RETIFICAÇÃO DO NOME DE TRANSGÊNEROS NO REGISTRO CIVIL

O artigo 58 do Código Civil destaca: “O prenome será definitivo, admitindo-se, todavia, a sua substituição por apelidos públicos notórios”. O nome segue o princípio da imutabilidade, permitindo, entretanto, exceções que autorizem sua alteração. A jurisprudência e a doutrina seguem no sentido autorizador para a retificação do nome em casos em que isso abriria espaço para constrangimento, erros de grafia e, não obstante, a substituição pelos chamados “apelidos públicos notórios”, explicado como a forma como a pessoa é reconhecida em âmbito social, sem ignorar a necessidade de comprovação deste estado, entre outros.

Um dos primeiros direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 é o do respeito à dignidade humana. Ingo Scarlet (2004) define esse direito como:

(...) a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos(...).

A maioria das pessoas integrantes da população “trans” não se identifica com o nome a que as foi atribuído, passando a serem reconhecidas por outro nome por elas escolhido, o chamado “nome social”. Há diversas orientações, como a Resolução nº 12 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção do Direito de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, da Secretaria dos Direitos Humanos, que se refere, especificamente, sobre a inclusão de pessoas trans em âmbito estudantil, citando, principalmente, a preferência que deve ser dada ao uso do nome social da pessoa, em prol de seu direito à dignidade. Esse nome pode, ademais, encaixar-se no

pedido pelo artigo 58 do Código Civil como apelido público notório. Interessante citar Geraldo Philofeno (1988), que defendia o direito de o indivíduo escolher seu próprio nome, não deixando à mercê dos pais ou de outras pessoas que pudessem interferir neste.

Nos registros oficiais das pessoas transgênero constam o gênero, equivocadamente, atribuído à época de seu nascimento e nome que segue este indicativo. Por esta razão, por diversas vezes, estas pessoas são expostas a situações constrangedoras, por serem tratadas por pronomes e pelo nome que remete ao gênero oposto. Desta forma, a solução encontrada é a retificação dos documentos com o uso de seu nome social, ou apelido público, para evitar outra situação prevista pela jurisprudência e pela doutrina, em favor da alteração do nome: um acontecimento vexatório. Entretanto, utiliza-se como primordial para a retificação dos documentos da pessoa trans a cirurgia de redesignação de sexo, operação nem sempre ensejada pela pessoa, visto que há diversas razões pelas quais esta cirurgia poderia não ocorrer, como por razões financeiras, medo de cirurgia ou outro.

Como requisito básico para a retificação, antes mesmo da cirurgia, está um laudo psiquiátrico que ateste que a pessoa vive há mais de dois anos como pessoa do gênero oposto, de forma patologizadora, o que vai contra a onda crescente de despatologização, que é seguida inclusive pela própria OMS. A cirurgia, por outro lado, deve ser acompanhada, desde sua preparação, por uma equipe médica composta por, no mínimo, um endocrinologista, um psicólogo, um neuropsiquiatra, um psicanalista, um cirurgião plástico e um geneticista, e é um processo demorado, o que poderia retardar o alcance da pretensão do indivíduo.

Nos últimos meses, entretanto, vem sendo discutido em maiores instâncias da justiça brasileira a possibilidade de alteração do gênero e do nome do registro pelos indivíduos já reconhecidos, socialmente, sem a necessidade da cirurgia, como o Superior Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, em maio de 2017, e a discussão no Supremo Tribunal Federal, em novembro de 2017, julgamento que foi suspenso, porém com todos os seus votos (até o momento de sua suspensão - cinco) pelo provimento do requerimento de alteração sem cirurgia.

Na falta de lei específica no que tange aos transgêneros, o que guia os operadores do Direito e os magistrados são os itens de integração, como a doutrina e a jurisprudência, o que significa que é de extrema importância a aprovação desses requerimentos por tribunais superiores. Não obstante, existe um projeto de lei (PL 5002/2013) que traria avanços nas relações sociais das pessoas trans, como, por exemplo, a autorização judicial para retificação dos documentos não seria mais requisito, sendo necessária so-

mente a vontade expressa de forma escrita num cartório, ou qualquer tipo de alterador corporal, como cirurgias, bloqueadores hormonais ou terapias hormonais, que deixariam de ser cobrados (como já vêm sendo pela jurisprudência), tal qual um laudo psicológico.

5. ARGUMENTOS CONTRÁRIOS

Como não há lei específica que norteie as ações dos magistrados, muitas delas vão contra o exposto aqui. Um exemplo do que pode ser usado como guia para a negativa da retificação do documento é o dito por Planiol, que defende que o nome não é um direito, mais sim uma designação obrigatória, não colocando o nome à disposição do interesse do indivíduo.

Outro argumento utilizado provém da classificação do nome como direito de personalidade, o que faz com que ele não possa ser renunciado, transferido, alienado, não prescreve ou sequer pode ser valorado economicamente. Ora, esses dois argumentos apresentados prendem o indivíduo ao nome o qual lhe foi atribuído, porém, analisados dessa forma, nem sequer para erros de grafia ou quando o nome é utilizado como base para situações degradantes, seria permissível a alteração. Ademais, a aplicação social de nome não deve expor o usuário a ocorrências vexatórias, pois serve para identificação do indivíduo, o que não acontece quando a pessoa, por exemplo, tem um nome feminino e é do gênero masculino.

Há, também, caso em que foi decidido em sentido contrário, que não usou nenhum desses argumentos. Segue:

"REGISTRO CIVIL. HOMOSSEXUALIDADE. PRENOME. ALTERAÇÃO. IMPOSSIBILIDADE. O fato de ser homossexual e exteriorizar tal opção sexual é que pode expor a pessoa a situações desagradáveis e não o uso do nome. Não se tratando de corrigir erro de grafia, nem de nome capaz de levar seu usuário ao ridículo, mas mera alteração por não gostar dele, o pedido se mostra juridicamente impossível, visto ter decorrido mais de 28 anos do prazo legal. Não se trata, também, de apelido público e notório. Inteligência dos arts. 56 e 58 da Lei nº 6.015/73 e da Lei nº 9.708/98. Embargos infringentes desacolinados" (TJRS

- 4º Grupo de Câmaras Cíveis - EI nº 70000080325 — Rel. Des. Sérgio Fernando de Vasconcellos Chaves – j. 12.11.1999 – maioria).

Comete erro comum, porém grave, na hora de tomar a decisão. Identidade de gênero não se confunde com orientação sexual, como já exposto. Aliás, o aplicador sugere que o fato de ser homossexual é justificativa para situações que ele chama de "desagradáveis". Aliás, como uma pessoa de um determinado gênero e que se apresenta como

tal não poderia ser exposta ao ridículo com o uso de um nome que a remete a outro gênero?

6. DIREITOS DOS TRANSGÊNEROS PROTEGIDOS POR LEI

Por mais que não exista uma lei específica que fale sobre a retificação do documento com uso do nome social, existem previsões legais que buscam maior integração da população trans, além do respeito à sua individualidade. São exemplos os casos citados a seguir, lembrando que alguns são estaduais, o que significa que sua aplicação se limita as fronteiras do estado.

- Decreto Estadual de São Paulo nº 55.588/2010: este decreto garante à população trans o atendimento em estabelecimentos de administração pública estadual direta e indireta com uso do prenome de preferência e nome social;
- Lei Estadual de São Paulo nº 10.948/2001: esta lei busca garantir integridade frente atos discriminatórios de pessoas físicas ou jurídicas, por identidade de gênero ou orientação sexual, definindo como ato discriminatório ação de cunho violento, vexatório ou constrangedor, tal qual a recusa de atendimento ou tratamento diferenciado;
- Decreto Federal nº 8.727/2017: este decreto visa à garantia do uso do nome social nos documentos de origem de pessoas jurídicas de direito público interno de administração pública direta;
- Decreto Estadual do Ceará nº 32.226/2017: equivalente ao Decreto Federal 8.727/2017, porém com o acréscimo da garantia do uso em documentos e entidades de administração interna do estado;
- Instrução Normativa 1.718/2017 da Receita Federal: de forma a garantir o cumprimento do Decreto citado, permite a inclusão do nome social da pessoa trans no CPF (Cadastro de Pessoa Física);
- Carta Circular 3.813/2017 do Banco Central: esta garante à população trans o direito de usar o nome social nas relações com o banco, desde a emissão de cartões e extratos até os canais de atendimento;
- Portaria 1.820/2009 do Ministério da Saúde: esta portaria, dentre outras garantias, prevê o tratamento humanizado e o uso do nome de preferência do indivíduo, como o nome social;

Não obstante ao exposto, existem outras previsões legais no que tange à proteção da integridade da população trans, como leis municipais.

7. QUESTIONARIO:

Para maior aproximação do assunto no cotidiano, foi elaborado um questionário contendo cinco questões para que pessoas transgênero pudessem demonstrar sua realidade e a importância do nome social em suas vidas.

Qual a importância do uso do nome social para você?

Caio Souza: É super importante, pois é o nome com o qual eu me identifico.

Hugo Carvalho: Grande, pois tenho muitos problemas com meus documentos, desde pequeno passei por situações constrangedoras.

Rafael Yuri: É importante porque é o nome com que eu me identifico.

Shailer Alexandre: Para dar mais liberdade para ser quem eu sou e evitar constrangimentos em locais públicos.

Você já passou pelo processo de retificação? Se não, pretende e por quê? Se sim, quais as vantagens e dificuldades do processo?

Caio Souza: Não, mas pretendo passar. Meu nome de registro não reflete a minha realidade.

Hugo Carvalho: Ainda não, pretendo... Ainda não iniciei porque me falta dinheiro para entrar com o processo com um advogado.

*Rafael Yuri: Não passei, mas pretendo pelo motivo da primeira questão, e para evitar constrangimentos maiores após a transição. * (tratamento hormonal, inicialmente).*

Shailer Alexandre: Sim, apenas de CPF e sinceramente ainda não vi benefício, pois como só tenho o CPF e esse não leva foto, dependendo do que preciso fazer ainda tenho que apresentar o documento com nome civil, mas acredito que só vai melhorar após retificar na identidade.

Você conhece outras políticas que adotam o nome social antes da retificação? Usa/usou alguma?

Caio Souza: Sim, cursos online e palestras.

*Hugo Carvalho: Sim, em âmbito nacional pode ser incluído no cartão do SUS * (Sistema Único de Saúde) e no CPF, ainda não atualizei por falta de tempo.*

Rafael Yuri: *Sim, a do nome social no cartão do banco, a carteirinha com nome social no SUS e o uso do nome social nas inscrições de concursos públicos.*

Shailer Alexandre: *Não conheço.*

Seu nome social é respeitado nos estabelecimentos que você frequenta, como faculdade/emprego? Se você já tiver passado pela retificação dos documentos, esse quadro mudou com a retificação? Se não tiver passado, é cobrada essa alteração para uso mais formal do nome?

Caio Souza: *Sou respeitado tranquilamente na faculdade e em outros locais. No trabalho, como sou pré T* (ainda não começou a transição), ainda é algo desconhecido.*

Hugo Carvalho: *Meu nome social é respeitado apenas por amigos, no momento me encontro desempregado, mas já fui desrespeitado de diversas formas em entrevistas e “testes” de emprego. Eu mesmo me cobro, porque sempre passo por situações ruins ocasionadas pela falta de retificação do documento.*

Rafael Yuri: *Nunca fui cobrado da alteração não, e em todo o lugar que eu fui até hoje respeitaram sim.*

Shailer Alexandre: *Estou sendo super respeitado na empresa em que trabalho, retomo a faculdade no próximo semestre, no meu plano de saúde também respeitam, assim como foi no ENEM, inclusive pela empresa aérea que viajei no final do ano já está tudo certo.*

A que tipo de constrangimentos você já foi exposto pelo uso do pronome e/ou do nome de registro?

Caio Souza: *Ainda nenhum.*

Hugo Carvalho: *A pessoa achar que pode me desrespeitar pelo fato de saber meu nome de registro, piadas, chaco-tas, barrado em entradas de estabelecimentos, acusado de falsa identidade, etc.*

Rafael Yuri: *Em consultórios médicos é complicado mesmo, mas eu nem vou muito, então tudo bem. Na hora de assinar as coisas e quando me chamam alto pelo nome de registro.*

Shailer Alexandre: *Até o momento nenhum. Graças a Deus.*

Finalização

Pode-se perceber, através das respostas dadas, a relevância da alteração do documento para quem é diretamente afetado. Essa retificação se traduz como uma forma de segurança contra preconceitos e constrangimentos no exercício de sua própria liberdade, de seu próprio ser. En-

tretanto, políticas que visam à melhoria da qualidade de vida, da segurança e da integridade da população trans não têm a visibilidade adequada, ou seja, não chegam a todos os interessados. Por vezes, essas pessoas suprimem sua identidade por não ter o amparo não só legal, como também o social que seria adequado e confortável. Outro ponto a se destacar é que, por mais que só metade das respostas tenha indicado constrangimentos passados, os entrevistados que não tiveram essa experiência não excluem a possibilidade, usando termos como “ainda” ou “graças a Deus”.

Sobre o perfil dos entrevistados, é relevante destacar que as respostas foram dadas voluntariamente por meio de veículo virtual, o que possibilita a entrevista de pessoas de diversos pontos do Brasil. Isso demonstra a universalidade do direito à retificação. Outro ponto interessante é a variação etária dos entrevistados. Em ordem, a idade e a proveniência dos entrevistados: 21 anos, Belo Horizonte – MG; 21 anos, Goiânia – GO; 18 anos, Campo Limpo Paulista – SP; 28 anos, Fortaleza – CE.

CONCLUSÃO

A intenção deste artigo foi de expor a importância da retificação dos documentos com o nome social para as pessoas trans, e esta intenção foi desenvolvida de acordo com o esperado.

Como base de pesquisa, foram utilizados os argumentos de especialistas, doutrinadores ou conhecedores da área, que expuseram seus pensamentos de forma que pudessem ser compartilhados pelos veículos utilizados, que são acessíveis a ponto de trazer ao leitor a facilidade de chegar às informações utilizadas direto na fonte onde foram tiradas.

A pesquisa contribuiu de forma a trazer informações atuais, a ajudar a evitar um erro muito comum e, principalmente, a mostrar a realidade das pessoas que são diretamente afetadas por isso.

Por mais esclarecedor que tenha sido este artigo, sugere-se a sua continuidade temática, buscando mais informações, mais argumentos e uma maior área de atuação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE. D. Qual a diferença entre identidade de gênero orientação sexual? Mundo estranho, 2016. Disponível em: <<https://mundoestranho.abril.com.br/saude/qual-a-diferenca-entre-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual/>>. Acesso em: 28 Nov. 2017

BRASIL. Lei 6.015, de 31 de Dezembro de 1973, planalto, 1973. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>>

ccivil_03/leis/L6015consolidacao.htm>. Acesso em: 29 Nov. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Planalto, 1988. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 Nov. 2017.

BRASIL. Lei Estadual 10.948/2001- São Paulo. Assembleia Legislativa do estado de São Paulo. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei-10948-05.11.2001.html>>. Acesso em: 29 Nov. 2017.

BRASIL. Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Planalto, 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 29 Nov. 2017.

BRASIL. Portaria 1.820/2009 do Ministério Público. Diário Oficial, 2009. Disponível em: < https://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2009/02_set_carta.pdf>. Acesso em: 28 Nov. 2017.

BRASIL. Decreto Estadual 55.588/2010 São Paulo. Assembleia Legislativa do estado de São Paulo, 2010. Disponível em: www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-55588-17.03.2010.html. Acesso em 28 Nov. 2017.

BRASIL. Carta circular 3.813/2017 do Banco do Brasil. Banco Central do Brasil, 2017. Disponível em: www.bcb.gov.br/pre/normativos.asp?tipo=Carta%20Circular&data=2017&numero=3813. Acesso em: 28 Nov. 2017.

BRASIL. Decreto Estadual 32.226/2017- Ceará. Secretaria de planejamento e gestão, 2017. Disponível em: <<https://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20170517/do20170517p01.pdf>>. Acesso em: 28 Nov. 2017.

BRASIL. Instrução normativa RFB N. 1.718/2017. Normas sistemas, 2017. Disponível em: < <https://normas.receita.fazenda.gov.br/sijut2consulta/link/action?visao=anotado&idAto=84588>>. Acesso em: 28 Nov. 2017.

BRASIL. Possibilidade de alteração de gênero no assento de registro civil de transexual, mesmo sem a realização de procedimentos cirúrgicos de redesignação de sexo. Supremo Tribunal Federal, 2017. Disponível em: <<https://stf.jus.br/portal/jurisprudencialRepercussao.asp?incidente=4192182&numeroProcesso=670422&classeProcesso=RE&numeroTema=761>>. Acesso em: 29 Nov. 2017.

BRASIL. Portaria 1.820/2009 do Ministério Público. Diário Oficial, 2009. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2009/01_01_set_carta.pdf>. Acesso em: 28 Nov. 2017.

BRASIL. Decreto Estadual 55.588/2010 São Paulo. Assem-

bleia legislativa do estado de São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-55588-17.03.2010.html>>. Acesso em: 28 Nov. 2017.

BRASIL. Carta circular 3.813/2017 do Banco do Brasil. Banco Central do Brasil, 2017. Disponível em: <<https://www.bcb.gov.br/pre/normativos/busca/normativo.asp?tipo=Carta%20Circular&data=2017&data=2017&numero=3813>>. Acesso em 28 Nov. 2017.

BRASIL. Decreto Estadual 32.226/2017 - Ceará. Secretaria de planejamento e gestão, 2017. Disponível em: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20170517/do20170517p01.pdf>>. Acesso em: 28 Nov. 2017.

BRASIL. Instrução normativa RFB N. 1.718/2017. Normas sistemas, 2017. Disponível em: <<http://normas.receita.fazenda.gov.br/sijut2consulta/link.action?visao=anotado&idAto=84588>>. Acesso em: 28 Nov. 2017.

BRASIL. Possibilidade de alteração de gênero no assento de registro civil transexual, mesmo sem a realização de procedimentos cirúrgicos de redesignação de sexo. Supremo Tribunal Federal, 2017. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencialRepercussao.asp?incidente=4192182&numeroProcesso=670422&classeProcesso=RE&numeroTema=761>>. Acesso em 29 Nov. 2017.

D'AMBROSIO, O. Entenda os direitos dos transgêneros no Brasil. Jurídico Certo, 2017. Disponível em: <<https://blog.juridicocerto.com/2017/03/entenda-os-direitos-de-transgeneros-no-brasil.html>>. Acesso em 28 Nov. 2017.

G1. STJ decide que transexual pode mudar de sexo no RG mesmo sem cirurgia. G1, 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/stj-decide-que-transexual-pode-mudar-sexo-no-rg-mesmo-sem-cirurgia.ghtml>>. Acesso em: 29 Nov. 2017.

MENDES, C. O nome civil da pessoa natural. Jus, 2007. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/13015/o-nome-civil-da-pessoa-natural>>. Acesso em: 28 Nov. 2017.

MINAGÉ, T. M. O que é dignidade da pessoa humana? Carta Capital, 2015. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2015/03/28/o-que-e-dignidade-da-pessoa-humana*#ftnref3>. Acesso em: 29 Nov. 2017.

MUNDO. O que significa ser transgênero? Mundo Psicólogos, 2016. Disponível em: <<https://br.mundopsicologos.com/artigos/o-que-significa-ser-transgenero>>. Acesso em: 28 Nov. 2017.

SIGNIFICADO. Significado de Transgênero. Significados, 2011-2017. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/transgenero>>.

com.br/transgenero/>. Acesso em: 28 Nov. 2017.

TRANSEXUALIDADE. Transexualidade: O que a Psicologia tem a dizer? Sindypsipr, 2015. Disponível em: <<http://www.sindypsipr.com.br/site/transexualidade-o-que-a-psicologias-tem-a-dizer/>>. Acesso em: 28 Nov. 2017.

TRANSGÊNERO. Transgênero. Wikipédia, 2015. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Transg%C3%A9nero#Classifica.C3.A7.C3.A3o_em_subgrupos>. Acesso em: 28 Nov. 2017.

WYLLYS, J. Esclarecimentos sobre o PL 5002/2013 "João Nery", no que tange ao direito à identidade de gênero de pessoas menores de 18 anos de idade. Jean Wyllys, 2017. Disponível em: <<http://jeanwyllys.com.br/wp/esclarecimentos-sobre-o-pl-50022013-joao-nery-no-que-tange-ao-direito-de-pessoas-menores-de-18-anos-de-idade>>. Acesso em: 28 Nov. 2017.

SEMANA CULTURAL NA ESCOLA PROF^a GEORGINA HELENA FORTAREL NO MUNICÍPIO DE CAMPO LIMPO PAULISTA

Joelma Cristina Dorighetti Cavalcanti
Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
cavalcanti1@faccamp.br

RESUMO

A roda de conversa sobre os diferentes gêneros textuais identificados e justificados pelos estudantes do 9º ano do ensino fundamental ocorreu após o filme “Mãos Talentosas - A História de Ben Carson” e revelou a importância da imaginação, da leitura em grandes acervos e da Literatura. Caminhando pela escola, os estudantes ainda identificaram: propagandas, pinturas em telas e o quadro da patrona da escola Prof^a Georgina Helena Fortarel, com um breve histórico da escola. Além disso, Os estudantes do 9º ano entraram na biblioteca com autonomia de escolha de um livro para identificar o gênero textual e destacaram o período histórico de diferentes obras; ainda, foram até o pequeno jardim da escola e voluntariamente declamaram a obra “Poesias Completas” de Cecília Meirelles - Poemas III (1960-1964) e Sonhos (1950-1963), identificando o período da ditadura militar no Brasil. Após o retorno à biblioteca, convidaram outros estudantes do ensino fundamental para participarem da roda de conversa, tendo como condição que os mesmos trouxessem um livro. Consequentemente, identificaram a função social da leitura e da escrita, resultando na escrita e reescrita de produções autorais. Ao final destacou-se um estudante do 9º ano: “para um brasileiro que não sabe ler ou escrever ficaria difícil participar sobre o que acontece no Brasil.”

Palavras chave

Estudantes, escola, leitura biblioteca.

ABSTRACT

The wheel of conversation about the different textual genres identified and justified by the students of the 9th grade of Elementary School came after the film "Talented Hands - The Story of Ben Carson" and revealed the importance of imagination, reading in large collections and Literature, walking through the school the students still identified: advertisements, paintings on canvas and the painting of the School Patroness Prof. Georgina Helena Fortarel with a brief history of the School. The students of the 9th year entered the Library of the School and with

autonomy to choose a book to identify the textual genre, highlighted the historical period of different Works, went to the small garden of the School and voluntarily recited the Work “Poesias Completas” de Cecília Meirelles - Poemas III (1960-1964) e Sonhos (1950-1963) identifying the period of the Military Dictatorship in Brazil; returning to the Library invited other students of Elementary School to participate in the conversation, as long as they brought a book, identified the social function of reading and writing, resulting in the writing and rewriting of copyrighted productions. A 9th year student highlighted: "For a Brazilian who does not know how to read or write, it would be difficult to participate in what happens in Brazil."

Keywords

Publication, format, instructions for the authors.

1. INTRODUÇÃO

Quando falamos em direitos humanos, lembramos da educação formal, somente por este meio as crianças, adolescentes e até adultos poderão reivindicar os seus direitos, como por exemplo, o de terem acesso a uma equipe de profissionais compostas por Psicólogo e Pedagogo, com a garantia do acesso às orientações e acompanhamento de Neurologistas quando for necessário, na rede pública de ensino.

Dessa maneira, muitos estudantes que requerem atenção educacional especial, não conseguem a estrutura adequada em relação aos recursos e acompanhamento de profissionais na rede do Sistema de Educação Pública do Brasil. Assim, nestas circunstâncias, precisamos enquanto graduandos do curso de Letras, professores de Língua Portuguesa e de outras áreas de Linguagens, garantir o direito à aprendizagem, fazendo parte de um grupo multidisciplinar.

Desse modo, a importância da conversa sobre a imaginação, na busca por um método de ensino, contribuiu para

a identificação dos gêneros textuais no encontro cultural numa escola pública, por meio da caminhada dentro da escola e em vários departamentos.

2. A PRÁXIS E O APRENDER NA ESCOLA

A ação pedagógica, por meio da pesquisa e projeto de ensino, tendo como base a pesquisa bibliográfica e o apoio dos demais professores, de forma interdisciplinar, é a conexão entre o que os estudantes trazem de leitura de mundo e o que aprendem em sala de aula.

Por meio da roda de leitura, a prática de regências possibilitará a interlocução nas diferentes áreas das Línguas, como janelas para a busca por conhecimento e que possam acreditar que é possível sonhar por um futuro, começando agora com a investigação, leitura e interpretação das funções dos gêneros textuais.

O nosso país possui uma Constituição e, nesta, os direitos estão garantidos por meio da educação. A Constituição Federal determina. Segundo Schelb (2017):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (p.78)

Desse modo, na ação de ensinar Língua Portuguesa aos estudantes de vários níveis educacionais do ensino fundamental da escola pública, por meio do encontro e da socialização de peças de teatro, declamação de contos, crônicas e entrevistas, fundamentam o conhecimento da estrutura dos gêneros textuais aplicados em diferentes segmentos sociais, o que resulta na percepção da função dos gêneros textuais nas ações do dia a dia e nos encontros culturais da escola. Destaca Freire (2013),

[...] a ética ou a qualidade ética da prática educativa libertadora vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da natureza humana constituindo-se na História, como vocação para o ser mais. Trabalhar contra essa vocação é trair a razão de ser de nossa presença do mundo, [...]. A exploração e a dominação dos seres humanos, como indivíduos e como classes, negados no seu direito de estar sendo, é imoralidade das mais gritantes (p.113).

Desse modo, quando pensamos e percebemos a ação de ensinar a Língua Portuguesa para estudantes de vários níveis educacionais da escola pública prioritária, precisamos exercer a ética vinculada à prática educativa, tendo por base as regras e características dos diversos gêneros textuais e a ação dos mesmos na sociedade, reconhecendo a função social além dos muros da escola.

Assim sendo, a elaboração de projetos de ensino viabilizará o diálogo entre todos os professores do Ensino Fundamental, com a participação dos estudantes nas escolhas e ensaios referentes à prática dos gêneros textuais, bem como no estudo sobre o tema da semana cultural para os estudantes, que, de forma voluntária, possam participar da construção de uma proposta de apresentação de contos, crônicas, teatro filmagens e entrevistas.

Os estudantes dos nonos anos precisavam ter acesso à prática referente aos conceitos construídos no decorrer dos estudos sobre os gêneros textuais e, para que estes momentos acontecessem, seria necessária uma roda de conversa e leitura sobre as impressões referentes ao uso dos gêneros nos diferentes ambientes da escola e com as suas diferentes funções sociais. Para que estes momentos ocorressem, seria necessária a leitura em diferentes fontes considerando os diferentes espaços sociais da escola.

3. ALGUNS PRINCÍPIOS PARA O TRABALHO COM A LITERATURA NA ESCOLA

O ensino de alguns gêneros textuais tem como referência a literatura aplicada com o trabalho na semana cultural realizada na escola. Os gêneros textuais na escola pública podem ser estudados de uma forma bem próxima dos estudantes, considerando a leitura de mundo que trazem com a própria história de vida e do entorno da comunidade na qual estejam inseridos.

Dessa maneira, a prática de aula não está desvinculada da área de investigação sobre o tema a ser abordado na semana cultural. Os gêneros textuais podem ser estudados fora da sala de aula e por meio do trabalho em equipe em vários ambientes do prédio da escola. De acordo com Dalvi (2013),

Reconhecer que a mudança de suportes e de modos de apresentação implica alteração recepcional (portanto, não basta trazer o texto “em si mesmo”): é preciso trazer o livro, o tablet, a cópia, o outdoor, a gravação, a declamação, o cartaz, etc, e conversar sobre os impactos, que são perceptíveis (p.82).

Assim sendo, os livros precisam ser vistos como projeto gráfico e de exploração. O estudante precisa olhar o livro de forma exploratória e, em grupo, dialogar sobre a fonte de estudo, revelando o conceito sobre o objeto.

Portanto, além do livro, passa a ser considerado como um objeto de estudo no projeto de ensino sobre os gêneros textuais o livro obtido na biblioteca da escola denominado poesias completas de Cecília Meireles Poemas III (1960-1964), Sonhos (1950-1963) - o livro e as poesias passam. Escreve Cecília (1974) em Rosa:

“Vim pela escada de espinhos. (Mais durável esse esforço que o esplendor.) Depois de ascensão tão longa, qualquer vento, qualquer chuva converte-me em queda e pó. Quando se vê a coroa que eu trazia, já não sou. Entre espinhos e derrotas, Qual é meu tempo de flor?”

Assim sendo, quando trabalhamos com poemas e contextualizamos o período histórico em que foi elaborado, passamos a reconhecer então as características do período histórico, o que fundamenta as aulas de Língua Portuguesa, e em que período foi escrito, provocando o diálogo entre os estudantes sobre o gênero textual estudado com uma dimensão de comunicação sobre o que ocorria no Brasil na década de 60. O diálogo sobre o gênero textual e o seu papel na sociedade caminha no sentido contrário ao do sistema capitalista. Cita Polli (2013),

O diálogo, para Freire, não é o diálogo romântico entre oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação da condição de oprimidos. [...] Sua Ética Universal, humanizadora enquanto, denunciadora das limitações ao humano colocadas pelo neoliberalismo, tem como princípio, maior a defesa da vida digna para todos. (p.99)

Para que ocorra o diálogo de superação da condição de oprimidos, os estudantes da escola pública precisam, assistir a filmes, ler, escrever, discutir e dialogar. As ações de leitura e a participação na feira de exposições dos gêneros textuais promoveriam estímulos adequados com ênfase na inclusão e de subsídios, tendo em vista a soma de trabalhos pedagógicos, os quais viabilizariam o apoio e avanço na prestação de serviços educacionais prestados nas escolas públicas e nas diferentes áreas de conhecimento destinadas aos educandos com a orientação de apoio aos nonos anos e extensivas às demais classes do Ensino Fundamental. Relata Saul (2013),

[...] a leitura da realidade não pode significar exclusivamente o levantamento do perfil socioeconômico da comunidade escolar, de suas necessidades e preocupações. Ela deve permitir identificar possibilidades, limites e desafios em relação aos educando, educadores, ao processo de ensino-aprendizagem, ao processo administrativo e as condições objetivas da escola. [...] Não pode ser um capítulo “congelado” que figura no conjunto do PPP, [...]. Vale dizer que o levantamento da realidade precisa ter consequências que se expressam no que fazer cotidiano da escola. Isso quer dizer que o levantamento da realidade precisa ser uma prática constante no trabalho de fazer e refazer o Currículo e o PPP. (p.112)

Destacamos que a peculiaridade do educando estará sendo o norte para o professor de Língua Portuguesa em relação às pesquisas realizadas para elaboração do projeto de ensino e das aulas referentes ao projeto sobre exposi-

ções de gêneros textuais fora da sala de aula, tendo como apoio o PPP aberto para a busca de soluções diárias, que fundamentará as ações de estudo sobre os diferentes gêneros textuais.

Assim, os projetos de ensino passam a ser reais quando o PPP é construído de forma participativa, o que viabiliza a busca por soluções coletivamente, resultando na base para a construção de um projeto de ensino no qual o educando passa a ganhar visibilidade, por meio da observação e do diálogo sobre a função social dos gêneros textuais nos diversos ambientes da escola.

Portanto, não existiria projeto de ensino se não houvesse o viés do diálogo e da participação na busca por ampliação de vocabulário, habilidades sociais e de comportamentos, os quais possam valorizar o respeito ao próximo e o trabalho em equipe, com vistas à prática do coletivo escolar em busca da realização sobre o que foi aprendido em relação aos gêneros textuais e de sua função na sociedade. Segundo Saul (2013),

Paulo Freire oferece uma referência importante ao apresentar e discutir a sua compreensão e prática sobre a formação permanente dos educadores [...]: Para que formar professores? Como formar professores? A favor de quem formar professores? (p.84).

A formação permanente do professor possibilitará uma educação crítica, tendo como referencial os conteúdos de Língua Portuguesa sobre os gêneros textuais, baseados na observação e na pesquisa bibliográfica com ênfase no diálogo com os estudantes dos vários níveis educacionais do Ensino Fundamental.

O projeto de ensino tem como base o diálogo e os canais de várias percepções e linguagens vinculadas aos diferentes suportes para estudo sobre os gêneros textuais, iniciando com a biografia de Benjamin Carson e o filme *Mãos Talentosas*, que fundamentará os métodos de ensino do ainda adolescente Ben, o contexto histórico e social em que vivia e como realizou o sonho que possuía em ser um grande cirurgião.

Assim, no projeto de ensino, os poemas de Cecília Meirelles – declamações, livros e diferentes gêneros textuais, escolhas de livros e estudo na Biblioteca da escola, possibilitará a construção coletiva de lista sobre diferentes gêneros textuais, após identificação dos diferentes gêneros textuais no acervo da escola.

A investigação sobre a presença dos gêneros textuais em todos os ambientes da escola, bem como a sua função social para além dos seus muros, o registro fotográfico, o álbum online e a carta - filme *Central do Brasil* com Fernanda Montenegro, resultou em debate sobre a função

social da carta e a desigualdade social, resultando na elaboração do artigo de opinião – A sociedade e a Função dos Gêneros Textuais.

Dessa maneira, estudar e ensinar os gêneros textuais para os estudantes do Ensino Fundamental revela que a conexão com o que acontece no mundo precisa fazer parte da leitura dos gêneros a partir dos comunicados em sala de aula e de sua função social para a comunidade escolar. Cita Verdum (2013),

As instituições formadoras têm insistido em trabalhar com um modelo positivista de ensino/aprendizagem, cujo pressuposto define a necessidade de primeiro o aluno aprender as ciências fundamentais, depois as aplicadas, para, só então, empregá-las na realidade prática. A fragmentação dessa formação faz com que o professor perceba teoria e prática como dois polos separados. É preciso, pois, adotar outros parâmetros, para que o professor desenvolva habilidades de formador e estimulador do pensamento e da inteligência do aluno.

Desse modo, no dia a dia precisamos de gerenciadores de conhecimento. Os estudantes precisam de orientação em relação aos métodos de estudo, opções para o aprimoramento das habilidades de comportamento em relação aos relacionamentos em sala de aula. Orientações voltadas para como estudar? Por que estudar? A fragmentação de teoria e prática não evidencia o diálogo sobre o que se aprende e no que resultará no novo olhar para os gêneros textuais e a intertextualidade nas diferentes disciplinas apresentadas para o Ensino Fundamental.

4. O MÉTODO INDUTIVO NA PRÁTICA DE UM PROJETO

A roda de leitura sobre o texto realizado como atividade de lição de casa sobre o filme assistido: *Mãos talentosas*, revelou como os estudantes reagiram ao rever o que acontecia com o menino que estudava em escola pública e que, ao mudar o método de estudo, avançou nas notas escolares e passou a ser respeitado perante os colegas.

Fica em evidência, o quanto o adolescente valoriza ser reconhecido por um grupo e que faz o possível para que esta situação se torne real. Com o apoio da mãe, passou a estudar a tabuada e a realizar o resumo de um livro por semana. No decorrer da leitura de um texto sobre o filme foram destacadas essas situações.

Posteriormente, saímos em grupo e os estudantes dos 9º anos, em grupos de seis, fotografaram os gêneros textuais que pudessem identificar nos corredores, portas e nas exposições internas da escola. Escolheram os ângulos e selecionavam o que reconheciam por gênero textual, descrevendo a estrutura do mesmo e a função social.

Partimos para a biblioteca a obra de Cecília Meireles foi compartilhada, por meio da leitura dos poemas e identificação do período histórico de regime militar na década de 60. As discussões afloraram de forma espontânea e direta sobre a falta de liberdade de pensamento vivido por muitos brasileiros nos anos de 1964.

Os estudantes dos nonos anos foram conduzidos até o jardim da escola em frente à secretaria e ali declamaram vários poemas de Cecília Meireles. Sentiram a terra, sentiram o vento e chegaram a afirmar que ali poderia ser o lugar de poemas e poesias da escola.

Em seguida, nos dirigimos para a biblioteca da escola e passaram a escolher um assunto com o empréstimo do livro e passaram a analisar os vários gêneros que faziam parte da obra. Logo após, compartilharam e registraram, através de fotografias, as escolhas após a identificação e apresentação da obra em roda de leitura e conversa.

CONSIDERAÇÕES

O presente estudo possibilita novas discussões sobre o estudo e a práxis dos gêneros textuais na escola. Percebemos o interesse dos estudantes dos nonos anos por essa prática, depois de identificarem os gêneros textuais na escola com o incentivo às produções textuais. Os textos orais emitiram opiniões referentes aos analfabetos integrantes da família de muitos estudantes com uma discussão sobre o que ocorre em nosso país.

Os recursos materiais da escola pública não favorecem a atividade proposta de projeção de filmes, contudo o interesse dos estudantes dos nonos anos superou as expectativas, pois os mesmos colaboraram, ao máximo, para que pudessem ver e ouvir o filme “*Mãos talentosas*”. Posteriormente, participaram com discussões focadas na falta de recurso da escola pública e na busca por um método de estudo para aprimorar e ampliar vocabulário com os diferentes gêneros literários.

Ressaltamos que no projeto os estudantes receberam nomes fictícios, sendo preservada a identidade dos mesmos e o posicionamento em relação às impressões sobre a busca por método de estudo com o olhar investigativo sobre os gêneros textuais e a sua função social.

Os estudantes, a cada encontro, ficaram em círculos e, sentados, lembraram os encontros anteriores e destacaram o que acharam importante no projeto, chegando o aluno Carlos a afirmar: “- Foi da hora professora, declamar as poesias de Cecília Meireles no jardim e sentir a terra, o vento e o sol. Ouvir o que ela não podia dizer no período da ditadura militar e dar valor ao pensamento.”

Dessa maneira, por meio da conversa, observação e iden-

tificação dos diferentes gêneros textuais dentro da escola e em vários departamentos da instituição era questionado qual seria a função social do gênero textual específico. Os estudantes leitores, por meio da autonomia, escolheram o livro e passaram a identificar os gêneros literários como a poesia, a crônica e o livro para pesquisas em determinada área do saber. O texto oral foi valorizado e o posicionamento do estudante respeitado por todos os demais.

Na conversa em roda com os estudantes dos nonos anos e no corredor, a cada encontro, era lembrado o que observaram e aprenderam sobre os gêneros textuais estudados, sendo destacada a função social do mesmo. Os integrantes tentavam lembrar como eram as letras maiúsculas escritas durante as produções textuais e recordaram que era escrito à margem da folha, o que nos leva a entender que, enquanto falamos, o estudante pode ter dúvidas sobre a escrita.

Ocorreu o desenvolvimento da produção escrita do gênero textual: cartas e posteriormente responderam e trocaram correspondências no grupo de estudo. Comentaram ainda sobre a função social do gênero textual e um estudante afirmou: “Eu nunca havia recebido cartas!”, o estudante Mário: “- Escreveram para mim. Eu nunca tinha recebido uma carta. Essa é a primeira vez que recebo uma carta!” e olhos brilharam com um sorriso no rosto.

A partir destes relatos dos estudantes, ficou nítida a função social por meio do gênero textual: carta. O gênero textual aproxima as pessoas e os diferentes gêneros estão presentes em todas as relações sociais, só precisam ser vistos e identificados, resultando na discussão sobre a realidade de nosso país. Concluímos que seria difícil para muitos brasileiros escreverem uma carta. Um estudante afirmou: “Até lá em casa eu tenho uma tia que não saberia escrever a carta.”

REFERÊNCIAS

DALVI. Maria Amélia, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover – Faleiros [orgs.] *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo, Parábola 2013.

JUCA E JOYCE: *Memórias da neta de Monteiro Lobato/ depoimento a Marcia Camargos* – 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2007 – (Série imagem e texto).

LOBATO. Monteiro, 1882-1948. *Memórias da Emília*- São Paulo: Brasiliense, 2004-(Sítio do Pica Pau Amarelo).

_____. *O poço do Visconde/ Monteiro Lobato; ilustrações Osnei e Hector Gomez*. – Ed.coment.- São Paulo: Globo, 2010.

MEIRELES. Cecília. *Poesias completas. Poemas III*(1960-1964) *Sonhos* (1950-1963). *Civilização Brasileira MEC*.

OLIVEIRA. Otília Lizete, *Baú de práticas: socialização de projetos de letramentos*. Martins Heining (org), -. Blume-nau: Edifurb, 2013.

POLLI. José Renato, Freire, Herbermas e o horizonte da emancipação. Jundiaí, SP: Editora In House, 2013, 2ª edição.

SACCONI. Antonio. *Nossa Gramática contemporânea. Teoria e Prática*. Escala Educacional.

SAUL. ANA MARIA e Alexandre Saul. *Mudar é difícil, mas é possível e urgente: Um novo sentido para o Projeto-Político Pedagógico da escola*. *Revista Teias*. v.14 n.33. (2013) : Dossiê Especial.

SHELB. Guilherme Zanina. *Família educa, escola ensina* – Brasília: [O Autor], 2017.

VERDUM. Priscila, *Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?* *Revista Educação por Escrito* – PUCRS, v.4n.1, jul.2013.

MÃOS TALENTOSAS: a história de Ben Carson. Direção: Thomas Carter. EUA: 2009, 1 DVD.

TRANSTORNO DO PÂNICO: O ENFERMEIRO ESTÁ PREPARADO PARA IDENTIFICAR UM ATAQUE?

Bruno Vilas Boas Dias

Centro Universitário Campo Limpo
Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista,
SP, Brasil
(11) 4812-9400
bruno.dias@faccamp.com

Leandro Alves Pereira

Centro Universitário Padre
Anchieta
Rua Bom Jesus de Pirapora,
100/140 Centro
13207-270 Jundiaí, SP Brasil
(11) 9 9729-3307
leandroa.p@outlook.com

Maurício Silva de Lima

Centro Universitário Padre
Anchieta
Rua Bom Jesus de Pirapora,
100/140 Centro
13207-270 Jundiaí, SP Brasil (19)
9 9483-0608
slima.maau@gmail.com

RESUMO

Este estudo teve como objetivo identificar se os enfermeiros consideram que são preparados para identificar um ataque de pânico. Pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória com base na Teoria das Representações Sociais, seguindo as diretrizes do Discurso do Sujeito Coletivo. A amostra foi composta por 15 enfermeiros de um hospital geral da cidade de Jundiaí, estado de São Paulo. As ideias centrais relacionadas aos enfermeiros que se consideram preparados para identificar um ataque de pânico foram: "experiência profissional", "avaliação clínica" e "treinamentos". Os enfermeiros que se consideram despreparados estão relacionados às ideias centrais: "falta de experiência profissional", "especialidade" e "abordagem na faculdade". A maioria dos enfermeiros, pela falta de experiência profissional, se consideram despreparados para identificar um ataque de pânico.

Palavras chave

Transtorno do pânico, enfermagem, saúde mental.

ABSTRACT

This study aimed to identify whether nurses feel they are prepared to identify a panic attack. It contains a descriptive, exploratory and qualitative research based on the Theory of Social Representations, following the guideline Collective Subject Discourse. The sample contained 15 nurses from a general hospital in the city of Jundiaí, state of Sao Paulo. The central ideas related to nurses who consider themselves prepared to identify a panic attack were: "professional experience", "clinical evaluation" and "training". Nurses who consider themselves unprepared are related to core ideas of: "lack of professional experience," "specialty," and "faculty approach." Most nurses, for lack of professional experience, consider themselves unprepared to identify a panic attack.

Keywords

Panic disorder, nursing, mental health.

1. INTRODUÇÃO

"O processo da Reforma Psiquiátrica no Brasil nasceu pela eclosão do "movimento sanitário", no início da década de 1970, em favor da transformação e da melhoria na área da saúde e seus setores" (Paiva, Teixeira, 2014).

Entretanto a reforma psiquiátrica brasileira tem sua própria história inscrita num contexto internacional de mudanças pela sua forma de lidar com a violência asilar. "Seu processo histórico se caracteriza pela política social complexa, envolvendo atores, instituições e forças de diferentes origens" (Barroso, Silva, 2011).

"Em 1978 foi o início do movimento social em favor dos direitos dos pacientes psiquiátricos, o Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM), formado por integrantes do movimento sanitário e trabalhadores, sindicalistas, associações de familiares, pessoas com longo histórico de internações psiquiátricas" (Barroso, Silva, 2011).

"A reorganização do modelo hospitalocêntrico foi um marco histórico no qual leis e congressos ajudaram a desenvolver propostas para um melhor cuidado de pacientes com transtornos mentais, denunciando violências em manicômios e promovendo a desinstitucionalização hospitalar" (Barroso, Silva, 2011).

"O movimento começa a se expandir e, no ano de 1987, ocorre, no Rio de Janeiro, a I Conferência Nacional de Saúde Mental e em Bauru, São Paulo, o II Congresso Nacional do Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM). No ano de 1989, o Projeto de Lei do deputado Paulo Delgado do Partido Trabalhista de Minas Gerais (PT/MG), dá entrada no Congresso Nacional que propõe uma regulamentação dos direitos à pessoa com transtornos mentais e a extinção progressiva dos manicômios nos

país. Em vista disso, o paciente psiquiátrico passa a ser atendido no hospital geral” (Barroso, Silva, 2011).

“A década de 90 foi marcada pela assinatura do Brasil na Declaração de Caracas e pela realização da II Conferência Nacional de Saúde Mental que fez entrar em vigor, no país, as primeiras normas federais regulamentando a implantação de serviços de atenção diária. Somente em 2001, após 12 anos que a Lei de Paulo Delgado é sancionada no país, dando origem a Lei Federal 10.216 que se extinguem os manicômios e regulamenta-se a situação do doente mental, visando sua reinserção social, consequentemente, o mesmo deverá ser atendido em hospitais gerais” (Barroso, Silva, 2011).

Diante disso, todos os casos que envolvem a assistência ao doente mental, em situações de emergência, devem ser contemplados pelos hospitais. “Dentre as complicações, destacam-se as mais comuns como, por exemplo, transtorno do pânico. Os transtornos psíquicos acometem de 3 a 5% da população mundial e têm se tornado um grave problema de saúde pública, além de gastos excessivos com tratamentos incorretos pelo diagnóstico errôneo da patologia psíquica” (Pinto, Antolini e Rodrigues, 2008).

“O transtorno do pânico é caracterizado pela natureza de seus sintomas, diferente, por exemplo, da crise de ansiedade generalizada que pode ser confundida com outras patologias, pois o próprio paciente relata sintomas relativos ao pulmão (hiperventilação, dificuldade para respirar, sensação de sufocamento e asfixia), coração (palpitações, arritmias e taquicardia) e trato gastrointestinal (diarréia, náuseas, vômitos e cólon irritado). Essas queixas podem ser confundidas com outras doenças e, muitas vezes, levam o paciente a procurar outras especialidades para ser atendido” (Valença, 2013).

Uma expressão simples para descrever o transtorno do pânico seria “terror”. Os pacientes relatam essa sensação e nunca sabem quando virá um ataque de pânico. Eles chegam de repente, duram em média de 2 a 10 minutos, apresentando, pelo menos, quatro dos treze sintomas: coração acelerado, dor no peito, tontura, náusea, rubor ou calafrios, falta de ar, formigamento, tremor, sensação de irrealidade, medo de morrer e sudorese. “A patologia afeta aproximadamente 1,6% da população mundial, sendo duas vezes mais comum em mulheres do que em homens” (Carlat, 2007).

“O transtorno do pânico está entre os diagnósticos mais frequentes que levam os pacientes a procurar os serviços de emergência. Aproximadamente, 43% dos pacientes com transtorno do pânico são atendidos pela primeira vez em pronto socorro” (Mendes, Dias e Torres, 2000).

Os profissionais da enfermagem, assim como todos outros profissionais da saúde, devem ser capazes de iden-

tificar os sintomas do transtorno do pânico para que os pacientes possam receber o tratamento de forma adequada. Desde 1980, essa capacidade tem aumentado, devido, principalmente, ao surgimento de tratamentos específicos. “As funções do enfermeiro são focadas na promoção da saúde mental e as ações, em Enfermagem, devem ser aplicadas, respeitando a individualidade de cada caso, visando à reinserção social, controle da doença e melhoria da qualidade de vida para o paciente e sua família” (Kaplan, Sadock e Grebb, 1997).

2. MÉTODO

O estudo obedeceu à abordagem qualitativa do tipo exploratória. A amostra foi composta por 15 enfermeiros de um hospital da cidade de Jundiaí, estado de São Paulo, dos setores de Clínica Médica e Pronto Socorro que atuam, diretamente, na assistência ao paciente. O estudo ocorreu após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Campo Limpo Paulista (FACCAMP), registrada sob nº 2.299.362. As entrevistas foram agendadas previamente e realizadas no local de trabalho dos enfermeiros. As respostas foram transcritas na íntegra.

Os profissionais responderam a três questionários semiestruturados, elaborados pelos pesquisadores: um referente aos aspectos sociodemográficos, contendo seis questões; o segundo, sobre o reconhecimento do ataque de pânico, contendo quatro questões baseadas na Classificação Internacional de Doenças (CID 10) e Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V); o terceiro, com uma pergunta norteadora, “Você se considera preparado para atender um paciente que apresente um ataque de pânico? Justifique”. “A opção pelo Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) constituiu-se no método escolhido para a construção dos significados, permitindo a aproximação com o fenômeno em estudo” (Lefèvre e Teixeira, 2000).

O DSC consiste na reunião, num só discurso síntese de vários discursos individuais, emitidos como resposta a uma mesma questão de pesquisa por sujeito social, institucionalmente equivalente ou que faça parte de uma mesma cultura organizacional.

“De acordo com as diretrizes do DSC, foram adotadas neste estudo três figuras metodológicas: Expressões-Chave (ECH), Ideias Centrais (IC) e Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Para o tratamento e análise dos dados obedeceu-se, rigorosamente, a ordem descrita a seguir:

1ª Etapa: antes do início da cópia dos dados, as repostas foram lidas várias vezes para que se obtivesse uma ideia panorâmica e melhor compreensão dos textos. Na sequência, procedeu-se a cópia literal dos mesmos, ou seja, foram copiadas as respostas dos participantes para o Instrumento de Análise de Discurso 1 (IAD1).

2ª Etapa: foi efetuada a leitura exaustiva de todo o material transcrito.

3ª Etapa: foram analisadas todas as respostas para se identificar as ECHs que foram passadas para itálico. De posse das ECHs e após a leitura de cada uma, identificou-se a IC de cada sujeito do estudo, tomando o cuidado para que a mesma representasse a descrição das ECHs e não a sua interpretação. Este mesmo procedimento foi realizado com as demais respostas até à última.

4ª Etapa: foi elaborado o Instrumento de Análise do Discurso 2 (IAD2), contendo, separadamente, cada ideia central com as suas respectivas ECHs semelhantes ou complementares. 5ª Etapa: foi extraído o tema de cada uma das perguntas da entrevista, agrupando-as às suas respectivas ICs, assim como os participantes, estabelecendo as frequências absolutas e relativas de ideias, organizando-as em uma tabela. Neste ponto, construíram-se os DSCs, separadamente, de cada IC com as suas respectivas ECHs” (Triviños, 1992).

3. RESULTADOS

Dos 15 (100%) enfermeiros entrevistados: 12 (80%) são do sexo feminino e 3 (20%) são do sexo masculino. Quanto à faixa etária: 1 (6,7%) está entre 22 a 26 anos, 3 (20%) estão entre 27 a 31 anos, 7 (46,7%) estão entre 32 a 36 anos que foi a concentração etária da amostra e 3 (20%) estão acima dos 36 anos. Quanto ao tempo de formação na área: 1 (6,7%) é formado até 1 ano, 3 (20%) são formados entre 2 a 4 anos, 6 (40%) são formados entre 5 a 7 anos e 4 (26,7%) são formados há mais de 8 anos. Apesar de pós-graduação os participantes estão divididos em diversas áreas: 5 (33,3%) urgência e emergência, 2 (13,3%) enfermagem do trabalho, 2 (13,3%) docência, 2 (13,3%) unidade de terapia intensiva cardiológica, 1 (6,7%) unidade de terapia intensiva coronariana, 1 (6,7%) licenciatura, 1 (6,7%) administração hospitalar e apenas 1 (6,7%) não possui nenhum curso de pós-graduação na área de enfermagem. Com relação ao setor de trabalho: participaram 5 (33,3%) do pronto socorro, 8 (53,3%) da clínica médica e 1 (6,7%) folguista. Sobre o tempo de trabalho na instituição: a grande maioria, 9 (60%), trabalham há mais de 8 anos, 1 (6,7%) até 1 ano, 3 (20%) entre 2 a 4 anos e 1 (6,7%) de 5 a 7 anos.

Foi aplicado um instrumento para o reconhecimento do ataque de pânico (tabela 1), baseado no CID 10 e DSM V, os quais seguem, respectivamente, suas respostas corretas destacadas em negrito. “As características que definem o transtorno do pânico são crises de ansiedade grave em situações distintas. Dentre os sintomas citados, os que estabelecem um ataque de pânico são palpitações e taquicardia, sensação de asfixia, dor torácica, medo de morrer. Um ataque de pânico pode durar, em média, 10

minutos. Os transtornos que podem estar associados ao transtorno do pânico são depressão e agorafobia” (Jun-diaí, 2017, n=15).

CONHECIMENTO DO ATAQUE DE PÂNICO

Quais características definem o transtorno do pânico?

Crises recorrentes de ansiedade grave em situações distintas	4	26,7%
Crises de ansiedade que ocorrem em situações específicas	4	26,7%
Crises de depressão que ocorrem em situações distintas	3	20%
Crises de agorafobia que ocorrem em situações específicas	4	26,7%

São sintomas para o diagnóstico para o transtorno do pânico:

Palpitações e taquicardia, sensação de asfixia, dor torácica, medo de morrer	15	100%
Sensação de irrealidade, cefaleia, náusea, dor abdominal	0	0%
Sensação de asfixia, calafrios, medo de morrer, hipertermia	0	0%
Palpitações, sensação de irrealidade, hipertermia, dor torácica	0	0%

Em média quanto tempo pode durar um ataque de pânico?

5 minutos	1	6,7%
10 minutos	2	13,3%
15 minutos	5	33,3%
Cerca de uma hora	7	46,7%

Quais transtornos podem estar associados ao pânico?

Transtorno obsessivo compulsivo (TOC) e agorafobia	2	13,3%
Depressão e agorafobia	1	6,7%
Agorafobia e ansiedade generalizada	9	60%
Depressão e ansiedade generalizada	3	20%

Tabela 1. Reconhecimento do ataque de pânico

As ideias centrais relacionadas ao preparo dos enfermeiros na identificação de um ataque de pânico (tabela 2) foram: experiência profissional, avaliação clínica e treinamento.

Ideia Central	Participante	Frequência
Experiência profissional	5, 12, 13	3
<u>Avaliação clínica</u>	3, 5	2
<u>Treinamento</u>	6, 14	2

Tabela 2. Identificação e frequência das ideias centrais dos enfermeiros que se consideraram preparados ao atendimento de um paciente em ataque de pânico. Jundiá, 2017 n=15.

Ideia Central	Participante	Frequência
Falta de experiência profissional	1, 2, 4, 7, 8, 9, 11	7
Especialidade	10, 15	2
Abordagem na faculdade	1	1

Tabela 3. Identificação e frequência das ideias centrais dos enfermeiros que se consideraram despreparados ao atendimento de um paciente em ataque de pânico. (Jundiá, 2017, n=15).

Nos parágrafos seguintes são apresentadas as ideias centrais que apontam o preparo dos enfermeiros no atendimento a um paciente em ataque de pânico, seguida pelas respectivas discussões:

IC: Experiência profissional

Atendo de acordo com sintomas e medico, conforme prescrição médica. Em um caso emergencial, teremos que iniciar com medicações endovenosas ou IM, prescritas pelos psiquiatras ou procuro ter calma e espero a crise passar. Se o paciente for diagnosticado com o ataque do pânico, automaticamente, devo proporcionar um ambiente tranquilo com especialistas adequados: psiquiatras e psicólogos e assistência de enfermagem bem elaborada, com prescrição de enfermagem; quanto a cuidados: diagnósticos e prognósticos e manter cuidados integrais. Temos também a responsabilidade de formular resumo de alta para este paciente, pois o tratamento para esta patologia é de longo prazo e ressaltamos a importância da família atuando junto com a enfermagem, uma preparação pós hospitalização, dando continuidade ao seu tratamento.

De acordo com Dias (2016), a experiência profissional é algo fundamental, muitas vezes, usada como critério por empresas para minimizar gastos com treinamentos ou atualizações de funcionários. Nos hospitais não é diferente. A crescente demanda do contato com pacientes psiquiátricos, nos hospitais gerais, faz necessário o conhecimento para atender casos de transtornos mentais. Nesta pesquisa a experiência profissional representou (n=15) 20% do total de enfermeiros entrevistados que se julgaram preparados para atender um paciente em ataque de pânico, o que mostra que a experiência pode interferir no preparo, visto que mais de 70% da amostra possui tempo de formação na área de enfermagem superior há 5 anos,

o que pode refletir na identificação dos sinais e sintomas, bem como as condutas a serem tomadas diante deles.

“A experiência profissional no cuidado de enfermagem agrega para que o enfermeiro tenha maior autonomia, atuando como agente terapêutico, o que promove melhora na qualidade da prática assistencial ao paciente psiquiátrico” (Garcia et al, 2017).

“A assistência em saúde mental exige reflexão por parte dos profissionais que devem estar preparados para atender esses pacientes, pois se torna um desafio, vista a necessidade de tempo, escuta, diálogo e, principalmente, humanização durante o cuidado, que são refletidos pela experiência” (Garcia et al, 2017).

IC:Avaliação clínica

Sim, me vejo preparada ao atendimento de um paciente em ataque de pânico para identificar as necessidades específicas de cada paciente e de cada família, monitorar os sinais de ansiedade, taquicardia e desorientação e, assim, acolhendo e medicando este paciente, verificar se o paciente evolui com melhora do quadro após medicado.

Segundo Stefanelli (2008), em situações de crise o atendimento deve ser imediato, focando no problema atual e visando rápida recuperação da condição do paciente. Para tanto, é necessário o conhecimento dos profissionais para a avaliação, fazendo uma abordagem inicial e observação do comportamento do paciente. Neste estudo o conhecimento para avaliação se faz evidente no instrumento utilizado para reconhecimento do ataque de pânico em que, na questão relacionada aos sinais e sintomas, todos os 15 (100%) dos enfermeiros participantes responderam corretamente.

“As funções do enfermeiro devem ser direcionadas à promoção da saúde mental e à assistência da família, à comunidade. Para tanto, é necessária que haja percepção para uma interpretação fidedigna do estado do paciente para o planejamento e implementação do processo de enfermagem, respeitando a individualidade de cada um e estimulando sua própria participação em seu tratamento, sendo autocuidado” (Villela e Scatena, 2004).

IC: Treinamento

Sim. Estamos recebendo treinamentos e reciclagem constantemente.

“A educação permanente vem sendo utilizada como uma ferramenta do SUS para reorganizar a estrutura do sistema de saúde, visando a transformação das práticas profissionais com base nas necessidades da população” (Barroso, Silva, 2011). “Pode ser individual ou coletiva, com a intenção de atualizar ou qualificar o profissional e a compreensão de que o centro da atenção, prestada pelos

serviços de saúde, torna indispensável sua utilização nos trabalhadores” (Feuerwerker, 2001).

Foi constatado neste estudo que a necessidade de fornecer a capacitação se faz presente, apesar de, em relação aos sinais e sintomas, haver n=15 (100%) de acertos, a definição da patologia foi de n=15 (26,7%) e o tempo da duração do ataque foi de n=15 (6,7%) acertos.

Nos parágrafos seguintes são apresentadas as ideias centrais que apontam o despreparo dos enfermeiros no atendimento a um paciente em ataque de pânico, seguidas pelas respectivas discussões:

IC: Falta de experiência profissional

Acredito não estar tão preparada. Em minha vida profissional, nunca me deparei com essa situação, medianamente a minha rotina de clínica médica, não pegamos casos. Os pacientes admitidos são transferidos para o PA e não acompanhamos por completo esses pacientes, pois no hospital há um setor para esses eles. Paciente com ataque de pânico eu nunca atendi. Existe insegurança para lidar com pacientes psiquiátricos e não vivi esta situação, não sei identificar todos os sinais e sintomas do paciente em ataque.

“A reorganização do modelo hospitalocêntrico foi um marco histórico em que leis e congressos ajudaram a desenvolver propostas para um melhor cuidado à pacientes com transtornos mentais” (Barroso, Silva, 2011).

Com a criação do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e a descentralização, o contato dos profissionais de saúde com o paciente psiquiátrico, no ambiente hospitalar, torna-se mais difícil, implicando na falta de experiência. No estudo, esse direcionamento do paciente para um setor específico pode implicar no reconhecimento e na segurança do profissional em atuar frente a um ataque, onde 6 (40%) dos 15 enfermeiros relatam não ter contato com o paciente.

“Dessa forma, o enfermeiro sem especialidade e com o pouco conhecimento científico, oferecido pela graduação, não pode assumir o compromisso com a assistência psiquiátrica em seus diferentes níveis de atendimento, pois é exigido dele que conheça todos os serviços que compõem a assistência” (Girade, Cruz e Stefanelli, 2006).

Esta é uma situação encontrada também em outras especialidades, porque o objetivo da graduação é formar o enfermeiro generalista. “Qualquer que seja a área do conhecimento, a graduação não gera profissionais totalmente capacitados para todas as áreas do saber. Essa consideração evidencia que complementações e atualizações futuras tornam-se necessárias e fala a favor da integração de conhecimentos no nível de graduação” (Stefanelli et al, 1996).

IC: Especialidade

É uma área específica da saúde que é a saúde mental e preciso de alguns estudos específicos dos casos de ataque de pânico.

“Através da reforma psiquiátrica fez-se necessário um novo modelo assistencial para o atendimento em saúde mental. Nesse contexto é preciso o conhecimento em caráter multidisciplinar. As universidades têm adequado seus conteúdos dos cursos de graduação e até de especialização e doutorado, a fim de discutir as questões atuais sobre saúde mental, mas ainda não é o suficiente em razão da demanda por especialização. Portanto, atuam trabalhadores com formações básicas” (Fraga, Souza e Braga, 2006).

No estudo, essa falta de uma formação mais específica pode ser evidenciada na caracterização da amostra na qual nenhum dos 15 enfermeiros participantes possui pós-graduação na área de saúde mental. A falta de especialização é refletida na expressão de dois participantes que se julgam despreparados para atender um paciente em ataque de pânico por falta de conhecimento específico sobre saúde mental: “É uma área específica da saúde que é a saúde mental”.

IC: Abordagem na faculdade

Não. Durante a faculdade o tema foi pouco abordado.

Silva (2010), relata que o processo de ensino e aprendizagem está, constantemente, procurando uma nova forma para melhorar e aperfeiçoar as estratégias metodológicas com o intuito de proporcionar um melhor aproveitamento do ensino. O estudo realizado apresentou que a fraca abordagem, na faculdade, sobre o tema pode influenciar na preparação dos profissionais, levando a um despreparo na sua formação, prejudicando a sua avaliação clínica e seus diagnósticos em relação à saúde mental.

“Hoje, a disciplina de saúde mental começa a ser reconhecida como indispensável na formação dos profissionais da enfermagem que necessitam aprender a usar os conhecimentos científicos que englobam a compreensão do ser humano como um todo, das motivações e comportamentos, bem como interagir com o paciente no momento crítico de sofrimento” (Maftum e Alencastre, 2008). “Com essa analogia, o ensino do cuidado de enfermagem em saúde mental vem com uma mudança curricular que encontra dificuldades na inclusão da saúde mental, na integralidade das ações em saúde, mas, ao mesmo tempo, tenta manter a especificidade e a formação do enfermeiro generalista. Por ser algo novo, vê-se um distanciamento e uma dificuldade entre o que é ensinado na formação da universidade e o que é praticado nas unidades básicas de saúde, em relação ao cuidado de enfermagem em saúde mental” (Maftum e Alencastre, 2008).

CONCLUSÃO

Os enfermeiros que relataram estar preparados para identificar um ataque de pânico estão ancorados na experiência profissional do seu dia-dia que pode estar relacionada com o tempo de serviço, visto que a maioria dos participantes trabalham na instituição há mais de 8 anos, na avaliação clínica dos sinais e sintomas em que todos os participantes responderam corretamente à questão sobre sinais e sintomas de um ataque de pânico, também por treinamentos constantes que a instituição oferece.

A maioria dos enfermeiros participantes se consideram despreparados para identificar um ataque de pânico. As dificuldades encontradas estão relacionadas à falta de experiência profissional, pelo fato de não terem contato frequente com o paciente, à abordagem superficial do tema na graduação em Enfermagem e à falta de especificidade na área, visto que nenhum dos participantes possui pós-graduação na área de saúde mental. Apesar de a instituição oferecer treinamentos constantes, a maioria enfermeiros não se consideram preparados para identificar um ataque de pânico.

REFERÊNCIAS

Barroso SM, Silva MA. (2011). Reforma psiquiátrica brasileira: à caminho da desinstitucionalização pelo olhar na historiografia. *Rev. Spagest.* 12 (1):66-78.
Carlat DJ. (2007). Entrevista psiquiátrica. 2ed. Porto Alegre: Atheneu.

Dias, BVB, Trivelato E, Faccio MR. (2016). Percepção da própria competência para assistir pacientes com transtorno mental: as representações sociais de enfermeiros. *Refacs.* DOI: 10.18554/refacs.v4i2.1643.

Feuerwerker, L. (2001). Estratégias para a mudança dos profissionais de saúde. *Cadernos CE.* 2 (4): 11-23.

Fraga MNO, Souza AMA, Braga VAB. (2006). Reforma Psiquiátrica Brasileira: muito a refletir. *Rev. Acta Paul Enferm.* 19(2):207-11.

Garcia APRF, Freitas MIP, Lamas JLT, Toledo VP. (2017). Nursing process in mental health: an integrative literature review. *Rev. Bras. Enferm.* DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0031>.

Girade MG, Cruz EMNT, Stefanelli MC. (2006). Educação continuada em enfermagem psiquiátrica: reflexão sobre conceitos. *Rev. esc. Enferm. USP.* 40 (1) São Paulo. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342006000100015>.

Integração dos conceitos de saúde mental nos cur-

sos de graduação em enfermagem. *Rev. Paul. Enferm.* 15(1/3):51-65

Kaplan HI, Sadock BJ, Grebb JA. (1997). *Compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica.* 7ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Lefèvre, F, Lefèvre A. M. C. Teixeira J. J. V. (Org.). (2000). *O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa.* Caxias do Sul: Educus Maftum MA, Alencastre MB. (2008). O cenário da qualificação docente de enfermagem em saúde mental no Paraná. *Rev. Nursing* 11(124):404-10.

Mendes R, Dias RS, Torres AR. (2000) Apresentação clínica do transtorno do pânico: um estudo descritivo. *Psiquiatria na prática médica.* Depto. Pesq. UNIFESP. 33 (4).

Paiva CHA, Teixeira LA. (2014). Reforma sanitária e a criação do Sistema Único de Saúde: notas sobre contextos e autores. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos,* Rio de Janeiro.

Pinto LF, Antolini J, Rodrigues R. (2008) . Transtornos do pânico – Atualização clínica e epidemiológica e a abordagem homeopática. *BrazilianHomeopathicJournal* 10 (1) 30-37.

Silva MG, Fernandes J, Texeira GAS, Silva RMO. (2010). Processo de formação da (o) enfermeira (o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. *Texto Contexto Enferm.* 19(1):176-84.

Stefanelli MC, Rolim MA, Teixeira MB, Barros S, Fukuda IMK, Forcella HT, et al. (1996)

Stefanelli, MC; Fukuda, IMK; Arantes, EC. (2008). *Enfermagem psiquiátrica em suas dimensões assistenciais.* São Paulo: Manole.

Triviños ANS. (1992). *Introdução à pesquisa em ciências sociais.* São Paulo: Atlas.

Valença AM. (2013). Transtorno de pânico: Aspectos psicopatológicos e fenomenológicos. *Rev. Debates em Psiquiatria.* (4): 6-9.

Villela SC, Scatena MCM. (2004). A enfermagem e o cuidar na área de saúde mental. *Rev. Bras. Enferm. Brasília (DF)* 57(6):738-41.

UTILIZANDO FERRAMENTAS DO DESIGN THINKING PARA APRESENTAÇÃO DE UM PROJETO EDUCACIONAL SOBRE EMPREGABILIDADE PARA DIMINUIR A EVASÃO ESCOLAR

Luciana Ferreira Baptista

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
p.luciana@terra.com.br

Marlene Pereira Malatesta

Etec Vasco Antonio Venchiarutti
Av. Engenheiro Tasso Pinheiro, 700
13210-045 Jundiaí, SP, Brasil
(11) 4587 3093
marlene.malatesta@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta do tema empregabilidade demonstrada por meio de algumas ferramentas do Design Thinking. Esta proposta tem por objetivo colaborar com instituições de ensino que possuem alunos que precisam estar empregados para não interromperem seus estudos.

Palavras chave

Design Thinking. Empregabilidade. Evasão Escolar.

ABSTRACT

This paper presents a proposal for the employability theme demonstrated through some of the tools of Design Thinking. This proposal aims to collaborate with educational institutions that have students who need to be employed not to interrupt their studies.

Keywords

Design Thinking. Employability. School Evasion.

1. INTRODUÇÃO

Empregabilidade, diversos entendimentos para este termo, entre eles dar emprego, dar colocação, ocupar-se. Como uma pessoa pode gerar renda utilizando de suas habilidades e competências? Podemos sim chamar isto de empregabilidade. Conjunto de habilidades, conhecimentos e capacitações, é o aprimoramento dos talentos.

Podemos citar famosas definições de empregabilidade, como de acordo com Chiavenato a empregabilidade significa a “capacidade de conquistar e de manter um emprego de maneira sempre firme e valiosa” (DE MELO, 2015), como também um “conjunto de competências e habilidades necessário para uma pessoa se manter colocada em uma empresa”, vemos então que temos várias linhas de pensamento que conforme o autor é de conquistar uma nova posição no mercado ou manter-se empregado no momento. Para isso há a necessidade de estarem sempre atentas às transformações do mercado de trabalho.

Minarelli em seu livro “Empregabilidade – O Caminho das Pedras” (DE MELO, 2015), aborda que o profissional que pretende trabalhar a sua empregabilidade tem que desenvolver sua carreira como uma empresa, deixando de pensar apenas como um simples funcionário, mas sim alguém que faz parte do processo e tem seu valor. Para isso há a necessidade de deixar claro ao funcionário o valor de seu trabalho, o motivo e para que serve seus afazeres. Assim o funcionário terá a clareza de suas responsabilidades e sentir-se-á parte do processo produtivo.

Ainda para Minarelli em “Empregabilidade; Como entrar e progredir no mercado de trabalho”, (DE MELO, 2015), o autor sustenta a empregabilidade em pilares dos quais o funcionário deve conhecer e fazer uso deles para que possa manter-se empregado. Na atualidade este termo é bastante empregado pois, levando em consideração a exigência em todas as funções do mercado de trabalho, vemos a necessidade de atualização constante de habilidade, competências e capacitações do empregado para que possa permanecer em seu posto de trabalho.

Empregabilidade nos dias atuais está em posição de destaque no mundo empresarial. Seu surgimento deu-se quando da crise do mercado de trabalho, redução de empregos formais, aumento dos níveis de desemprego e do trabalho informal (HELAL & ROCHA, 2011).

No entanto, estamos passando por profundas transformações que afeta a natureza do trabalho. Isto ocorre pelo fato da escassez de mão de obra especializada, que é algo cada vez mais exigido pelas empresas.

Também há uma significativa mudança no perfil do trabalhador, pois este é cobrado por suas habilidades, capacidades intelectuais entre outras.

Conforme o Artigo 6 da Constituição Federal de 1988, refere aos direitos sociais como direito a saúde, ao trabalho, ao lazer entre outros (PESSOA, 2018).

Porém não baste a Constituição escrever que o Brasil irá realocar todos que estão no mercado de trabalho, ou seja, todos desempregados.

Os profissionais que estão no mercado de trabalho enfrentam grandes desafios, desde a elaboração de seu curriculum vitae até a administração de sua carreira.

Mediante ao exposto, temos a proposta de auxiliar os alunos matriculados em instituições de ensino que encontram-se com este desafio – colocar-se ou recolocar-se no mercado de trabalho.

O início deste processo é a elaboração do curriculum vitae. A palavra curriculum vem do latim e significa trajetória da vida, também conhecido como currículo e utilizado a abreviatura “cv”.

Nele será apresentado a história de sua vida profissional de forma resumida e objetiva.

Esse é o primeiro passo para se colocar ou se recolocar no mercado do trabalho, apresentar-se através do currículo seus conhecimentos, qualidades, competência e aptidões. Também é necessário através deste papel, despertar o interesse do recrutador para que o mesmo possa chamá-lo para uma entrevista pessoal.

Este documento abordará a vida profissional, acadêmica, cursos e as empresas/atividades desenvolvidas. O executor deve tomar cuidado ao elaborar seu currículo quanto a escrita, não cometer erros de português, ser claro e conciso nas informações relatadas e deixá-lo de maneira estética apresentável. A maneira de encaminhar pode ser a mais variada possível, via internet, entregue diretamente nas portarias das empresas, entregue em agências de empregos ou até preenchimento de seus dados em site disponibilizado pelas empresas que já vale como preenchimento de currículo.

Objetivos

Orientar a maneira correta na elaboração de um curriculum vitae.

Justificativas

O curriculum vitae é o primeiro contato com o empregador, é o cartão de visitas e deve ser atrativo para que o candidato seja convidado à uma entrevista. A maneira de apresentação deve ser competitiva ao mercado de trabalho.

Breve descrição:

Orientar os alunos matriculados em instituições de ensino, que encontram-se desempregados, a maneira correta na elaboração de seu curriculum vitae para que o mesmo seja atrativo e competitivo no mercado de trabalho.

Colaborando assim, no quesito de evasão escolar. Desem-

prego é um dos fatores nos relatórios de feedback deste assunto, pois muitas vezes pelo fato do tempo em conseguir uma recolocação, o aluno não tem verbas para se locomover até a instituição.

2. DESIGN THINKING

É uma abordagem utilizada para a solução de problemas e utiliza métodos e processos com o objetivo de desencadear várias ideias, “brainstorming” utiliza o pensamento criativo, pensar com criatividade, de maneira não convencional, ou seja, sair da caixinha, dar asas à imaginação e encontrar maneiras não convencionais à solução de um problema e, muitas vezes não somente uma solução e sim diversas soluções, para que o empreendedor possa tomar uma decisão, escolher a solução que mais satisfaça o cliente, vincular a decisão escolhida a cultura dos consumidores, local de apresentação, levando em consideração a apresentação para um público específico se assim for a solução do problema, e sempre vislumbrar atender as necessidades internas e externas do cliente, pois quem propõem as soluções deve estar intimamente ligado e comprometido com as informações fornecidas para a melhor solução encontrada para o problema apresentado (ENDEAVOR BRASIL, 2015).

Segundo Time MJV (2016), Design Thinking em tradução é o designer – profissional que tem por objetivo trabalho criativo e artístico para resolução de problemas ou criação de novos projetos – e, atualmente temos que completar que deve estar atento a melhorias em diversos aspectos sejam funcionais, ergonômicos, de segurança, visuais e em diversas áreas para o atendimento e encantamento do consumidor final e com isto a conquista de novos mercados.

Com esta abordagem os empreendedores e gestores têm a oportunidade de criar novos projetos que sejam atrativos ao mercado consumidor, pois têm a facilidade de abordar novas práticas e processos para a solução de problemas que possam vir a ocorrer, pois com esta metodologia faz-se uso de expectativas e necessidade do público alvo e assim com maior chance de assertividade (MEU SUCESSO.COM, 2014).

Design Thinking propõe soluções para diversos negócios e soluções inovadoras para problemas, nos quais as empresas estão fazendo uso nas diversas áreas. Com esta ferramenta as empresas fazem pesquisas com consumidores, pesquisas sobre tendências de mercado e com os resultados tabulados conseguem avaliar com assertividade quais atividades estão em alta, quais necessitam de melhoria ou até retirada do mercado.

Quando falamos em design thinking muitos autores relatam diversas fases, chegando alguns a citar até 7 (sete) fases. Vamos citar 3 (três) fases apresentadas por VAZ (2016), que consideramos as mais importantes, são elas:

- **Análise e Síntese** – consiste em organizar as informações e ideias levantadas, deixar em evidência as que podem auxiliar na resolução e compreensão do problema em questão com o objetivo de facilitar a identificação de oportunidades;
- **Prototipação** – passar do imaginário para o real, das ideias para os testes. Este é o momento em que a ideia será colocada em prática, será testada, será verificada sua veracidade. Será o momento de validar o que foi pensado, ilusionado.
- **Validação** – colocar em prática as ideias e mensurar o resultado junto ao público que pretende atender, clientes, consumidor, comprador, ou quem quer que seja. Desta maneira propomos soluções rápidas e de simples complexidade para tomadas de decisões acerca algum problema, resolução ou adequação de problemas organizacionais, criação/ desenvolvimento e implementação de um projeto e/ou negócio.

3. CANVAS

De acordo com Bittencourt (2013):

[...] Canvas é uma ferramenta estratégica desenvolvida com o intuito de auxiliar a novos empreendedores a elaborarem seus modelos de negócios. Baseada na metodologia Canvas Business Model, o aplicativo adota um quadro com nove áreas estratégicas distintas, que servem como um ponto de partida para que empresários possam descrever seus negócios.

Canvas é um quadro de modelo de negócios, que o usuário pode criar e planejar suas estratégias. É totalmente visual, possui 9 (nove) campos distribuídos em quatro pilares que são: infraestrutura, oferta, clientes e finanças (Figura 1).



Figura 1 - Quadro para gerar Modelo de Negócios (MENDONÇA, 2015)

Porém a partir deste ponto, vamos nos dedicar a expli-

cações de nossos exemplos e tema, conforme pode ser observado no Canvas do projeto da Figura 2.

Quanto ao item de infraestrutura, o segmento dos clientes são pessoas desempregadas que estão a procura de um emprego. Seja um primeiro emprego ou uma recolocação no mercado de trabalho. Lembrando que nos dias atuais a questão de empregabilidade ainda encontra-se em situação bastante delicada seja pela diversidade ou ainda pela exigibilidade do mercado de trabalho.

Nos canais de relacionamento, vamos abordar todos os alunos das instituições de ensino, com o objetivo de auxiliar no encontro de uma nova recolocação no mercado de trabalho. Pessoa certa no lugar certo!

Nosso canal de comunicação dar-se-á através de diversas palestras informativas aos alunos para informá-los a maneira correta de elaboração de um curriculum vitae, o que deve ser escrito, quais pontos evidenciados e dicas sobre o assunto, além de responder via e-mail dúvidas que não foram esclarecidas na apresentação.

Já passando para o item oferta, temos os valores do canvas, que no exemplo será abordado o que deve ser escrito no curriculum vitae, qual a diferença entre um cv para primeiro emprego e para recolocação; que itens são importantes serem destacados para o leitor, o recrutador, frases que devem ficar em evidência para chamar a atenção; qual a maneira de deixar um papel competitivo, chamar a atenção do leitor, e deixar a disposição alguns modelos de curriculum vitae.

O como, inicia com a atividade chave que será a palestra para os alunos das instituições de ensino, pois temos percebido através do trancamento de matrículas que parte das evasões são pelo fato de alunos que não conseguem se recolocar no mercado de trabalho, e assim não têm condições de locomoção até as instituições de ensino, bem como os materiais complementares de estudo. O objetivo é auxiliar este público, verificando se há alguma inconsistência nas informações prestadas para encontrar colocação no mercado de trabalho e se necessário for, faremos atendimento individual, bem como retorno via e-mail já disponibilizado no canal de comunicação.

Nosso recurso chave são pessoas desempregadas, mas especificamente os alunos matriculados nas escolas.

Vamos ter como parceiros as agências de emprego de nossa cidade e região, inclusive convidá-las a estarem presentes nos dias de palestras para que possam receber os currículos que já estejam elaborados. Também deixar como canal de comunicação os e-mails destas agências de emprego.

Referente ao último pilar que é quanto, a fonte de renda não se fará necessária, pois será um trabalho voluntário que será realizado antes do início das aulas em um dia da semana, a ser escolhida pela direção da escola. Também será acordado com a direção a periodicidade das palestras, se mensal, semestral.

Quanto a custo não haverá, pois será utilizado o anfiteatro da escola ou outra sala a ser disponibilizada, a multimídia

para apresentação, microfone da instituição e microcomputador do palestrante.

Salientamos novamente o objetivo deste trabalho voluntário, auxiliar os alunos na elaboração de seu curriculum vitae, mostrar os erros mais comuns e que normalmente são vistos na área de recrutamento e seleção das empresas, tornar o curriculum vitae competitivo e despertar o interesse do leitor para uma entrevista.








8. Parceiros Chave  <u>Agências de Emprego</u>	7. Atividades Chave  <ol style="list-style-type: none"> 1. Palestra inicial; 2. Atendimento se necessário; 3. Resposta por e-mail. 	2. Valores  <ol style="list-style-type: none"> 1. O que realmente é importante conter em um CV; 2. Quais itens devem ser colocados em evidência; 3. Deixar o CV competitivo; 4. Como elaborar um CV; 5. Modelo. 	4. Canais de Relacionamento  Alunos de instituições de ensino	1. Segmentos de Clientes  Pessoas desempregadas
9. Estrutura de Custos  <u>Não haverá custos.</u>		5. Fontes de Receita  Trabalho voluntário no horário antes do início das aulas.		
Canvas: Projeto: <u>Elaboração de um Curriculum Vitae (CV)</u> Versão: 1.0 Responsável: <u>Marlene P. Malatesta</u>				

Figura 2 – Canvas do Projeto

4. CARTÕES DE INSIGHT

São ferramentas utilizadas para analisar ideias iniciais de um projeto. No início do processo foi solicitado muita criatividade e então estamos com muitas ideias sendo que não sabemos quais realmente são importantes para implantação ou implementação do processo e/ou projeto.

De acordo com Time MJV (2015), com os cartões há a possibilidade de consulta dos mesmos, independente da quantidade e a visualização se torna mais eficiente.

No caso de nosso exemplo os cartões foram de suma importância para o projeto, pois facilita a compreensão dos itens do curriculum vitae. O mesmo tem diversas partes que são descritas conforme são apresentadas na Figura 3. Com as respostas destes cartões, conseguimos trazer ideias para a realidade e tornar possível a elaboração de um currículo embasado em dados reais.

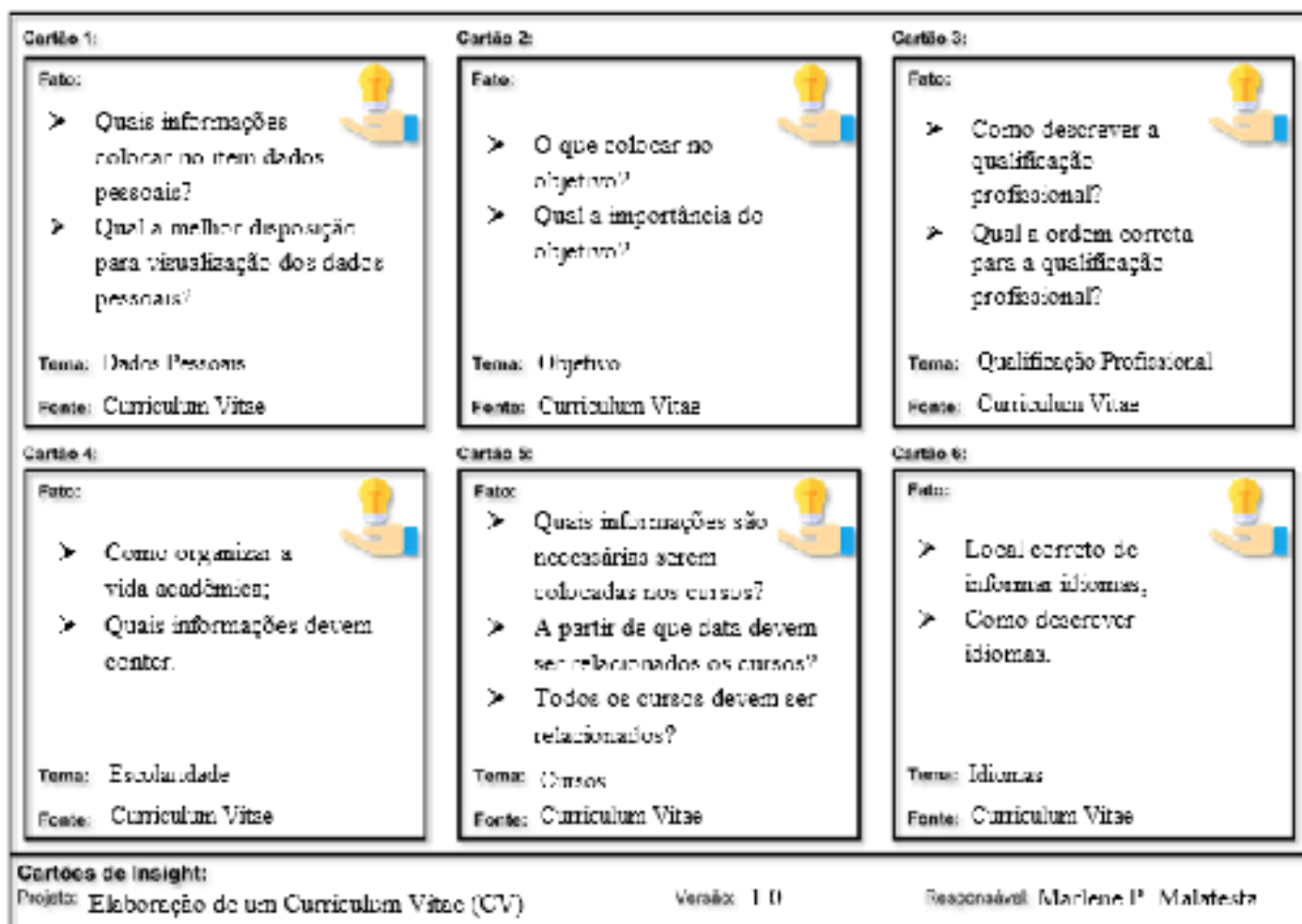


Figura 3 – Cartões de Insight do Projeto

5. MAPA DE EMPATIA

É uma ferramenta que auxilia no conhecimento do cliente, ou mesmo o quanto ainda temos que conhecê-lo. O nome já é bem sugestivo – empatia – colocar-se no lugar do outro, e é somente assim que alguém consegue entender ou sentir o que uma outra pessoa deseja ou almeja. Esta ferramenta faz parte da metodologia Canvas (QUAISER, 2018).

Na Figura 4, referente ao Mapa de Empatia do projeto há algumas perguntas para melhor compreender o cliente. Vamos a elas.

O que ele pensa ou sente? No caso de nosso público alvo, os desempregados, normalmente quando já estão a algum tempo procurando uma nova recolocação pensam não serem capazes, pois muito papel enviado e pouco retorno encontrado. Poucas entrevistas e as que foram feitas não chegaram ao objetivo principal, a contratação e assim sentem-se despreparados para o mercado de trabalho.

O que ele vê? O candidato estuda o mercado de trabalho e enxerga ainda um mercado de trabalho escasso, redes sociais divulgando muitas vagas, mas não vê retorno de seus currículos, um paradigma, mídias falando da melho-

ria do mercado de trabalho, porém vê na pele que não consegue se empregar e aí realmente tem a certeza da escassez de vagas no mercado de trabalho.

O que fala? Fala pouco, somente quando lhe é perguntado em entrevistas, fala bem e é conciso quando fala de suas habilidades. Mediante a isto sempre procura melhorar seus conhecimentos e habilidades através de qualificação, de novos cursos para poder ter mais chances de ganho no mercado de trabalho.

O que escuta? Frase mais escutada para os desempregados – não há vaga!!!! É triste e doloroso esta frase, mas se faz presente em diversas empresas. Houve sim uma redução no número de empregados das empresas e com isto uma diminuição no número de funcionários, sendo assim aumento o número de pessoas desempregadas e a procura de uma nova recolocação. Além do mais temos ainda os novos candidatos que a todo semestre se formam em diversas áreas e seu sonho é colocar em prática o que fora ensinado e por ele aprendido, mostrar seus conhecimentos, propor melhorias, novas ideias e participar de um novo amanhã.

Quais são suas dores? Não conseguir se recolocar no mercado, muitas vezes utilizar suas economias, ter que desis-

tir de algum sonho, desistir de um curso que estava em andamento, deixar de frequentar a escola por falta de dinheiro para pegar ônibus e assim o que tinha como importante, sua qualificação, acaba sendo uma chave que deve ser fechada, elevando assim o número de evasão escolar. Quais são seus objetivos? Se recolocar no mercado, ter uma vida desceite, poder fazer parte do número de pessoas que as empresas devem informar ao governo. Realizar

seus sonhos, idealizar seus pensamentos, fazer cumprir suas vontades.

Se conseguir responder todas as perguntas com certeza conhecerá melhor o cliente, suas necessidades, ambições e terá maior condição de resolver os problemas por ele apresentados, que no caso apresentado é conseguir um emprego!

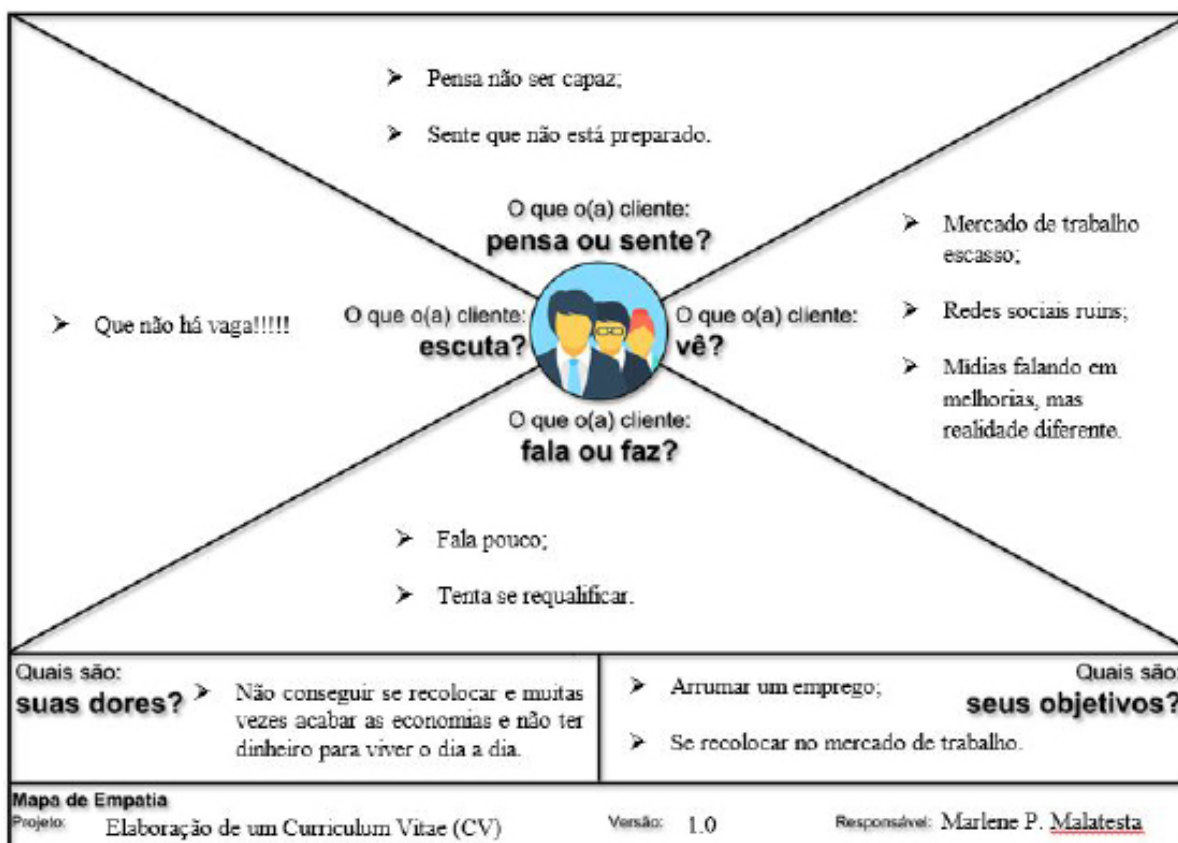


Figura 4 – Mapa de Empatia do Projeto

6. PERSONAS

O termo acima lembra pessoas e, pessoas são diferentes umas das outras. Para isto tudo que for ser feito para elas deve ser de maneira única, particular, atendendo suas necessidades em particular, ou seja, elaborado e feito para aquela pessoa e não para todos de uma maneira geral. Tratar as pessoas de modo generalista não é a melhor forma atualmente de liderança e atendimento as necessidades. Nos dias atuais há a necessidade de conhecer seu público alvo. Muitas vezes nem as próprias pessoas tem a certeza de suas necessidades e precisam do auxílio de uma pessoa especializada e aí a grande necessidade de se fazer uso do persona (CARVALHO, 2016).

No exemplo da Polarização das Personas, apresentado pela Figura 5, exemplificamos a diferença na elaboração do currículo. Há itens no currículo das pessoas que possuem experiência que não se fazem presentes no currículo de primeiro emprego, o qual é mais simples.

Quando passamos para a Definição da Persona (Figura 6), fica claro as definições do primeiro parágrafo, em que uma pessoa a procura de emprego com experiência deve elaborar seu currículo de maneira criativa, para despertar no leitor a curiosidade de conhecê-lo.

Já para o candidato, a procura de primeiro emprego, devemos encaminhar o currículo para empresas que costumam contratar menores e para locais que trabalham com aprendizes.

Assim estamos respeitando as características de cada indivíduo e orientando-o de maneira correta.

Neste caso de persona, estamos levando em consideração as características de cada pessoa, com o objetivo de atendimento personalizado, tendo em consideração o perfil do indivíduo.

As pessoas gostam de serem tratadas de modo personalizado, e conhecendo as necessidades fica mais fácil ofe-

recer soluções inovadoras e criativas para determinados problemas em questão.

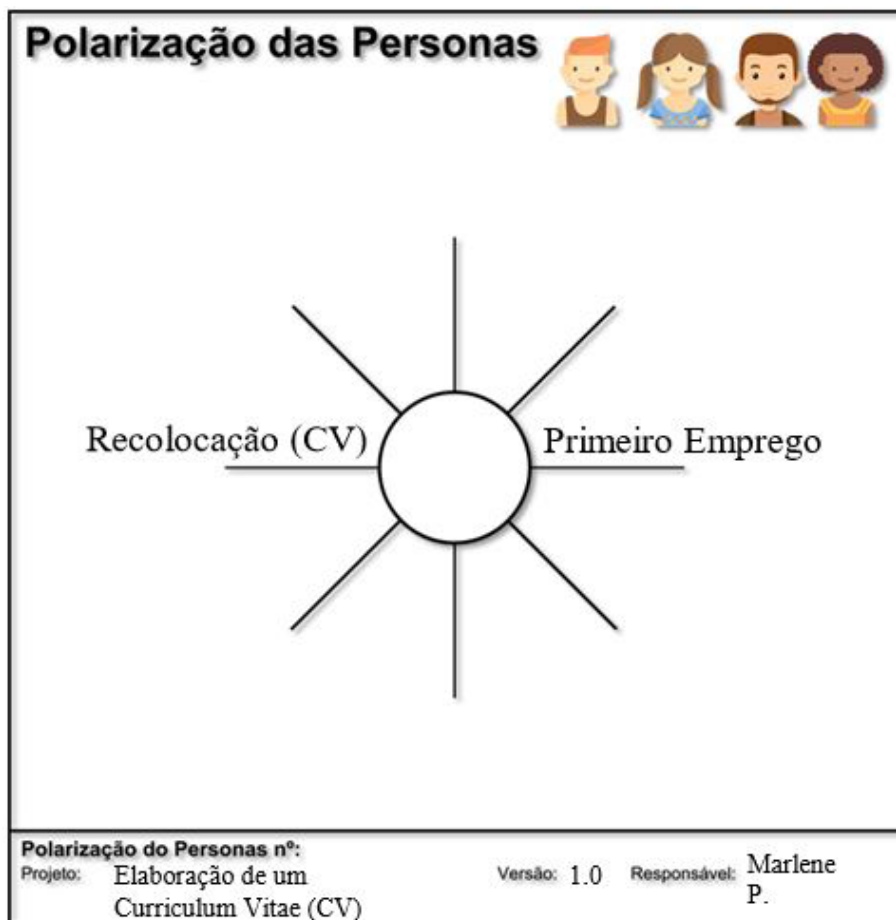


Figura 5 – Polarização das Personas do Projeto



<p>Definição da Persona </p> <p>Nome: Candidato para recolocação Papel: Desempregado com experiência</p> <p>Características: Recolocação no mercado de trabalho</p> <p>Origem: Curriculum Vitae</p> <p>O que faz?</p> <p>Elaborar um Curriculum Vitae atrativo ao mercado de trabalho.</p> <p>Quais problemas enfrenta?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Competitividade do mercado; ➤ Salários achatados. <p>Como podemos ajudar?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elaborar um <u>cv</u> competitivo; ➤ Enfatizar as habilidades e competências e 	<p>Definição da Persona </p> <p>Nome: Candidata para primeiro emprego Papel: Desempregado sem experiência</p> <p>Características: Em busca do primeiro emprego</p> <p>Origem: Curriculum Vitae</p> <p>O que faz?</p> <p>Elaborar um Curriculum Vitae para busca do primeiro emprego.</p> <p>Quais problemas enfrenta?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Não ter experiência; ➤ Idade – depende. <p>Como podemos ajudar?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elaborar um <u>cv</u> concreto para a busca de um primeiro emprego e maneira sutil.
<p>Personas nº: 1 Projeto: Elaboração de um Curriculum Vitae (CV) Versão: 1.0 Responsável: Marlene P. Malatesta</p>	

Figura 6 – Personas do Projeto

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das ferramentas utilizadas neste projeto, foi possível verificar a viabilidade do mesmo para a elaboração de um curriculum vitae que seja claro e competitivo ao mercado de trabalho.

Também foi contemplado dois públicos alvos – primeiro emprego e, recolocação – os quais para elaboração de curriculum vitae há a necessidade de maneiras diferentes e exaltação de pontos chaves para cada situação. Isto se faz necessário para que o “papel” curriculum vitae seja a porta de entrada para a contratação. Como exposto dois tipos de público, também através das ferramentas apresentadas a necessidade do conhecimento destes públicos, para que possa atender suas necessidades e auxiliá-los na conquista de um emprego.

Há a necessidade de encantar o cliente, propor soluções práticas e inovadoras.

No caso de “papel” curriculum vitae, o desafio é deixar um papel com alma, um papel que consiga verbalizar o que está por trás da escrita do candidato, algo interessante, curioso, que chame a atenção do recrutador, para que este possa chamar o candidato para uma entrevista.

Em entrevista, olho no olho, é muito mais fácil o candidato expor suas habilidades e competências de forma clara e objetiva.

Temos como objetivo, através das ferramentas apresentadas o auxílio aos alunos matriculados em instituições de ensino. Isto se faz necessários pelo fato de verificarmos o número de alunos a procura de emprego e, também pelo fato de perguntas aos docentes sobre dúvidas na elaboração de um curriculum vitae.

Também diminuir o número de evasões dos alunos matriculados que trancam suas matrículas pelo fato de não terem condições financeiras de locomoção até a instituição de ensino.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, T. SEBRAE Canvas auxilia você a criar novos modelos pro sue empreendimento, 2013. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/sebrae-canvas.html>>. Acesso em: 18.mar.2018.

CARVALHO, H. [Infográfico] Como Definir Sua Persona: Desvende A Mente Da Sua Audiência Para Criar O Produto Perfeito E Turbinar Suas Vendas, 2016. Disponível em: <<https://viverdeblog.com/persona/>>. Acesso em: 24.mar.2018.

DE MELO, G. B. Empregabilidade e o seu networking, 2015. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/empregabilidade-e-o-seu-networking/89256/>>. Acesso em: 21.mar.2018.

ENDEAVOR BRASIL. Design Thinking: ferramenta de inovação para empreendedores, 2015. Disponível em: <<https://endeavor.org.br/design-thinking-inovacao/>>. Acesso em: 22.mar.2018.

HELAL, D. H. & ROCHA, M. O discurso da empregabilidade: o que pensam a academia e o mundo empresarial, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v9n1/v9n1a09>>. Acesso em: 22.mar.2018.

MENDONÇA, Joseli. Prática Blog: 9 simples passos para você criar o seu modelo de negócios (CANVAS), 2015. Disponível em: <<http://www.blog.praticaconsultorias.com.br/9-simples-passos-para-voce-criar-o-seu-modelo-de-negocios-canvas/>>. Acesso em: 10.dez.2017.

MEU SUCESSO.COM. O que é design thinking: conceitos e definições, 2014. Disponível em: <<https://meusuccesso.com/artigos/inovacao-e-tecnologia/o-que-e-design-thinking-conceitos-e-definicoes-132/>>. Acesso em: 23.mar.2018.

PESSOA, E. A. A Constituição Federal e os Direitos Sociais Básicos ao Cidadão Brasileiro. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9623>. Acesso em: 21.mar.2018.

QUAISER, P. Mapa de Empatia, o que é? Disponível em: <<http://canvasacademy.com.br/mapa-de-empatia-2/>>. Acesso em: 21.mar.2018.

TIME MJV. As 3 fases do Design Thinking: imersão, ideação e prototipagem, 2016. Disponível em: <<http://blog.mjv.com.br/ideias/3-fases-design-thinking-imersao-ideacao-e-prototipagem>>. Acesso em: 23.mar.2018.

TIME MJV. Como utilizar os Cartões de Insight, 2015. Disponível em: <<http://blog.mjv.com.br/como-utilizar-os-cart%C3%B5es-de-insight>>. Acesso em: 24.mar.2018.

VAZ, J. B. S. Utilização de Design Thinking e Gestão de Ideias para Inovação: Estudo de Caso em uma Organização Pública, 2016. Disponível em: <<http://www.prpg.ufla.br/admpublica/wp-content/uploads/2012/07/Jorge-Aline-Alterado-ultimo-2-1Genviar2.pdf>>. Acesso em: 24.mar.2018.

VIDROS ESTRUTURAIS: ESTUDO DA RELAÇÃO DE VIDROS ACÚSTICOS E CONFORTO DO AMBIENTE

André Felipe Fiorotto

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
a.fiorotto70@gmail.com

Lisete Fischer

Centro Universitário Campo Limpo Paulista
Rua Guatemala, 167, Jd. América
13231-230 Campo Limpo Paulista, SP, Brasil
(11) 4812 9400
lmfischer@faccamp.br

RESUMO

O presente artigo apresenta tema específico tratado nas disciplinas: Trabalho de Conclusão de Curso e Tópicos em Engenharia de Materiais, do curso de Bacharelado em Engenharia de Materiais da FACCAMP. Trata-se do estudo da relação de vidros acústicos e conforto do ambiente. A partir da observação da utilização de vidros nos mais diferenciados ambientes, optou-se por estudar aqueles com propriedades acústicas que garantam conforto do ambiente em edifícios residenciais e comerciais, próximos à áreas onde há presença de ruídos, que geralmente afetam a vida de indivíduos. Deste modo, estudaram-se os vidros, desde a estrutura e propriedades aos processos de fabricação, com destaque para o laminado e insulado.

Palavras chave

Vidro; Acústica; Ambiente; Ruído; Atenuação; Propriedade.

ABSTRACT

The present article presents a specific topic dealt with in the disciplines, Course Completion Work and Topics in Materials Engineering of the FACCAMP Materials Engineering Bachelor's course. It is the study of the relation of acoustic glasses and comfort of the environment. From the observation of the use of glasses in the most differentiated environments, we chose to study those with acoustic properties that guarantee comfort of the environment in residential and commercial buildings near areas where the presence of noise generally affect the life of individuals. In this way, the glasses were studied, from the structure and properties to the manufacturing processes, with emphasis on the laminate and insulation.

Keywords

Glass; Acoustics; Environment; Noise; Attenuation; Property.

1. INTRODUÇÃO

O vidro é um material de grande importância ao longo

da história e encontra-se em tudo o que vemos em nosso dia-a-dia, tendo como exemplo, para-brisas de carros, vasilhames, copos, janelas e portas. As principais características que chamaram a atenção do homem, foram a transparência e proteção à intempéries. Entretanto, com o aumento no número de centros urbanos e a evolução do homem, a demanda por vidros que atendam necessidades específicas se fez presente no cenário atual. Buscando melhorar o ambiente de convívio, foram agregadas propriedades junto a sua característica de transparência, tais como: controle acústico, controle térmico, proteção contra raios ultravioleta e proteção contra risco de ferimentos.

Dentre tantos atributos, o controle acústico tem relação direta com o conforto em ambientes fechados, próximos à áreas onde há elevada presença de ruídos. Para que a vedação contra a passagem de som seja eficiente e eficaz, são necessários aspectos como preencher todo espaço que venha a permitir a entrada de ar, meio em que o ruído se propaga.

Na construção civil a escolha do vidro que será utilizado para o controle acústico deve seguir premissas, tais como: i) dados do local no qual será utilizado o vidro, região com níveis elevados de correntes de ventos, áreas de trânsito, grande fluxo de veículos, altura de instalação, ii) material utilizado na fabricação da esquadria e material que irá compor a maioria da estrutura da esquadria, sendo importante verificar a versatilidade do mesmo para determinar com qual vidro será possível trabalhar. Exemplo de materiais: madeira, aço ou alumínio.

No cenário atual onde há grandes centros urbanos, fluxos intensos de veículos, fábricas próximas à áreas residenciais ou comerciais, o controle acústico minimiza, mas não elimina o problema da poluição sonora. Sendo assim, o estudo realizado pretende contribuir para o conhecimento na escolha correta do vidro que evitará ou atenuará a passagem de ruído, mostrando os tipos de vidros acústi-

cos, demonstrando os processos de beneficiamento para obtenção de um vidro acústico.

Neste trabalho, será demonstrado estudo de vidros estruturais, com ênfase em vidros acústicos e sua relação com conforto do ambiente, apresentando as principais características dos vidros acústicos e aspectos comportamentais de sua composição.

2. DEFINIÇÃO DO VIDRO, COMPOSIÇÃO E ESTRUTURA, TIPOS DE VIDROS, VIDRO FLOAT E PROCESSO DE FABRICAÇÃO

Definição de vidro

Por ter um comportamento diferenciado dos demais materiais, o vidro teve diversas definições ao longo da história. Ao englobar os conceitos de Lebedev e Zachariasen, segundo Alves et al. (2001): “vidro é um produto inorgânico fundido, baseado principalmente em sílica, o qual foi resfriado para uma condição rígida sem cristalização, formando uma rede tridimensional estendida aleatória, isto é, com ausência de simetria e periodicidade”.

Definições clássicas consideram o vidro material sólido ou que tende a permanecer entre o estado sólido e líquido. Discussões nos dias atuais, em conjunto aos estudos sobre sua estrutura e comportamento termodinâmico, sugerem o estado físico no qual o vidro caracteriza-se.

De acordo com Zanotto e Mauro (2017): “Vidro pode ser definido como líquido super-resfriado, materiais com a estrutura de um líquido que foram congelados sem cristalizar ao serem resfriados abaixo de uma determinada temperatura, chamada de temperatura de transição vítrea”.

Em linhas gerais o vidro é uma substância inorgânica, amorfa e homogênea, tal que sua obtenção, através do resfriamento rápido próximo à temperatura de transição vítrea, o torna um líquido super-resfriado. Solidificando-se gradualmente, apresentando características tais como rigidez com expansão térmica semelhante à de um cristal, porém com estrutura atômica semelhante à dos líquidos (SHACKELFORD, 2008).

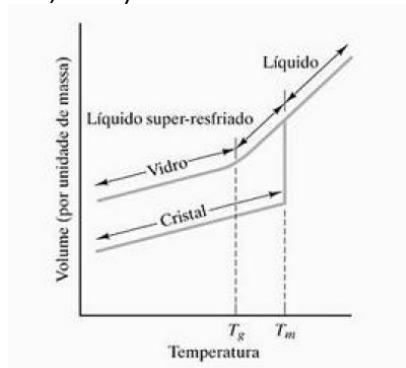


Figura 1 – Gráfico apresentando a variação do volume para vidro e cristal, temperatura T_g e T_m .

Fonte: SHACKELFORD, 2008.

Composição e estrutura

Os vidros são constituídos por compostos que apresentam especificidades e garantem as propriedades específicas de cada vidro. São classificados como: agentes formadores e modificadores do vidro. Os formadores do vidro são os responsáveis pela formação da estrutura tridimensional estendida aleatória; os formadores mais utilizados no mercado são, SiO_2 , P_2O_5 e B_2O_3 (MAIA, 2003).

Os agentes modificadores do vidro são responsáveis pelo derretimento da sílica, diante do fato desta apresentar alto ponto de fusão, em torno de $1720\text{ }^\circ\text{C}$. São adicionados fundentes à composição, sendo os mais comuns os óxidos de metais alcalinos, tais como, Na_2CO_3 e CaCO_3 . O excesso de fundentes na composição gera degradação das propriedades dos vidros, tal como a durabilidade química. Bem como, para controlar a degradação são adicionados agentes modificadores, tais como ZnO , TiO_2 e o principal deles, a alumina Al_2O_3 (ALVES et al, 2001).

Para eliminar imperfeições geradas ao material fundido, por exemplo, bolhas, são adicionados agentes de refino. São utilizados em pequenas quantidades, menos que 1% mol. É feita adição de óxidos, tais como, KNO_3 , NaNO_3 e NaCl (ALVES et al, 2001).

A estrutura dos vidros, bem como a dos minerais, é composta por redes conectadas de forma tridimensional. Sendo a unidade básica da rede sílica o tetraedro composto por silício-oxigênio (figura 2 ilustra unidade básica da sílica). De modo que ao centro localiza-se o átomo de silício e ao redor os átomos de oxigênio se dispõem espacialmente formando um tetraedro (AKERMAN, 2000).

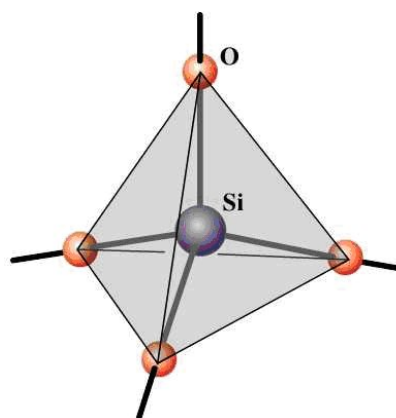


Figura 2 – Unidade básica da sílica
Fonte: <http://www.seara.ufc.br/sugestoes/quimica/quimica027.html>. Acesso: 3 novembro 2017.

De acordo com Akerman (2000): “Os tetraedros de sílica estão ligados pelos vértices, através do compartilhamento de um átomo de oxigênio, por dois átomos de silício. Todos os quatro átomos de oxigênio de um tetraedro podem ser compartilhados com quatro outros tetraedros formando uma rede tridimensional”. Na Figura 3 apresen-

ta-se a estrutura do vidro de sílica. Pode-se observar uma desordem a longa distância, característica estrutural de amorfos.

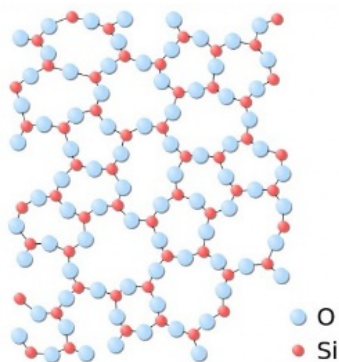


Figura 3 – Estrutura do vidro

Fonte: <http://ivege.no.comunidades.net/a-quimica-do-vidro>. Acesso: 3 novembro 2017.

Tipos de vidros

A classificação dos tipos de vidros pode ser dividida relativamente à composição ou aplicação. A tabela 1 mostra tal classificação.

Tabela 1 – Tipos de vidros

Grupo	Aplicação	
Vidros para embalagem	Embalagens para alimentos, bebidas, medicamentos e cosméticos.	Sodo-Cálcico
Vidros domésticos	Taças, copos, xícaras, vasos e objetos decorativos.	Chumbo, Sodo-Cálcicos
Vidros especiais	Vidrarias de laboratório, fibras ópticas, pyrex e blocos refratários.	<u>Borossilicatos</u>
Vidro plano (<u>float</u>)	Janelas, portas, espelhos, eletrodomésticos e veículos.	Sodo-Cálcico

Fonte: Adaptação de tabela do CRQ4, 2011.

Sodo-Cálcico

Vidro comercial comum, sua produção responde a 90% de toda manufatura da indústria vidreira. É utilizado principalmente em embalagens, tais como: garrafas, potes, frascos e também para produção de copo, vidros de janelas, eletrodomésticos e na indústria automobilística em para-brisas e janelas de veículos. Dentre suas características, estão a baixa resistência à altas temperaturas e as mudanças bruscas de temperatura, suscetível à corrosão por produtos químicos. A Figura 4 apresenta composição do vidro sodo-cálcico (CRQ4, 2011).

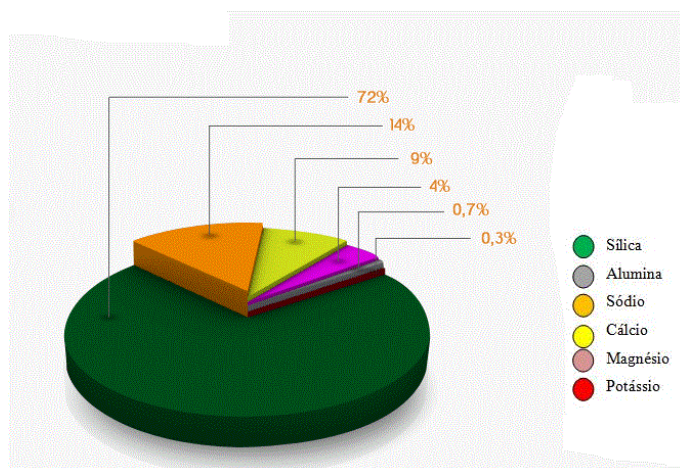


Figura 4 – Composição do vidro sodo-cálcico

Fonte: <http://www.cebrace.com.br/#!/enciclopedia/inter-na/a-composicao-do-vidro>. Acesso: 05 novembro 2017.

Chumbo

Vidro com alta porcentagem de óxido de chumbo, tendo sua concentração em torno de 20% a 30%, fazendo com que se torne um vidro de alta densidade e com alto índice de refração (CEBRACE, 2017).

Por tratar-se de um vidro com superfície lisa, sua fabricação é mais voltada para o segmento de vidrarias refinadas, tais como: cálices e taças, vidros artesanais e vidros ornamentais. Tem como desvantagem a baixa resistência à altas temperaturas e mudanças bruscas de temperatura. Figuras 5 e 6 ilustram aplicações do vidro de chumbo.



Figura 5 – Taças de cristal.

Fonte: <http://www.vidrariadelaboratorio.com.br/fabricacao-vidro>. Acesso: 25 outubro 2017.



Figura 6 - Vidros ornamentais (Interior da catedral de Reims)

Fonte: <http://catedraismedievais.blogspot.com.br/2015/01/catedral-de-reims-fatos-simbolicos.html>. Acesso: 25 outubro 2017.

Borossilicatos

Vidros que contenham em sua composição no mínimo 5% de óxido de boro são classificados como vidros borossilicatos. Suas principais características são a alta resistência à mudanças térmicas e resistência à corrosão química. Amplamente empregado no uso de vidrarias de laboratórios, em processos químicos, na indústria farmacêutica, em lâmpadas de alta potência e em objetos científicos e óticos (GIACOMINI, 2008).

A Figura 7 ilustra aplicação de vidros borossilicatos.



Figura 7 – Vidraria de laboratório

Fonte: <http://www.mommyish.com/unbearable-chemicals-infertility/>. Acesso: 28 outubro 2017.

Vidro Float

Vidro “float” (termo em inglês com significado de flutuar) é um vidro comum que recebe a nomenclatura devido ao processo de fabricação pelo qual é proveniente.

A massa de vidro fundido é levada a um tanque com esta-

nho derretido e, devido à diferença de densidade entre os materiais, o vidro fundido flutua paralelamente sob o estanho. Empregado de forma ampla em diversas áreas como a automobilística e a construção civil (ABRAVIDRO, 2017). Na Figura 8 apresenta-se uma amostra de vidro float.

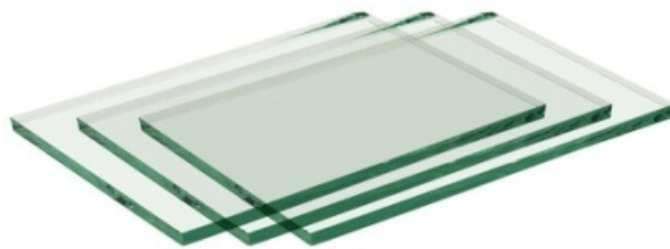


Figura 8 – Vidro float

Fonte: <http://www.glassmanufacturerchina.com/pt/products>. Acesso: 12 novembro 2017.

Fabricação do vidro float

O amplo uso no vidro nas mais diversas aplicações, especialmente as que exigem padrão e qualidade em características como o controle térmico, o luminoso e o controle acústico; somente pode ser obtidos através da fabricação float. O processo de fabricação envolve as etapas: Forno fusão, banho float, recozimento, inspeção/controle de qualidade, armazenamento. Na Figura 9 apresenta-se um esquema do processo.

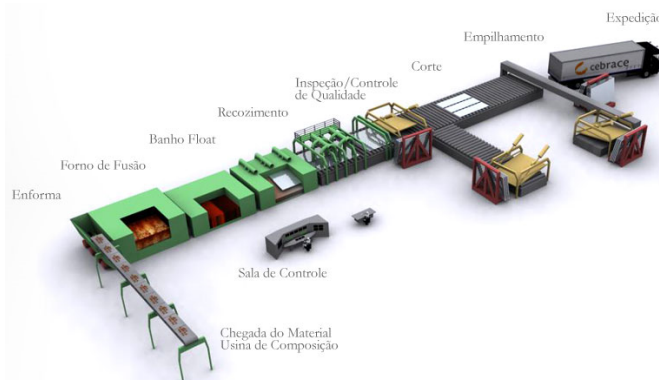


Figura 9 – Fabricação do vidro float

Fonte: <http://allaboutthatglass.com/fabricacao-do-vidro-float/> Acesso: 28 outubro 2017.

Forno de Fusão

Através de uma esteira, todos os componentes que serão utilizados na mistura para fabricação da massa vítrea são transportados até o forno de fusão. Para que o resultado seja satisfatório e obtenha-se ao final o vidro, é necessário balancear corretamente a proporção de cada composto, pois cada um desempenha uma função importante para a formação do vidro. Os compostos são aquecidos por algumas horas e são fundidos a temperatura de 1600°C (PLANOS, 2013).

Banho Float

Após o derretimento dos compostos, a massa vítrea é deramada em um tanque com estanho fundido, a aproximadamente 1000°C, este processo contínuo é denominado “Float Bath”, em inglês “Banho de flutuação”. A superfície do vidro fundido entra em paralelismo à superfície do estanho derretido, esse fenômeno advém da diferença de densidade entre o estanho e o vidro. Esta é a condição que garante a qualidade superior das propriedades óticas dos vidros floats. Deste ponto em diante, é determinada a espessura da chapa de vidro de acordo com a velocidade em que o vidro fundido é retirado do tanque. Quanto maior a velocidade, o vidro sairá mais fino; reduzindo a velocidade, vidro sairá mais espesso. As espessuras nominais mais utilizadas no mercado são: 3, 4, 6, 8, 10 e 12 mm (DISCOVERY CHANNEL, 2012).

Recozimento

Ao sair do tanque de estanho, o vidro já rígido passa por um túnel onde é resfriado de forma gradativa até atingir em torno de 120°C a 100°C. Este processo faz com que o vidro tenha alívio de suas tensões internas, permitindo ser cortado posteriormente (BRASIL, 2017).

Inspeção/Controle de qualidade

Nesta etapa, a chapa de vidro recém-retirada da galeria de recozimento é inspecionada por um equipamento denominado “scanner” que emitirá um feixe de luz (raios lasers) sob o vidro para verificar se há eventuais falhas decorrentes do processo. Caso algum defeito seja constatado, o vidro é quebrado, moído e volta para o começo do processo para que seja reciclado. Sendo reutilizado junto à matéria prima virgem (IMPRESSO, 2016).

Armazenamento

Após a inspeção, o vidro já totalmente resfriado é lavado, em seguida, se dirige para área de corte onde uma máquina cortará a chapa em medidas pré-programadas, o processo é automatizado fazendo o corte com o vidro em movimento. Finalizado o corte da chapa de vidro, ele é direcionado e armazenado em pallets de aço (cadeirinha), também denominado colar (GUARDIAN, 2010).

A Figura 10 ilustra vidro armazenado na forma de colar.



Figura 10 – Armazenamento de vidro em forma de colar
Fonte: <http://www.sincavidro.com.br/radar/bottero-solucao-estocagem-e-transporte>. Acesso: 29 outubro 2017.

3. ISOLAMENTO ACÚSTICO, VIDRO LAMINADO, VIDRO INSULADO, CONFORTO E CUSTOS

Isolamento acústico

O controle de ruído é imprescindível para garantir habitabilidade e conforto às edificações, devendo ocorrer ainda no seu anteprojeto. O som se propaga por via aérea (propagação pelo ar) ou por via estrutural (através de algum corpo sólido). Assim sendo, segundo a forma como as ondas sonoras são geradas e propagadas, considera-se dois tipos de isolamento acústico (UNIVERSIDADE DO SOM, 2017).

Ruídos aéreos: têm, como fonte geradora do ruído, o ar, emitindo um movimento vibratório de compressões e rarefações nas moléculas do ar, colocando em vibração as partículas e/ou elementos construtivos (BHATIA, 2014).

Ruídos de impacto: quando a fonte geradora de ruído é uma vibração, continua ou percussiva e gerada diretamente sobre a estrutura, transmitindo-se por via sólida (pilares, vigas, lajes, paredes e outros elementos construtivos de habitação) (PAIXÃO; GERGES, 2004).

Faz-se necessária atenção maior aos ruídos provenientes de propagação aérea, ou seja, aqueles mais comuns e originados por fontes externas ao ambiente que se deseja adequar, e normalmente produzidos por fontes associadas à vida moderna dos grandes centros urbanos. Cabe aos elementos de separação externa/interna das habitações (portas e janelas) a função de limitar a influência de tais ruídos segundo padrões de conforto; normalmente explicitados no Brasil pelas normas ABNT NBR 10151 e ABNT NBR 10152 (PIERRARD; AKKERMAN, 2013).

Vidro laminado

O vidro laminado é formado por um sanduíche, sendo composto por duas ou mais lâminas de vidro float com uma camada intermediária (PVB, EVA ou resina). Dentre os três polímeros o PVB é o mais utilizado no mercado desde 1930, conferindo ao vidro laminado propriedades acústicas e também chamado de vidro de segurança (UNIVERSIDADE DO SOM, 2017). Na Figura 11 apresenta-se uma representação do vidro laminado, destacando as lâminas de vidro e a película de polímero.

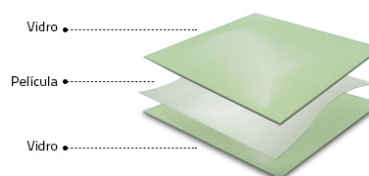


Figura 11 – Representação esquemática do vidro laminado

Fonte: <http://www.linkedin.com/pulse/vidro-laminado-hilton-pereira>. Acesso: 15 novembro 2017.

Devido à forte interação da película do Polivinilbutiral (PVB) com o vidro (figura 12 – mecanismo de aderência do PVB), em caso de quebra da placa laminada, os estilhaços permanecem unidos ao filme, evitando eventuais ferimentos. Além da segurança, o sistema de laminação confere ao vidro função acústica, tal que a atenuação está relacionada à espessura da camada intermediária e sugere-se que, devido às características polares e apolares da estrutura química do PVB, lhe garantam tal propriedade (figura 13 – estrutura química do PVB) (KELLER; MORTELMANS, 1999; AFTALION, 2001).

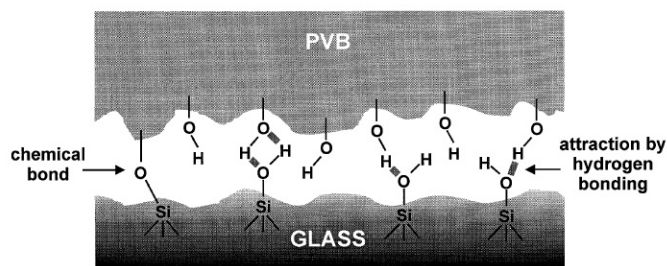


Figura 12 – Mecanismo de aderência do PVB

Fonte: <http://www.aisglass.com/sites/default/files/>
Acesso: 15 novembro 2017

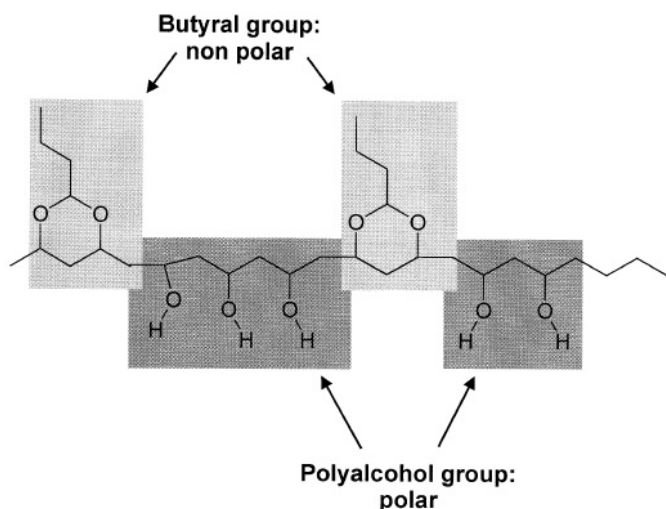


Figura 13 – Estrutura química do PVB

Fonte: <http://www.aisglass.com/sites/default/files/>
Acesso: 15 novembro 2017

Vidro insulado

O vidro insulado, também chamado por vidro duplo, possui função termoacústica. O sistema de envidraçamento no qual é submetido possibilita a combinação de, ao menos, dois tipos de vidro, unindo às vantagens técnicas e estéticas dos diferentes beneficiamentos. Entre os dois vidros há uma câmara com gás de baixa reatividade. Normalmente aplica-se dupla selagem: a primeira evita a troca gasosa e a segunda a estabilidade do conjunto (CEBRACE, 2017).

O sistema de envidraçamento duplo permite a combinação por qualquer tipo de vidro (temperado, laminado, colorido, incolor, metalizado e baixo emissivo), onde se destaca a qualidade entre eles. Assim, sendo possível a combinação das diferentes propriedades dos tipos dos vidros, tais como: a resistência mecânica dos temperados (lâmina externa) aliada à proteção térmica dos laminados (lâmina interna), (CEBRACE, 2017). Na Figura 14 apresenta-se a representação esquemática do sistema de envidraçamento do vidro insulado (duplo).

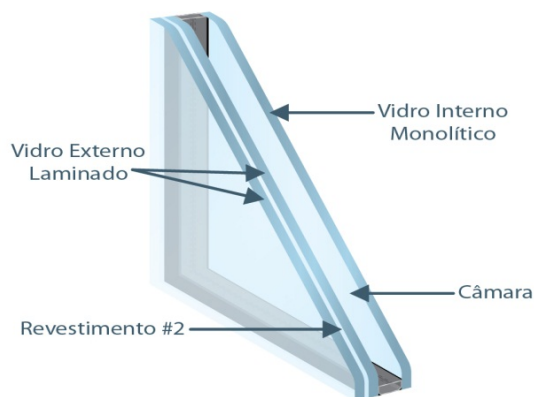


Figura 14 – Vidro insulado

Fonte: <http://www.glassecviracon.com.br/insulado>
Acesso: 15 novembro 2017

Conforto e custos

Para o engenheiro, além dos fatores técnicos, é necessário pensar nos custos envolvidos em um projeto. Para a área de construção civil, o vidro, dentre todos os materiais, possui elevado valor agregado, tal que para a escolha do vidro deve-se analisar com cautela o melhor custo/benefício. Para que sejam atendidas as necessidades técnicas do projeto aliada ao melhor custo. O preço de venda dos vidros acústicos, laminado e insulado apresentam em média preços variando respectivamente de R\$100,00 a R\$320,00 o metro quadrado (MARKA CONSTRUTORA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um mercado cada vez mais exigente, onde necessidades específicas, como conforto do ambiente habitacional, se fazem cada vez mais presentes, o vidro torna-se um material importantíssimo.

Conhecer e reconhecer as propriedades e especificidades de vidros: laminado e insulado, favorecem a ação dos engenheiros de materiais e civil.

Para o engenheiro, além dos aspectos técnicos do material, os custos são informações chaves para as decisões. No caso de vidro acústico, os custos são significativos pois podem alterar o orçamento, caso a opção seja por vidro insulado.

REFERÊNCIAS

- ABRAVIDRO (Org.). Como estará o vidro em 2017? Disponível em: <<http://abravidro.org.br/como-estara-o-vidro-em-2017/>>. Acesso em: 14 out. 2017.
- ABRAVIDRO. Revista O Vidro Plano (Org.). Vidro float. Disponível em: <<http://abravidro.org.br/vidros/vidro-float/>>. Acesso em: 12 nov. 2017.
- AFTALION, Fred. A History of the International Chemical Industry. 2. ed. Philadelphia, Pennsylvania: Chemical Heritage Foundation, p. 153, 2001.
- AKERMAN, Mauro. Natureza, estrutura e propriedades do vidro. 2000. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT10052011151508.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2017.
- ALVES, Oswaldo Luiz; GIMENEZ, Iara de Fátima; MAZALI, Italo Odone. Vidros. Disponível em: <http://lqes.iqm.unicamp.br/images/pontos_vista_artigo_divulgacao_vidros.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.
- BHATIA, Rajiv. Noise Pollution: Managing the Challenge of Urban Sounds. 2014. Disponível em: <<http://earthjournalism.net/resources/noise-pollution-managing-the-challenge-of-urban-sounds>>. Acesso em: 19 nov. 2017.
- BRASIL, Agc Vidros do (Org.). Tecnologia Float. Disponível em: <<http://www.agcbrasil.com/AGC-Brazil/Portugese/Homepage/Produtos/Vidro-plano/page.aspx/2103>>. Acesso em: 19 nov. 2017.
- CEBRACE. Os tipos de vidro. Disponível em: <<http://www.cebrace.com.br/#!/enciclopedia/interna/os-tipos-de-vidro>>. Acesso em: 19 nov. 2017.
- CRQ4. VIDRO. 2011. Disponível em: <<http://www.crq4.org.br/vidroquimicaviva>>. Acesso em: 15 out. 2017.
- DISCOVERY CHANNEL, Como se fabrica o vidro float. [S.l.], 2012. Son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KiSYdFXPjgc>>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- GIACOMINI, Eliana. MATERIAL O VIDRO. 2008. 27 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Construções de Edifícios, Universidade do Porto, Porto, 2008.
- GUARDIAN SUNGUARD (Org.). Manual técnico. [s.l.]: Guardian, 2010.
- IMPRESSO, Vidro (Org.). A alma do vidro moderno. 2016. Disponível em: <<http://vidroimpresso.com.br/noticia-setor-vidreiro/a-alma-do-vidro-moderno>>. Acesso em: 19 nov. 2017.
- KELLER, Dr. Uwe; MORTELMANS, Hans. Adhesion in Laminated Safety Glass: What makes it work?. Glass Processing Days, [s.l.], p.353-356, jun. 1999.
- MAIA, Samuel Berg. O vidro e sua fabricação. Rio de Janeiro: Interciência, 2003.
- MARKA CONSTRUTORA (Org.). O Vidro como opção na construção. Disponível em: <<http://www.construtoramarka.com.br/noticias/86/o-vidro-como-opcao-na-construcao>>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- PAIXÃO, Dinara Xavier; GERGES, Samir Nagi Yousri. Perda de transmissão sonora em paredes de alvenaria de tijolo maciço cerâmico. Ambiente Construído, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p.95-110, set. 2004.
- PLANOS, Vivix Vidros (Org.). O passo a passo da fabricação do vidro. 2013. Disponível em: <<http://vivixvidrosplanos.com.br/vitrine/vitrine/ver/17/o-passo-a-passo-da-fabricacao-do-vidro>>. Acesso em: 28 out. 2017.
- PIERRARD, Juan Frias; AKKERMAN, Davi. Manual ProAcústica sobre a Norma de Desempenho: Guia prático sobre cada uma das partes relacionadas à área de acústica nas edificações da Norma ABNT NBR 15575:2013 Edificações habitacionais - Desempenho. [s.l.]: Rush Gráfica e Editora Ltda, 2013.
- SHACKELFORD, James F. Ciência dos materiais. 6. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.
- UNIVERSIDADE DO SOM (Org.). Curso acústica de esquadrias na prática: Os materiais e seu desempenho. São Paulo: Universidade do Som, 2017.
- ZANOTTO, Edgar D.; MAURO, John C.. The glassy state of matter: Its definition and ultimate fate. Journal Of Non-crystalline Solids, [s.l.], v. 471, p.490-495, set. 2017. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jnoncrysol.2017.05.019>.