

Revista Científica Sigma. Instituto de Ensino Superior do Amapá.  
v.1, n.1. jan./fev./mar. 2006. Macapá: IESAP, 2006.

Trimestral  
ISSN 1980-0207

1.Letras-Periódicos 2. Educação-Periódicos. 3. Turismo-  
Periódicos. I. Instituto de Ensino Superior do Amapá.

CDD 405  
370.5  
338.

\* Os textos aqui publicados podem ser livremente reproduzidos desde que citada a fonte.

\* As opiniões expressas em artigos assinados não, necessariamente, expressam as opiniões do IESAP, de qualquer de seus funcionários ou do Conselho Editorial da  
**REVISTA CIENTÍFICA SIGMA**

## Sumário

### 1. Letras, 3.

#### 1.1. Artigos, 4

**A Mulher Prostituída no filme A Bela da Tarde e no conto A Dama do Lotação,**  
7.

Profa. Ms. Débora Almeida de Oliveira

**Uma Reflexão do Papel do Tradutor na Linguagem Oral/Escrito da Música  
Rock,** 24

Profa. Esp. Solange de Medeiros Santiago

**A Utilização da Língua Inglesa como Ferramenta para Pesquisas Acadêmicas,**  
32

Prof. Pedro Moura de Souza

**Conhecimento e Mito: a Narrativa como Emancipação do Homem na Literatura,**  
39

Helmuth Alfonso Kirinus

#### 1.2. Resumos, 54

**Linguagem e Representação no ensaio O Narrador de Walter Benjamin,** 55

Helmuth Alfonso Kirinus

### 2. Pedagogia, 56

#### 2.1. Artigos, 57

**Formação Continuada de Educadores no Amapá,** 58

Eliodete Coelho Bezerra

**Para a construção de uma concepção histórico-crítica da Biblioteconomia,** 79

Prof. Ms. Alessandro de Melo

**A consciência e a conscientização. Relação entre a filosofia de George Hegel e  
a Pedagogia de Paulo Freire,** 96

Prof. Ms. Gerson N. L. Schulz

**O Lúdico na Proposta Construtivista,** 113

Profa. Esp. Elenilda R. Rocha

#### 2.2. Entrevista, 126

**Sobre uma Experiência de Pedagogia Popular e Político-Participativa em  
Pelotas – RS,** 129

Prof. Gerson N. L. Schulz

**2.3. Resumos, 133**

**Violência Simbólica e Relações de Conflitos no Currículo: análise sociológica das práticas curriculares no cotidiano de uma escola pública do ensino fundamental, 134**

José Alex Soares Santos

**3.Turismo, 137****3.1. Resumo, 138**

**Qualidade de vida na zona estuarina de Macapá: o caso da praia do Aturiá, 139**

Andra Lúcia Chaves Ataíde

Prof. Heraldo dos Santos Nascimento

# 1 Letras

# 1.1 Artigos

## A Mulher Prostituída no filme A Bela da Tarde e no conto A Dama do Lotação

Débora Almeida de Oliveira\*

**Resumo:** Este ensaio apresenta algumas considerações sobre o filme *Belle de Jour*, adaptado para as telas por Luis Buñuel, e suas relações com o conto de Nelson Rodrigues *A Dama do Lotação*, publicado no Brasil como parte da coleção “A Vida Como Ela é...” Através de uma perspectiva comparatista este ensaio analisa as semelhanças e diferenças existentes entre as principais personagens femininas Séverine e Solange.

**Palavras-chave:** Belle de Jour, A Dama do Lotação, filme, conto, sexo, adultério, prostituição.

**Abstract:** This essay presents some considerations about the movie *Belle de jour*, adapted to screen by Luis Buñuel, and its relations with Nelson Rodrigues' tale *A dama do Lotação*, published in Brazil as part of the collection “A Vida Como ela é...”. Through a comparative approach this essay analyzes similarities and differences concerning the main female characters Séverine and Solange.

**Key words:** *Belle de Jour*, *A Dama do Lotação*, movie, tale, sex, adultery, prostitution.

### 1 O Desejo não Realizado

Nenhuma mulher trai por amor ou desamor. O que há é o apelo milenar, a nostalgia da prostituta, que existe ainda na mais pura.

*Nelson Rodrigues*

Desde tempos imemoriais, com o surgimento da figura mítica de Eva, a mulher é vista como uma criatura traiçoeira, pérfida e infiel, incapaz de pôr freios em sua sexualidade. O homem, conseqüentemente, transforma-se em mero instrumento nas mãos desse ser que, arquitetando planos e montando armadilhas, vive em busca de prazer e satisfação. Não é novidade afirmar, portanto, que o tema da mulher que não consegue controlar seus impulsos sexuais sempre cativou escritores e cineastas. Tanto a literatura quanto o cinema estão repletos

---

\* Bacharel em Letras e Mestre em Literatura Comparada pela UFRGS – Profa. no Instituto de Ensino Superior do Amapá. E-mail: demestrado@yahoo.com.br

de libertinas famosas que, de uma forma geral, assumem os seguintes estereótipos: prostituta, adúltera ou ninfomaníaca. No primeiro papel, tem-se a relação do prazer associado com o lucro. Na situação de adultério, o que está em jogo quase nunca é o dinheiro, e sim, uma série de problemas conjugais ou desentendimentos que levam à traição. Por fim, o terceiro caso caracteriza-se como um extremo, um descontrole total e inexplicável sobre os próprios desejos, o que, não raras vezes, acarreta mais sofrimento do que prazer, propriamente dito. É claro que a fronteira entre esses papéis não é algo rigidamente definido, tanto que, em muitas obras, a personagem em questão demonstra possuir características típicas de cada um dos estereótipos mencionados.

É importante ressaltar ainda que, embora o tema da insatisfação sexual feminina seja recorrente no mundo das letras e da sétima arte, poucos são os autores que conseguem abordar adequadamente essa problemática evitando que seu texto se transforme em um pornô de última categoria. Como exemplo de obras bem elaboradas, podem ser citados o filme *A Bela da Tarde* e o conto *A Dama do Lotação*. *A Bela da Tarde* (Belle de Jour), originalmente um livro escrito por Joseph Kessel em 1929, foi adaptado para o cinema em 1967, pelo cineasta espanhol Luis Buñuel. *A Dama do Lotação*, conto escrito por Nelson Rodrigues na década de 50, fez parte da coluna *A Vida Como Ela É...*, publicada diariamente no jornal carioca *Última Hora*. Com apenas uma página e meia de extensão, esse conto deu origem a um longa metragem e, posteriormente, foi filmado como um episódio especial de televisão. Os dois textos possuem em comum o fato de apresentarem como enredo o drama de duas mulheres atormentadas pela não realização de seus desejos. Séverine e Solange, respectivamente, entregam-se a aventuras fora do matrimônio, buscando, dessa forma, suprir suas fantasias. Além do enredo, o filme e o conto permitem que o espectador/leitor tire suas próprias conclusões, pois as obras dão margem às mais variadas interpretações, escapando da superficialidade e do previsível. Nada é definitivo, nada possui uma única e definitiva explicação. Talvez seja esse o motivo pelo qual *A Bela da Tarde*



e *A Dama do Lotação* ainda estejam presentes na memória dos que apreciam assistir um bom filme e ler uma boa estória.

## 2 Em Busca do Prazer

A cena teria tudo para ser perfeita. O casal, apaixonado e feliz, passeia em uma charrete conduzida por dois cocheiros elegantemente vestidos. Indiferentes ao clima agradável e ao belo bosque que circunda a alameda por onde passam, o homem e a mulher sorriem de mãos dadas, iniciando um diálogo romântico e sentimental. Entretanto, a conversa não termina como o esperado:

Pierre –Quer saber de um segredo Séverine? [pausa] Eu te amo mais a cada dia.

Séverine – Eu também, Pierre. Só tenho a você no mundo...mas...

P – Mas o quê? [silêncio de Séverine] Também queria tudo perfeito...que sua friidez desaparecesse.

S –Não fale mais disso.

P –Não quis te ofender. Tenho muita ternura por você...

S –De que me serve sua ternura?

P –Como você é má comigo quando quer.

S –Sinto muito, Pierre. (A Bela da Tarde)

Após essas poucas palavras, o cavalheiro gentil cede lugar a um homem violento. Exigindo que os cocheiros parem a charrete, ele ordena que levem a mulher para o meio do bosque. Lutando para se libertar, ela é arrastada e amarrada em uma árvore enquanto grita: “A culpa não é minha Pierre (...), a culpa também é sua.” Ele, porém, apenas afirma: “Não tenham medo de bater nessa vagabunda.” Depois de ser chicoteada pelos serviçais ela é entregue a eles para servir de mera diversão diante dos olhos de Pierre, que se mantém bastante tranqüilo tragando seu cigarro. Exatamente nesse ponto crucial, a cena de abertura de *A Bela da Tarde* sofre um corte abrupto, surpreendendo o espectador ao jogá-lo, inesperadamente, para um outro lugar, ou melhor, para a vida real de Séverine. Finalmente, percebe-se que tudo se tratava de um devaneio erótico da personagem principal. Saindo de sua fantasia quando Pierre dirige-lhe a palavra, Séverine acorda, de súbito, no quarto de sua rica mansão, deitada em uma das

duas camas de solteiro que há no aposento. No entanto, quando este faz menção de deitar-se ao seu lado, ela o interrompe com o pedido: “Desculpe, você é tão bom, tão indulgente, mas eu...”, adivinhando o que seria dito, ele completa sem irritar-se: “Não tem importância. Durma.”

Analisando-se os dois momentos descritos acima, é possível inferir muito sobre a vida dos personagens. No plano da realidade, descobre-se que Séverine é uma burguesa casada há um ano com Pierre, médico bem sucedido que trabalha em um grande hospital. O casal vive em harmonia, ela; doce e submissa, ele; bom e compreensivo. A alegria de ambos só não é completa devido a um fator: Séverine não consegue obter prazer sexual com seu marido. No plano do devaneio, percebe-se que a primeira parte da fantasia, centrada no diálogo travado na charrete, mostra-se calcada na vida real da personagem ao retratá-la como uma mulher frígida, apesar da compreensão e do afeto demonstrados por seu cônjuge. Além disso, sugere que Séverine, inconscientemente, não sabe ou não quer lidar com a bondade de Pierre, pois, como ela mesma pergunta exaltada: “De que me serve sua ternura?” Com a tristeza do marido frente a essa agressão, ela retoma seu papel de esposa cordata pedindo desculpas imediatamente. A partir daí, porém, os acontecimentos perdem a referência da realidade e assumem como guia somente os desejos secretos de Séverine, que mudam totalmente o caráter de Pierre. Ao transformá-lo em outro homem, dominador e cruel, Séverine dá indícios de admirar um marido com atitudes mais enérgicas, capaz de expedientes drásticos a fim de arrancá-la de sua frieza. Evidentemente, contribuindo para o suspense da narrativa, o sonho é interrompido antes que o provável estupro se realize.

No dia seguinte, quando o casal encontra-se com a amiga René e o *bon vivant* Henri Husson em um restaurante, o espectador descobre que o bom relacionamento de Séverine e Pierre não é algo restrito ao ambiente familiar. O companheirismo existente entre eles, visto como algo que não se encontra todos os dias, é notado por Henri Husson que, ressalta-se aqui, nutre uma admiração e um interesse não correspondidos pela esposa do amigo.

HH –Eu os vi passar há pouco, de braços dados. Pareciam recém-casados.

S –Achou meio ridículo?

HH –Não, bonito e tranqüilizador, como algo cotidiano. Mas você, Pierre às vezes me deixa com a consciência pesada. Nós somos tão diferentes! Homens como você não há muitos. Falo sinceramente.

P –Bem...Obrigado. (A Bela da Tarde)

Se a bondade de Pierre também é reforçada nas palavras de Henri Husson, a castidade de Séverine e, de certo modo, sua ingenuidade, são ratificadas durante o passeio de táxi que Séverine faz com René, após o encontro no restaurante. Casualmente, René conta que uma conhecida em comum, Henriette, estava “se virando” numa “casa suspeita”. Diante do espanto de Séverine, René conclui: “Imagine só, Henriette...! Mas você está tão alheia a tudo isso.” Imaginando que o mundo de Séverine localiza-se muito longe do mundo da prostituição, René nunca poderia supor que sua amiga não está “tão alheia” quanto pensa. Sem perceber, René desperta a curiosidade de Séverine quanto à vida das mulheres que se prostituem em bordéis clandestinos, curiosidade esta que, mais tarde, se transformará em uma compulsão fora de controle.

Se, neste momento, Séverine está intrigada com os bordéis e suas cortesãs, longe dali, distante das altas rodas de Paris, uma mulher viaja de lotação, todos os dias, com apenas um propósito: realizar suas fantasias sexuais com homens desconhecidos. Solange, personagem principal do conto *A Dama do Lotação*, é parecida com a bela francesa Séverine em muitos aspectos. Primeiramente, Solange também vive um casamento feliz. Casada há dois anos com Carlinhos, morando no Rio de Janeiro, ela e o marido formam um casal típico de classe média. Embora a profissão de Carlinhos não seja mencionada, é possível deduzir que Solange leva uma vida de relativo conforto dentro das possibilidades financeiras do marido, pois ela não precisa trabalhar e ambos vêm de boas famílias. Além disso, assim como a aristocrática Séverine, Solange é uma mulher bonita, bem educada e dona de maneiras distintas. Conseqüentemente, ela acaba criando para si uma reputação de virtude, fidelidade e castidade, o que

afasta qualquer dúvida quanto ao caráter honesto da personagem. Tais afirmações podem ser confirmadas, de modo claro, na seguinte citação:

Casados há dois anos, eram felicíssimos. Ambos de ótima família. O pai dele, viúvo e general, (...); na família de Solange havia de tudo: médicos, advogados, banqueiros e, até, ministro de Estado. Dela mesma, se dizia, (...) que era "um amor"; (...) "um doce- de- coco". Sugeriu nos gestos e mesmo na figura fina e frágil qualquer coisa de extraterreno. O velho e diabético general poderia pôr a mão no fogo pela nora. Qualquer um faria o mesmo. (A Dama do Lotação)

Obviamente, o que Séverine e Solange aparentam irá mostrar-se bem diferente do que elas são na realidade. Por algum motivo indecifrável ambas iniciam uma vida dupla que se divide entre o papel da boa esposa e o papel da prostituta. Aproveitando-se da ausência dos maridos, Séverine e Solange cometem seus adultérios durante à tarde e, quando retornam da rua, retomam suas vidas caseiras de sempre. Não se deve esquecer, no entanto, que o ingresso das personagens no mundo da prostituição ocorre de forma diversa. Séverine, por exemplo, envolve-se gradualmente, a partir do momento em que descobre que uma de suas conhecidas estava lucrando com a venda do corpo. Fascinada com a estória e, ao mesmo tempo, abalada a ponto de lembrar algumas passagens de sua infância (quando, supostamente, sofrera algum tipo de abuso sexual), Séverine revela-se cada vez mais interessada nos bordéis ilegais de Paris. Sua primeira tentativa de aprender um pouco sobre o assunto ocorre em uma noite, quando Pierre está analisando alguns documentos em casa. De modo inteligente e perspicaz, Séverine questiona o marido a respeito de seu passado antes do casamento, fazendo com que ele acredite em uma repentina crise de ciúmes. Despistando Pierre, ela age como se não gostasse da idéia de tê-lo compartilhado com outras mulheres, como o diálogo abaixo deixa claro:

S –Posso fazer uma pergunta idiota?

P –À vontade.

S –Antes de me conhecer, você ia muito “àquelas” casas?

P –“Àquelas” casas? Não, não muito. Por quê? Isso te interessa?

S –Tudo de você me interessa. Pensei que tinham acabado.

P –Agora são clandestinas.

S –Nem imagino como funcionam.

P –Ouça, estou trabalhando.

S –Por favor.

P –Você entra, as mulheres estão lá, você escolhe uma. Fica meia hora com ela e quando sai, passa o resto do dia triste. [Séverine ouve pensativa] O que você quer? Sêmem retido é veneno.

S –Cale-se [violenta]. Não fale mais disso, por favor.

P-O que há com você? Nunca te vi assim. (A Bela da Tarde)

Assustado com a inesperada reação da esposa que se altera com o rumo da discussão, Pierre não desconfia que o verdadeiro interesse de Séverine recai no cotidiano das prostitutas, e não nos antigos costumes do marido. Ela, por sua vez, logo depois de sua rápida explosão, irá pedir desculpas, voltando a sua habitual passividade e esquecendo-se daquele assunto. Tal esquecimento, entretanto, é apenas aparente. Quando Séverine e Henri Husson avistam, por acaso, a jovem cortesã Henriette, Séverine novamente leva a conversa para onde deseja. Assim como manipulou Pierre, ela consegue obter as informações necessárias de Henri Husson:

HH –A misteriosa Henriette! A mulher de duas caras, de vida dupla...como é interessante! René te contou?

S –Sim, mas por quê?

HH –Por dinheiro. A maioria das mulheres se vende por dinheiro. É um prazer vê-la, Séverine.

S –Não entendo essas mulheres.

HH –A profissão mais antiga. Hoje é mais por telefone. Às que vão às “casas” são raras.

S –Casas que conhece bem. (A Bela da Tarde)

Como quem reprova a vida boêmia de Henri Husson, Séverine utiliza-se de um falso tom de crítica que acaba lhe rendendo o endereço de uma das “casas” que Henri Husson costumava freqüentar. Com o nome e o número da rua gravados na mente, Séverine dará o principal passo em busca de uma solução efetiva para acabar com sua postura reprimida diante do sexo.

Se a personagem Séverine adere gradativamente a um novo estilo de vida, o mesmo não se pode afirmar sobre Solange, ou melhor, a narrativa não permite que o leitor acompanhe seus passos iniciais. Já nas primeiras linhas, o leitor vê entrar em cena um marido que, indo desabafar com o pai, expõe sua desconfiança e seu medo de estar sendo traído pela esposa. Somente quando, mais tarde, esse

marido arranca, à força, uma confissão desesperada de sua mulher, o leitor é posto a par dos reais acontecimentos:

Sem excitação, numa calma intensa, foi contando. Um mês depois do casamento, todas as tardes, saía de casa, apanhava o primeiro loteação que passasse. Sentava-se num banco, ao lado de um cavalheiro. Podia ser velho, moço, feio ou bonito; e uma vez – foi até interessante – coincidiu que seu companheiro fosse um mecânico (...)

Mecânico e desconhecido: duas esquinas depois, já cutucara o rapaz: "Eu desço contigo". O pobre-diabo tivera medo dessa desconhecida linda e granfa. Saltaram juntos: E esta aventura inverossímil foi a primeira, o ponto de partida para muitas outras. (A Dama do Lotação)

Tendo em vista o que foi dito até aqui sobre *A Bela da Tarde* e *A Dama do Lotação* cabe, agora, algumas considerações. Através dos trechos citados, nota-se que Solange e Séverine, a princípio, não possuem problemas sérios no casamento. Séverine, apesar de sua friidez, tem um marido fiel e atencioso, disposto a ajudá-la a superar sua falta de apetite sexual. Solange, embora não esteja explícito no texto, parece não experimentar impecilhos dessa natureza. Mesmo assim, as duas personagens vivenciam um tipo de insatisfação sexual permanente, o que levará Séverine a prostituir-se em um bordel e Solange a manter encontros furtivos com desconhecidos. Interessante ressaltar que, em momento algum, Séverine ou Solange pensam em reprimir seus desejos e suas vontades. Diferenciando amor e sexo, ambas resolvem seus conflitos ao retirar o desejo da esfera familiar. Em outras palavras, o lar torna-se o lugar do amor, do sentimento, da confiança e do carinho, atributos guardados especialmente para os maridos. A rua, por outro lado, é a válvula de escape que possibilita a realização das fantasias das personagens. É fora do ambiente familiar que elas irão colocar em prática todas as fantasias que escondem dos maridos, reservando para os amantes somente alguns instantes de sexo sem compromisso.

O porquê dessas atitudes (procurar prazer fora de casa e não tentar encontrá-lo com os respectivos parceiros) nem Séverine e Solange são capazes de imaginar. Talvez alguém faça referência aos abusos sexuais que Séverine supostamente sofreu na infância, período este relembrado pela personagem em dois *flashbacks* extremamente rápidos (primeiro é mostrado uma menina sendo

acariciada por um homem enquanto uma distante voz de mulher chama pelo nome de Séverine, depois, a mesma menina – agora chamada de Séverine pelo padre – recusa-se a tomar a hóstia que lhe é dada em uma igreja). Entretanto, tais abusos, concretizados ou não, possivelmente estão relacionados com a friidez de Séverine quando adulta, e não com a busca por prazer que a personagem empreende em suas tardes livres.

Sabidamente, a razão que impele Séverine e Solange a cometer adultério é uma incógnita, mistério responsável por boa parte do encanto das narrativas. Se o porquê ninguém sabe, pelo menos, há um motivo que pode ser eliminado sem hesitação: dinheiro. Quando Séverine pede para trabalhar no bordel de Madame Anais, esta lhe responde: “No começo é difícil, mas quem não precisa de dinheiro. Metade para você, metade para mim. Tenho despesas”. Um pouco depois completa: “Só tolero pessoas bem-educadas e, sobretudo, bem humoradas. O trabalho também deve divertir”. Se Madame Anais conhecesse Séverine, saberia que o dinheiro não interessava a rica jovem, acostumada a vestir-se com as grifes mais caras da última moda, o que, a propósito, é imediatamente notado pelas outras duas moças que disponibilizavam seus serviços na casa. Quanto a Solange, seus encontros com homens estranhos não se caracterizavam pela tradicional relação profissional entre prostituta e cliente, pois não envolvia lucro. Mesmo assim, é lícito afirmar que Solange faz parte de uma espécie de prostituição, apesar de não receber dinheiro por seus favores.

Embora Séverine e Solange aproximem-se pelo mesmo desejo incontrolável, elas também se distanciam quanto ao modo de lidar com a vida dupla que construíram. Ao prostituir-se pela primeira vez, Séverine experimenta uma grande sensação de culpa e remorso, sentimentos estes que ela expressa com uma atitude bastante simbólica: queimar na lareira a *lingerie* que usara na ocasião. Tentando colocar os pensamentos em ordem, Séverine ainda procura resistir à tentação de voltar ao bordel, mas, uma semana depois, retorna prometendo à Madame Anais que iria cumprir seu expediente. A partir de então, Séverine transforma-se na *Bela da Tarde*, codinome pelo qual é conhecida. Assim,

pondo fim às hesitações iniciais, Séverine assimila, perfeitamente, sua nova vida. Em pouco tempo, o papel de bela da tarde é desempenhado com tal desenvoltura que, em uma das cenas mais misteriosas e famosas do filme, Séverine aceita realizar a fantasia de um cliente exótico que suas colegas recusavam imediatamente após olhar o conteúdo de uma caixinha que ao ser aberta, deixava ouvir um estranho ruído, parecido com um inseto. Todas tiveram nojo, mas Séverine, mesmo depois que o cliente vai embora, continua a ostentar uma expressão satisfeita. Solange, ao contrário de Séverine, não se preocupa em trabalhar escondida em uma casa comum que, ilegalmente, funciona como um bordel. As aventuras de Solange ocorrem nas ruas, todos os dias, com homens escolhidos dentro dos lotações.

Esse estilo diferente de agir sugere que Solange não se preocupa demasiadamente com a possibilidade de ser descoberta. Menos cuidadosa, ela não poupa nem os amigos e conhecidos de seu marido, fato que acaba por despertar as suspeitas de Carlinhos, como mostra a cena:

Nessa mesma noite (...) coincidiu de ir jantar com o casal um amigo de infância de ambos, o Assunção. Era desses amigos que entram pela cozinha, que invadem os quartos, numa intimidade absoluta. No meio do jantar, (...) cai o guardanapo de Carlinhos. Este se curva para apanhá-lo e, então, vê, debaixo da mesa, apenas isto: os pés de Solange por cima dos de Assunção ou vice-versa. Carlinhos apanhou guardanapo e continuou a conversa, a três. Mas já não era o mesmo (...) A angústia se antecipou ao raciocínio (...) O que vira, afinal, parecia pouco. Todavia, essa mistura de pés, de sapatos, o amargurou como um contrato asqueroso. (A Dama do Lotação)

Quando Solange é obrigada a confessar suas traições, ela mesma admite ter tido aventuras com outros amigos do casal. Piorando a situação da personagem ainda mais, no meio da discussão o marido passa a mão em suas pernas. Nesse instante, percebendo que a esposa está sem *lingerie*, ele a empurra gritando: “Sem calça! Deu agora para andar sem calça, sua égua!”. Diferentemente de Séverine que queimara sua *lingerie* após o primeiro cliente, Solange parece já estar incorporando a dama do lotação no ambiente familiar. Afinal, além de “andar sem calça”, Solange havia se insinuado para o amigo Assunção dentro da própria casa e com o marido presente. Nesse ponto, Séverine



resguarda o lar como um recesso sagrado. Precavendo-se contra eventuais suspeitas, ela estabelece um horário fixo de atividades na casa de Madame Anais, pontualmente das duas às cinco da tarde, período em que Pierre estaria ocupado no hospital. Para não ser reconhecida, disfarçando-se com roupas escuras, óculos e chapéu, Séverine atua como a bela da tarde longe de sua casa, às escondidas e sempre com medo de ser pega em flagrante. Somente em uma ocasião, quando é abordada por um homem desconhecido em um bar, Séverine deixa que a bela da tarde escape das paredes do bordel. Diante da tentativa de aproximação desse homem elegante e distinto, que acabará revelando-se um duque, a bela da tarde trava o seguinte diálogo que, obviamente, irá terminar no casarão do duque, situado nos arredores de Paris:

Duque – Permite, senhorita? [indicando a cadeira ao lado de Séverine]  
 S – Por favor, senhor. [ela sorri e ele senta-se]  
 D – Senhorita ou senhora?  
 S – Senhorita.  
 D – Perfeito. Como se chama?  
 D – Bela da tarde. (A Bela da Tarde)

Com exceção deste pequeno descuido, Séverine é bastante cuidadosa. Seus clientes são mantidos à distância, embora Jamais a personagem envolva-se com algum amigo do casal, embora não falem oportunidades quando se trata de Henri Husson, cuja persistência em conquistar a mulher de Pierre é clara desde o começo. Séverine, explicitamente, demonstra não gostar de Henri Husson, porém, em um determinado momento, não deixa de fantasiar com ele. A vida dupla mantida por Séverine e Solange, mesmo à revelia das personagens, repercutiu, de alguma forma, no relacionamento com os maridos. Infelizmente, no caso de Solange, essa questão nunca poderá ser respondida com exatidão, pois o único referencial do leitor é o ponto de vista de Carlinhos. Ao começar a desconfiar da mulher, após a cena dos pés debaixo da mesa, o rapaz diz para o pai: “Antes fosse, meu pai, antes fosse cretinice. Mas o diabo é que andei sabendo de algumas coisas... E ela não é mais a mesma, mudou muito”. O quanto Solange mudou, ou se realmente mudou, não está explícito no texto. Afinal, a opinião de Carlinhos baseia-se em sua suspeita, o que torna as afirmações do personagem

altamente parciais e, portanto, não são suficientes para esclarecer as dúvidas quanto ao real comportamento de Solange em relação ao marido. No caso de Séverine, percebe-se que ela nunca relegou Pierre completamente, pois, antes mesmo de criar a bela da tarde, o marido fazia parte de suas fantasias eróticas. Seja como personagem principal ou não, Pierre sempre está presente nos pensamentos da esposa e, até o fim, permanece assim. Após incluir a bela da tarde em sua vida, Séverine aproxima-se, efetivamente, do marido, como mostra a cena abaixo:

S –Quer que eu fique um pouco com você? [Séverine pergunta antes de deitar-se na mesma cama de Pierre]  
 P –É pena que não venha mais por si mesma. [ele abraça a esposa]  
 S –Virei Pierre. Me dê um tempo. [conciliadora]  
 P –Mas sempre me parece que te imponho algo. [tom de tristeza]  
 S –Não pense assim. Cada vez mais eu desejo ficar a sós com você. Não me dá mais medo. Parece que eu o compreendo melhor, que me aproximo de você. Eu te amo mais a cada dia. (A Bela da Tarde)

Séverine só distancia-se de Pierre em um momento. Entretanto, a distância entre o casal não é causada pela vida dupla de Séverine, e sim por seu envolvimento emocional com um dos clientes, Marcel. Tal envolvimento, porém, não passa despercebido por Pierre, que nota o afastamento da esposa. Tentando confirmar o que, em sua mente, ainda era uma leve desconfiança, Pierre viaja com Séverine. Quando estão andando por uma praia deserta, eles conversam sobre seu casamento, ela; um pouco brava por estar fora de Paris, ele; triste ao imaginar que suas suspeitas poderiam ser verdadeiras:

P –Está aborrecida?  
 S –Não. Quero voltar à Paris, é diferente.  
 P –Pode me dizer absolutamente tudo. E esconde algo. Se me disser o que há, talvez possa ajudá-la.  
 S –Dizer o quê?  
 P –Que ama alguém.  
 P –Que não é você? Sabe que isso é impossível.  
 P –Propus estas férias para saber se algo a retinha em Paris. E você quer voltar. Além do mais, você está distante. Jamais a senti perto de mim.  
 S –Me desculpe.  
 P –A culpa deve ser minha.  
 S –E acha que não amo mais você?  
 P –Acho, sim. (A Bela da Tarde)

Quando o assunto entre os dois termina, Séverine ainda pensa consigo: “Não sei como explicar (...) O que eu sinto por você nada tem a ver com prazer. Vai bem além. Não precisa crer, mas nunca me senti tão perto de você”. Dessa forma, Séverine sugere ao espectador que seu casamento com Pierre só teria a ganhar com a existência da bela da tarde. Com a bondade de Pierre, em pouco tempo o casal faz as pazes, retorna a Paris e esquece os desentendimentos. Séverine, novamente, reassume sua vida dupla, mas, para sua decepção é obrigada a se despedir de Madame Anais tão logo chega. Marcel, bandido procurado por crimes anteriores, desenvolve uma obsessão doentia por Séverine, exigindo exclusividade total e disponibilidade a qualquer hora do dia e da noite. Além disso, Séverine é flagrada, dentro do bordel, por Henri Husson, para quem se defende afirmando: “Não tenho culpa (...) Estou perdida, é como uma compulsão. Não consigo resistir. Sei que, um dia terei que pagar tudo que fiz. Mas não poderia viver sem isso”.

De fato, Séverine não conseguiria mais voltar a viver seu antigo cotidiano. Assim como Solange, Séverine tencionava desempenhar seu duplo papel indefinidamente. Em ambos os casos, somente um fato externo a vontade das personagens colocou tudo a perder: Solange foi vista pelo marido em atitudes estranhas com um amigo, enquanto Séverine foi descoberta por Henri Husson e chantageada por Marcel. Encaminhando-se para o desfecho, as narrativas mostram o desespero das personagens quando estão a ponto de serem desmascaradas. Solange, diante da ameaça de Carlinhos em matar Assunção, acaba revelando que havia outros amantes, incontáveis até para ela. Interessante notar que, a exemplo das cenas em que Séverine tenta entender sua compulsão, Solange não deixa de ostentar o ar puro e angelical que a caracterizava, além de também não se acreditar culpada por seus atos, como revela a citação a seguir:

O marido a olhava, pasmo de a ver linda, intacta, imaculada. Como é possível que certos sentimentos e atos não exalem mau cheiro? Solange agarrou-se a ele, balbuciava: "Não sou culpada! Não tenho culpa!". E, de fato, havia, no mais e íntimo de sua alma, uma inocência infinita. Dir-se-ia que era outra que se entregava e não ela mesma. (A Dama da Lotação)

Quando a discussão acaba, Carlinhos, simbolicamente, recusa-se a continuar vivendo. Com a sentença “Morri para o mundo”, Carlinhos veste-se como alguém prestes a ser enterrado e deita-se na cama, disposto a não mais levantar. Solange, não contrariando o marido, decide rezar e velar Carlinhos como se fosse uma viúva. No entanto, depois de passar a noite nessa atitude, ela sai novamente para viajar de lotação. Quando retorna, volta a velar o marido como se nada houvesse ocorrido.

No fim de sua estória, Séverine termina de modo muito parecido com Solange, mas com uma carga trágica muito maior. Marcel, cego de ciúmes, dá um tiro em Pierre e é morto por policiais logo em seguida. Credo solucionar o crime, a polícia encerra o caso com a frase: “[sobre Marcel] ou era louco ou errou o alvo”. Séverine, após o desastre, passa a cuidar de Pierre, cuja perda total dos movimentos e da fala o deixara vegetando em uma cadeira de rodas. Inesperadamente, Henri Husson aparece para uma visita determinado a contar toda a verdade para o amigo, acreditando que o choque da revelação poderia curá-lo. Entretanto, o espectador não sabe se ele chegou ou não a contar tudo sobre a bela da tarde, pois a cena sofre um corte. Por fim, dando margem às mais variadas interpretações, o final de Séverine surpreende: A personagem recosta-se no sofá, fecha os olhos por alguns instantes e, ao abri-los, encontra o marido alegre e saudável. Ouvindo um barulho de sinos, ela vai até a janela e observa a mesma carruagem com que sonhara no início de seu primeiro devaneio.

Tanto em *A Bela da tarde* quanto em *A Dama do Lotação* o encaminhamento do final da trama é bastante aberto, levantando polêmica sobre seu real significado. O que se pode concluir a respeito de Solange e Séverine é que ambas não deixam de sonhar. Solange, por um lado, vai ainda mais fundo, já que continua a incorporar a dama do lotação apesar de Carlinhos saber de tudo. Enfim, Solange mantém-se ao lado de seu marido passional que, apesar de ter jurado matar a esposa caso ela o estivesse traindo, acaba, por opção, desorientado e sem vontade em cima de uma cama, sem forças para encarar os fatos. Séverine, embora não deixe claro se voltará a viver a bela da tarde, sugere

que seus devaneios não morreram. Como Solange, Séverine fica ao lado do marido compreensivo, preso a uma cadeira de rodas por acidente. Infelizmente, jamais o espectador ficará sabendo qual seria a reação de Pierre ao descobrir a verdade sobre a mulher. O máximo que se pode fazer são conjecturas baseadas em seu caráter calmo e tranquilo. Por fim, Séverine começa e termina o filme com um sonho, sendo que, nos dois casos, Pierre é o personagem central.

Em suma, quando sobem os créditos de *A Bela da Tarde* e quando *A Dama do Lotação* encerra sua última linha, Séverine e Solange mostram-se donas uma rara capacidade: continuam a intrigar o leitor mesmo após o ponto final da obra.

### **3. A Bela e a Dama**

Em um determinado momento do filme *A Bela da Tarde*, Séverine pensa consigo: “Não sei como explicar. Há tanta coisa que eu mesma queria compreender, coisas referentes a mim”. Na verdade, a platéia também gostaria de entender muito a respeito da complexa personalidade de Séverine e de Solange. Bonitas, felizes e bem casadas, as duas personagens, por espontânea vontade, arriscam sua posição dentro da sociedade ao prostituírem-se durante a ausência dos maridos. A princípio, o enredo pode parecer banal e, até, não muito original. Entretanto, o modo como a trama é construída e, principalmente, a forma como o caráter das personagens é apresentado, acabam gerando imensas polêmicas. Afinal, no centro da discussão, estão Séverine e Solange, cujo comportamento rende análises no plano familiar, psicanalítico e religioso. Caberá aos espectadores e leitores, portanto, fazer suposições sobre as várias perguntas sem respostas que as obras apresentam, tais como os motivos que levaram Séverine e Solange a se prostituírem, o final real de cada estória, a influência das traições no casamento de Solange, a provável reação de Pierre se descobrisse a extensão do adultério de Séverine, etc. Felizmente, esse é o ponto forte das narrativas apresentadas – o imenso leque interpretativo proporcionado ao público. Ao contrário de muitos filmes e contos, as respostas não estão convenientemente

prontas, limitando o raciocínio do público. Séverine e Solange continuarão sempre a exigir novas e melhores respostas que possam dar conta de todo o mistério que as envolve, principalmente, se forem confrontadas uma com a outra. Obviamente, cada resposta encontrada equivalerá a novas e mais interessantes leituras.

## Referências

BUÑUEL, Luis. **A Bela da Tarde** (Belle de Jour). França/Itália, 1967. Adaptação do romance homônimo de Joseph Kessel. Distribuição: Lumière.

<http://www.adorocinema.com/filmes/bela-da-tarde.htm>

<http://www.adorocinema.com/colunas/saulo-sisnando/frame.htm>

<http://www.estado.estadao.com.br/edicao/especial/cinema/historia/bela.html>

RODRIGUES, Nelson. **A Dama do Lotação**. In: **A Vida Como Ela É...: O homem fiel e outros contos**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

## Uma Reflexão do Papel do Tradutor na Linguagem Oral/Escrito da Música Rock

Profa. Esp. Solange de Medeiros Santiago\*

**Resumo:** A reflexão aborda o trabalho do tradutor ao deparar com uma linguagem oral/escrito em uma vertente pragmática, no caso a música do Rock Nacional, que envolve uma colcha de retalhos teórica, desta forma abrange desde a condição de produção da AD, a Semântica, as marcas lingüísticas até as línguas especiais, “gírias”, que o discurso revela ferramentas usadas na tradução.

**Palavras chaves:** tradutor, oral/escrito, pragmática, Rock, semântica, marcas lingüísticas.

**Abstract:** This is a reflexion on the translator’s work when he comes across an oral/written translation within a pragmatic line, in this case the National Rock music. This topic involves a theoretical patchwork, since the A.D. production condition, Semantics and linguistics markers to special languages and slangs, which the speech reveals as tools used in the translation.

**Key words:** translator, oral/written, pragmatics, Rock, semantics, linguistic markers.

“Traduzir ou trair eis a questão” plagiando o grande Hamlet, personagem de Shakespeare, mas que com certeza pode ser o grande dilema da profissão do tradutor.

A tradução em uma linha pragmática<sup>1</sup> é algo difícil e ao mesmo tempo um desafio, uma vez que a língua vernácula mantém ligação direta com o uso e a criação idiossincrática do sujeito autor, trazendo traços culturais, que só um profissional sensível e conhecedor profundo, em ambas, produzirá um co-texto com relativa fidelidade ao original.

Enveredando por essa linha da Lingüística, sabemos que nem sempre uma expressão contém todo o significado que apresenta em um primeiro contato (leitura/escrita, ouvir/falar), é necessário que os princípios da conversação estejam em perfeita sintonia e que se tenha interação entre o que foi dito e o contexto de como foi dito.

---

\* Profa. Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP. Mestranda em Lingüística da Língua Portuguesa, Análise de Discurso, Sociolingüística.

<sup>1</sup> Ramo da lingüística que estuda como os enunciados comunicam significados no contexto, resultado da interação da expressão lingüística e a situação em que se apresenta.



Se, no entanto priorizarmos a Linha da Cognição os conhecimentos prévios e as intertextualidades contidas ora no texto ora no leitor/ouvinte, estes poderão ser fatores preponderantes para que os sentidos tenham a devida significação que merece a compreensão e/ou do discurso/ texto/ expressão/vocábulo.

Ou ainda, se enfatizarmos a Linha da Análise de Discurso, abordaremos: a condição de produção em que o discurso foi elaborado. O que foi dito e o não-dito, quais as transparências e polissemias que ele apresenta.

Quem sabe, em uma vertente da Lingüística Textual, quais os moralizadores discursivos, qual o frame ou as intertextualidades presentes, só abordando por superficialmente. Em qualquer uma delas apontara mil facetas e possibilidade de nós para serem desvendados.

Como traduzir da língua materna para uma outra ou versar para L2 as expressões cotidianas? No caso do nosso trabalho, evidenciamos o estilo rock cuja temática é a classe média urbana: jovens consumistas de Shopping e drogas, também revelam uma agressividade à flor da pele e a denúncia ao descaso social.

Usaremos como fonte a letra, ***Ladrão de Gravata***, para exemplificar o tema abordado, uma composição de Tico Santa Cruz e Tiago Mocotó, Rock dos Detonautas, banda jovem em acesão.

Vou rimando na velocidade alucinante  
Num caminhar mais distante  
Onde a luz não vai me pegar

A ciência ainda não explica  
porque é que a gente fica  
aqui parado apanhando sem revidar

vou rimando afobado  
mas não vou ficar parado  
é melhor tomar cuidado  
eu também quero bater

e quem não está do meu lado  
é melhor ficar ligado  
este jogo tá errado  
vou virar, vou vencer

Cata, o cara é ladrão de gravata  
só vive atrás de mamata  
achando que aqui tem babaca

mentira, "k-ô", armação

troca de favor, intriga, corrupção  
depois aparece na televisão  
com a cara lavada dizendo que não

A culpa é sua mané, que colocou ele lá  
agora sabe qualé?  
você vai ter que aturar, mas se você percebeu  
que ele roubou de você  
então faça como eu: vou virar, vou vencer

A condição de produção do discurso é claramente abordada no rock, a partir da segunda a quarta estrofes, relaciona-se à agressividade. Enquanto que do quinto ao sétimo a denuncia da corrupção na política nacional, preocupação da classe média que se sente lesada pelas arbitrariedades cometidas por alguns representantes (vereadores, deputados etc.). A pratica do protesto, também se usou na música do Tropicalismo como ferramenta de expressar sentimentos politicamente descontentes antes velados, implícitos (pela censura da Ditadura Militar), hoje são declarados, explícitos, no Rock (pela Abertura Democrática). Vale ressaltar que o berço do Rock brasileiro está em Brasília e no Rio de Janeiro, em que ambas têm alguns pontos em comum são centros capitalistas e consumistas de classe média a alta; esta era a sede antiga, e aquela, a sede atual do governo no Brasil.

A riqueza da letra em forma de denuncia discursiva e a relação oral/escrita como coloca Tfouni (2001) "...busca na noção de autoria, associada há de 'equivocidade da língua' uma alternativa... de reconfiguração da escrita e do texto como produção de letramento... como 'princípio organizador' que permite ao escrevente 'controlar' os processos de dispersão e deriva dos sentidos inerentes ao uso". Nesse processo de reconfiguração da escrita é fácil imaginar quantas vezes o autor reescreveu a letra, analisou, notas musicais, mostrou aos amigos, ensaiou reescreveu, até chegar ao produto final. Mesmo assim, contém a sua marca de oralidade, de seu convívio com o jogo lingüístico, não só individual, mas de todo o grupo ao qual pertence, essa prática é o grau de letramento.

O Rock possui essa forma de linguagem, mantém o gênero musical estruturado na oralidade da letra chamada de oral/escrito. Essa forma de expressão é domina pela musicalidade, e ao passar para o segundo plano, muitas vezes nem é entendida pelo ouvinte, preocupado com o ritmo alucinante e forte da bateria e da guitarra.

Desta forma, como conseguir captar a riqueza e o grau de letramento do autor no texto original e assim versar em uma outra língua sem perder as rimas, o estilo e as vivências do original?

Analisemos a partir do vocábulo “jogo” no verso discursivo:

(1) “este jogo tá errado”,

Temos aqui situações conflitantes e enriquecedoras, em “jogo” na significação, na complexidade da política no Brasil, na exclusão social, na ética e uso do poder. Qual palavra poderá substituir com riqueza semântica semelhante? Será que no Inglês o “play / game” corresponderia ou ficaria mais adequado “gambling / set” no caso do Francês “jeu, amusement ou récréation”. Qual a escolha para o “jogo”? Palavra no contexto que ao mesmo tempo tem regras institucionais e sociais, no entanto são quebradas, esquecidas pelo ‘jeitinho’ de fazer o interesse individual prevalecer, esquecendo o compromisso social.

Partindo o pressuposto de que a semântica tem a função da compreensão e de sinonímia segundo Benveniste (1989) ao afirmar que “A língua combina dois modos distintos de significância, que denominamos modo Semiótico por um lado, e Semântico por outro”. Ao unir esses dois campos da lingüística a língua em sua complexidade gerativa torna fácil entender a dualidade de oposição (semiótica) entre o jogo /não-jogo. Mas qual a palavra que conteria maior quantidade de sema para substituir “jogo” no mesmo contexto semântico, sem comprometer a intenção de autor? Uma vez que ela também contém uma forte intenção irônica, representando uma brincadeira em se fazer política.

(2) “este jogo tá errado”

Também no mesmo verso encontramos o verbo “Estar” em redução “tá” com o sentido conotativo deste na linguagem vernacular, é a ligação do sujeito ao complemento. O emprego gramatical e sintaticamente correto, pois como verbo de ligação do predicado nominal (sem significado, “vazio”) é completo pelo predicativo do sujeito “errado” (adjetivo). No entanto, “está” não tem a mesma funcionalidade nem atingirá a intencionalidade na comunicação. O primeiro uso possui a simplicidade familiar e o segundo a formalidade.

Tarefa que o profissional de tradução não pode deixar de entender na sua língua e sem atentar para o uso similar na outra. Precisa buscar nela a sensibilidade cultural do ambiente assemelhando-a ao letramento para minimizar o distanciamento ou assimilar os universos ou ‘almas’ como diz Perini<sup>2</sup> referindo-se ao poeta latino Ênio século II a.C. “... costumava dizer que tinha ‘três almas’ uma para cada idioma... coisa muito importante relativa ao conhecimento de uma língua...”

Analisando as gírias grifadas, nos versos, mais uma vez, para suscitar criticidade e um olhar do lingüista, ponto fundamental para o tradutor.

(3) “Cata, o cara é ladrão de gravata / só vive atrás de mamata/ achando que aqui tem babaca” e “mentira "k-ô", armação/ troca de favor, intriga, corrupção / depois aparece na televisão /com a cara lavada dizendo que não” “A culpa é sua mané, que colocou ele lá / agora sabe qual é?”

Podemos pontuar outro campo o da comunicação, o uso das gírias vinculando-as ao seu caráter excludente da linguagem especial comum em todas as abordagens da estruturalista a funcionalista, e também no campo da estilística, percebemos que na semiótica, o reconhecimento do signo, nem sempre é comum a todas as camadas da sociedade intencionalmente ou não.

Enfatizaremos a questão da discriminação que o gênero e/ou o vernáculo sofre(m) em um convívio social mais letrado; e os vocábulos “**Cata, cara, mamata, babaca, cara lavada e mané**” são vistos com preconceito e discriminação, como diz Luft “o falante necessita ser poliglota em sua língua materna”, para usá-la com adequação e competência. Ao fazer essa abordagem multiplique-a por duas línguas ou mais, assim veremos o trabalho de traduzir, já que precisamos ter competência lingüista em cada uma delas.

(4) mentira, "k-ô", armação

Já a expressão "k-ô" significa “cara olha”, “se liga”, “fica atento”, “parada errada” e “mentira” é uma gíria um neologismo (palavra não-dicionarizada) recurso permitido na língua pelo seu caráter dinâmico e inovador, próprios da criatividade do falante, com intenção de formar um código para o seu grupo com mais um agravante ou riqueza lingüística para utilizar um termo mais

---

<sup>2</sup> PERINI (2004 p.41)

adequado. Também mantém a tendência do jovem em escrever com uma linguagem fonetizada, semelhante ao da comunicação em Internet. Como conservar a harmonia fonética da língua original se na maioria dos casos elas não têm correlação uma com a outra?

(5) “...agora sabe qual é ?”

Nesse verso, encontramos o exemplo natural da fala oral cuja pronúncia unem os dois últimos fones em uma junção das duas palavras, normalmente separados na escrita comprovando a abordagem do uso na pragmática, que deve pautar o tradutor em seu trabalho.

(6) “Vou rimando na velocidade alucinante / Num caminhar mais distante / Onde a luz não vai me pegar.”

Destacaremos o “desvio” do uso do Onde, ou apenas o processo discursivo dependendo da visão (gramatical ou lingüística) que segundo as regras da gramática normativa deve ser usada em sentido de movimento Aonde, mas que na linguagem do cotidiano este emprego não é observado, por ser uma palavra fórica (por remeter a elementos dentro ou fora do texto) como referência, também pela complexidade de sua existência ou classificação e uso; de acordo com Neves (2000) é uma palavra híbrida (por ter mais de uma classe gramatical). Já Perini(2000, p.40) chama de ornitorrinco, metáfora ao animal sem classificação definida, em meio ao réptil, peixe e/ou mamífero, por isso, causadora do impasse entre o português falado e o escrito.

Devido a essa flutuação de classe, o uso, faz analogia ao advérbio de lugar e ao pronome interrogativo; pela tênue fundamentação que só a gramática faz, enquanto o vernáculo (baseado na gramática gerativa) simplifica-o em uma só forma sem a preposição; deixando o aonde que é (para onde) recurso da linguagem escrita culta. Portanto mais outra situação de análise que caberá ao tradutor decidir que termo usar ou como versar para a outra língua.

## Conclusão

Voltando ao plágio inicial “**traduzir ou trair eis a questão**” é um trabalho que requer, antes de tudo, conhecimento pleno da sua língua (com toda sua cultura) e da segunda (relativamente pleno de toda sua cultura) para detectar possíveis riquezas de estilo, de valor tipológico ao gênero que deseja traduzir suscitará como ferramenta de uma boa tradução.

Sabemos que a linguagem é baseada no espírito formador da língua, que é a própria essência do povo (conhecer, captar, sentir) usando a sinestesia envolvente da cultura, e imprescindível possuir cientificamente a técnica e a ética para não desvirtuar o texto “oráculo” do sujeito autor, sem esquecer que sua marca de co-autor deve ser indelével e não sobrepujar o original do texto.

Não temeremos em ser redundante ou repetitivo, porém cuidadoso e verdadeiro em afirmar que traduzir não é um trabalho para qualquer falante de uma L2, e sim para técnicos e estudiosos no exercício do bacharelado de tradutor.

Sabedoria e competência serão as ferramentas para “**traduzir sem trair**” tanto o autor quanto o leitor, próximo alvo da ação tradutora.

## Referências

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Gênero do Discurso na Escola**. Coleção Aprender e Ensinar com Textos- SP:Cortez,2000

CORRÊA, Manuel Luiz Gonçalves. **Linguagem& comunicação social- visão da lingüística Moderna**. SP: Parábola, 2002.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**. 8. ed., São Paulo-SP: Ática 2003

PERINI, Mário A. **Sofrendo a Gramática: Ensaio sobre a Língua**. 3. ed. SP: ABDR , 2000.

\_\_\_\_\_. **Língua do Brasil amanhã e outros mistérios**. SP: Parábola, 2003

SERPA, Oswaldo. **Dicionário escolar Inglês – Português**. 8. d. Rio de Janeiro: MEC/FENAME, 1987.

STINBERG, sary Hauser e CORRÊA, Roberto Alvim. **Dicionário escolar Francês Português**. 6. ed. RJ: MEC/FENAME, 1980

VANOYE, Francis. **Usos da Linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita**. Trad.. SABÓIA, GEBARA, OSAKABE E LAHUD. 11. ed. SP: Martins Fontes, 2002.

## A Utilização da Língua Inglesa como Ferramenta para Pesquisas Acadêmicas

Prof. Pedro Moura de Souza\*

**Resumo:** A humanidade tem convivido em diferentes momentos com uma língua que mesmo não sendo designada universal ou acadêmica possui essa característica por sua ampla utilização em âmbito acadêmico, político e diplomático. Nos dias atuais faz-se necessário refletir a relevância do estudo de uma língua em evidência como ferramenta para um melhor desempenho dos que participam de programas de graduação e/ou pós-graduação. A língua inglesa surge no cenário contemporâneo como essa ferramenta indispensável para os que aspiram ao sucesso no campo da pesquisa, dada à difusão freqüente e acelerada de bibliografia publicada nessa língua.

**Palavras chave:** Língua acadêmica, língua universal, estudos, pesquisa.

**Abstract:** The mankind has in several moments lived with a language that is not named the universal or academic language, but has this image due to its large utilization in academic, politic and diplomatic ambit. Nowadays it is necessary to make a reflection about the relevance of studying one language in evidence as a tool for a better performance of those who participate of graduation and/or post graduation programs. English language arises on the contemporaneous scenery as an essential instrument for those who aspire to success on the research field, due to the frequent and prompt publication of bibliography on this language.

**Key Words:** Academic language, universal language, studies, research.

### I. Introdução

#### 1.1. Historicidade

A língua inglesa tem sido utilizada nos dias atuais como língua veicular, não só de pesquisa acadêmica, como também de comércio, informática e muitas outras disciplinas. Podemos dizer, no entanto que já tivemos uma língua acadêmica universal: o latim. Não importava a nação ou cultura, se quisesse estudar, era preciso conhecer o latim.

---

\* Professor de Língua Inglesa no Curso de Letras do Instituto de Ensino Superior do Amapá - IESAP e Estudante do Curso de Especialização em Docência no Ensino Superior do IESAP



A partir do século XVI a língua franca ou universal do comércio tornou-se o português. Mesmo depois da perda de colônias portuguesas para os holandeses, os holandeses tiveram que aprender português para seguir tramitando.

O latim como língua universal do estudo vigorou até o século XVIII quando foi sobrepujada pelo francês, inglês e alemão. O inglês, além de língua acadêmica, também se tornou a língua franca do comércio, e o francês, além de língua acadêmica, tornou-se a língua franca da diplomacia.

## **1.2. Cenário atual**

No século XIX o quadro das línguas ficou igual, só que o italiano tornou-se a língua franca da ópera universal (por isso até Mozart escreveu óperas em italiano). No último quartel do século XX, o inglês começa a tomar o lugar do francês até na diplomacia, e reforça sua posição como primeira língua comercial e da tecnologia universal.

## **II. Desenvolvimento**

### **2.1. A Academia é Local de Pesquisa**

O ambiente acadêmico é primordialmente local de pesquisa. Essa característica exige do acadêmico, em todos os níveis, o domínio das noções básicas de leitura em língua portuguesa, assim como em língua estrangeira.

De acordo com Gil (1991, p.66), a leitura deve ser feita “para a obtenção de resposta a problemas.” Considerando tal afirmação, o pesquisador acadêmico tem a grande missão de selecionar o que irá ler e que deverá ser relevante para a construção de seu trabalho.

### **2.2. A Necessidade do Domínio de uma Segunda Língua**

Segundo Weininger (1996, trabalho apresentado durante Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino na Universidade Federal de Santa Catarina e publicado nos anais do evento):

No ensino de línguas estrangeiras centralizado no aluno (e não no professor ou no material) que é parceiro autônomo no processo de aprendizagem, o professor não tenta limitar as atividades do aluno à sala de aula, nem por querer controlar melhor o processo ("input = output") nem por resignação. As duas posturas são caracterizadas por uma desconfiança profunda do aluno, que acaba deixando-o numa posição muito cômoda e passiva, altamente contraproducente para o objetivo em comum. O aluno deve ser sempre incentivado a procurar input na língua alvo também fora da aula onde puder (música, filmes na versão original, revistas e jornais, TV a cabo, Internet etc.) para aumentar seu contato com a língua e cultura em questão.

Todo e qualquer recurso que desperte no aluno o interesse pela língua estrangeira e as culturas nas quais a mesma se insere, são de grande valia para que o mesmo se torne autônomo em suas investigações.

Ater-se na busca de informações somente na língua materna, pode produzir limitações no desenvolvimento da habilidade necessária para o desenvolvimento acadêmico e profissional do indivíduo, considerando que em nossos dias a informação possui uma dinâmica de alcance imediato por aqueles que possuem habilidades comunicativas, ao mesmo tempo em que provoca a exclusão daqueles que não a possuem.

### **2.3. Métodos**

Diversos métodos de aquisição de uma segunda língua têm surgido como promessas quase que milagrosas para que alunos aprendam rápida e eficazmente. Dentre esses programas de aprendizagem podemos citar principalmente o Método de Gramática e Tradução, baseado nas filosofias clássicas (no qual a gramática é dada de forma exclusivamente dedutiva, por regras escritas, muitas vezes pouco produtivas) e os Métodos Audiolinguais, onde a gramática foi decretada culpada pela falha dos métodos anteriores e, conseqüentemente, banida das aulas. A língua falada, nesse método, substitui quase totalmente a variação escrita. Depois dos sucessos e insucessos de tais métodos, surge a "revolução comunicativa" (que perdura desde os anos 70 tendo sido redefinida na década de 80) propondo "uma progressão de noções

básicas da condição humana, como: existência, tempo, espaço, relações, qualidade, quantidade etc.” (WEININGER, 1996).

Nesse contexto surgem as aulas de inglês para propósito específico, que no Brasil são ministradas por meio de cursos de inglês instrumental, que possuem eficácia mundialmente comprovada.

A prática desse método deve ser difundida e estimulada entre aqueles que participam de programas de graduação e/ou pós-graduação, a fim de facilitar o desenvolvimento e a produção intelectual nesse meio.

## Conclusão

É possível que a leitura de qualquer obra ocorra por simples distração, ou com o objetivo de aprender seu conteúdo com vistas à aplicação prática. Nesse segundo caso, a leitura deve contribuir para a obtenção de respostas a problemas.

Considerando que acadêmicos de todas as áreas e nos diversos níveis de formação e titulação têm a necessidade de selecionar e analisar leituras que dêem consistência a seus trabalhos de pesquisa, e sabendo-se que tal procedimento pode exigir dos mesmos a habilidade de ler textos não traduzidos em sua língua materna, em nosso caso, a portuguesa, e sendo a língua inglesa a mais utilizada nos campos profissional e acadêmico, faz-se necessária a aprendizagem e o domínio da mesma, por aqueles que desejam desenvolver seus estudos de maneira acelerada e eficaz, apreciando o fato de que grande parte da produção escrita voltada para a pesquisa é disponibilizada quase que simultaneamente na língua mãe do autor e em língua inglesa; é que pontuo nesse artigo apreciações sobre como adequar técnicas, que despertem o interesse de estudantes de cursos de graduação e pós-graduação pela utilização da língua inglesa como ferramenta de uma pesquisa acadêmica eficaz.

Catálogos, livros, periódicos e outras publicações sobre as mais variadas áreas do conhecimento têm sido escritos e divulgados em língua inglesa em todo o mundo, tornando-se impressionante a velocidade com que isso ocorre.

A língua inglesa é, sem dúvida alguma, a língua estrangeira mais empregada como ferramenta para o desenvolvimento profissional e acadêmico.

A quantidade de publicações especializadas, científicas e acadêmicas, em língua inglesa, divulgadas nos mais diversos meios, torna a aprendizagem da mesma uma necessidade, de acordo com a forma de interação almejada durante e após a conclusão de seus estudos acadêmicos.

A importância e a utilidade da aprendizagem da língua inglesa para a formação profissional e acadêmica são inegáveis. Exatamente por isso, a aprendizagem deve ser norteadas pelas necessidades específicas de cada

aprendiz, ou seja, são fundamentais os aspectos relativos à especificidade de cada área de conhecimento, assim como as habilidades de leitura e interpretação de textos originais em língua inglesa.

## Referências

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

WEININGER, Markus J. (trabalho apresentado durante Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino na Universidade Federal de Santa Catarina, 1996)

[www.wikipedia.org/wiki/Latim#Hist.C3.B3ria](http://www.wikipedia.org/wiki/Latim#Hist.C3.B3ria) (consultado em 16/12/2005)

## Conhecimento e Mito: a Narrativa como Emancipação do Homem na Literatura

Helmuth Alfonso Kirinus\*

**Resumo:** O presente trabalho pretende por meio de um ensaio da maturidade do autor, observar os fundamentos do pensamento benjaminiano e, também, como eles, além de não contradizerem o referido ensaio, contribuem para a compreensão do seu pensamento como um todo. Com isso, pretende-se unir uma reflexão sobre o ensaio *O narrador*, de Walter Benjamin, com elementos presentes em outras épocas de sua obra, tais como: uma teoria da linguagem, uma crítica ao conceito de experiência iluminista, uma suposta teoria do conhecimento e a referência a outros modos de conhecimento diferentes do modo iluminista. Esse pensamento, por sua vez, contém uma ruptura com o modo de conhecimento iluminista, assim como a idéia de um alargamento da razão das luzes. Desse modo, compreende-se como o narrador torna-se figura eminente e representante da sabedoria, da mesma forma que aproxima filosofia e literatura, justificando o fato da primeira seguir por meio da segunda o seu movimento em busca da verdade. Justifica-se, assim, a sua maneira de escrever e o fato de fazer filosofia através de uma forma na qual confundem-se filosofia e crítica literária.

**Palavras-chave:** Filosofia. Conhecimento Iluminista. Crítica Literária. O Narrador.

**Abstract:** This present paper aims we intend through his maturity to observe the fundamentals of Benjamin's thoughts and also how they, although they don't contradict the present essay, contribute to the understanding of their thoughts as a whole. With this, to unite a reflection on "The Narrator" by Walter Benjamin with other elements presented in other of his works like: language theory, a criticism on the conception of illuminist experience, a knowledge theory and the reference to other different ways of the illuminist knowledge way. This thought keeps a rupture of the illuminist knowledge way, in the same way as the ideas of an enlargement of the lights reason. This way, we understand how the narrator becomes an eminent character who represents the wisdom in the same way of gets closer philosophy and literature, justifying the fact that the philosophy follows through the literature's way its movement in search of the truth. This also justifies its way of writing and the fact of make philosophy through the way where philosophy and literature criticism may be the same.

**Key words:** Philosophy. illuminist knowledge. literature criticism. The Narrator.

Ao se analisar a obra benjaminiana pode-se dizer que toda ela é um movimento em direção contrária às tendências iluministas presentes no decorrer

---

\* Graduado em Filosofia, Mestre em Filosofia UFPR. E-mail: helmuthkirinus@bol.com.br

da evolução da humanidade. No entanto, em uma magistral reflexão sobre o que seja esse iluminismo, ADORNO e HORKHEIMER colocam em xeque a possibilidade de evitar o seu progresso e suas conseqüências. "O que não se ajusta às medidas da calculabilidade e da utilidade é suspeito para o iluminismo.(...) Cada resistência espiritual que ele encontra serve apenas para multiplicar a sua força. Isso se explica pelo fato de que o iluminismo se auto-reconhece até mesmo nos mitos."<sup>1</sup> Ou seja, mesmo quando se faz apelo a uma outra forma de relação com o mundo da qual a referência mais antiga é a mitologia, o iluminismo não se deixa abalar e vê refletida nela a engenhosidade do homem em criar uma forma de explicação para o que o cerca e, assim, busca confirmar a relação patriarcal entre homem e natureza na concepção instrumental da razão. Este artigo pretende utilizar o argumento de que o iluminismo se reconhece até mesmo nos mitos também em sentido contrário, tentando não apenas visualizar um caminho alternativo para a hegemonia desse modo de conhecer como, também, salvar Benjamin de uma possível e pertinente crítica de apelo a um irracionalismo. A questão é que se o iluminismo pode reconhecer-se no mito é porque este, o mito, não é sem sentido e nem destituído de razão. O mesmo argumento servirá para a literatura, já que ela tem também como seu primeiro representante o mito.

Após aceitar esse argumento, o próximo passo é saber qual a diferença entre os modos "*racionalis*" de relação com o mundo em que operam o iluminismo, por um lado, e a literatura e o mito, por outro. A resposta para essa questão poderá ser encontrada na reflexão sobre o conceito de iluminismo feita por ADORNO e HORKHEIMER, para os quais o modo de relação presente na obra de arte aproxima-se de um modo de relação antigo anterior ao iluminismo, a feitiçaria, nas quais ambas se realizam: "a aparição do todo no particular".<sup>2</sup> Essa mesma relação encontra-se em Benjamin, sob outros termos, na aproximação do próximo com o distante, tanto presente no conceito de aura referindo-se à obra de arte como no conceito de embriaguez referindo-se à maneira como o antigo

---

<sup>1</sup>ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. Conceito de Iluminismo. In: **Textos escolhidos**: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jurgen Habermas. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 1

<sup>2</sup> Ibid., p. 2.



relacionava-se com o cosmos. É desse trato antigo com o cosmos que se vai retirar a fórmula do modo de conhecer do mito, da feitiçaria e da literatura. BENJAMIN afirma que esse trato é “a experiência na qual nos asseguramos unicamente do mais próximo e do mais distante, e nunca de um sem o outro”<sup>3</sup>. É, portanto, na relação do todo com o particular, do próximo com o distante, que o mito e a literatura retiram seu poder de significação. E é justamente do comprometimento com a totalidade que o conhecimento iluminista abriu mão e de onde surge a crítica benjaminiana de uma atrofia da experiência nos moldes desse conhecimento. Lembre-se que Benjamin pretendia trazer para a esfera da experiência tanto a religião e a metafísica, que foram banidas da esfera do conhecimento no decorrer da evolução do iluminismo que culminará na técnica. Não é difícil notar que tanto uma como outra tinha um compromisso com uma totalidade: a totalidade da existência humana.

Para BENJAMIN, as grandes filosofias que se preocuparam com a apresentação do mundo das idéias através dos fenômenos e conceitos operaram a redenção destes fenômenos. Nessa redenção existe uma relação com a totalidade que o objeto do saber não alcança. “Não há nenhuma analogia entre a relação do particular com o conceito e a relação do particular com a idéia. No primeiro, ele é incluído sob o conceito e permanece o que era antes um particular. No segundo, ele é incluído sob a idéia, e passa a ser o que não era, totalidade. Nisso consiste a redenção platônica.”<sup>4</sup> A apresentação das idéias empreendida pela filosofia na busca da verdade é, portanto, um momento no qual acontece o encontro do todo com o particular.

Ainda nesse sentido, se o sagrado perdeu a sua função de ser a referência de um plano de significação estável, para Benjamin, a filosofia, quando exerce seu autêntico papel, mantém esse plano no conceito de verdade que está longe de ser o do conhecimento iluminista, o que se vê pelo fato de ela não poder ser fixada e permanecer sempre de alguma maneira oculta. Que ao conceito de verdade benjaminiano corresponda uma estabilidade, observa-se no fato de que, enquanto

---

<sup>3</sup> BENJAMIN, W. A caminho do planetário In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. Tradução de: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 68-69 v. 2. em 3: Rua de mão única. p. 69.

<sup>4</sup> A origem do drama barroco alemão. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 69.

no conhecimento isso é possível, a verdade não pode ser questionada. Se, além disso, a apresentação da verdade faz alusão a uma restauração da instância original da linguagem, conseqüentemente fará alusão à sua origem mágica e ao conceito de revelação presentes nessa instância. Dessa forma, uma primazia da Filosofia sobre as ciências garantiria sob o conceito de verdade benjaminiano um plano de significação estável e, além disso, inesgotável.

Assim, a afirmação de que em uma concepção religiosa ou natural representada pelo narrador e pelo cronista eles estavam dispensados da explicação verificável deve-se ao fato de existir sob seus relatos esse mesmo plano de significação estável que não pode ser pensado sem uma referência a uma totalidade. De fato, o plano de significação não é um conjunto de conhecimentos particulares ou de verdades conhecidas, já que a verdade sempre guarda para si algo de enigmático. Se na crítica ao conceito raso de conhecimento e experiência iluminista existe uma insuficiência desta para abarcar a metafísica e a religião, essa insuficiência acentua-se na medida em que ocorre a valorização da verificabilidade de um conhecimento em detrimento da sua inserção em um todo significativo. Ao contrário, o pensamento mítico não pode ser pensado sem uma referência a uma totalidade. É o que BENJAMIN chama de experiência cósmica presente no modo de relação antigo e do qual o homem moderno tornou-se alheio<sup>5</sup>. A ausência da verificabilidade como critério de conhecimento e a referência a uma totalidade presente na narrativa encontram-se na seguinte passagem: “[o narrador] pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar a sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira*.”<sup>6</sup> *Contá-la inteira* não quer dizer, porém, contá-la em todos os seus momentos, segundo a forma em que se apropria dela uma consciência separada da totalidade da existência. Encontra-se, em BENJAMIN, a afirmação de que a narrativa tem

---

<sup>5</sup> BENJAMIN, W. A caminho do planetário In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. Tradução de: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 68-69 v. 2. em 3: Rua de mão única. p. 69.

<sup>6</sup> \_\_\_\_\_. O narrador. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. Tradução de: Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221. v. 1 em 3: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. p. 221.

como matéria a vida humana e distancia-se de uma relação instrumental, pois mantém com esta uma relação artesanal<sup>7</sup>. Isso quer dizer que o narrador, além de ter como matéria a *vida humana*, o que já tem uma conotação de totalidade, a transmite novamente inteira, o que reitera esta conotação.

A vida humana, sob o modo de conhecimento científico, pode ser vista a partir da perspectiva da biologia, das ciências sociais, da história, da estatística, etc., sem que o conjunto destas perspectivas chegue a formar um todo. Deve-se supor, então, que a narrativa como forma de comunicação tem um estatuto diferente de conhecimento e aproxima-se, talvez, do âmbito da verdade, a qual tem como fundamento uma relação com o todo, do qual o relato particular não pode ser destacado. Da mesma forma, no trato antigo com o mundo, o homem teve sempre seu fundamento na religião, que tem tanto uma referência à totalidade (pense-se nos mitos da criação) como uma referência à verdade, esta encontrada como verdade revelada e, portanto, inquestionável e estável.

Já se ressaltou a cumplicidade da narrativa com a poesia épica, assim como já se atribuiu a esta um modelo de relação no qual o homem encontra-se em harmonia com a natureza. Há que se fazer diferença, porém, entre o momento da história das formas de comunicação com o momento mítico, a fim de compreender-se melhor como a literatura e, principalmente, a narrativa podem operar em uma emancipação do homem. A diferença entre a poesia de Homero e o mito é que, embora ambos tenham uma relação do particular como o todo, e essa é também a diferença entre o mito e a filosofia, no mito o homem está à mercê da natureza e do seu mistério. Pode-se dizer que, na poesia épica e, conseqüentemente, na narrativa, o homem constrói sua emancipação em sintonia com a natureza sem ter que, com isso, abrir mão de sua relação com a totalidade. Já o conhecimento iluminista, para emancipar-se do poder mítico, tem de restringir o seu campo de atuação para o universo do que é útil e controlável, operando, assim, na atrofia da experiência. Essa idéia de emancipação irá se tornar mais clara na sua relação com o conto de fadas. “O conto de fadas nos revela as primeiras medidas da humanidade para libertar-se do pesadelo mítico.”<sup>8</sup> E quanto

---

<sup>7</sup> Idem, *Ibidem*.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 215.

à posição da Odisséia nesse processo de mudança de relação entre homem e natureza, cita-se a passagem: “Odisseus está na fronteira do mito e do conto de fadas. A razão e a astúcia introduziram estratégias no mito; por isso, os poderes míticos deixaram de ser invencíveis”.<sup>9</sup> Assim como o narrador mantém uma cumplicidade com a poesia épica, ele também mantém a mesma sintonia com o conto de fadas. “E se não morreram, vivem até hoje’, diz o conto de fadas. Ele é, ainda hoje, o primeiro conselheiro das crianças, porque foi o primeiro da humanidade, e sobrevive, secretamente, na narrativa. O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador do conto de fadas.”<sup>10</sup> E quanto ao modo de emancipação desempenhado pelo conto de fadas: “O feitiço libertador do conto de fadas não põe em cena a natureza como uma entidade mítica, mas indica a sua cumplicidade com o homem liberado.”<sup>11</sup> Pode-se concluir, então, que a narrativa também opera a emancipação, e, se nela não acontece a tematizada atrofia da experiência, conclui-se, também, que lhe é inerente a união do próximo com o distante, do particular com o todo, e, assim, essa emancipação tem um estatuto diferente da empreendida pelo conhecimento iluminista, sem no entanto cair em um puro irracionalismo.

A presença de uma totalidade na narrativa pode ser notada no fato dela poder transitar facilmente pelos mais diferentes estratos da experiência. “Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens”.<sup>12</sup> Isso se deve ao fato de o narrador poder narrá-la inteira. Ao comentar a obra de Leskov, BENJAMIN comenta como ela contempla tanto o mundo das criaturas como o inanimado: “A hierarquia do mundo das criaturas, que culmina na figura do justo, desce por múltiplos estratos até os abismos do inanimado.”<sup>13</sup> Nesse sentido, retorna-se mais uma vez à identidade existente entre a narrativa e a crônica medieval – a primeira representando a

---

<sup>9</sup> BENJAMIN, W. Franz Kafka: A propósito do décimo aniversário da sua morte. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. Tradução de: Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 137-164. v. 1 em 3: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. p. 143.

<sup>10</sup> \_\_\_\_\_, O narrador..., loc. cit. p. 215.

<sup>11</sup> Id.

<sup>12</sup> Id.

<sup>13</sup> Id.

concepção da história natural e a segunda, a concepção da história sagrada – na qual ambas percorrem os diversos degraus da experiência porque se referem a um todo de significação estável. Nesse sentido, BENJAMIN afirma que “o cronista que narra os acontecimentos”<sup>14</sup> e o faz “sem distinguir entre os grandes e os pequenos”<sup>15</sup>, porque tem atrás de si o plano da salvação.

Segundo SELIGMANN-SILVA, a teoria do conhecimento com forte tintura neoplatônica é uma resposta à tendência neopositivista do ambiente acadêmico alemão da época. No entanto, na crítica ao conhecimento presente na *Origem do drama barroco alemão*, não se encontra a referência direta aos autores aos quais se está indo contra. Encontra-se, apenas, nas entrelinhas, uma crítica aos fundamentos kantianos sobre os quais o positivismo se apóia. Diga-se, de passagem, que a leitura positivista de Kant é um recorte duvidoso de sua obra e que hipostasia certos aspectos desta, presentes principalmente na *Crítica da razão pura* e na tentativa de encontrar para a filosofia o caminho seguro de uma ciência. No entanto, encontra-se em um ensaio de Adorno uma pista de qual seja o alvo da crítica ao conhecimento positivista. O ensaio em questão chama-se *Introdução à controvérsia sobre o positivismo na sociologia alemã*, que, embora tenha por tema a sociologia, faz uma reflexão desde os seus fundamentos – e, portanto parece muito com o ensaio *O conceito de iluminismo*, com a diferença de se portar mais especificamente contra a pretensão do ambiente acadêmico da época. Os autores a quem se dirige a crítica de Adorno são Wittgenstein, Popper, Schlick, Carnap e os do positivismo lógico e da filosofia analítica de maneira geral. Desse ensaio, também, é proveitosa, para esta dissertação, a relação entre o singular e o todo na definição da verdade, que permanece sempre problemática, indo contra a concepção positivista da literalidade do conhecimento na pronta verificabilidade do singular.

Tão pouco como algo singular é ‘verdadeiro’, diz Adorno, assim também o todo não é verdadeiro. Sua permanência como inconciliável com o singular constitui expressão de sua própria negatividade. A verdade é a

---

<sup>14</sup> BENJAMIN, W. Sobre o conceito de História. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. Tradução de: Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-234. v. 1 em 3: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. p. 223

<sup>15</sup> Ibid., p. 223.

articulação desta relação. Antigamente ainda sabia disso a grande filosofia: a de Platão, que constitui a maior pretensão pré-crítica de verdade, sabota incessantemente, sob a forma de apresentação dos diálogos 'aporéticos', esta pretensão tal como seria realizada literalmente; não seriam descabidas especulações que assim referissem igualmente a ironia socrática.<sup>16</sup>

Retirando essa reflexão do seu contexto, que é a defesa do método dialético no trato das questões da sociologia desempenhado pela escola de Frankfurt em sua crítica da cultura, é interessante notar como a verdade se apresenta como a relação entre o singular e o todo e permanece de certa forma sempre inapreensível. Isso reforça mais uma vez a distinção entre verdade e conhecimento feita por Benjamin e a conseqüente noção de que a verdade não cabe nos moldes do conhecimento e da rasa experiência iluminista. É claro que também não cabem nesses moldes a arte, a literatura, a narrativa nem o mito como forma anterior de conhecimento. Um último ponto a ser retirado do ensaio sobre o positivismo na sociologia alemã é a crítica a uma posição neopositivista frente a qualquer reflexão mais ampla e que é descartada como metafísica. Essa posição é chamada por HABERMAS de "não estou entendendo" e consiste em desqualificar como ininteligível tudo aquilo que não cabe nos critérios lógico-científicos de verificação<sup>17</sup>. Essa posição descarta o positivismo de qualquer reflexão sobre os seus fundamentos, dentre os quais, até mesmo o mais científico de todos, o princípio da causalidade, é considerado metafísico. No entanto, a Filosofia não pode aceitar tal negligência e é justamente buscando nos fundamentos do iluminismo um auto-reconhecimento no mito que se pretende mostrar que a literatura e a narrativa não são ininteligíveis e carentes de sentido, podendo servir para a reflexão da existência humana como uma forma privilegiada de sua expressão. Aliás, o descarte a priori de uma forma de expressão sem uma reflexão é que pode ser chamado de ininteligível.

Para Benjamin, é do interesse da Filosofia tanto a validade atemporal do conhecimento como a certeza de uma experiência que é temporal. Para ele

---

<sup>16</sup> ADORNO, T. W. Introdução à controvérsia sobre o Positivismo na sociologia alemã. In: **Textos escolhidos**: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jurgen Habermas. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 235.

<sup>17</sup> Ibid., p. 211.

também é necessário que uma revisão do conceito de experiência dê conta tanto da unidade como da continuidade da experiência, e apontou-se para as idéias como uma solução para esse impasse. Na apresentação das idéias, na qual se mostra a verdade, e no seu caráter fugidio, tal como aparece na relação entre a verdade e a beleza, encontra-se o momento em que o próximo e o distante, o atemporal e o temporal, a unidade e a continuidade podem coexistir. Esse momento, por sua vez, não pode ser apreendido pela consciência senão como problemático, daí a referência de Adorno aos diálogos aporéticos de Platão. Ser problemático não quer dizer, no entanto, ser ininteligível. Para não descartar a arte, a Filosofia e a literatura, que almejam algo mais que o simples conhecimento, como ininteligíveis, é preciso procurar um conceito alargado de razão.

Nesse sentido, vem ao encontro desta reflexão um pequeno ensaio de Olgária MATOS – *Iluminação mística, iluminação profana: Walter Benjamin* – no qual a autora, por meio dos conceitos benjaminianos de iluminação profana e imagens dialéticas, procura ampliar a Razão das Luzes<sup>18</sup>. Esse ensaio abrirá o caminho para que se encontre a figura do narrador no processo de emancipação do homem sob duas perspectivas. A primeira é a reflexão sobre a presença do mito na filosofia de Platão, e a segunda é a importância dada para a *opinião verdadeira* sendo considerada como a Ciência do devir. A presença do mito na filosofia de Platão leva à seguinte conclusão: “Desse ponto de vista, mitos contêm pelo menos uma parte de verdade e, em uma medida a ser determinada por Platão, podem constituir parte integrante de sua Filosofia”.<sup>19</sup> Se o mito que opera em uma forma diferente da razão demonstrativa pode fazer parte da filosofia, então, mediante essa abertura, a literatura e a narrativa também poderão. Mais do que isso, o apelo aos mitos e às alegorias reflete uma insuficiência da razão demonstrativa. “É possível dizer que o recurso platônico a mitos e alegorias intervém todas as vezes que a lógica discursiva, o encadeamento analítico das definições em questões essenciais como deus, alma, vida futura, é insuficiente.”<sup>20</sup> Da mesma forma, a narrativa como conto de fadas também aparece nos

---

<sup>18</sup> MATOS, O. C. F. **Iluminação mística, iluminação profana**: Walter Benjamin. Texto xerografado. p. 95

<sup>19</sup> Id.

<sup>20</sup> Id.

momentos em que a razão encontra-se em dificuldade na sua tarefa de emancipação. “Esse conto [de fadas] sabia dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer sua ajuda, em caso de emergência.”<sup>21</sup> Essa dificuldade estará sempre presente nas questões em que a demonstração lógica ou a verificação empírica não dá conta. Desse modo, o recurso à narrativa, ao mito e à alegoria são ainda mais justificáveis quando se admite que a filosofia tem como objeto de desejo a verdade, que não se confunde com o conhecimento e, ao contrário deste, não pode ser capturada pela consciência. Se a verdade mostra-se na interpretação dos fenômenos e conceitos mediante as idéias e, ao mesmo tempo, não pode ser fixada pela consciência, pode-se dizer, então, que ela não cabe dentro do âmbito da separação sujeito e objeto e da representação. Nesse sentido, Olgária MATOS afirma que “quando Benjamin reflete sobre Platão, (e sobre) o Sujeito romântico ou clássico recorrendo à alegoria, ele o faz procurando uma escrita anterior ao Sujeito e à Representação.”<sup>22</sup> Já que a verdade não pode ser apreendida pelo sujeito, ao menos não da maneira do conhecimento, então esse mesmo sujeito, que tinha no âmbito do conhecimento o papel de ser seu ponto de chegada e ponto de partida, deve agora desempenhar outra função: “De observador, o Sujeito torna-se *lugar de passagem*, limiar(...)”<sup>23</sup>, diz MATOS. Estar sempre no limiar diante da verdade talvez seja a solução benjaminiana para não cair nem no dogmatismo, nem no ceticismo, e, assim, mesmo que não se possa fixar demonstrativamente a verdade presente em uma alegoria ou história, ou aquela que se encontra no âmbito da “metafísica”, não se pode, porém, considerá-las ininteligível.

O fato de somente se poder vislumbrar a verdade em seu movimento faz com que se compreenda um aforismo anti-dogmático presente em *A rua de mão única*, que diz: “Para homens: convencer é infrutífero.”<sup>24</sup> O fruto aqui almejado é a

---

<sup>21</sup> BENJAMIN, W. O narrador. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. Tradução de: Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221. v. 1 em 3: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. p. 215.

<sup>22</sup> MATOS, O. C. F. **Iluminação mística, iluminação profana**: Walter Benjamin. Texto xerografado. p. 96.

<sup>23</sup> Id.

<sup>24</sup> BENJAMIN, W. Para homens. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas**. Tradução de: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.14-14 . v. 2. em 3: Rua de mão única. p. 14.



reflexão. A narrativa é capaz de, após muito tempo, causar espanto e reflexão e se parece com as sementes fechadas nas pirâmides que conservam suas forças germinativas. Além disso, afirma BENJAMIN, “a arte de narrar está definindo porque a sabedoria está em extinção”.<sup>25</sup> Afirma, também, que a sabedoria é o lado épico da verdade<sup>26</sup>. O termo épico que se refere sempre à trajetória de um herói ou à narração de um fato grandioso acrescenta à verdade a idéia de movimento. Desse modo, a sabedoria não pretende chegar a uma resposta definitiva para a existência, mas, apenas, a uma forma da narrativa e à sua ausência de explicações, oferecendo um momento em que podem surgir suas diversas interpretações. BENJAMIN afirma, ainda, que o conselho é uma “sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada”<sup>27</sup>. A história que está sempre a ser narrada, seja no âmbito individual ou coletivo, é o movimento vivo da existência. E, assim, da mesma forma que a verdade só pode se mostrar na interpretação dos fenômenos, a sabedoria também mantém o elo entre a unidade da verdade e das idéias com a continuidade da experiência temporal na forma do conselho. “O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria”.<sup>28</sup> Essa é a forma em que a verdade se apresenta na narrativa. “O narrador é um homem que sabe dar conselhos”.<sup>29</sup>

Ainda nesse sentido, no ensaio de MATOS supracitado, o encontro entre a verdade e o devir acontece no âmbito do verossimilhante que “apresenta uma infinidade de graus, por ser fugidio e móvel.”<sup>30</sup> Esse encontro ganhou o nome paradoxal de *ciência do devir* e é representado pela opinião verdadeira que não precisa ter sua origem na demonstração ou verificação.

A opinião verdadeira é de grande valor e, apesar de não se confundir com a Ciência, não parece estar muito distante dela: é importante todas as vezes que não seja possível atingir a verdadeira Ciência, a demonstrativa. E no *Fedro*, Platão enumera as maneiras de se chegar à opinião verdadeira. São elas:

- 1) a inspiração poética,
- 2) a adivinhação,

<sup>25</sup> BENJAMIN, O narrador..., loc. cit. p. 201.

<sup>26</sup> Ibid., p. 201.

<sup>27</sup> Ibid., p. 200.

<sup>28</sup> Id.

<sup>29</sup> Id.

<sup>30</sup> MATOS, *Iluminação...*, loc. cit. p. 96..

- 3) o delírio profético,
- 4) o amor.<sup>31</sup>

Na preferência do tratado no lugar do sistema como forma filosófica mais adequada ao seu conceito de verdade, Benjamin, além de nele procurar uma forma anterior ao sujeito e à representação, enaltece o movimento contínuo do primeiro e considera falha a tentativa do sistema de capturar a verdade. Mais importante que a sua fixação é, para Benjamin, o movimento em direção à verdade e a atualização e a renovação desse movimento. Se a opinião verdadeira pode ser alcançada por meio da inspiração poética e o mito pode fazer parte da filosofia, que nada mais é que esse movimento em direção à verdade, então a narrativa também perfaz esse movimento. Na renovação do movimento não se busca, portanto, nenhum resultado. A pura e simples atualização é o elemento essencial tanto da gênese como da preservação da narrativa. Corrobora com essa afirmação as seguintes passagens: “a narrativa perfeita vem à luz do dia, como coroamento das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas.”<sup>32</sup>; “A arte de contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo.”<sup>33</sup> Que a narrativa não está interessada no resultado, constata-se no fato dela, ao contrário da argumentação demonstrativa, não impor um sentido ao ouvinte ou leitor e deixá-lo livre para interpretá-la como bem entender. Para Benjamin, o aparecimento da verdade é comparada à um incêndio que ao mesmo tempo que ilumina destrói o material do qual se origina. Essa é a maneira de salvaguardar as grandes filosofias, mesmo as que se apresentaram na forma de sistema, da idéia de representação e distanciar a verdade, presente nessas grandes filosofias, da concepção representativa do conhecimento. Da mesma forma, em uma comparação semelhante, a de uma obra com uma fogueira funerária, BENJAMIN recomenda, no lugar do papel do químico, o papel do alquimista, pois “enquanto o primeiro só reconhece lenha e cinza o segundo só se interessa pelo enigma da chama”.<sup>34</sup> Assim, também a narrativa não tem seu valor no material que a constitui e sim no fato de acender e iluminar a existência humana através de uma estória.

---

<sup>31</sup> MATOS, *Iluminação...*, loc. cit. p. 96.

<sup>32</sup> BENJAMIN, *O narrador...*, loc. cit. p. 206.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 205.

<sup>34</sup> MATOS, *Iluminação...*, op. cit. p. 93.

Que se pense na história narrada por Heródoto colocada por Benjamin como exemplar da forma narrativa. O importante nessa narrativa não é o fato histórico da vitória persa sobre os egípcios, também não são as interpretações psicológicas dadas posteriormente ao desespero do rei egípcio, nem tampouco a verificabilidade de tal fato. O importante é a sua capacidade de causar espanto e reflexão, ou seja, a abertura ao movimento em direção a uma verdade, posto que, embora não se questione a unidade da verdade, ela pode se mostrar em diversos momentos, de diversas maneiras e, também, por que não?, em diversos graus, já que não pode ter uma demonstração definitiva.

Contextualizando a diferença entre o químico e o alquimista diante de uma obra, ela acontece na comparação entre o comentador e o crítico, na qual o primeiro corresponde ao químico e o segundo, ao alquimista. “Assim, o crítico interroga a verdade cuja chama ardente continua a subir acima das pesadas lenhas do passado e das rarefeitas cinzas da vida de outrora.”<sup>35</sup> Ao interrogar pela verdade de uma obra, o crítico dá continuidade ao movimento da verdade presente nessa obra. Nesse sentido, a crítica de uma obra filosófica continua sendo filosofia e, esse é o ponto onde se quer chegar, a verdadeira crítica de uma obra literária torna-se também filosofia. Esse é o local em que se encontra Benjamin. Se o mito, como em Platão, pode conter uma parte de verdade e se a narrativa pode ser veículo de sabedoria, então, nessa abertura do conceito de verdade, erroneamente limitada pelo âmbito do conhecimento, a literatura desempenha um papel semelhante ao da Filosofia. Ao tratar da narrativa de Leskow, da poesia de Baudelaire, de Proust, Kafka, e outros, BENJAMIN leva sua interrogação ao ponto de uma busca dos fundamentos existenciais presentes nesses autores e na expressão de suas obras. Que ao amante da sabedoria lhe interesse tudo o que é meio de expressão de verdade e sabedoria, não deve ser, em nenhum momento, motivo de espanto. Com isso não se quer dizer que filosofia e literatura devam confundir-se; com certeza, as formas pelas quais se mostra a verdade são entre as duas completamente diferentes. O que não se pode conceber, no entanto, é considerar a priori como irracional e ininteligível tudo o

---

<sup>35</sup> MATOS, Iluminação..., loc. cit. p. 93.

que não se enquadre no esquema do conhecimento e da linguagem instrumental.

## Referências

ADORNO, T. W. Introdução à controvérsia sobre o Positivismo na sociologia alemã. In: **Textos escolhidos**: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jurgen Habermas. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

ADORNO, T. W. & HORKEIMER, M. Conceito de Iluminismo. In: **Textos escolhidos**: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jurgen Habermas. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BENJAMIN, W. A caminho do planetário. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. Tradução de: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.68-69 . v. 2. em 3: Rua de mão única.

\_\_\_\_\_. **A origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. Franz Kafka: A propósito do décimo aniversário da sua morte. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. Tradução de: Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 137-164. v. 1 em 3: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.

\_\_\_\_\_. O narrador. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. Tradução de: Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221. v. 1 em 3: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.

\_\_\_\_\_. Para homens. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. Tradução de: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 14-14 . v. 2. em 3: Rua de mão única. p. 14.

\_\_\_\_\_. Sobre o conceito de História. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. Tradução de: Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-234. v. 1 em 3: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.

MATOS, O. C. F. **Iluminação mística, iluminação profana**: Walter Benjamin. Texto xerografado.

## **1.2. Resumos**

**Dissertação de Mestrado entregue ao departamento de pós-graduação da  
Universidade Federal do Paraná.**

“Linguagem e Representação no ensaio O Narrador de Walter Benjamin”

Helmuth Alfonso Kirinus\*

**Orientadora:** Profa. Dra. Anita  
Schelesener

**Resumo:** O presente trabalho pretende unir uma reflexão sobre o ensaio *O narrador*, de Walter Benjamin, com elementos presentes em outras épocas de sua obra, tais como: uma teoria da linguagem, uma crítica ao conceito de experiência iluminista, uma suposta teoria do conhecimento e a referência a outros modos de conhecimento diferentes do modo iluminista. Nesse sentido, além da exposição concisa desses elementos, busca-se reconhecê-los nas entrelinhas do ensaio *O narrador*, já que este não os tem por tema principal. Com isso, pretende-se, por meio de um ensaio da maturidade do autor, observar os fundamentos do pensamento benjaminiano e, também, como eles, além de não contradizerem o referido ensaio, contribuem para a compreensão do seu pensamento como um todo. Esse pensamento, por sua vez, contém uma desconstrução do modo de conhecimento iluminista, assim como a idéia de um alargamento da razão das luzes. Desse modo, compreende-se como o narrador torna-se figura eminente e representante da sabedoria, da mesma forma que aproxima filosofia e literatura, justificando o fato da primeira seguir por meio da segunda o seu movimento em busca da verdade. Justifica-se, assim, a sua maneira de escrever e o fato de fazer filosofia através de uma forma na qual confundem-se filosofia e crítica literária.

**Palavras-chave:** Filosofia. Narrativa. Iluminismo. Crítica Literária.

---

\* Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná. Email: helmuthkirinus@gmail.com; helmuthkirinus@bol.com.br.

## **2. Pedagogia**



## **2.1. Artigos**

## Formação Continuada de Educadores no Amapá\*

Eliodete Coelho Bezerra\*\*

**Resumo:** O presente artigo discute o Projeto de Formação Continuada chamado *Encontro Pedagógico dos Municípios*, destinado para professores do ensino fundamental do Amapá. O objetivo principal deste trabalho foi identificar qual o impacto do Projeto na percepção dos professores participantes e dos técnicos que elaboraram e ministraram os cursos. A metodologia da pesquisa consistiu na coleta e análise de documentos e na realização de 12 entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Os depoimentos obtidos deixam claro que o *Encontro...* teve um grande impacto na realidade educacional dos municípios do Amapá. Os professores declararam que o Projeto iniciou um processo de reflexão que provocou importantes mudanças nas suas práticas pedagógicas. Os técnicos coordenadores e ministrantes consideram que houve um grande salto na educação do Amapá, sendo plantada uma “semente de mudança” em direção à gestão democrática das escolas. Outros pontos positivos identificados foram a integração e troca de experiência entre professores de escolas diferentes e o aprendizado de metodologias de ensino, que propiciaram um melhor desempenho dos professores na sua prática pedagógica. Como pontos negativos foram apontadas falhas no planejamento e a não continuidade das ações iniciadas no Projeto. Outros tópicos como a ausência de referenciais teóricos claros e a interferência política são também discutidos.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Formação continuada. Gestão democrática.

**Abstract:** The present paper relates a study about the Project of Continuing Education called *Pedagogic Meeting of Communities* that was designed for primary school's teachers of Amapá State, in Brazil. The purpose of this research was to evaluate the Project's impact from the point of view of the teachers and educators that planned the Project and taught the courses. The methodology consisted of acquiring and analyzing official papers and interviewing twelve education's practitioners involved with the Project. The analyses of the interviews lead to the conclusion that the Project had a major importance to the improvement of the educational system of the communities. According to the teachers, the Project started a reflexive process that resulted in important transformations in their pedagogical methods. The coordinators and instructors of the Project considered that the Project planted a “transformation seed” toward a democratic management of the schools. Others positive aspects mentioned by the speakers were the meetings between teachers of different schools having different pedagogic

---

\* Uma versão deste trabalho foi apresentada no VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, que aconteceu na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2005.

\*\* Pedagoga, Mestre em Educação e Coordenadora do Curso de Pedagogia do IESAP. E-mail: eliodete@iesap.com

experiences, along with the opportunity of learning new schooling methodologies. As a negative aspect they mentioned errors in the Project's planning and the discontinuity of the actions started by the Project. The absence of consistent theoretical basics and political interference were also discussed in this study. As a final point, it was observed that the continuing education actions will not achieve its objectives if they are not accompanied by public policies to improve the lives and job conditions of the teachers.

**Key-words:** Teacher's education. Continuing teacher's education. Democratic management.

O Projeto *Encontro Pedagógico dos Municípios* foi uma iniciativa da Secretaria de Educação do Amapá (SEED/AP) inserida em um contexto de mudança política no Estado e de profundas transformações educacionais no País (BEZERRA, 2005). Como primeiro Projeto que visava atingir todos os professores de ensino fundamental da rede estadual, o *Encontro...* gerou uma mobilização inédita dos profissionais da educação no Amapá.

Foi pensando no caráter inovador do Projeto e nesta perspectiva de mudança de paradigmas que a presente pesquisa foi realizada. O objetivo principal foi saber qual o impacto do *Encontro...* – definido nesta pesquisa como uma ação de formação continuada – nas visões dos professores participantes, dos ministrantes e coordenadores do evento. Um outro motivo foi a ausência de informações consistentes a respeito do Projeto, bem como sobre formação continuada e, além disso, ausência de informações sobre outros projetos voltados para este tipo de formação. Desse modo, foi realizado um resgate histórico do referido Projeto.

A pesquisa foi desenvolvida com o propósito de contribuir com um estudo analítico-descritivo a respeito da ação de formação continuada implementada no Estado do Amapá através do Projeto *Encontro Pedagógico dos Municípios*. Para tanto, foram realizadas 12 entrevistas semi-estruturadas com 6 professores do ensino fundamental da região central do Estado do Amapá (quatro municípios), 2 técnicos da Secretaria de Educação que fizeram parte da coordenação e elaboraram o Projeto e 2 técnicos que ministraram os cursos. Além destes ainda foram entrevistados 2 antigos funcionários da SEED/AP, que estiveram envolvidos em outras ações de formação continuada.

Neste artigo serão apresentados inicialmente o cenário da formação docente e um breve relato do Projeto de formação continuada objeto dessa pesquisa. Posteriormente será discutido o impacto deste Projeto na visão dos professores, dos técnicos ministrantes e dos coordenadores e feitas algumas considerações acerca dos resultados da pesquisa.

### **Cenário da formação docente**

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na cidade de Jomtien, na Tailândia, foram apontadas diretrizes para a educação voltada ao progresso técnico e à equidade social. Nesta conferência, abriu-se espaço para discussões a respeito da educação permanente, sendo essas discussões retomadas no Brasil no momento da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, cuja primeira versão foi concluída em 1993 (CUNHA, 1998). Neste fórum de debates foi produzido um documento, onde o Brasil assumiu o compromisso de Educação para Todos (BRASIL, 2000a), no qual se faz alusão à formação docente, tendo em vista tanto à formação inicial quanto à formação continuada dos educadores, comprometendo-se também com a valorização profissional do magistério.

Neste cenário, a partir da última década do século XX, houve uma ampla discussão sobre a formação de educadores. O debate decorre de vários fatores, dentre eles, o processo de reforma educacional, na qual alguns dos tópicos já foram regulamentados em forma de Lei, dando um novo direcionamento à formação dos profissionais da educação. Os embates têm envolvido vários segmentos da sociedade com opiniões conflitantes no que diz respeito às expectativas quanto à formação de professores, opondo-se de um lado o movimento dos profissionais da educação, representado por várias associações de classe (ANFOPE, ANPAE, ANPED, dentre outras), e do outro o governo federal, representado pelo Ministério da Educação (MEC). Neste contexto, vários

<sup>1</sup>documentos, tanto oficiais (leis e decretos) quanto artigos técnicos e científicos, foram produzidos refletindo essas discussões<sup>2</sup>.

Neste processo, a proposta apresentada pelo governo para a formação de professores e promulgada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/1996, foi bastante controversa, sendo motivo de várias contestações durante sua elaboração. Para a maioria dos profissionais da educação e acadêmicos, essa Lei representou um retrocesso com relação à política de formação profissional conquistada nos anos anteriores.

Com a promulgação da LDBEN 9.394/96, passou a vigorar uma nova exigência para a atuação dos professores das séries iniciais. Essa exigência se refere à formação em nível superior para atuar na educação básica, presente no Art. 62.

Seguindo a Lei 9.394/96, a Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996, instituiu o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF (BRASIL, 2000b). Para a “valorização do magistério”, o FUNDEF aparece como um recurso a ser destinado, também, à qualificação profissional dos professores do ensino fundamental, consistindo, desse modo, num incentivo a mais para a viabilização de programas de formação continuada. Entretanto, a forma como os recursos disponibilizados pelo Fundo aos Estados e municípios estão sendo aplicados, não condiz com os objetivos para os quais ele foi criado<sup>3</sup>.

Com essas novas diretrizes, a formação docente adquiriu papel de destaque e, assim, houve uma crescente preocupação dos Estados e municípios em investirem na formação inicial (graduação) e na formação continuada dos professores (cursos, palestras, seminários, etc.) respectivamente, pois caberia a municípios e Estados realizarem programas de capacitação para todos os

---

<sup>2</sup> Neste sentido, produziu-se um caderno especial, no ano de 1999, com vários artigos na **Revista Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, onde se apresentam discussões sobre a reforma do ensino e a formação de professores.

<sup>3</sup> Existem vários documentos analisando e criticando o FUNDEF. A esse respeito ver: MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1997.

professores de suas redes de ensino, que estivessem em exercício, com vistas a se adequarem a LDBEN e receberem os recursos do FUNDEF.

Dando continuidade ao processo de reforma no sistema de formação do professor brasileiro iniciado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), o atual governo federal instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores pela Portaria n. 1.403, de 9 de junho de 2003<sup>4</sup>. Este Sistema compreende o Exame Nacional de Certificação de Professores, o qual deverá “avaliar por meio de instrumentos adequados os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior” (BRASIL, 2003a).

O conteúdo da Portaria n. 1.403 já estava anunciado na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 01/2002, especificamente no seu artigo 16, que dispõe sobre a implantação de um sistema de certificação de competências dos professores de educação básica. Neste artigo 16, o CNE delega ao Ministério de Educação (MEC) a tarefa de coordenar a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competências dos professores de educação básica. Vale ressaltar que caberia à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diversos níveis e sistemas.

A publicação da Portaria n. 1.403 veio reforçar a idéia de que os profissionais da educação não estão habilitados adequadamente para dar nem mesmo a sua própria aula, porque foram, pressupostamente, “mal formados” e que, portanto, suas práticas pedagógicas necessitam de uma avaliação externa à escola. Desta forma, a Portaria n. 1.403 vem sendo bastante criticada pelos educadores e suas entidades, “sendo considerada como mais um passo na direção do desenvolvimento de capacidades subjetivas demandadas pelas novas formas de sociabilidade exclusiva que caracterizam as sociedades capitalistas

---

<sup>4</sup> Em 06 de maio de 2004, o MEC editou a Portaria 1.179, instituindo o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, revogando a Portaria 1.403/03. Posteriormente, em 25 de maio de 2004, o MEC editou a Portaria 1.472 tornando sem efeito a Portaria 1.179 !

contemporâneas” (SCHEIBE, 2003, p.3). É este novo processo de regulação do trabalho e capacidades docentes que vem orientando as ações no âmbito da formação do professor.

Segundo Torres (1999, p.100, tradução nossa), em seu artigo que trata das competências dos professores na década de 90, mas que ainda se faz presente atualmente, esse novo modelo educacional exige um rol de competências para o docente. Assim, “ele é desenhado para ser eficiente e eficaz, sendo caracterizado como sujeito polivalente, profissional competente, agente de mudança, praticante reflexivo, professor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador”. Para a autora, entretanto, esta lista de competências, por si só, não permite a este docente desempenhar seu trabalho com a eficácia exigida, dado que sua real condição de exercício profissional não condiz com esta exigência.

Em termos gerais, as substanciais mudanças na economia mundial provocaram transformações diretas no campo educativo e as novas tecnologias de comunicação e informação, por seu turno, provocaram exigências para o profissional da educação. Para tanto, os professores deverão se atualizar continuamente para melhorar suas capacidades de atuação, apesar de a situação sócio-econômica e as condições objetivas de trabalho dificultarem tal melhoria. As políticas educacionais do Governo Federal e dos estaduais e municipais, na sua maioria, não têm contribuído para resolver esta situação, visto que não há ações de incentivo, de tal forma que reverta, positivamente para os docentes, o quadro que está posto. Desse modo, é oportuno recorrer novamente a Scheibe (2003, p.11), a qual considera que

a valorização dos professores supõe formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas e um plano de carreira responsável e motivador, dimensões indissociadas do trabalho docente e da profissionalização do professor. Uma avaliação que não se insira nesses eixos ou que desconsidere a realidade concreta na qual se insere o professor e o funcionamento da instituição escolar, tende a ser inócua. Nesse sentido, cabe questionar se um Exame Nacional de Certificação de Professores da Educação Básica poderá estar a serviço de uma política efetiva para a valorização do professor.

Um outro tópico colocado em evidência, no âmbito da reforma educacional, diz respeito ao nível de formação e conhecimento dos professores. Conforme estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2003b), a situação dos professores no Brasil não apresenta um quadro muito animador no que se refere ao nível de qualificação, tanto daqueles que atuam no ensino fundamental como os que lecionam no ensino médio. Embora os dados apontem para a significativa elevação dos níveis de qualificação dos professores da educação básica em âmbito nacional, nas regiões Norte e Nordeste ainda há grande carência de professores habilitados, o que mostra que é preciso investir bastante nestas regiões.

Neste contexto, a formação continuada, na maioria das vezes, é pensada para suprir lacunas da formação inicial pelos gestores das políticas educacionais, como apontam os estudos de Torres (1998) sobre formação docente, segundo os quais isto acontece porque há uma preocupação dos financiadores, principalmente do Banco Mundial (BM), em baratear o custo do investimento na formação dos docentes. Daí a preferência por investir mais na formação continuada, que é realizada através de cursos, seminários e palestras, os quais implicam em curta duração, em detrimento de investimentos na formação inicial (graduação), que exige necessariamente um aprofundamento teórico do conhecimento, bem como a reflexão crítica da prática pedagógica, requerendo, desse modo, mais tempo e mais dinheiro. Torres (1998, p. 176) acrescenta que o BM não apresenta nenhuma informação teórica ou empírica suficiente que justifique e sustente a ênfase dada à capacitação em serviço e, além disso, pode-se considerar que “a própria realidade da capacitação em serviço mostra-nos as enormes debilidades e contradições em seu interior”, concluindo que “na realidade o que está em crise e não funciona mais é o modelo de formação docente em geral”.

A propósito disto, Freitas (2003, p. 1107) também critica a política de aligeiramento da formação inicial, que vem sendo adotada ultimamente. De acordo com a autora, esta política “secundariza este aspecto da qualificação profissional [formação inicial], preferindo atuar na capacitação em serviço [formação continuada], privilegiando os aspectos técnicos e metodológicos do trabalho”. Neste sentido, houve, de certo modo, o destaque para a formação continuada como uma prioridade política na formação de professores.



## Breve relato do Projeto de formação continuada no Estado do Amapá

Neste cenário de incentivo à promoção de políticas para melhoria da formação do professor a Secretaria de Educação do Amapá (SEED/AP) idealizou o Projeto *Encontro Pedagógico dos Municípios*. O Projeto foi elaborado, planejado e executado por técnicos da própria SEED/AP e direcionado para os professores do ensino fundamental da rede estadual. A implementação do Projeto *Encontro...* aconteceu em 15 municípios do Estado ao longo do ano de 1997, e foi realizado em três momentos (entre os meses de abril a junho), sendo uma semana o tempo de trabalho destinado às atividades pedagógicas com um total de 50 horas (10 horas/dia). De acordo com a SEED, o objetivo deste *Encontro...* foi “sedimentar elementos que [pudessem] refletir em uma análise a real situação político-pedagógica e, ao mesmo tempo, buscar em conjunto estratégias que [levassem] a um novo redimensionamento, que [atendesse] ao anseio da comunidade escolar rural” (AMAPÁ, 1997a, p.3).

De acordo com dados obtidos por meio das entrevistas, coube à equipe coordenadora do evento a seleção dos municípios, bem como a divulgação, através dos Núcleos de Ação Pedagógica (NAE)<sup>5</sup>, os quais realizaram várias reuniões para a divulgação e davam o suporte necessário à sua realização. Além destes Núcleos, havia os técnicos Geo-Educacionais<sup>6</sup>, que faziam a ligação entre os municípios e entre estes e a capital.

A SEED formou uma equipe, que trabalhou intensivamente na escolha e planejamento das atividades e da metodologia, elaboração de material didático e na definição dos temas e também dos textos a serem lidos e discutidos com os professores. Posteriormente, a programação e os textos foram reunidos numa cartilha que foi distribuída para os participantes no início das atividades.

---

<sup>5</sup> Os NAE são núcleos formados pela junção de várias escolas próximas pertencentes ao mesmo bairro ou região. Eles são compostos por três técnicos da SEED/AP, um diretor e um técnico de cada escola e um professor de cada nível de ensino das escolas. Os núcleos foram criados para descentralizar e articular as ações político-pedagógicas e administrativas entre a SEED e as unidades escolares e, também, para trocar experiências entre os educadores num processo de parceria (AMAPÁ, 1995).

<sup>6</sup> Os Geo-Educacionais são técnicos da SEED que trabalham e moram nos municípios. Eles fazem a interlocução entre a SEED e os municípios, levando para a capital os problemas educacionais ocorridos nas escolas dos municípios.

No primeiro momento a equipe técnica da SEED/AP deslocou-se para quatro municípios (Serra do Navio, Pedra Branca do Amapari, Porto Grande e Ferreira Gomes), onde realizou o trabalho e retornou à capital Macapá. A equipe consistia de assessores pedagógicos que ministrariam o curso, de técnicos administrativos como apoio e um coordenador do evento em cada município. Logo após o retorno a Macapá, a equipe técnica (ministrantes) fazia uma rápida avaliação do que havia acontecido no município, procurando corrigir falhas e melhorar o trabalho na etapa seguinte. No segundo momento, a equipe deslocou-se para mais cinco municípios, onde foram seguidos os procedimentos anteriores. No terceiro momento a equipe deslocou-se para os seis últimos municípios contemplados com a ação.

O *Encontro...* era composto basicamente de dois tipos de atividades. Uma das atividades consistia na *reflexão e discussão sobre temas* relacionados com o processo ensino-aprendizagem e também com a política educacional. Alguns dos temas tratados foram: planejamento participativo, avaliação, currículo, projeto político-pedagógico, gestão democrática, tendências pedagógicas, construtivismo, relação educador-educando, trabalho e educação, interdisciplinaridade, metodologia e plano dialético de ensino. Outras atividades foram realizadas como *oficinas de multi-meios*, onde foram trabalhados materiais didático-pedagógicos nas áreas de: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências e educação artística. Esses materiais podiam ser brinquedos cantados, dobraduras, jogos, etc. (AMAPÁ, 1997b).

De acordo com o Projeto (AMAPÁ, 1997a) e com os cronogramas elaborados pelos ministrantes houve avaliação das atividades ao final de cada dia e, tendo por base informações da pesquisadora enquanto técnica ministrante do evento, esta avaliação ocorreu de forma recíproca: os professores participantes eram avaliados pelos técnicos ministrantes e faziam uma avaliação do trabalho realizado através de uma ficha de avaliação. Além disso, a equipe técnico-pedagógica da SEED/AP também fazia uma auto-avaliação. Entretanto, não foi encontrado nenhum relatório que constasse o procedimento ou a análise das avaliações realizadas durante e após o evento, sinalizando, desse modo, não ter havido uma avaliação geral do Projeto, embora conste no documento do mesmo

que haveria uma avaliação durante e também ao final do *Encontro...* (AMAPÁ, 1997a).

### **O impacto do Projeto de formação continuada na visão dos professores e técnicos**

A iniciativa para a realização do *Encontro...*, segundo a coordenação do Projeto, nasceu a partir da necessidade da escola adquirir conhecimentos que possibilitassem, em curto prazo, gerenciar os novos recursos trazidos pela descentralização (caixa escolar, conselho escolar, merenda, etc.) e, em médio prazo, construir um novo modelo de gestão baseado na participação de toda a comunidade escolar. Além disso, se colocavam importantes questões pedagógicas surgidas pelo diagnóstico, que apontou problemas na prática pedagógica do professor como responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos nos testes do SAEB referente ao ano de 1996.

Desta forma, foi pensada uma ação de formação continuada para todos os professores, de maneira que possibilitasse a reflexão sobre várias questões: gestão democrática, currículo, planejamento participativo, projeto político pedagógico, tendências pedagógicas, avaliação, entre outras. A questão da *práxis* seria abordada em oficinas de trabalho que visavam melhorar o desempenho do professor a partir do uso de materiais didáticos construídos por eles mesmos.

O Projeto se desenvolveu com a formação de equipes de trabalho constituídas de técnicos da SEED, que elaboraram uma cartilha onde constava a programação das atividades e os textos que seriam lidos e debatidos com os professores durante o evento. A cartilha continha também sugestões de trabalhos para as oficinas. Entretanto, foi verificado a partir da análise dos documentos e das entrevistas com os participantes, que as equipes técnicas, as quais ministraram os cursos, não receberam um documento com as diretrizes do Projeto e também não tiveram um referencial teórico preciso para o desenvolvimento da metodologia de trabalho e nem para discutir os temas propostos.

Sobre a definição dos assuntos a serem abordados os coordenadores declararam que houve uma consulta prévia as escolas dos municípios, onde estas expuseram suas dificuldades e expectativas. Esta afirmativa foi também sustentada pelos ministrantes e funcionários, mas os professores entrevistados declararam que não tiveram oportunidade de sugerir temas para discussão. Os coordenadores disseram que as consultas às escolas foram feitas através dos Geo-educacionais e dos NAE. Assim, depreende-se das análises das entrevistas que essa divergência quanto à opinião dos professores, decorre do fato que os Geos talvez não tenham conversado pessoalmente com os professores para identificar suas necessidades, mas sim realizado uma consulta apenas aos diretores das escolas para que estes relatassem os problemas enfrentados no cotidiano escolar. Este talvez tenha sido o motivo dos professores não se sentirem consultados. Pode-se acrescentar que se os Geos eram os portadores das expectativas dos professores e, além disso, conheciam a realidade dos municípios, eles deveriam também participar do planejamento das atividades conjuntamente com os ministrantes.

Por outro lado, de acordo com os depoimentos dos professores, o trabalho que foi desenvolvido durante o *Encontro...* foi flexível, pois puderam expor suas preocupações e dúvidas e os ministrantes procuraram realizar discussões que tinham haver com a realidade vivenciada pelos professores.

Os professores se referiram negativamente a outros aspectos do planejamento tais como: o período em que foi realizado, no meio do semestre letivo e na semana de recebimento dos salários, e o tempo de apenas uma semana, muito curto para o desenvolvimento de todas as atividades. Com isso alguns deles afirmaram terem ficado cansados com a carga diária de trabalho nos três horários. Isto pode ter prejudicado o andamento dos trabalhos e o desempenho dos professores e ministrantes.

Talvez pela ausência de um referencial teórico, a metodologia utilizada não estava clara para os ministrantes entrevistados, embora ambos tenham se referido a “aulas” muito dinâmicas, tendo o lúdico como elemento fundamental. Segundo as ministrantes o objetivo da dinâmica era fazer com que os professores participassem das discussões e construíssem o conhecimento ao longo do

processo. De fato, os professores declararam que esta dinâmica foi muito positiva, contribuindo bastante para a participação deles. Além disso, alguns professores perceberam que a metodologia aplicada no evento poderia também ser utilizada por eles, a fim de tornar suas aulas mais interessantes e motivar os seus alunos a participar. Neste contexto, os professores refletiram sobre a sua atividade e consideraram a possibilidade de mudança, realizando, de certa forma, o processo de reflexão-ação que constitui uma das mais fortes tendências atuais da formação continuada (BEZERRA; GENTILINI, 2002<sup>7</sup>; GIOVANNI, 2003; LIBÂNEO, 2002; SCHÖN, 1995; ZEICHNER, 1993). Alguns professores, inclusive, mencionaram que efetivamente modificaram suas concepções e sua prática pedagógica.

Os professores também afirmaram que absorveram muitas idéias das oficinas e confeccionaram e utilizaram novos materiais didáticos, jogos e brincadeiras nas suas aulas. Segundo eles, isso melhorou o aprendizado dos alunos. Entretanto, todos estes processos de mudança precisam ser confirmados com outros estudos mais específicos *in loco*.

Embora minoria, alguns professores acham que os ministrantes não estavam bem preparados, demonstrando insegurança ou falta de interesse. Além disso, alguns professores consideram que os ministrantes desconhecem a totalidade da realidade dos municípios, ignorando alguns problemas que influenciam bastante no rendimento escolar dos alunos, como por exemplo, a dificuldade que estes enfrentam para freqüentar a escola no período das chuvas.

Um ponto comum entre todos os participantes entrevistados foi que o *Encontro...* promoveu a integração dos professores da rede estadual e municipal, além de outros profissionais e membros da comunidade. Isto foi tomado como muito positivo, pois possibilitou uma troca de experiências entre os professores que vivenciam as mesmas dificuldades associadas à prática pedagógica em municípios carentes.

De maneira geral, todos os participantes do Projeto afirmaram que ele foi muito bom e contribuiu para a melhoria do sistema educacional no Amapá. Os participantes também foram unânimes em afirmar que o Projeto foi diferente das

---

<sup>7</sup> Neste artigo são apresentadas as tendências da formação continuada comentando a posição de diversos autores que tratam deste assunto.

outras ações de formação continuada realizadas pela SEED, pois inovou em muitos aspectos, tais como: envolver todos os departamentos da Secretaria e ser realizado em todos os municípios com uma única proposta de trabalho. Para os professores do ensino fundamental da região central, a proposta do *Encontro...* foi bem recebida, sendo avaliada como muito proveitosa. Foi também verificado que atendeu a muitas das expectativas desses professores.

A compreensão dos professores sobre o processo de descentralização e democratização era um dos principais objetivos do Projeto. Os coordenadores enfatizaram que o *Encontro...* foi um embrião de um processo longo que deve culminar com uma verdadeira democratização do ensino. Esta opinião também é compartilhada pelos ministrantes e funcionários entrevistados. Entretanto, a partir das entrevistas, não se pode afirmar que este objetivo foi alcançado, pois os professores não mencionaram este assunto, concentrando-se na relação entre a metodologia e os conteúdos trabalhados no evento com suas práticas de sala de aula. Pode-se supor que os professores estavam assim muito preocupados com os aspectos pedagógicos ou não compreenderam os temas abordados com o processo de mudança educacional que se iniciava.

Isto leva a idéia de que os coordenadores e os ministrantes tinham preocupações centrais diferentes dos professores. Parece, portanto, que realmente houve uma falha na comunicação entre eles durante o planejamento das atividades. Por outro lado, devido ao fato que não houve, posteriormente, uma avaliação das atividades, os coordenadores e ministrantes podem estar equivocados quanto ao alcance dos resultados. Desta forma, além de não saberem com certeza se os professores assimilaram as idéias relacionadas com a gestão democrática, os técnicos da SEED desconhecem o fato de que o processo de reflexão sobre a prática pedagógica, relatado pelos professores foi, talvez, o resultado mais importante do Projeto.

Neste ponto aparece com destaque o fato que todos os participantes reclamaram da não continuidade das ações implementadas no *Encontro*. Acredita-se que seria muito importante ter havido um acompanhamento sistemático das atividades escolares, após a realização do evento, a fim de sedimentar os conhecimentos adquiridos e preencher lacunas ou corrigir possíveis falhas

ocorridas na semana do evento. Além disso, apenas com esse acompanhamento se poderia avaliar o efeito do trabalho desenvolvido.

Sobre essa descontinuidade do Projeto, é válido ressaltar o que foi declarado pelos funcionários, que este não foi um fato isolado, mas uma prática comum na SEED. A esse respeito, muitos dos participantes entrevistados culpavam a forte interferência política que existe no Amapá, o que provoca muitas mudanças de comando e, conseqüentemente, de idéias e, assim, impede o desenvolvimento de trabalhos que demandam muito planejamento e tempo para serem efetivos. Os coordenadores e funcionários também comentaram que pode ter havido falta de recursos financeiros para a continuação das atividades iniciadas no evento.

Sob uma perspectiva histórica, um funcionário analisou que a emancipação política trouxe prejuízos para a educação no Amapá porque, segundo ele, isto deu início a uma rotina de nomeações e indicações de pessoas descompromissadas com o sistema educacional. Não obstante, dentre as gestões da Secretaria de Educação no período recente, aquela vista pelos funcionários como de maior êxito foi justamente a que implementou o *Encontro Pedagógico dos Municípios*.

É interessante notar que, considerando os depoimentos obtidos, os professores não viram uma interferência política ao longo do Projeto, nem mesmo mencionaram que esta poderia ter interferido para não continuidade do mesmo. Percebe-se, desta forma, que as “questões políticas” não se incluem entre as principais preocupações do professor. Mais uma vez cabe perguntar se as idéias relacionadas com o processo de mudança em direção à gestão democrática foram realmente assimiladas pelos professores.

Em relação à descontinuidade dos projetos, o Amapá não se constitui, entretanto, em um caso isolado. Segundo Collares; Moysés; Geraldi (1999) a história dos programas tem demonstrado que o exercício da docência é tido como um tempo de desgaste, de esvaziamento e que a prática de uma educação continuada tem sido concebida como um começar do zero, recomeçando sempre do mesmo marco inicial. Como disse um dos funcionários entrevistados, sobre o trabalho que a Secretaria desenvolve: “é sempre um começar...”

No caso específico do *Encontro...* a equipe técnica responsável pelas atividades nos diversos municípios foi desfeita após a execução do evento, ainda no ano de 1997. A maioria dos técnicos assumiu cargos de confiança e os docentes dos municípios ficaram sem a necessária assessoria pedagógica. Conclui-se, portanto, que se o governo estadual desmontou a equipe e “premiou” os componentes com chefias, deve ter considerado que o trabalho estava concluído e que fôra bem feito.

A partir das análises dos documentos e das entrevistas, não foi possível estabelecer uma ligação da ação do *Encontro...* com outras ações de formação continuada anteriormente implementadas pela SEED. As pesquisas realizadas sobre ações de formação continuada implementadas em outros Estados do Brasil (ARAÚJO, 1998; DANTAS, 1991; GUIMARÃES, 1992; ONOFRE, 2000; PENA, 1999) têm apontado este fato como prejudicial para aqueles a quem é direcionado o curso. As ações de formação continuada, geralmente, são ações isoladas onde os resultados são de menor interesse para aqueles que as implementam, valendo mais a novidade da ação em si, ou seja, há um imediatismo que não privilegia os ganhos que esta ação poderá trazer para a formação do profissional da educação e, em última análise, para os alunos e a sociedade.

Foi constatado na pesquisa que não houve participação da Universidade Federal do Amapá na elaboração e execução do *Encontro Pedagógico dos Municípios*. A SEED contou apenas com o seu corpo técnico e não procurou a Universidade para firmar uma parceria, que levasse a um melhor planejamento do Projeto e fornecesse o referencial teórico que deveria fundamentar as ações de formação continuada. A SEED não tinha a prática de trabalhar conjuntamente com a Universidade, talvez pelo fato do pouco tempo de existência da UNIFAP e porque não havia se criado uma cultura de parceria, consolidada em outros Estados do Brasil e percebida como um ponto positivo pelas pesquisas sobre o assunto. Além disso, quando existe, esta parceria fornece resultados “que são fonte de pesquisa e devem ser utilizados como processo de realimentação do trabalho dentro da Universidade” (SILVA, 1996, p.187).

A parceria que existiu foi entre a SEED e as prefeituras dos municípios atendidos, as quais deram suporte quanto aos recursos materiais locais



(alojamento para os professores, transporte, etc.) para a viabilização do evento nos referidos municípios.

## Conclusão

Em geral, o Projeto Encontro Pedagógico dos Municípios do Amapá justificou-se pela necessidade de atualização permanente dos profissionais da educação e pela melhoria na qualidade de ensino em seus diferentes níveis. Segundo a coordenação do evento, o Projeto estava relacionado com a política adotada pelo Governo do Estado, que era a de abrir um espaço para discussões sobre a gestão democrática nas escolas estaduais. De acordo com Dourado (2001), o processo de gestão democrática está voltado para a tomada de decisões de forma coletiva e participativa. Entretanto, um dos resultados da pesquisa demonstrou que o processo de gestão democrática, o qual consistia em uma pauta do evento, não aconteceu desde a elaboração do Projeto, uma vez que não houve a participação dos atores principais e suas realidades foram desconsideradas. Desse modo, o Projeto deixou de ter um caráter democrático e a sua proposta de gestão democrática adquiriu um discurso vazio.

Nas entrevistas com a coordenação do evento foi indicado como um outro ponto para justificar a implementação do Encontro Pedagógico a questão da melhoria na qualidade do ensino, que tem sido esperada tanto pelos participantes da ação quanto pela sociedade em geral, sendo proclamada pelos dirigentes das políticas públicas. Resta saber se a melhoria do ensino tem realmente acontecido a partir de eventos semelhantes ao *Encontro Pedagógico*, ou se é colocada como pano de fundo para camuflar outros interesses daqueles que implementam as políticas públicas. Essa é uma questão que somente vai ser percebida em longo prazo e deve ser verificada *in loco*, como objeto de outra pesquisa.

Finalmente, considerando-se que as entrevistas foram realizadas após seis anos da realização do evento (1997), os depoimentos deixam claro que o *Encontro Pedagógico* teve um grande impacto na realidade educacional dos municípios, apresentando mais resultados positivos do que negativos, tanto para os professores da região central quanto para os ministrantes e os coordenadores das ações. Estes últimos consideram, inclusive, o *Encontro...* como um grande

evento e afirmaram, ainda, que houve um grande salto na educação do Amapá, sendo plantada uma “semente de mudança”.

Durante o processo de coleta de dados e das entrevistas, a pesquisadora percebeu as precárias condições sócio-econômicas dos habitantes dos municípios da região central do Amapá. Considerando ainda os dados educacionais desses municípios, pode-se dizer que uma ação de formação continuada por si só não dará conta de atender ao objetivo almejado enquanto, realmente, não houver uma política pública direcionada à melhoria das condições de vida e trabalho da população dos municípios investigados, incluindo além da educação, saúde, moradia, etc.

A situação em que se encontram os professores dificulta a realização de qualquer atividade que possa contribuir para seu desenvolvimento profissional, o que afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A formação continuada é um direito e para sua realização são necessárias condições dignas de trabalho. A pesquisadora ficou impressionada com o fato de que em alguns dos municípios investigados não há sequer uma agência bancária, onde os professores possam retirar seu salário. Com isso, eles precisam se deslocar até a capital, levando, mais ou menos, uma semana para retornar, interrompendo as atividades pedagógicas. Neste contexto de carência e dificuldades, o professor não tem motivação para buscar uma melhor qualificação. Assim, pergunta-se como as ações de formação continuada poderão alcançar os objetivos propostos para tais ações – os quais deveriam ser de uma atividade conscientemente proposta e direcionada à mudança – se desconsidera a realidade dos atores principais e é elaborada “de cima para baixo”?

## Referências

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de execução de evento educacional: encontros pedagógicos dos municípios**. Macapá, 1997a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Cartilha do I Encontro pedagógico**. Macapá, 1997b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto do Núcleo de Ação Educativa**. Macapá, 1995.

ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros. **Programas para a formação continuada de professores nas propostas da secretaria de estado de educação do Rio de Janeiro no período de 1990 a 1998**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UERJ, 1998.

BEZERRA, Eliodete Coelho. **Formação continuada de educadores no Estado do Amapá**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, 2005.

BEZERRA, Eliodete Coelho; GENTILINI, João Augusto. **Considerações preliminares sobre a formação continuada de educadores no Estado do Amapá**. In: V ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE. **Anais...** Águas de Lindóia, 2002. 1 CD-ROM.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. SP: Editora do Brasil, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2000a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual de orientação do Fundo nacional de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério**. Brasília, DF, 2000b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 1.403, de 9 de junho de 2003. **Sistema nacional de certificação e formação continuada**. Brasília, DF: MEC, 2003a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatística da formação de professores**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2003b.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**. v. 20, n. 68, p. 202-219, 1999.

CUNHA, Célio da. A política de valorização do magistério na década de 1990: apontamentos incompletos. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, p. 49-73, 1998.

DANTAS, Leda Alves. **Capacitação de educadores numa proposta de governo popular**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFPe, 1991.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: política e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, p. 77-95, 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e as ações de formação continuada. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 207-224, 2003.

GUIMARÃES, Valter Soares. **A capacitação docente em serviço: intenções e resultados**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Brasileira, Faculdade de Educação, UFGO, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 53-79, 2002.

ONOFRE, Márcia Regina. **Programa de educação continuada no Estado de São Paulo (SEE-SP 1997/98) na visão dos docentes formadores, professores participantes e especialistas da educação**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, UNESP, 2000.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **A formação continuada de professores e suas relações com a prática docente**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFMG, 1999.

SCHEIBE, Leda. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análises e perspectivas**. <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 27 out 2003.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, p. 77-91, 1995.

SILVA, Aida Maria Monteiro. A formação continuada do professor: A relação institucional entre secretaria de educação e universidade. **Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 178-187, Jul./dez, 1996.

TORRES, Rosa Maria. B. Nuevo rol docente? qué modelo de formación, para qué modelo educativo? In: Fundacion Santillana. **Aprender para el futuro nuevo marco de la troca docente**. Argentina, p. 99-111, 1999.

\_\_\_\_\_. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: história e filosofia da educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 173-191, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, p. 29- 52, 1993.

## Para a construção de uma concepção histórico-crítica da Biblioteconomia

Prof. Ms. Alessandro de Melo \*

**Resumo:** Este artigo propõe uma metodologia de abordagem da biblioteca e da Biblioteconomia tendo como parâmetro as concepções da “Pedagogia Histórico-Crítica”. Procurou-se construir uma relação entre biblioteca e educação escolar através da discussão sobre o conhecimento acumulado socialmente e a sua transmissão. Utilizamos o referencial teórico marxista para a análise da biblioteca como prática social e para a construção teórica de uma “Biblioteconomia Histórico-Crítica”, partindo do conceito de biblioteca como um patrimônio cultural a ser apropriado pelos indivíduos, contribuindo para a sua formação autônoma.

**Palavras-Chave:** Biblioteca; Prática social; Pedagogia Histórico-Crítica

**Abstract:** This article proposes an approach's methodology of the library and library-economy using conceptions of “Historical-critical Pedagogy” as a parameter. In this work we searched to develop a relation between library and school education through the discussion about the knowledge accumulated socially and its transmission. We used the Marxist's theoretical reference to analyze the library as a social practice and the theoretical construction of a “Historical-critical library-economy”, using the concept that the library is as a cultural patrimony to be appropriated by the individuals, contributing for its autonomy formation.

**Key words:** Library, Social Practice and Historical-critical Pedagogy.

### Introdução

Este artigo, resultado das reflexões que resultaram na Dissertação de Mestrado defendida em 2003, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara, pretende iniciar uma discussão no âmbito da Biblioteconomia a respeito de uma concepção crítica das bibliotecas, do seu papel na sociedade atual, sociedade esta marcada pela fase da acumulação capitalista caracterizada pelo neoliberalismo.

---

\* Mestre em Educação Escolar – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara-SP; Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara-SP; Professor do IESAP; Coordenador da Pós-Graduação do IESAP. E-mail: alessandro-melo@uol.com.br

Procura-se aqui realizar um diálogo com autores da Biblioteconomia, ressaltando suas concepções sobre o tema abordado. Partimos da concepção de Silva (1999), que propõe, de maneira introdutória, uma “Biblioteconomia Histórico-Crítica” que, entre outros fatores, leva em conta as determinações sociais para a compreensão crítica da realidade das bibliotecas e da leitura no Brasil. O que se considera nesta concepção, são as bibliotecas como portadoras de uma parte significativa do acervo acumulado pela sociedade, através da ação dos homens na história. Para a construção das condições de superação desta sociedade baseada na alienação, é preciso que este acervo seja apropriado pela população, para que, munida deste arcabouço, possa empreender suas lutas emancipatórias de maneira mais qualificada e eficiente.

Tendo esta concepção como foco, procura-se aprofundá-la no sentido de aproximá-la com a “Pedagogia Histórico-Crítica”, cuja concepção educacional considera os condicionantes sócio-históricos da sua formação e prioriza a apropriação da humanidade construída social e historicamente pelos homens (SAVIANI, 2000), o que perpassa pela transmissão dos conhecimentos acumulados.

Assim, biblioteca e educação escolar têm entre si, na concepção “histórico-crítica”, um pano de fundo comum, que é a relação com o conhecimento e a sua apropriação pelos indivíduos.

Levando-se em conta os argumentos acima expostos, cabe-nos expor neste artigo um posicionamento sobre o que entendemos ser o papel educativo das bibliotecas. Esta tarefa nos coloca a necessidade de nos defrontarmos com autores da Biblioteconomia e suas concepções, e definir frente a estes o que entendemos ser uma Biblioteconomia Histórico-Crítica.

Uma questão de fundamental importância para ser discutida na linha de uma Biblioteconomia Histórico-Crítica é a do *saber*, assim como ela foi levantada por Saviani (2000) na sua teorização a respeito da Pedagogia Histórico-Crítica. Para esta corrente pedagógica, a apropriação do saber social e historicamente produzido é uma condição essencial no processo de “humanização do homem”. Segundo este autor,



o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem [...] Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. (SAVIANI, 2000, p.11).

Esse posicionamento delega à educação escolar o importante papel de formar seres humanos autônomos, “para-si” segundo a tipologia marxista, através do processo educacional de transmissão do saber produzido socialmente pela humanidade ao longo da história, o que coincide com a própria evolução da humanidade.

Frente a isso, a questão que colocamos é: qual o papel da biblioteca com relação à transmissão do saber? Esta questão é de tal importância para a Biblioteconomia que nem mesmo é possível pensar em bibliotecas sem fazer referência ao saber acumulado pela sociedade, afinal de contas esse saber está materializado em suas estantes de livros e nos mais diversos meios informacionais que a biblioteca dispõe (ou deveria dispor) aos seus usuários, inclusive o acesso à Internet. Pensamos, assim, que todos os indivíduos que entram pelas portas das bibliotecas são estudantes, não somente estudantes que procuram a biblioteca para fazer as pesquisas escolares, mas sim estudantes no sentido mais amplo, daqueles que buscam sempre o conhecimento. A opção por encarar os usuários das bibliotecas como estudantes e o seu acervo como a materialização do saber social acumulado, formando um cenário típico de uma relação pedagógica, leva-nos ao desafio de apontar caminhos para essa relação, não aquele caminho dado pela realidade cruel das bibliotecas brasileiras, mas sim um caminho possível, que aponte um “dever-ser”, que assuma um compromisso ético-político com o futuro e a superação da sociedade capitalista.

Assim como a educação tem um papel de “atividade mediadora no seio da prática social” (SAVIANI, 2000), auxiliando nesse projeto de superação através da conscientização dos indivíduos, a biblioteca, enquanto uma instituição imersa na sociedade, também tem seu papel mediador na superação da atual sociedade. Qual seria este papel? Qual a especificidade da biblioteca no processo educativo?

São estes os caminhos que pretendemos percorrer, esperando suscitar questões para futuros debates, esperando que estes ultrapassem o âmbito teórico

e transformem-se em uma nova prática social bibliotecária, verdadeiramente revolucionária, como entendemos que seja a biblioteca.

### **A Biblioteca como prática social**

Mostafa (1985) desencadeia a discussão da biblioteca e da Biblioteconomia como prática social, numa percepção pioneira na Biblioteconomia. Para esta autora, a “biblioteconomia será prática social quanto mais estiver identificada como prática educativa em sentido amplo” (MOSTAFA, 1985, p.47). Com uma análise marxista, a autora aponta a debilidade da discussão teórica no campo da Biblioteconomia em comparação à teoria educacional crítica, baseada na análise da obra de Demerval Saviani.

A prática bibliotecária, embora esteja no âmbito da prática educativa, possui sua especificidade com relação à educação escolar. Segundo Mostafa (1985), esta diferença se dá na difusão dos conhecimentos, característica da prática bibliotecária, e na transmissão de conhecimentos, característica da educação escolar. Podemos lançar mão de uma bela passagem de Gramsci (1978), em que o autor comenta a respeito da socialização do saber.

criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’, significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’, por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio filosófico’, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1978, p.13-14).

Esta premissa gramsciana coloca algo que parece fundamental para a compreensão da biblioteca como prática social: ela é, sem dúvida, um órgão privilegiado de difusão das ‘verdades’ já descobertas socialmente. A questão de se imprimir a esta difusão um caráter crítico vincula-se ao posicionamento político da biblioteca e dos profissionais que nela atuam. Por muito tempo, segundo Mostafa (1985), a biblioteca vem se caracterizando por uma prática que se

pretende neutra, fechada no círculo da normalização técnica, como se os livros fossem algo que transcendessem a realidade, independentes da sociedade em que estão inseridos. Não é esta, porém, a posição defendida pela autora, assim como não é essa a posição aqui defendida. Não entendemos a prática bibliotecária desvinculada da prática social global e, portanto, da prática política. Esse viés positivista da atuação das bibliotecas, que de modo algum foi superado, traz como consequência a perpetuação da estrutura social de desigualdade, que passa a ter na biblioteca uma aliada.

Sendo portadora de boa parte do conhecimento acumulado pela humanidade, cabe à prática bibliotecária uma reflexão sobre o “caráter falso ou verdadeiro do conhecimento que manipula” (MOSTAFA, 1985, p.69). Esta questão é de fundamental importância na constituição de práticas críticas e transformadoras no seio da biblioteca. Entendemos esta questão como a levantou Saviani (1984), a respeito da objetividade do saber. Para este autor, a objetividade do conhecimento não só é possível, apesar de vivermos numa sociedade em que a burguesia necessita cada vez mais camuflar ideologicamente os conhecimentos para perpetuar seu poder, como é uma necessidade para a consecução do projeto transformador da sociedade. A burguesia, assim, rejeita cada vez mais a objetividade e a racionalidade dos conhecimentos. Ao contrário disso, diz Saviani (1984), os interesses proletários exigem a objetividade e tendem cada vez mais a se expressar objetiva e racionalmente. Qualquer ato educativo crítico baseia-se no poder da verdade, e é assim que entendemos que deva ser a atuação da biblioteca, ou seja, uma atuação que busque cada vez mais disseminar objetivamente os conhecimentos. A socialização deste conhecimento objetivo é, segundo Mostafa (1985, p.69), a saída para a Biblioteconomia se constituir em prática social transformadora.

Nesse sentido, a própria conscientização do bibliotecário, assim como do professor, com relação à sua prática, é condição para a realização do projeto transformador da sociedade, como coloca Duarte (1996) quando diz que, caso esta conscientização não aconteça, o resultado é a alienação. Nas suas palavras.

A alienação no caso do trabalho educativo possui uma diferença em relação a outros tipos de trabalho. Em outros tipos de trabalho o produto pode não ser prejudicado pela alienação do processo. O trabalhador pode se alienar, se esvaziar no processo de produção, mas o produto vir a enriquecer a sociedade [...] Mas isso não ocorre no caso do trabalho educativo. Nesse caso, a alienação do trabalhador perante o processo gerará também a alienação no que se refere ao produto, no caso, à formação do indivíduo educando. (DUARTE, 1996, p.56).

Do mesmo modo como Duarte apontou a alienação do professor no trabalho educativo como causa da alienação do produto deste trabalho, os educandos, podemos dizer que a alienação do bibliotecário com relação ao processo social global em que se insere na sua prática, resulta na alienação da biblioteca no seio da sociedade. Esta alienação pode não ter efeito direto e imediato sobre o produto da ação bibliotecária, já que esta é mais difusa e ampla, ao contrário da sala de aula, mas esta alienação se dá mediatamente pela própria alienação da biblioteca, que deixa de construir uma prática crítica e, portanto, transformadora.

Para superar a alienação com relação à biblioteca é preciso entendê-la, como faz Saviani com relação à escola, inserida no movimento histórico e contraditório da sociedade. A biblioteca é assim compreendida como determinada pela sociedade (síntese de múltiplas determinações), mas é também determinante desta sociedade, através de sua prática crítica e transformadora. Até hoje a biblioteca teve sua história muito mais determinada pelas contradições sociais, movimento que se expressa na desvalorização da biblioteca nas políticas públicas e privadas, assim como a desvalorização da leitura, ambas trabalhando juntas para a perpetuação do baixo nível cultural da população.

Quando se insiste no fato de a biblioteca ser um órgão transformador, não se quer dizer que ela seja diretamente transformadora, que ela possa por si engendrar um processo revolucionário, posição que seria, no mínimo, não-crítica. O que se diz nesse caso é que a biblioteca, assim como a educação, atua por sua prática num processo de mediação transformadora, ou seja, ambas agem no sentido de elevar o nível de consciência e o nível cultural da população, o que é essencial para a resistência contra a alienação e para a proposição de novas práticas sociais que poderão engendrar um novo modo de produção da sociedade.

Colocamo-nos, pois, no âmbito filosófico-político do *dever-ser*, ou seja, dadas as condições alienantes da atual sociedade, não podemos pensar em práticas que contemplem apenas esta sociedade alienada, mas sim perseguir o objetivo de uma sociedade onde os homens possam elevar ao máximo as suas potencialidades humanas. Não estamos num terreno abstrato, de um *dever-ser* não realista, mas sim de um *dever-ser* concreto, mediado pelo conhecimento dos processos sociais, de suas contradições, enfim, de um conhecimento crítico de sua dinâmica, como afirma Gramsci (1978) quando estabelece os critérios para se trabalhar a objetivação do *dever-ser*:

A possibilidade não é a *realidade*, mas é, também ela, *uma realidade*: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer 'liberdade'. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário 'conhecê-las' e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem nesse sentido é vontade concreta: isto é aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam essa vontade. (GRAMSCI, 1978, p.47).

Não basta, pois, nesta concepção, o conhecimento. Este conhecimento vem sendo apropriado pelas classes dominantes e em quase nada tem contribuído para a melhoria da qualidade de vida da população, nem ao menos tem apontado para a transformação da atual sociedade.

É preciso ir além e criar práticas de transmissão crítica dos conhecimentos, para que estes possam agir nas consciências e, ali, engendrar a necessidade da transformação. Num movimento dialético, a educação e a biblioteca mediam, no seio da prática social, o desenvolvimento de novas práticas sociais.

### **Uma concepção histórico-crítica para a biblioteconomia**

A biblioteca, assim como a escola, possui a característica de ser uma instituição ligada ao saber, cumprindo um papel específico de disseminadora do saber, o que a diferencia da escola, que tem o papel, segundo a concepção aqui aceita, de transmitir este saber. Apesar de a biblioteca ter um papel não apenas

educativo, mas, segundo Almeida (1997), também informacional, cultural e recreativo, podemos dizer que todos eles são aliados num projeto de elevação do nível cultural da população, tendo este projeto o objetivo de formar indivíduos capazes de gerar novas práticas sociais não alienadas.

O termo Biblioteconomia Histórico-Crítica foi cunhado por Silva (1999), num livro que se constitui como um manifesto pelo engajamento político da Biblioteconomia, que, segundo este autor, tem priorizado preocupações técnicas e tecnológicas, o que vem esmagando a discussão sobre as questões socialmente relevantes para a reflexão sobre as bibliotecas, especialmente no que se refere ao seu papel educacional<sup>1</sup>. Para Silva (1999), as bibliotecas públicas e escolares, e acrescentam-se as bibliotecas populares, universitárias e especializadas, têm um papel fundamental no que chama de “elevação do nível cultural e da consciência crítica da população brasileira” (SILVA, 1999, p.23). Tais objetivos colocam esta concepção de biblioteca em sintonia com o objetivo primordial da Pedagogia Histórico-Crítica. O que caracteriza a Biblioteconomia Histórico-Crítica é a sua análise da história da crise da biblioteca e da leitura no Brasil como sintomas das

contradições sociais inerentes ao modelo capitalista periférico que caracteriza a sociedade brasileira, cujas classes dominantes têm um projeto político de manutenção de sua hegemonia baseado, entre outros, na negação sistemática do acesso aos bens educacionais/culturais às classes trabalhadoras. (SILVA, 1999, p.33).

O autor insere as bibliotecas no seio de uma concepção crítica e revolucionária, no sentido de constituí-las como mais um fator na superação da sociedade de classes. Interessante notar que a biblioteca, assim como a escola, possui um papel mediador neste processo, o que significa que a sua atuação, em si, não age diretamente na transformação social, mas cria condições para isso ao se dirigir para a conscientização da população.

Silva (1999) aponta três axiomas para a constituição de uma Biblioteconomia Histórico-Crítica:

---

<sup>1</sup> Segundo o levantamento feito por Neves (2000), dentre as 556 teses defendidas nas principais escolas de Pós-graduação da área de Biblioteconomia no Brasil (São Paulo, Campinas, Brasília, Belo Horizonte e João Pessoa), no período de 1975 a 1998, somente 35 tratavam do tema “biblioteca pública” (6,28%) e 14 do tema “biblioteca escolar” (2,5%).

- a) a necessidade de compreender a desvalorização social da biblioteca e a elitização do acesso à leitura, no Brasil, como produtos da luta pela hegemonia que permanentemente se trava em sociedades de classe como a brasileira;
- b) a impossibilidade de se analisar as crises da leitura e da biblioteca, no Brasil, sem contextualizá-las histórica, social e politicamente;
- c) a concepção de que a popularização do acesso à leitura e a valorização social da biblioteca, no Brasil, são conquistas a serem obtidas pelos setores sociais organizados e comprometidos com a democratização plena da sociedade brasileira. (SILVA, 1999, p. 33-34).

Constitui-se, assim, uma base em que se pode vislumbrar a concretização, no seio da Biblioteconomia, dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. No entanto, as bases propostas por Silva perpassam apenas superficialmente aquilo que é essencial na Pedagogia Histórico-Crítica, que é a questão do saber. Para entrarmos neste tema, é preciso expressar o que entendemos ser o papel da biblioteca em geral e, em seguida, seu papel educacional.

A biblioteca serviu, ao longo da história, a uma importante função: preservar de forma organizada os conhecimentos produzidos pela humanidade, sem distinção de qualquer espécie. É por meio das bibliotecas que temos hoje a possibilidade de conhecer o produto de séculos e milênios de história, seja pela preservação de originais (como o caso dos incunáveis dos séculos XV), ou pela coleção das traduções ou do conjunto das obras de um determinado país. Tal função delega à biblioteca um papel de extrema importância na formação do ser humano, que é possibilitar a apropriação pelo indivíduo dos conhecimentos produzidos pela humanidade, num processo em que esta apropriação torna-se a condição *sine qua non* da humanização do homem.

Sendo portadora desse acervo, a biblioteca insere-se na sociedade como uma instituição que tem por função atuar, juntamente com a escola, através de práticas bibliotecárias que cumpram o papel de conscientizar a população por meio daquilo que lhe é peculiar: a leitura. A educação escolar também tem como um dos seus objetivos o desenvolvimento da leitura, mas na biblioteca essa é, a nosso ver, a atividade fundamental, o que a torna parceira da educação escolar. Não queremos com isso reduzir o conceito de leitura à leitura de livros, mas utilizamos este termo na sua mais ampla acepção, ou seja, como possibilidade de acesso da população à decifração do mundo em que vivemos. O conhecimento do

mundo, dos seus processos e contradições, é condição para a sua superação. Não a única condição. Não basta conhecer, como disse Gramsci (1978), mas é preciso querer utilizar os conhecimentos para a transformação da sociedade. É aí, pois, que se colocam a escola e a biblioteca: ambas têm o papel de atuar mediando a superação desta sociedade através da conscientização, entendida esta como afirma Paulo Freire (1980, p. 26):

A conscientização implica que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

Entramos aqui num terreno polêmico. Imputar à biblioteca o incentivo à leitura como sua preocupação fundamental encontra certa resistência por parte de alguns autores. Almeida (1997), por exemplo, acredita que a biblioteca, investindo “apenas” no incentivo à leitura, somente faz perpetuar sua condição de Aparelho Ideológico de Estado, segundo a concepção de Althusser, isto porque ela, fazendo isso, afasta-se de um grande contingente iletrado da sociedade. O autor chega a afirmar que o livro “é inútil para a maioria da população” (ALMEIDA, 1997, p.54). O trecho a seguir demonstra claramente o caráter que o autor imprime a esta questão.

A biblioteca tende a veicular informações imbuídas de conceitos contrários às propostas sócio-político-econômicas e culturais da maioria da população. Refletindo posturas e interesses da classe detentora do poder, a biblioteca transforma-se num instrumento de dominação. As informações que normalmente são veiculadas pela biblioteca, apenas são decodificadas pelos que possuem um mínimo de “iniciação”, um mínimo de “conhecimentos”, um mínimo, por que não dizer, de “informações”. A complexidade das informações está proporcionalmente relacionada para seu entendimento, ao acervo de conhecimentos de cada usuário. A biblioteca, ao se preocupar com o leitor “culto”, amplia o fosso da “distribuição de informações”: nada para quem não tem e muito para quem já tem. (ALMEIDA, 1997, p.66).

Em relação à primeira questão levantada, ou seja, a de que a biblioteca veicula informações contrárias às propostas da população, cabe uma pergunta: de que propostas o autor está tratando? Ao afirmar isto o autor expressa a opinião de que o livro é um instrumento de manutenção do *status quo*, a serviço das classes dominantes. Segundo pensamos, baseado numa concepção histórico-social do



conhecimento, os livros constituem-se num patrimônio cultural da humanidade e que, como tal, devem ser apropriados por toda a população. O limite a esse objetivo se dá pelo fato de que, numa sociedade alienada como a atual, os livros são apropriados pelas classes dominantes que, assim, utilizam os conhecimentos como instrumento da manutenção do seu poder. Num projeto que vise a superação desta sociedade, portanto, é preciso trabalhar na perspectiva de que a biblioteca, como mediadora no seio da prática social, como a escola, deve atuar no sentido da elevação do nível cultural da população, o que necessariamente passa por um programa de leitura crítica<sup>2</sup> dos livros e outros meios de comunicação. Tal leitura, como uma prática social e, portanto, determinada pelas condições objetivas da sociedade, deve ser pensada num projeto transformador, de modo que a sua apropriação não seja alienada e, com isso, possa cumprir seu papel na formação das consciências. Cabe à biblioteca gerar novas práticas de leitura crítica, o que não significa o desprezo pelas suas outras funções.

Segundo esta reflexão, não podemos concordar com Almeida (1997), pois considerando que o conhecimento é necessário para a superação desta sociedade, os livros são suportes que devem ser considerados desde que possam ser apropriados de forma não alienada na sociedade. Cabe à biblioteca, pois, engajar-se neste propósito e não, como quer o autor, que renegue o livro a um segundo plano.

Outra crítica feita por Almeida (1997) é com relação à informação, que acredita ser a matéria-prima por excelência com que a biblioteca deve trabalhar. Segundo esse ponto de vista, a informação útil está mais próxima dos anseios da população e, portanto, a sua devida manipulação pela biblioteca a tornaria uma instituição verdadeiramente inserida no seio da sociedade, coadunada com o projeto político da população oprimida. Vejamos, porém, o que o autor entende por informação relevante à população. Ele o faz no contexto onde explica o que seria, dentre as quatro funções da biblioteca, a função informativa (as outras três são:

---

<sup>2</sup> Entende-se como leitura crítica aquela que encontra sua “principal razão de ser nas lutas em direção à transformação da realidade brasileira, levando o cidadão a compreender as raízes históricas das contradições e a buscar, pela ação concreta, uma sociedade onde os benefícios do trabalho produtivo [...] não sejam privilégio de uma minoria”. (SILVA, 1998, p. 22-23).

educacional, cultural e recreativa). Para isso, lança mão de um exemplo vindo dos Estados Unidos, os “Centros Referenciais”.

O que são eles? Dentro da biblioteca pública, em trabalho conjunto com outras entidades, um setor que pretende fornecer para a população informações que respondam a necessidades do dia-a-dia, do cotidiano. Esse trabalho em nossas bibliotecas deveria ser prioritário: onde se consegue uma carteira de identidade?; quando, como e onde eu devo me alistar para o serviço militar?; qual o percentual de aumento do aluguel para este mês?; onde eu posso conseguir uma assessoria jurídica gratuita? (ALMEIDA, 1997, p.55).

O autor ainda acrescenta que tais “informações mudam o caráter da biblioteca e não é necessário que o usuário saiba ler” (ALMEIDA, 1997, p.56). Neste trecho percebe-se o viés pragmatista do pensamento do autor, e o menosprezo deste para com o acervo cultural e histórico da biblioteca. Almeida valoriza informações de balcão, algo que mais caberia a uma central de informações do município e que, no nosso entendimento, não pode nem deve ser o papel prioritário das bibliotecas. Afinal, num processo de emancipação do homem, na sua humanização, qual a relevância de questões como “onde posso me alistar no serviço militar”, levantadas por Almeida?

Ao contrário, esta postura é que tornaria a biblioteca um Aparelho Ideológico de Estado, como afirmou o próprio autor. Ao reduzir a sua atuação à reprodução de informações cotidianas, a biblioteca não faz mais que reproduzir o *status quo* dominante. Tais informações somente servem para uma inclusão alienada no sistema, sob os auspícios de uma pretensa “cidadania”, que neste caso significa a consciência que os indivíduos devem ter dos seus direitos (“onde eu posso conseguir uma assessoria jurídica gratuita?”) e deveres (“qual o percentual de aumento do aluguel para este mês?”).

Interessante atentar para o fato de que Almeida (1997) imputa a tal função informativa um caráter revolucionário para as bibliotecas e para a população, auxiliando o povo a “fortalecer seus mecanismos de defesa”, aumentando sua consciência. Mas de que consciência fala o autor? Pelo menos no trecho acima não podemos vislumbrar nenhuma contribuição para isso. Ao contrário, quer nos parecer que, guiando sua concepção de biblioteca para uma atuação no nível do cotidiano, o autor passa a ser mais um defensor da manutenção da ignorância do

povo (vide sua afirmação sobre a inutilidade do livro). Acreditamos que o autor faz isso ao desprezar a função da biblioteca como mediadora no seio da prática social, ou seja, despreza a possibilidade inerente à biblioteca de poder elevar a população a um nível de consciência crítica e transformadora. Almeida trabalha apenas com aquilo que se dá na realidade empírica e, quando traça suas perspectivas para uma biblioteca ideal, o faz em termos cotidianos.

O mesmo autor adota a perspectiva de que a biblioteca deva sair da sua habitual inércia no seio da sociedade. Para isso, propõe que ela torne-se uma instituição dinâmica, em constante interação com a comunidade que a cerca, trazendo para a biblioteca os seus anseios e suprimindo sua carência informativa. Para o autor, é preciso construir um conhecimento da comunidade a ser atendida, para a composição do acervo e dos serviços a serem prestados, entendendo os anseios desta comunidade (ALMEIDA, 1997a, p.78).

Cabe aí uma questão: numa sociedade alienada, os anseios da comunidade não são, também, alienados? Será que esse método de ação não abre brechas para que as necessidades advindas, por exemplo, do mercado de trabalho, passem a dominar a prática bibliotecária? Essa prática, coadunada com o mercado, não seria mais uma prática alienada e alienadora?

Parece-nos que estão colocadas aí duas opções de caráter político a serem adotadas na prática bibliotecária: ou se trabalha na perspectiva desta sociedade, ajudando a formar indivíduos capacitados a nela se inserirem, ou trabalha-se na perspectiva da superação, preparando indivíduos que possam fazer a crítica à sociedade e, assim, formularem um novo projeto de sociedade. Almeida coloca-se na primeira perspectiva, embora proclame a intenção de formular uma “Biblioteconomia guerrilheira”, subversiva.

A idéia de adaptação da biblioteca aos anseios da comunidade não é exclusividade de Almeida. Esta, aliás, é a idéia comum no campo da Biblioteconomia, como é o caso de Suaiden (1995), no trecho a seguir:

Estudos recentes no planejamento de bibliotecas públicas recomendam que o estudo da comunidade deve preceder a construção do prédio [...] Assim sendo, o primeiro passo é efetuar um amplo diagnóstico sobre as necessidades de informação da comunidade, baseado na situação política, social, cultural e educacional. (SUAIDEN, 1995, p.12).

Apesar de a concepção ser a mesma, Suaiden traz um elemento novo para a discussão, que é o fato de apontar que as necessidades de informação dependem dos vários fatores sociais, econômicos, políticos e culturais da comunidade. Será que as necessidades diferenciadas, já que vivemos numa sociedade tão desigual, não perpetuam a atual situação da sociedade? As necessidades informativas não revelam o estágio de enquadramento da comunidade na sociedade alienada? Isto não significa que as classes de baixa renda tendem a “necessitar” de informações essenciais para sua sobrevivência, já que não conseguiram de fato superar as necessidades materiais? Isto também não significa que a classe dominante “necessita” de acesso à cultura para sua fruição, para sua elevação intelectual, já que tem resolvido sua situação material? No limite, o que o autor propõe é uma biblioteca para cada classe social, cada qual cumprindo seu papel, desde que imbuídas do espírito de sua comunidade.

Levando-se em conta o ponto de vista dos dois autores analisados, podemos dar um salto para a compreensão dos alicerces da Biblioteconomia Histórico-Crítica. Milanese (2002), embora não utilize o vocabulário marxista e, muito menos, radicalize sua posição, comenta sobre a necessidade da biblioteca ir além do atendimento das necessidades informacionais da comunidade:

Existem duas possibilidades de posicionamento: um é o simples atendimento do desejo, o outro é a criação do desejo necessário. A primeira possibilidade não questiona o desejo, apenas procura a sua concretização. A segunda permite fazer uma trajetória, indo dos padrões mínimos de qualidade de vida e bem-estar para o desejo de tê-los. Dessa forma, configuram-se dois tipos básicos de serviços de informação pública: o passivo que procura atender à demanda existente, e o ativo, aquele que se aventura pela criação da demanda, abrindo um campo vasto que exige uma interação intensa com a coletividade. (MILANESI, 2002, p.75).

Segundo este trecho, podemos situar o posicionamento de Almeida (1997) e Suaiden (1995), no campo de uma idéia de “serviço passivo” de informações. Segundo a concepção de Milanese, a Biblioteconomia Histórico-Crítica se colocaria na segunda posição, ou seja, a da “criação do desejo necessário”, portadora ativa de informações, não se reduzindo às demandas, mas criando novas perspectivas na comunidade. Tal idéia de informação também não se reduz àquela destacada por Almeida (1997, p.56), ou seja, à informação do cotidiano, mas se relaciona

com a disseminação do patrimônio cultural da humanidade, condição para o conhecimento crítico da sociedade e, portanto, de sua superação.

Os livros nas estantes das bibliotecas são patrimônios a serem apropriados por toda a sociedade, mas não só os livros. A biblioteca é portadora dos mais variados suportes informativos e pode, inclusive, atuar com a constituição de um acervo oral e imagético, através da coleção de gravações, fitas de vídeo, CD-ROMs e, principalmente, a Internet. De qualquer maneira, sejam quais forem os meios utilizados, o objetivo, nesta concepção aqui defendida, é sempre o mesmo: contribuir para o desenvolvimento das consciências e, assim, para a consecução de novas práticas sociais transformadoras.

## Conclusão

Está que a biblioteca hoje é uma instituição “ocupada” por apenas uma parcela da sociedade, estudantes e leitores, devido ao déficit educacional e cultural do país. No entanto, pensamos que a biblioteca, ao invés de se conformar com este quadro, deve lutar para que a população como um todo possa ter acesso e se apropriar do patrimônio que ela abriga. Sua prática deve ser diferente de um mero centro de informações cotidianas, como propôs Almeida (1997), mas deve contribuir para que a população supere o cotidiano alienado através da conscientização, que passa necessariamente pela apropriação dos conhecimentos histórica e socialmente construídos, materializados em boa parte no acervo das bibliotecas.

É através desta premissa que vimos discutindo as possibilidades de uma atuação crítica e transformadora no âmbito da Biblioteconomia e, conseqüentemente, no âmbito educacional entendido de forma genérica, e na educação escolar, de maneira específica.

Esperamos ter oferecido um campo de estudos que ainda está por se revelar e precisa ser aprofundado, dada a sua relevância para a discussão das bibliotecas, do seu papel na sociedade brasileira e, assim, contribuir para a formação de um campo crítico que, já desenvolvido no âmbito educacional através da Teoria Histórico-Crítica, possa se propagar também para a Biblioteconomia, trazendo para esta, essencialmente, a consciência da sua prática como mediadora no seio da prática social.

## Referências

ALMEIDA, Oswaldo Francisco (Jr.). **Sociedade e biblioteconomia**. São Paulo: Pólis; São Paulo: APB, 1997 (Coleção Palavra-Chave, 07).

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MILANESI, Luis. **Biblioteca**. Cotia: Ateliê Editorial, 2002.

MOSTAFA, Solange Puntel. **Epistemologia da biblioteconomia**. Tese (Doutorado). 1985. PUC. Pós Graduação em Filosofia da Educação, São Paulo, 1985.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. **Pesquisa escolar nas séries iniciais do ensino fundamental em Porto Alegre, RS**: bases para o desempenho interativo entre sala de aula e biblioteca escolar. 2000. Tese (Doutorado). São Paulo, USP, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas: Mercado de Letras: ABL, 1998. (Leituras do Brasil).

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SUAIDEN, Emir. **Biblioteca pública e informação à comunidade**. São Paulo: Global, 1995

**A consciência e a conscientização.  
Relação entre a filosofia de George Hegel e a Pedagogia de Paulo Freire**

**Prof. Ms. Gerson N. L. Schulz\***

**Resumo:** Este artigo faz considerações sobre a teoria da consciência na filosofia do pensador alemão George Hegel (1770 – 1831) e na pedagogia do educador brasileiro Paulo Freire (1921 – 1997).

**Palavras-chave:** Consciência, dominação, escravidão, liberdade.

**Abstract:** This article makes considerations about the Consciousness theory in the philosophy of the german thinker George Hegel (1770 – 1831) and in the pedagogy of the brazilian professor Paulo Freire (1921 – 1997).

**Key words:** Mind, control, slavery, freedom.

### **Parte I: Introdução**

Este artigo nasce a partir de uma frase do professor Ernani Maria Fiori no prefácio a 28ª edição da obra *Pedagogia do Oprimido* onde ele afirma às páginas 9 e 10: "A pedagogia do oprimido é, pois, libertadora de ambos, do oprimido e do opressor. Hegelianamente diríamos: 'a verdade do opressor reside na consciência do oprimido'".

Apresentando esta frase aspecto curioso devido aos diferentes contextos em que produziram suas obras os dois autores, fez-se necessária uma investigação bibliográfica a fim de estabelecer se há relação efetiva e qual é ela entre a filosofia de George Hegel (autor do contexto europeu do movimento Romântico no século XIX) e a pedagogia brasileira de Freire que visava basicamente à alfabetização e à conscientização social de jovens e adultos dentro do contexto brasileiro das décadas de

---

\* Bacharel em Filosofia/Universidade Católica de Pelotas, Mestre em Educação/Universidade Federal de Pelotas. Professor e Coordenador do Núcleo de Pesquisa no Instituto de Ensino Superior do Amapá. E-mail: gnlschulz@pop.com.br.



<sup>1</sup>cinquenta e sessenta (especialmente repressora dos movimentos Getulista [década de 30 a 50] e militar de 1964).

## **Parte II: O problema**

Qual a relação entre Os termos "senhor e escravo" e "opressores e oprimidos" presentes, respectivamente, na obra de George Hegel (Fenomenologia do Espírito) e de Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido)?

## **Parte III: Considerações sobre o conceito de "Selbstbewusstsein" de Hegel e a conscientização para a liberdade de Paulo Freire**

Antes de tudo faz-se necessário estabelecer qual o problema central da obra hegeliana em questão, a Fenomenologia do Espírito<sup>2</sup>.

De acordo com Henrique de Lima Vaz (grande autoridade brasileira em filosofia hegeliana) a fenomenologia intenta:

[...] articular com o fio de um discurso científico [...] as figuras do sujeito ou da consciência que se desenham no horizonte do seu afrontamento com o mundo objetivo. [...] Hegel deve ser entendido dentro da resposta original que a *Fenomenologia* pretende ser à grande aporia transmitida pela *Critica da Razão Pura* ao Idealismo alemão. Esta aporia se formula como cisão entre a ciência do mundo como *fenômeno*, [...], e o conhecimento do absoluto ou do incondicionado – da *coisa-em-si* – que permanece como ideal da Razão. [...] Hegel intenta mostrar que a fundamentação absoluta do saber é resultado de uma gênese<sup>3</sup> ou de uma história cujas vicissitudes são assinaladas, no plano da aparição ou do *fenômeno* ao qual tem acesso o olhar do Filósofo [...] pelas oposições sucessivas e dialeticamente articuladas entre a certeza do sujeito e a verdade do objeto. [...] Na *Fenomenologia*, Hegel quer mostrar que essa abstração, na qual o mundo é o mundo sem história da mecânica newtoniana e é acolhido pelo sujeito ao qual 'aparece' nas formas acabadas das categorias do Entendimento, é apenas momento de um processo ou de uma gênese que começa com a 'aparição' do sujeito a si mesmo no simples 'aqui' e 'agora' da *certeza sensível* [...], aparição que mostra a dissolução da verdade do objeto na certeza com que o sujeito procura fixá-la. [...] Hegel transfere para o próprio coração do sujeito – para o seu saber – a condição de *fenômeno* que Kant

---

2 Como este artigo destina-se originalmente para professores que não são da área de filosofia, o autor preferiu transcrever literalmente uma parte do texto do comentador, para não incorrer no risco de elaborar uma síntese muito superficial.

<sup>3</sup> Processo que procura o valor da origem e a origem dos valores.

cingira à esfera do objeto. Essa é a originalidade da *Fenomenologia* e é nessa perspectiva que ela pode ser apresentada como processo de 'formação' (cultura ou *Bildung*) do sujeito para a ciência<sup>4</sup>.

Entretanto, o que importa aqui é descrever o itinerário de Hegel para a consciência de Senhorio e servidão. De acordo com Giovanni Reale e Dario Antiseri em sua história da filosofia, a Fenomenologia possui cinco momentos, a saber: O 1º é o Espírito como consciência (que é a consciência no sentido lato do termo, isto é, aquilo que significa consciência de alguma coisa outra<sup>5</sup>). Assim esta consciência determina a relação sujeito/objeto que Hegel intenta superar, ou seja, sua filosofia deseja superar pela razão a contradição no entendimento entre sujeito e objeto, postulada desde Kant. O 2º é a Autoconsciência (como a verdade da consciência, isto é, o objeto com os quais o homem em geral se relaciona, nada mais é do que o "si" da consciência). O 3º é a Razão (que se desdobra e é a verdade da Autoconsciência). O 4º é o Espírito Absoluto<sup>6</sup> (que é desdobramento dialético da Razão). Esta se realiza plenamente como Espírito (que é e que, por fim, alcança seu ponto culminante através da Religião<sup>7</sup> no Saber Absoluto<sup>8</sup>) que é o sexto. Pois é dentro deste esquema que está inserida a consciência dialética do Senhor e do escravo.

Propriamente, no quarto capítulo da Fenomenologia, intitulado "A verdade da certeza de si mesmo", Hegel faz suas primeiras considerações a respeito do modo de conhecer da consciência e estabelece que esta pensa a si mesma. No subtítulo A, a partir do parágrafo 178 denominado por ele: "Independência e dependência da

<sup>4</sup> Prefácio, p. 13 e ss.

<sup>5</sup> De acordo com Lima Vaz no prefácio à Fenomenologia: "Tal situação é definida pela presença do sujeito no aqui e agora do mundo exterior e o saber, nesse primeiro momento, não é mais do que a simples indicação do objeto nesse aqui e agora. Esse primeiro saber é denominado por Hegel 'certeza sensível'. É o domínio onde se move a consciência ingênua, quase animal, que pensa possuir a verdade do objeto na certeza de indicá-lo na sua parição no aqui e agora do espaço e do tempo do mundo".

<sup>6</sup> 438 – [Die Vernunft ist] A razão é espírito quando a certeza de ser toda a realidade se eleva à verdade, e [quando] é consciência de si mesma como de seu mundo e do mundo como de si mesma. E, por conseguinte, comentam Antiseri e Reale à página 122 de sua História da Filosofia: O Espírito é o indivíduo que constitui um mundo tal como ele se realiza na vida de um povo livre. O Espírito, portanto, é a unidade da Autoconsciência "na perfeita liberdade e independência" e, ao mesmo tempo, em sua oposição "mediata". O Espírito é "Eu que é Nós, Nós que é EU".

<sup>7</sup> Hegel refere-se às manifestações religiosas oriental, ocidental (greco-romana) e cristã que é para ele a religião revelada.

<sup>8</sup> De acordo com Reale e Antiseri à página 126 de sua História da Filosofia: "No Saber Absoluto cai toda diferença entre 'certeza' (que implica sempre elemento de subjetividade) e 'verdade' (que é sempre objetividade), entre 'saber' como forma e 'saber' como conteúdo".

consciência-de-si: dominação e escravidão" que trata propriamente o conceito de Selbstbewusstsein e da dialética do senhor e do escravo. Diz Hegel:

178 – [Das Selbstbewusstsein] A consciência-de-si é para em si e para si quando por que é em si e para si para uma Outra. Quer dizer, só é como algo reconhecido. O conceito dessa sua unidade em sua duplicação, [ou] da infinitude que se realiza na consciência-de-si, é um entrelaçamento multilateral e polissêmico. Assim seus momentos devem, de uma parte, ser mantidos rigorosamente separados, e de outra parte, devem ser tomados ao mesmo tempo como não-diferentes, ou seja, devem ser sempre tomados e reconhecidos em sua significação oposta. O duplo sentido do diferente reside na [própria] essência da consciência-de-si: [pois tem a essência] de ser infinita, ou de ser imediatamente o contrário da determinidade na qual foi posta. O desdobramento do conceito dessa unidade espiritual, em sua duplicação, nos apresenta o movimento do reconhecimento.

179 – [Es it fur das] Para a consciência-de-si há uma outra consciência-de-si [ou seja]: ela veio para fora de si. Isso tem dupla significação: primeiro, ela se perdeu a si mesma, pois se acha numa outra essência. Segundo, com isso ela suprassumiu o Outro, pois não vê o Outro como essência, mas é a si mesma que vê no Outro.

180 – [Es muss dies] A consciência-de-si tem de suprassumir esse seu-ser-Outro. Esse é o suprassumir do primeiro sentido duplo, e por isso mesmo, um segundo sentido duplo: primeiro deve proceder a suprassumir a outra essência independente, para assim vir-a-ser a certeza de si como essência; segundo, deve proceder a suprassumir a si mesma, pois ela mesma é esse ser Outro.

181 – [Dies doppelsinnige] Esse suprassumir de sentido duplo do seu ser-Outro de duplo sentido é também um retorno, de duplo sentido, a si mesma; portanto, em primeiro lugar a consciência retorna a si mesma mediante esse suprassumir, pois se torna de novo igual a si mesma mediante esse suprassumir do seu ser-Outro; segundo, restitui também e ela mesma a outra consciência-de-si, já que era para si no Outro. Suprassume esse seu ser no Outro, e deixa o Outro livre, de novo.

182 – [Diese Bewegung] Mas esse movimento da consciência-de-si em relação a uma outra consciência-de-si se representa, desse modo, como o agir de uma (delas). Porém, esse agir de uma tem o duplo sentido de ser tanto o seu agir como o agir da outra; pois a outra é também independente, encerrada em si mesma, nada há nela que não seja mediante ela mesma<sup>9</sup>...

A partir da leitura destes parágrafos, compreende-se que o processo epistemológico hegeliano (assim como todo o itinerário de sua filosofia) é triádico, isto é, se desenvolve em três momentos distintos. Assim, no plano filosófico o Espírito que se nega a si mesmo para gerir a consciência humana (Verstand), através do desenvolvimento da razão, por fim, acaba por conhecer-se a si próprio como Espírito Absoluto. Também em termos particulares (do indivíduo) se dá a mesma projeção. Para Hegel a consciência é sempre **consciência de**. Ela é sempre particular de alguém (indivíduo), particular que se projeta para fora e se entende (compreende) a si mesma em momentos sucessivos e dialéticos. É isso que caracteriza a possibilidade do ser-

<sup>9</sup> Fenomenologia do Espírito, p. 142 e 143.

outro, ou seja, só é possível "entender" o outro a partir da consciência particular do sujeito. Num terceiro momento ocorre então (assim como em toda a filosofia hegeliana) o encontro do Absoluto consigo mesmo, a coincidência entre o real<sup>10</sup> e o racional, isto é, entre o conceito (Begriff) e a coisa-em-si.

### 3.1. O senhorio e a escravidão

Sobre o senhor:

190 - [Der Herr ist] O senhor é a consciência para si essente, mas já não é apenas o conceito dessa consciência, sendo uma consciência para si essente que é mediatizada consigo por meio de uma outra consciência, a saber, por meio de uma consciência a cuja essência pertence ser sintetizada com um ser independente, ou com a coisidade em geral. O senhor se relaciona com estes dois momentos: com uma coisa como tal, o objeto do desejo, e com a consciência para a qual a coisidade é o essencial. Portanto, o senhor:

a) como conceito da consciência-de-si é relação imediata do ser-para-si; mas,

b) ao mesmo tempo como mediação, ou como um ser-para-si que só é para si mediante um Outro, se relaciona

a') imediatamente com os dois momentos; e

b') mediatamente, com cada um por meio do outro.

O senhor se relaciona mediatamente com o escravo por meio do ser independente, pois justamente ali o escravo está retido; essa é sua cadeia, da qual não podia abstrair-se na luta, e por isso se mostrou dependente, por ter sua independência na coisidade. O senhor, porém, é a potência sobre esse ser, pois mostrou na luta que tal ser só vale para ele como um negativo. O senhor é a potência que esta por cima desse ser; ora, esse ser é a potência que está sobre o Outro; logo, o senhor tem esse Outro por baixo de si: é este o silogismo [da dominação].

### 3.2. A Escravidão

191 - [In diesen beiden] Nesses dois momentos vem-a-ser para o senhor o seu Ser-reconhecido mediante uma outra consciência [a do escravo]. Com efeito, essa se põe como inessencial em ambos os momentos; uma vez na elaboração

---

<sup>10</sup> De acordo com o professor Ernani Maria Fiori referindo-se à famosa frase de Hegel "o que é real é racional, o que é racional é real" em sua obra "Metafísica e história" à página 260: "O real aqui não é tudo o que existe, porque nem tudo o que existe pode ser considerado um momento do desenvolvimento racional. Porém, no plano substancial encarecido pela frase hegeliana, o que existe é algo que se desenvolve como o desdobramento de um processo racional, seja no âmbito da natureza, seja principalmente no campo totalizante do espírito, em particular no do espírito objetivo encarnado pela história. É só a isso que ele chama de real quando diz que o real é racional, porque só esse processo é realmente efetivo".

da coisa, a outra vez, na dependência para com um determinado ser-aí; dois momentos em que não pode assenhorar-se do ser, nem alcançar a negação absoluta. Portanto, está presente o momento do reconhecimento no qual a outra consciência se suprassume como ser-para-si, e assim faz o mesmo que a primeira faz em relação a ela. Também está presente o outro momento, em que o agir da segunda consciência é o próprio agir da primeira, pois o que o escravo faz é justamente o agir do senhor, para o qual somente é o ser-para-si, a essência: ele é a pura potência negativa para a qual a coisa é nada, e é também o puro agir essencial nessa relação. O agir do escravo não é um agir puro, mas um agir inessencial (...).

### 3.3. A Libertação

196 - [Das Formieren] No entanto, o formar não tem só este significado positivo, segundo o qual a consciência escrava se torna para si um essente como puro ser-para-si. Tem também um significado negativo frente a seu primeiro momento, o medo. Com efeito: no formar da coisa, torna-se objeto para o escravo sua própria negatividade, seu ser-para-si, somente porque ele suprassume a forma essente oposta. Mas esse negativo objetivo é justamente a essência alheia ante a qual ele tinha tremido. Agora, porém, o escravo destrói esse negativo alheio, e se põe, como tal negativo, no elemento do permanecer: e assim se torna, para si mesmo, um para-si-essente. No senhor, o ser-para-si é para o escravo um Outro, ou se já, é somente para ele. No medo, o ser-para-si está nele mesmo. No formar, o ser-para-si se torna para ele como o seu próprio, e assim chega à consciência de ser ele mesmo em si e para si.

A forma não se torna um outro que a consciência pelo fato de se ter exteriorizado, pois justamente essa forma é seu puro ser-para-si, que nessa exteriorização vem-a-ser para ela verdade. Assim, precisamente no trabalho, onde parecia ser apenas um sentido alheio, a consciência, mediante esse reencontrar-se de si por si mesma, vem-a-ser sentido próprio.

Para que haja tal reflexão são necessários os dois momentos; o momento do medo e do serviço em geral, e também o momento do formar; e ambos ao mesmo tempo de uma maneira universal. Sem a disciplina do serviço e da obediência, o medo fica no formal, e não se estende sobre toda a efetividade consciente do ser-aí. Sem o formar, permanece o medo como interior e mudo, e a consciência não vem-a-ser para ela mesma. Se a consciência se formar sem esse medo absoluto primordial, então será apenas um sentido próprio vazio; pois sua forma ou negatividade não é a negatividade em si, e seu formar, portanto, não lhe pode dar a consciência de si como essência.

Se não suportou o medo absoluto, mas somente alguma angústia, a essência negativa ficou sendo para ela algo exterior: sua substância não foi integralmente contaminada por ela. Enquanto todos os conteúdos de sua consciência natural não forem abalados, essa consciência pertence ainda, em si, ao ser determinado. O sentido próprio é obstinação [eigene Sinn = Eigensinn], uma liberdade que ainda permanece no interior da escravidão. Como nesse caso a pura forma não pode tornar-se essência, assim também essa forma, considerada como expansão para além do singular, não pode ser um formar universal, conceito absoluto; mas apenas uma habilidade que domina uma certa coisa, mas não domina a potência universal e a essência objetiva em sua totalidade.

Como se pode observar, o movimento de senhorio – escravidão – libertação em Hegel também é triádico. O senhor, no pensamento hegeliano, legitima-se ante o servo pelo fato de que se arriscou na luta para conquistá-lo e, vencendo-o, o escravo obriga-se a lhe reconhecer como senhor de si, alienando sua consciência e entregando-se como servo. Entretanto, esta escravidão não é absoluta em si mesma, pois o escravo alienando-se na entrega para o senhor assume desta a relação do senhor com a coisa, realizando sua mediação, assim a função do trabalho passa a ser executada pelo servo, o que por sua vez aliena o senhor desta atividade. Aos poucos o senhor fica dependente do escravo e por ele é dominado. A possibilidade de liberdade está justamente em que o escravo assuma consciência de si para si mesmo, trocando a consciência que o senhor tem dele próprio, isto é, a condição de escravo está legitimada pelo senhor de acordo com seu conceito, mas, à medida que o escravo adquire esta consciência (desalienação de si) ele poderá tornar-se livre, mas esta liberdade não operará se apenas o escravo (que é dominado pelo medo do senhor, que afinal venceu a luta de morte que os dois travaram) permanecer no âmbito particular de si mesmo. Ou seja, faz-se necessário que o escravo sofra um "medo absoluto" para superar a essência negativa que o senhor e sua condição de escravo lhe deram. É isso que Hegel quer dizer quando afirma que se devem abalar todos os conteúdos da consciência natural do escravo para que este deixe de pertencer ao "seu ser determinado", isto é, sujeito de sua própria escravidão.

#### **IV. Paulo Freire: Opressores X Oprimidos**

É no ensaio: "Pedagogia do Oprimido" que o autor brasileiro Paulo Freire trata da hipótese da existência de uma contradição entre opressores e oprimidos, principalmente na América Latina. No subtítulo "A situação concreta de opressão e os opressores" ele afirma:

Mas o que ocorre, ainda quando a superação da contradição se faça em termos autênticos, com a instalação de uma nova situação concreta, de uma nova realidade inaugurada pelos oprimidos que se libertam, é que os opressores de ontem não se reconhecem em libertação. Pelo contrário, vão sentir-se como se realmente estivessem sendo oprimidos. E que, para eles, 'formados' na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir significa opressão a eles. Vão sentir-se, agora, na nova situação, como

oprimidos porque, se antes podiam comer, vestir, calçar, educar-se, passear, ouvir Beethoven, enquanto milhões não comiam, não calçavam, não vestiam, não estudavam nem tampouco passeavam, quanto mais podiam ouvir Beethoven, qualquer restrição a tudo isto, em nome do direito de todos, lhes parece uma profunda violência a seu direito de pessoa. Direito de pessoa que, na situação anterior, não respeitava nos milhões de pessoas que sofriam e morriam de fome, de dor, de tristeza, de desesperança. [...] É que, para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são 'coisas'. Para eles, há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda, porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam 'generosos'[...] Esta maneira de proceder, de compreender o mundo e os homens (que necessariamente os faz reagir à instalação de um novo poder), explica-se, como já dissemos, na experiência em que se constituem como classe dominadora. [...] Em verdade, instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca. [...] Esta violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens. Fora da posse direta, concreta, material, do mundo e dos homens, os opressores não se podem entender a si mesmos. Não podem ser. Deles como consciências necrófilas, diria Fromm que, sem esta posse, 'perderiam el contacto con el mundo' (Eric Fromm, *El Corazón Del Hombre*, Breviario. México, Fondo de Cultura Económica, p. 41). Daí que tendam a transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando<sup>11</sup>.

Após a leitura da passagem acima, o que se pode observar de semelhante entre o texto de Hegel que foi analisado atrás e a realidade latino-americana? É claro que não se trata do mesmo contexto, pois Hegel vivia na Europa dos meados do século XIX onde os países continentais (Inglaterra, França, Bélgica, Holanda, especialmente) se consolidavam como grandes Impérios Comerciais proprietários de colônias na África, Ásia e América. Os escravos a que se refere Hegel são aqueles que eram comercializados por estas grandes nações como mão-de-obra submissa.

Paulo Freire sendo um autor brasileiro, profundamente inserido na *praxis* deste país (participa de projetos de alfabetização, é exilado pela Ditadura Militar em 1964) vive e escreve no seio de uma sociedade formada por classes distintas economicamente. Ao mesmo estilo de Marx, Freire supõe a sociedade brasileira e latino americana dicotomizada em Donos do poder (capitalistas) e os "sem poder", (proletários empobrecidos, aqueles que nunca tiveram acesso à educação, 'oprimidos

---

<sup>11</sup> FREIRE, Paulo, p. 44 e ss.

pelo sistema'). O que dá grande originalidade a seu pensamento é o fato de conseguir transpor as categorias hegeliano-marxianas para a *praxis* brasileira e latino-americana em geral. Mas a "Pedagogia do Oprimido" não é apenas um ensaio quando aborda a *praxis* humana, ela trás em si uma constatação (a saber: as sociedades latino americanas se constituem em duas classes: 'opressores e oprimidos') e um problema: "por que os oprimidos, uma vez de posse do conhecimento de que são oprimidos e de quem os oprime, não realizam sua libertação desta situação?"<sup>12</sup>

Não são raras as vezes em que participantes destes cursos<sup>13</sup>, numa atitude em que manifestam o seu 'medo da liberdade', se referem ao que chamam de 'perigo da conscientização'. 'A consciência crítica (...dizem...) é anárquica. 'não poderá a consciência crítica conduzir à desordem?'. Há, contudo, os que também dizem: Por que negar? Eu temia a liberdade, já não a temo mais!<sup>14</sup>

Paulo Freire explica o parágrafo acima citando Hegel à página 24 de sua *Pedagogia do Oprimido* quando lembra que "O medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe. De fato, o que teme a liberdade se refugia na segurança vital, como diria Hegel, preferindo-a à liberdade arriscada". Isto é, o oprimido nega-se a reconhecer que é oprimido porque isto implicaria ter de lutar por sua liberdade, portanto é mais cômodo aquietar-se sob a falsa liberdade que os opressores lhe emprestam, ou seja, àquela possibilidade mínima de escolha que ele pensa que tem e que aparece nas relações entre proletários (camponeses e urbanos) ou homens de classe média.

A falsa aparência que o oprimido não deixa de ver é esta citada às páginas 32 e 33:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que 'hospedam' o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram 'hospedeiros' do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos

<sup>12</sup> Cf. *Pedagogia do Oprimido*, p. 23.

<sup>13</sup> Aqui o autor refere-se aos cursos de alfabetização que ministrava para trabalhadores iletrados cujo método pode ser mais bem observado na obra: *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

<sup>14</sup> *Ibidem*.



opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora. É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se 'formam'. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade.

Isto decorre, como analisaremos mais adiante, com mais vagar, do fato de que, em certo momento de sua experiência existencial, os oprimidos assumem uma postura que chamamos de 'aderência' ao opressor. Nestas circunstâncias, não chegam a 'admirá-lo', o que os levaria a objetivá-lo, a descobri-lo fora de si. Ao fazermos esta afirmação, não queremos dizer que os oprimidos, neste caso, não se saibam oprimidos. O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela 'imersão' em que se acham na realidade opressora. 'Reconhecerem-se', a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição. Daí esta quase aberração: um dos pólos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário. O 'homem novo', em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida.

Como superar a situação de dupla negação entre opressores e oprimidos?

Em primeiro lugar, isto implica saber o que entende Paulo Freire por conscientização e abordar qual a relação que esta palavra ganha em sua obra com a Fenomenologia de Hegel.

A este respeito afirma Paulo Freire:

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está à procura. [...] Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos à uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. [...] A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se 'des-vela' a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em 'estar frente à realidade' assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da 'práxis', ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. [...] Por isso mesmo a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...] <sup>15</sup>. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. [...] Tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. A criação da nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo da conscientização. A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável. [...] A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil. [...] Desta maneira, o processo de alfabetização política – como o processo lingüístico – pode ser uma prática para a 'domesticação dos homens', ou uma prática para sua libertação. No primeiro caso, a prática da conscientização não é possível em absoluto, enquanto no segundo caso o processo é, em si mesmo, conscientização. Daí uma ação desumanizante, de um lado, e um esforço de humanização, de outro <sup>16</sup>.

Aqui se pode constatar que o conceito de Freire sobre "conscientização" é o mesmo que Hegel na Fenomenologia (Cf. p. 5 deste artigo). Pois para Hegel a consciência implica uma "conscientização" dos homens para com o mundo, assumir uma posição epistemológica não ingênua como faz o escravo em relação ao senhor, que por isso se deixa dominar. Para Paulo Freire, necessariamente, deve haver uma

<sup>15</sup> Seminário de Paulo Freire sobre a *Conscientização e Alfabetização de Adultos*. Roma, 17-19 de abril de 1970.

<sup>16</sup> O Processo de Alfabetização Política. Genebra, outubro, 1970. Cf. FREIRE, *Conscientização*, p. 26 e 27.

proximidade dos homens para com o mundo na *praxis* para que esta conscientização aconteça, somente o homem é capaz de tomar distância frente ao mundo e analisá-lo, admirá-lo (Cf. Conscientização, p. 25). Mas Freire vai ainda mais longe quando afirma que a saída para esta tomada de consciência crítica (a conscientização propriamente) só pode ocorrer na educação que seja uma prática para a liberdade, isto é, ele afirma que esta posição epistemológica só poderá acontecer por uma educação que vise permitir a todos os homens (independentemente de classe econômica) praticar a liberdade. Somente quando o homem for inserido nesta *praxis* problemática<sup>17</sup> é que a verdadeira consciência crítica (conscientização) poderá se revelar.

Em segundo lugar é preciso saber como se dá concretamente a superação desta dicotomização entre opressores e oprimidos.

Para Freire existe uma "vocação ontológica"<sup>18</sup> no homem para a liberdade. Esta vocação é a possibilidade para ocorrer a superação *da negação da negação* entre os opressores e os oprimidos. Isto é, os opressores negam a humanidade naqueles que eles submetem à opressão e da mesma forma os oprimidos tendem a ter a "falsa" noção<sup>19</sup> de que apenas pela negação de sua condição de oprimidos eles poderão libertar-se desta condição, isto é, tomando o lugar dos opressores e tornando-se senhores destes. Segundo Freire, esta inversão do processo não leva a nenhuma superação da situação concreta de opressão histórica a que a humanidade chegou, mas apenas a uma troca de poder de tempos em tempos<sup>20</sup>. Ele, à página 30 de sua Pedagogia, discute a realidade humana ao acenar que os homens da atualidade constatarem sua condição de desumanização não só antropológica, mas historicamente. Isto é, construída e, como tal, passível de ser mudada. Assim:

---

<sup>17</sup> Problemática porque Freire supõe que a sociedade que está analisando é dicotomizada em opressores e oprimidos, logo, necessariamente, um tolhe a liberdade do outro, aqui há um paralelo com o senhor e o escravo hegelianos.

<sup>18</sup> Aqui Paulo Freire não explica de uma forma suficientemente clara esta vocação ontológica, ele apenas a supõe como tal. Seria um pouco de idealismo Freireano? Esta passagem também pode lembrar um pouco a afirmação de Rousseau de que "o homem é bom por natureza e é a sociedade que o corrompe?" Por outro lado é interessante observar que vocação origina-se do latim: *vocare* = chamar. Assim pode-se supor que Paulo Freire quis dizer que o homem é chamado no mundo para exercer sua liberdade de forma plena, isto é, sem explorar nem ser explorado.

<sup>19</sup> Embora não seja objeto de estudo do artigo, se faz interessante observar as semelhanças da passagem com o conceito de ideologia em Marx.

<sup>20</sup> Aqui se faz interessante notar como a fala de Paulo Freire insere-se perfeitamente nas idéias do processo dialético hegeliano.

[...] humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

Adiante continua Freire afirmando que esta desumanização não se revela apenas naqueles que a sentem na própria pele, mas também naqueles que roubam esta possibilidade de humanização dos oprimidos.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. E distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como 'seres para si', não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma 'ordem' injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

Então a vocação não é a concordância com um destino. Freire não acredita na existência deste "destino", numa história pronta, pré-traçada para a humanidade, mas sim na capacidade dialética de negação da situação dada e na luta como meio de transformação desta situação, isto é, não só no restabelecimento daquela vocação ontológica e histórica do "ser mais" a que todo o homem tem direito e que também é sua vocação histórica, mas que a própria força desta negação e desta transformação esteja no resgate de todos: opressores e oprimidos, de sua vocação ontológica e antropológica para a liberdade.

Às páginas 34 e 35 da Pedagogia, pode-se encontrar a resposta Freiriana para explicar porque os oprimidos, de posse desta consciência de opressão, negam a si próprios a libertação.

Os oprimidos, que introjetam a 'sombra' dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade [...] A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. [...] que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por esta

precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. [...] É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a "razão" desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre esta, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais. No momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo ser mais. E, se a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge os que oprimem e os oprimidos, não vai caber, [...], aos primeiros, que se encontram desumanizados pelo [...] motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu ser menos a busca do ser mais de todos. Os oprimidos, [...] "imersos" [...] na [...] engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por esta significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus "proprietários" exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões.

## Conclusão

Portanto, ao fim deste artigo, pode-se afirmar que os tópicos apresentados seriam os pontos de contato entre a filosofia hegeliana e a pedagogia de Paulo Freire, mas é preciso esclarecer que Paulo Freire não bebeu apenas em Hegel suas idéias de dialética e historicidade. Ele é um autor vivido dentro das efervescências latino-americanas, das idéias utópicas dos marxismos cristãos e não cristãos dos países hispânicos da década de 1960 do século XX. Exilado do Brasil pelo movimento militar de 1964, o autor brasileiro escreve com a propriedade de quem "resiste" às cruéis repressões de governos autoritários, de quem esteve presente junto ao povo na luta pela conquista da cidadania e foi desta luta que nasceu seu método de ensino, uma verdadeira pedagogia da autonomia. Mas foi também nesta luta que surgiu a pedagogia capaz de negar a condição de "escravo" do operário analfabeto, e não só de negar, mas também de superar conservando (*aufhebung*) as propriedades deste "neo-letrado". E, pois, justamente, é isso o que o permite não se tornar um novo opressor (como que na Lei da física de ação e reação).

Talvez esta seja a passagem ontológica mais original das obras de Freire, pois sintetiza e norteia todo seu grande projeto antropológico. Afinal, para todo filósofo pós-moderno cujo referencial de mundo tornou-se a "desconstrução" de discursos (o que implica também alguma desreferencialização das realidades modernas), sempre urge a pergunta: Pelo que o homem luta? Freire responde: para a liberdade. Para que o ser homem não pereça nas mãos de outros homens que se achando "além da Lei" e em melhores condições econômicas, pensam que o Absoluto ou Deus lhes incumbiu de dizer para onde a humanidade deveria caminhar e como deveria fazê-lo. Freire diz que a "afirmação de que as 'coisas são assim porque não podem ser de outra forma' é odientamente fatalista, [...], decreta apenas que a felicidade pertence àqueles que têm poder. Os [...] excluídos estariam fadados a morrer de frio, não importa se no Sul ou no Norte do mundo<sup>21</sup>." Assim, a luta dos oprimidos é justa, pois clamam por justiça, pelo direito igual a todos de obterem acesso à educação, à moradia, à saúde, e à vida minimamente digna.

---

<sup>21</sup> Cf. À sombra desta mangueira, p. 23.

Para Freire não se trata de destruir os opressores e tornar-se deles senhores por ter vencido a luta de morte, mas antes se trata inserir o senhor na luta para que ele não precise mais explorar o servo e nem aliene sobre o servo sua sobrevivência, negando em si sua capacidade de lutar pela própria vida.

E não é isso o que fazem os "senhores" de hoje ao explorar a classe trabalhadora? Não negam a si mesmos exercer o trabalho porque vêem nele um peso e não uma libertação? Não preferem se deleitar com os lucros obtidos às custas das vidas de trabalhadores submissos e alienados?

## Referências

- FIORI, Ernani Maria. **Metafísica e História**. São Paulo: L & PM, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
- HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do Espírito**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- REALE, Giovanni. DARIO, Antiseri. **História da Filosofia: Do Romantismo até Nossos Dias**. v. 3. São Paulo: Paulinas, 1991.



## O Lúdico na Proposta Construtivista

Profa. Esp. Elenilda R. Rocha\*

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas considerações teóricas a respeito do lúdico na proposta construtivista, a partir de teóricos como Jean Piaget e Lev Vygotsky que muito contribuíram para a compreensão da construção da aprendizagem lúdica da criança no sentido do brincar, resgatando assim, o estímulo e desenvolvimento de suas potencialidades física, motora, mental, afetiva e social.

**Palavras chave:** Construtivismo, Aprendizagem lúdica, O brincar.

**Abstract:** This article aims to present some theoretical considerations about the ludic in the constructivist proposal made by theoreticals such as Jean Piaget in Lev Vygotsky that largely contributed to the understanding of children's ludical learning construction in terms of playng, getting back the stimulus and development of their physical, motor, mental, affective and social potentialities.

**Key words:** constructivism, ludic learning, playng.

### I. Uma Abordagem Construtivista

O interesse das pessoas pela Educação Infantil vem da "necessidade de saber como as crianças pensam, se desenvolvem e adquirem o conhecimento do mundo". (Barros, 1996, p. 7) e o construtivismo vem colaborar para o desenvolvimento das potencialidades do aluno valorizando-o como sujeito de sua história.

No estudo do desenvolvimento e da aprendizagem, diferentes teorias são elaboradas para a compreensão de suas concepções. Encontramos o Empirismo onde o desenvolvimento do ser humano depende de seu ambiente, estímulos do meio e experiências, tendo como iniciador o filósofo John Locke (1632-1704) e adeptos como Watson (1878-1958) e Skinner (1904-1990). O Inatismo que acredita "que, ao nascer, a criança vem equipada com capacidades, aptidões e possibilidades que irão amadurecendo até sua transformação em um adulto" (Barros, 1996, p.10), onde podemos citar, como representantes mais recentes Carl R. Rogers (1900-1987) e Noam Chomsky (1928-...). E finalmente o Interacionismo que se apresenta como mais um modo

---

\* Profa. no lesap, coordenadora de Extensão. E-mail: elenildarocha@yahoo.com.br.

de entender o ser humano, pois leva em conta tanto fatores orgânicos (subjetivos) quanto fatores ambientais (objetivos) no desenvolvimento deste. Seus representantes principais são os teóricos Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vigotsky (1896-1934).

Para Piaget, iniciador e seguidor dessa teoria interacionista, que passou a ser conhecida com o nome de Construtivismo,

... criança é um ser ativo que age espontaneamente sobre o meio e possui um modo de funcionamento intelectual próprio que leva a se adaptar a esse meio e a organizar as suas experiências .Pelo contato com o objeto e pessoas, a criança irá construindo seu conhecimento do mundo. Seu desenvolvimento cognitivo se realiza por estágios, cuja seqüência é a mesma em todas as crianças.(Barros, 1996, p.11)

Já para Vigotsky e seus seguidores, o desenvolvimento da criança era visto, e por isso mesmo conhecido como teoria socio-interacionista, a partir de

uma continua interação entre as estruturas orgânicas da criança e as condições sociais em que ela vive. Pelo contato com membros mais experientes de seu grupo social, a criança vai, por meio da linguagem, se apropriando ativamente do conhecimento disponível na sociedade em que nasceu. (Barros,1996,p.12)

É importante ressaltar que o primeiro era suíço e vivia numa sociedade capitalista enquanto o segundo era russo e vivia numa sociedade comunista. Para tanto, é pertinente que as idéias de ambos tenham suas divergências.

Partindo desses princípios é viável destacar a relevância desses teóricos que deram início ao construtivismo, uma corrente de pensamento que tem enriquecido as salas de aula com suas propostas inovadoras. O processo construtivista desses teóricos é sócio-interacionista portanto, o que há é uma interação ou correspondência do sujeito (humanidade) com o meio (mundo), sendo o indivíduo o foco principal da relação; agindo, criando, observando e aprendendo com tudo e todos que estão à sua volta, pois como dizia Jean Piaget "O homem constrói o seu conhecimento na relação com o meio." (Ribeiro & Pinto, 1998, vol. 1, p .9)

Então, o que significa Construtivismo? O que é o construtivismo? Nas palavras de Ribeiro & Pinto

É uma teoria de aprendizagem desenvolvida pelo filósofo suíço Jean Piaget e adaptada para a alfabetização pela psicopedagoga argentina Emília Ferreiro, mostrando que o conhecimento é construído a partir da interação entre o indivíduo e o meio ambiente, por meio de hipóteses que vão sendo testadas. Portanto, é o processo pelo qual o indivíduo elabora a sua própria inteligência adaptativa e o seu próprio conhecimento. (1998, Vol. 1, p. 9)

Esta teoria identificada como construtivista tem como preocupação principal explicar de que modo a criança constrói o conhecimento e, de acordo com muitos outros pesquisadores que divergem de Piaget, explicar as mudanças qualitativas observadas no desenvolvimento intelectual da criança.

No Brasil, a mesma passou a ser divulgada a partir de 1983 através dos trabalhos de Emília Ferreiro (Psicóloga formada pela universidade de Genebra) e de Ana Teberosky que aplicaram a teoria de Piaget, principalmente no estudo da alfabetização. Seus trabalhos influenciaram pesquisadores brasileiros que estudavam o processo do ensino da leitura e da escrita.

Além de influenciar na alfabetização, esta teoria reflete também na reeducação de crianças com graves distúrbios de aprendizagem, uma vez que é na teoria de Piaget que o homem constrói o conhecimento e nessa construção, o homem transforma o ambiente agindo diretamente sobre ele e, ao agir, também se modifica. Por isso mesmo é considerada uma teoria interacionista.

No construtivismo, para que haja a interação social é preciso que dois níveis se destaquem: O nível inter-psíquico: onde a vontade de aprender emana do interior do indivíduo, está dentro do próprio sujeito; e o nível inter-idéias: que são as idéias dos colegas emanando de forma mútua para a construção do conhecimento. A junção do inter-psíquica com a inter-idéias e a intervenção do educador resulta num conhecimento ou aprendizado elaborado por todos, onde cada um é peça principal na concretização do aprendizado e aprimoramento do conhecimento humano. O aprendiz é sempre um ser cognoscente, que experimenta, cria hipóteses e reformula-as de forma coletiva, pois quanto mais diversificado o grupo, melhor para a elaboração das idéias, mais idéias surgem e conseqüentemente o conhecimento será mais elaborado. O aprendizado, em hipótese alguma, pode ser imposto, visto que é uma função de dentro do sujeito complementada com o meio e a sociedade (pessoa/objeto), onde os estímulos são estabelecidos como desafios, para que

ocorra situações conflitantes; justamente para que surja diversificadas idéias nos grupos, exigindo do educando constante assimilação, acomodação e adaptação para que no final seu posicionamento seja estabelecido.

A adaptação compreende dois processos básicos: a assimilação e a acomodação. Pela assimilação incorporamos o mundo exterior, pessoas e coisas, às estruturas que já temos; pela acomodação reajustamos nossas estruturas, ou criamos novas, de acordo com as exigências do mundo exterior. Segundo Piaget, é "... o desequilíbrio que gera o desenvolvimento, pois este é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior." (1978, p. 93). Uma vez que toda situação de aprendizagem implica em uma divergência da razão com a realidade, fazendo com que o equilíbrio entre assimilação e a acomodação aconteça.

Na Escola Construtivista o aluno é valorizado em suas diferentes potencialidades, principalmente como pessoa, ser humano passivo de erros e acertos, pois trabalha desde cedo o aspecto afetivo da criança que é determinante para a construção da personalidade adulta, revelando-se de forma explícita nos jogos e brincadeiras, por isso, a ênfase para os jogos, situações-problema que instigue o aluno a pensar e não somente receber pronto de alguém ou copiar de um livro. A criança tem que aprender a impor desafios a si próprio e que esses desafios também estejam presentes nas práticas cotidianas das salas de aula. Todas as atividades desenvolvidas partem do concreto para o abstrato, tendo sempre discussões, podendo optar por atividade de seu interesse, daí a atividade nunca ser igual para todos; os exercícios também nunca devem ser estereotipados e repetitivos, a criança precisa de estímulos.

Para inovar, aprender, nada melhor que visualizar o que se pretende fazer para depois fazê-lo. Ribeiro & Pinto conceituam também a visão de Escola Construtivista como priorizadora do desenvolvimento do raciocínio e como mola propulsora para a construção do aprendizado quando afirmam que:

... caracteriza-se pelo trabalho de grupo, pela descoberta, pelo conhecimento do aluno, pelo contato direto com o objeto do conhecimento e pela interação com o outro (colega, professor, outros). Esse tipo de escola preocupa-se em garantir aos seus alunos

as possibilidades de um completo desenvolvimento intelectual e sócio-emocional. (1998, vol. 1, p. 11).

Nesta escola o professor tem um papel fundamental. Ele deve intervir, na medida do possível, para que a criança aprenda a pensar por si própria; deve desafiar e instigar sempre as potencialidades de seus alunos para que se sintam capazes, pois o sistema mais tarde lhe cobrará competência, criatividade e inteligência; deve levar a criança, sobretudo, a pensar suas ideologias (convicções), seu ponto de vista, comprovar a solução encontrada por ela; deve estar pronto para estimular a criança a duvidar, criticar, sugerir, questionar, acrescentar, levando-a a descobrir o mundo por seus próprios méritos, além de estimular as brincadeiras de faz-de-conta tão esquecida nos últimos tempos; deve também coordenar os grupos ou o grupo com firmeza, não deixar que vire bagunça.

A autonomia da criança, que significa ser governado por si mesmo, na escola, é essencial para que ela tenha maior probabilidade de respeitar o pensamento e sentimento das outras pessoas, evitando-se assim a heteronomia que significa ser governado por outro indivíduo. Para tanto, o diálogo é a melhor maneira de desenvolver a autonomia de uma criança, pois é através da troca de pontos de vista que a criança vai ter a capacidade de tomar decisões por si mesma e de respeitar o ponto de vista dos outros e com isso é encorajada a pensar, não precisando aceitar ou seguir as opiniões de outras pessoas sem questionar, só assim é possível verificar que "a interação entre as crianças e o ambiente leva ao desenvolvimento". (Barros, 1996, p. 34), pois no interacionismo, a passividade do aluno não é aceita; é a ação do aluno que assume sua importância máxima. Como diz Barros

O conhecimento que temos do mundo resulta de um trabalho de construção que nossas mentes vão realizando a medida que agimos sobre o ambiente físico e social. Chegamos ao conhecimento do mesmo modo como a humanidade tem chegado à ciência: observando, agindo, trocando pontos de vista e relacionando-os. (1996, p. 34).

Para que aconteça o desenvolvimento integral da criança é preciso que a Escola permita a observação e a ação espontânea da mesma sobre seu espaço físico, bem como favorecer intercâmbio com outras crianças e até

mesmo adultos a fim de que haja um clima de liberdade e respeito a sua autonomia. A este respeito o próprio Piaget dizia

A principal meta da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A Segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe. (apud. Barros, 1996, p. 38)

Portanto, caberá ao professor ser inovador e propor sempre, questionamentos para as crianças, deixando-as livre para desenvolver suas atividades, permitindo-lhes aprender e construir seus pensamentos, sob sua supervisão, uma vez que cada pessoa tem um ritmo diferente, por isso é muito importante o respeito a sua individualidade. Talvez a maior contribuição de Emília Ferreiro e colaboradores tenha sido exatamente a explicitação desta rede de atos de leitura e escrita, portanto cabe à escola garantir a quem precisa este ambiente alfabetizador em lugar de manter as crianças à margem das oportunidades de contato com a linguagem escrita e o desenvolvimento potencial e integral do ser humano.

## **II. Aprendizagem Lúdica e a Criança**

Fazendo um breve histórico do lúdico, desde a antigüidade o mesmo encontra-se presente na educação. Os gregos valorizavam os jogos e brincadeiras na educação utilizando-os principalmente, no teatro, na música, dança e literatura. Para eles era fundamental que todas as crianças participassem de todo tipo de jogos, em uma atmosfera lúdica, pois consideravam que só assim era possível formar homens educados e bons cidadãos, apesar de considerarem o lúdico uma atividade não séria, onde toda criança tinha acesso. Além do quê, acreditavam que corpo e alma eram distintos (separados); alimentavam a alma com música e o corpo com ginástica e com isso cuidavam bem do espírito.

Nos séculos seguintes (Sec.V-IX), vivenciar uma atmosfera lúdica só era possível através, principalmente, do teatro. A Igreja, por muito tempo, proibiu e condenou, qualquer manifestação de pensamento e ação do homem com suas pregações de valores espirituais, pois tudo que se relacionava ao corpo, à

matéria, era condenado por ela. Algumas mudanças vão ocorrer com o Sacro Império Romano-Germânico do rei Carlos Magno (séc. IX) como o fato de a Igreja, através de São Tomás de Aquino, utilizar-se do teatro para propagar a fé católica como meio de atrair adeptos para sua religião.

Na Renascença (Séc XIV-XVI) surgiram estudiosos como Rabelais que floresceram o teatro na escola, fazendo o estudo de clássicos e das atividades artísticas serem fundamentais para o aprendizado da linguagem, principalmente na França e Inglaterra.

No período de transição da Idade Média para a Idade Moderna (Sec. XVI- XVII) as várias mudanças ocorridas na sociedade, como a queda do Feudalismo, reformas religiosas, renascimento cultural e comercial, etc., não conseguem, ainda, dar fim à velha concepção dual de ser humano da Igreja. Tendo como manifestação repressiva, mais marcante, a Santa Inquisição que vem apresentar-se de forma violenta.

Após este período de grande turbulência, o mundo passa por várias mudanças onde o homem torna-se o centro do universo e não mais submisso às crenças que pregava a Igreja. Com isso conquista novos horizontes, presente nas variadas manifestações da época como a valorização da música, teatro, pinturas, etc., presenciando-se assim, na área da educação, uma grande preocupação por parte de teóricos em criar novas formas de se trabalhar o desenvolvimento da criança, utilizando o lúdico, como meio de construir indivíduos mais pensantes.

Atualmente o lúdico vem se destacando, na educação, por representar um dos mais viáveis caminhos para o desenvolvimento potencial da criança e, conseqüentemente, a construção do indivíduo como cidadão consciente – homens críticos e criativos na construção de sua realidade.

Uma conceitualização do lúdico faz-se necessária para melhor compreensão de sua relevância na educação, em especial a educação infantil, que tem como base teorias de vários autores como Rousseau cujo pensamento influenciaria mais tarde as teorias de Fröbel, Pestalozzi, Montessori, Dewey, Piaget, Vigotsky, etc. por defenderem o lúdico como atividade imprescindível no desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, da Educação.

Rousseau teorizava que a primeira fase educacional da criança precisava ser quase que inteiramente baseada em jogos:

Ame a infância, estimule seus jogos, seus prazeres, seus encantadores instintos. Considere o homem no homem e a criança na criança. A natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se tentarmos inverter a ordem, produziremos frutos precoces, que não terão nem maturação, nem sabor e logo estarão estragados. (Rousseau, apud. Reverbel, 1997, p.14)

Em uma sociedade democrática, cabe à escola oferecer condições para levar cada indivíduo à utilização das potencialidades pessoais e à auto-descoberta, possibilitando o máximo desenvolvimento individual e de contribuições para o progresso socio-cultural. A criatividade pode ser desencadeada em cada uma das etapas evolutivas, cabendo a escola propiciar os meios adequados para a utilização das aptidões: motoras, intelectuais, emocionais, sociais, vocacionais, etc. de cada educando.

O que podemos perceber é que o lúdico, através de jogos, brinquedos e brincadeiras sempre esteve presente na vida e no desenvolvimento da humanidade; embora compreendido e praticado de forma diferenciada ao longo da história.

### **III. O Sentido do Brincar**

De acordo com o dicionário Aurélio, brincar significa divertir-se infantilmente. A palavra brincar vem do termo latino LUDENS, que significa lúdico. O homem lúdico cria, se envolve com prazer, inteiramente nos atos e falas que só tem o objetivo de divertir, uma vez que é brincando que nosso corpo expressa emoções e sentimentos pelas pessoas com quem nos relacionamos, pois é na relação social que nos aproximamos uns dos outros e formamos sentimentos de amizade, companheirismo e solidariedade, tão fundamentais para a vida do ser humano, e esses valores são estimulados pela atividade lúdica. O brinquedo é algo tão antigo quanto a espécie humana; existe em todas as culturas e é indissociável da imagem de uma criança feliz.

O ato de brincar, por si mesmo, contribui de forma essencial para o desenvolvimento integral da criança. É na pré-escola que a linguagem da criança vai sendo aperfeiçoada (os choros e gritos vão se transformando em palavras) e as manifestações expressivas (imitação, caretas, movimentos, música, etc.) são percebidas pelo professor que tem a responsabilidade de acompanhá-las sem ferir sua individualidade. Estas observações devem ser,



sempre, com a finalidade de estimular e facilitar um bom desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo da criança, uma vez que, só sendo devidamente compreendida e estimulada a criança vai substituir o jogo lúdico informal (representado pelas brincadeiras do cotidiano) pelo jogo lúdico formal (representado pela modelagem, canto, dança, mímica, etc.), pois significa um avanço positivo no desenvolvimento da criança e para tanto é necessário que o ambiente seja adequado e o mais natural possível.

Por termos consciência de que este ambiente adequado e natural é importantíssimo para o desenvolvimento da criança faz-se necessária algumas considerações sobre o conceito de lúdico, brinquedo e jogo no desenvolvimento deste processo.

Para Vigotsky o termo brinquedo refere-se, sobretudo, à atividade, ao ato de brincar, portanto, podemos considerar a brincadeira uma atividade que a criança desenvolve nos primeiros anos de vida, no contato com a família e colegas de sua idade. A criança brinca por prazer e para recrear, permitindo-lhe, porém, manter contatos com diferentes pessoas como: os adultos, os pais, os colegas da mesma idade e também com o meio em que está inserida (ambiental, cultural, social, etc.) que representa a necessidade de ação da criança. O brinquedo constitui-se em um objeto valioso para a estruturação da personalidade humana, pois, como diz Teles " As brincadeiras aprofundam para a criança a compreensão da realidade, ao mesmo tempo que estimulam a imaginação, condições básicas para se poder ser criativo." (1997, p. 21), mas não pode ser visto como um objeto de total prazer pois segundo Vigotsky "muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo" (1991, p. 105).

A brincadeira da criança está ligada essencialmente às características da primeira idade, porque a criança é um ser em desenvolvimento que não dispõe dos mesmos objetos (brinquedos) e da mesma criatividade (competência), fazendo com que suas brincadeiras se realizem no que ela é capaz de fazer com os brinquedos disponíveis no momento. Assim sendo, nas diferentes idades, ela não tem a mesma competência para compreender ou atuar sobre o mundo, esforçando-se para desempenhar fielmente o que observa em sua realidade, projetando-se a um nível superior ao que se encontra. Segundo Vigotsky, " ... no brinquedo a criança sempre se comporta

além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade." (Vigotsky, apud Rego, 1994, p. 82 - 3), por isso, as brincadeiras são sempre criativas, evoluindo muito nos seis primeiros anos de vida da criança.

Para a criança, assim como do adulto, a brincadeira é um meio de comunicação, de prazer e de recreação, e pode ser considerada como um espaço em que a criança atua, domina e exerce, em função de sua própria iniciativa, elemento este muito importante, pois no jogo, a criança é capaz de decidir, tomar uma decisão (se vai ou não brincar), sendo esta característica essencial para diferenciá-la de outras atividades. Nela a comunicação ocorre de forma integrada, marcada pelo faz de conta, constituindo-se então, numa atividade de segundo grau diferente das atividades reais, com normas e outros significados. Esta atividade vai aparecer, sobretudo, nas brincadeiras de polícia e ladrão, de médico, de vendinha, esconde-esconde que são utilizadas por crianças que já falam e conseguem representar e usar muita imaginação. É neste momento que começa a primeira relação com o aprendizado, a criança aprende a brincar brincando.

Nas brincadeiras elas aprendem um certo tipo de comunicação peculiar. A criança aprende a criar, imaginar, representar, porque assume um outro sentido, a esfera do faz de conta, onde qualquer objeto vira um outro objeto. A criança sabe que a boneca não é um neném de verdade, mas faz de conta.

É aí que se estabelece, a forma de comunicação que pressupõe um aprendizado, com conseqüências sobre outros aprendizados, pois ele permite desenvolver um domínio sobre a comunicação, além de abrir a possibilidade de distinguir diferentes tipos de comunicação reais, realistas, ou fantasiosas em um mundo de invenção, de imaginação. (Brougere, apud. Revista Criança, nov. 1998, n. 31, p. 3-4)

Para Vigotsky os jogos têm o papel fundamental na facilitação no processo de interação "A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais". (Vigotsky, 1991, p.118).

O jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o fato de parecerem destituídas de significado funcional. Para a pedagogia corrente é apenas um descaso ou desgaste de um excedente de energia, mas esta visão simplista não explica nem a importância que as

crianças atribuem aos seus jogos e muito menos a forma constante de que se revestem os jogos infantis.

O sentido lúdico do brincar se deve a utilização que a criança dá ao brinquedo, transformando-o como suporte para a brincadeira, é a criança quem determina a ludicidade do brinquedo, pois é ela quem sente o prazer da brincadeira. Assim, o brincar é um fator muito importante, pois favorece transformações internas na criança, possibilitando que ela aprenda atividades adultas de sua cultura e elabore ou desenvolva seus futuros papéis e valores.

Por considerar a brincadeira um pré-exercício para a vida adulta que imita comportamentos e crê que a brincadeira caminha com a evolução do homem, do momento da pré-história até a atualidade, acredita-se que as crianças brincam, também, como forma de liberar o excesso de energias.

Nos dias atuais essas idéias continuam influenciando as práticas pedagógicas de nossas escolas que nem sempre atingem o ideal de desenvolvimento educacional da criança, podendo ser encontrada na forma de: ausência e proibição da brincadeiras, onde é considerada um estorvo na situação de aprendizagem; Como instrumento didático, que concebe o mesmo como preparação para a escolaridade futura da criança; Como atividade recreativa que permite que as crianças liberem suas energias contidas na classe; Como jogos simbólicos que tem como fim extravasar supostas emoções reprimidas e traumáticas da vida cotidiana da criança; Como "laissez faire", onde o professor não proíbe, mas também não interfere na brincadeira da criança e, neste caso, o que se constata é que a criança reproduz somente aquilo que já sabia, não havendo um desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, um avanço no conhecimento infantil. Portanto, se a escola fica só no conhecimento que a criança tem, ela é considerada ineficiente.

É importante que o professor conheça as fases de desenvolvimento da criança para adequar o seu conteúdo à faixa etária a que se destina. O lúdico é valioso pela alegria experimentada e por oferecer excelentes oportunidades para o desenvolvimento integral da criança, por isso, como afirma Piaget, é

... na interação da criança com o mundo físico e social que as características e peculiaridades desse mundo vão sendo conhecidas. Para cada criança a construção desse conhecimento exige elaboração, ou seja, uma ação sobre o mundo. (Davis, 1994, p. 36)

Portanto, a importância do lúdico com a utilização do jogo para o desenvolvimento de uma educação global, utilizando a atividade recreativa, o desenvolvimento do espírito desportivo, o estímulo às habilidades da criança, etc., tem como objetivo a aprendizagem do homem e como fim a afirmação da personalidade humana.

## Conclusão

Os passos para o grande avanço da educação, dadas as transformações sociais, políticas e econômicas vigentes, como por exemplo, a emancipação da mulher e seu engajamento no mercado de trabalho; o crescimento rápido da população infantil e a organização da sociedade em classes levaram o Estado a repensar seu papel ao assumir esse tipo de educação. O que era, a princípio, portanto, apenas uma mera assistência que levava em conta os cuidados básicos às crianças, passa hoje a ser uma educação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano, visando a busca do seu papel, sua identidade e sua cidadania dentro da sociedade na qual está inserida. Junto a essa ação integradora que se pretende hoje, o Construtivismo vem inovar com novas práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem das crianças através de atividades baseadas no lúdico, tendo como relevância o sentido do brincar para o desenvolvimento integral da criança, como um ser que está inserido em um contexto familiar e social; daí ser sujeito de sua própria história e formador de seus conceitos.

Não resta dúvidas que o aprender brincando deve ser a base para a educação e desenvolvimento da criança na infância, pois sua aplicação além de construtiva para o desenvolvimento cognitivo atinge também o aspecto afetivo-emocional, tornando-se importante ressaltar que a busca da educação, por criar homens capazes de se superar na construção do mundo, é uma necessidade da própria estrutura da atual sociedade que está respaldada pela procura acelerada de maiores conhecimentos, principalmente, no que tange ao desenvolvimento tecnológico que encontra-se visível na transmissão e recepção da comunicação globalizada onde a distância de continentes torna-se cada vez mais, totalmente inexistente, visto que a educação é a evolução que condiciona o futuro da humanidade.

Assim, na busca da qualidade para a educação, em especial à alfabetização infantil, é fundamental explorar a aprendizagem lúdica em seu sentido "do brincar", pois ajuda a solucionar toda a problemática do futuro que aguarda a humanidade, dado que o mundo de amanhã será em grande parte o que as crianças de hoje dele farão, haja vista que esta prática tem, na verdade, efeitos positivos e compensatórios, pois quanto mais trabalhar a criança com

atividades que lhe proporcione entusiasmo, incentivo e prazer, mais a criança despertará para a descoberta dos conhecimentos de forma natural e espontânea.

## Referências

- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia e Construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996.
- BRASIL, Constituição(1988). **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro gráfico, 1988.
- CASTORINA, José Antônio et al. Piaget-Vigotsky. **Novas contribuições para o debate**. 3 ed. São Paulo: editora ática, 1996.
- DEMO, Pedro. **A Nova LDB: Rarços e Avanços**. Campinas, SP: Papyrus, 1997 (coleção magistério – Formação e Trabalho Pedagógico).
- FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico, que todo mundo pode saber, inclusive você**. 6. ed. Porto Alegre: s.n, 1998.
- KESSEBRING, Thomas. **Jean Piaget**. Petrópolis , RJ, vozes, 1993.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce**. 4. ed. São Paulo: Cortez 1992.
- REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 (Educação e conhecimento).
- REVERBEL, Olga Garcia. **Um caminho do teatro na Escola**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- REVISTA CRIANÇA: DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**, n 31, novembro, 1998.
- RIBEIRO, Lourdes E., PINTO, Gerusa R. **O real do construtivismo: Práticas Pedagógicas e Experiências Inovadoras**. 9. ed. Belo Horizonte – MG: Fapi Ltda: s/d (volume 1), 1998.
- TELES, Maria Luiza Silveira. **Socorro! É proibido brincar!** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- VIGOTSKY, L. S., LURIA A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem Desenvolvimento e aprendizado**. São Paulo: Ícone, 1988.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## **2.2. Entrevista**



## **Sobre uma Experiência de Pedagogia Popular e Político-Participativa em Pelotas – RS<sup>1</sup>**

Entrevistado: **Adair Fagundes Soares** – Coordenador do Orçamento Participativo em Pelotas.

Data: 29/08/2001

Entrevistador: Prof. Ms. **Gerson N. L. Schulz\*** – Bolsista CNPq.

### **1- O que é o Orçamento Participativo?**

O Orçamento Participativo é uma forma direta de participação política popular onde a população decide onde serão aplicadas as verbas (o orçamento) do qual a prefeitura dispõe.

### **2- Como é feita a convocação para as reuniões do OP?**

As convocações para as reuniões do OP são feitas através da imprensa (rádio, televisão, jornal) e através do caminhão de som do qual a prefeitura dispõe. Este caminhão passa sempre os bairros uma semana antes das reuniões convocando o povo para as assembléias que se realizam geralmente em escolas públicas, auditórios ou clubes e associações de moradores de bairros.

### **3- Quais as etapas do OP?**

O Orçamento Participativo consiste em três reuniões preparatórias onde na primeira acontece uma explanação geral sobre o projeto do OP, logo em seguida se marca a outra para a escolha dos delegados regionais e numa terceira ocorre a escolha dos conselheiros.

### **4- Como se dá a escolha destes delegados? Esta função é remunerada?**

Não. A função de delegado do OP não é remunerada. A escolha dos delegados se dá da seguinte forma: ocorre a assembléia, a população toma então conhecimento do projeto e logo em seguida qualquer pessoa ali presente pode se candidatar ao cargo. Ao final, dentre todos os inscritos no processo, saem no máximo dez delegados eleitos por voto direto. Isto é, são eleitos os dez delegados mais votados.

---

<sup>1</sup> Esta entrevista, de autoria do professor Ms. Gerson N. L. Schulz, é parte integrante da obra: ZANOTELLI, Jandir João. *Orçamento Participativo Pressupostos Ético-críticos da Participação Popular para Além da Dialética*. Pelotas: Educat, 2003. p. 231- 298. (Na versão da obra impressa)

\* Coordenador de Pesquisa no IESAP. E-mail: gnlschulz@pop.com.br.

**5- O que ocorre quando há mais de dez candidatos a delegado?**

Os delegados serão sempre eleitos de acordo com a vontade popular, são no máximo dez e eleitos pelo voto direto através de cédulas de papel, se ocorre de mais de dez inscritos, serão eleitos aqueles que alcançarem maior votação.

**6- Qual a função dos delegados?**

A função de delegado do OP consiste em acompanhar as obras escolhidas pela população quando da sua execução, fiscalizar e auxiliar nas cobranças do que foi acertado entre a prefeitura e a comunidade.

**7- Qual a função dos conselheiros? Este cargo é remunerado?**

A função de conselheiro não é remunerada e consiste em acompanhar todo o processo do OP e discutir juntamente com os técnicos da prefeitura, a montagem do orçamento da prefeitura e quanto será distribuído para cada região ou micro região da cidade de Pelotas.

**8- Como se dá a eleição destes conselheiros? Há uma hierarquia de poderes dentro do OP?**

A escolha dos conselheiros do OP é realizada por regiões, não há hierarquia de poderes, qualquer pessoa mesmo sendo delegado do OP poderá se candidatar ao cargo. São eleitos quatro conselheiros por região da cidade, dois titulares e dois suplentes. Os mais votados serão os eleitos.

**9- Mas já houve a tentativa e discussões a respeito da eleição dos conselheiros ser apenas votadas pela reunião entre os delegados ou não?**

Sim. Já houve manifestações neste sentido por parte de certos grupos de delegados de comissões de bairros que queriam realizar entre eles a escolha dos conselheiros, mas a prefeitura esclareceu que o processo é democrático e esta escolha tem que ser da assembléia porque em última instância é sempre o povo que decide quem vai fazer o quê.

**10- O senhor mencionou que os técnicos atuam juntamente com a população. Qual é exatamente a função do técnico dentro do processo?**

O técnico da prefeitura está presente para auxiliar a população na hora de escolher o que será feito no bairro, dar opiniões, sugestões e avaliar a possibilidade de se realizar ou não determinado projeto que irá para a votação da assembléia. Também sua função mais específica é a de elaborar juntamente com os delegados o orçamento para ser executado e distribuído para cada região.

**11- Qual é o critério de escolha para decidir qual a quantia de dinheiro que será destinada para cada região?**

O critério de escolha é fundamentalmente o número populacional e a carência (infra-estrutura), isto é, as necessidades que cada região ou micro região apresenta, tirada a prioridade do município.

**12- O que é a prioridade do município?**

A prioridade do município é a quantia de verbas destinada à educação, saúde e obras de infra-estrutura em geral.

**13- Isto significa que nem todo o orçamento do qual dispõe a prefeitura é destinada ao OP?**

Nem todo o orçamento da prefeitura é destinado ao OP porque a prefeitura tem prioridades que são a educação, a saúde e as obras de infra-estrutura. O que sobra daí, incluindo verbas dos reajustes em impostos e tudo o mais que a prefeitura conseguir é destinado ao OP.

**14- Qual o orçamento que a prefeitura destina hoje para o OP?**

Esta pergunta não dá pra responder com precisão porque tudo o que se tem é uma estimativa. Estima-se para 2002 em torno de R\$ 7.300.000 (sete milhões e trezentos mil reais) para serem arrecadados. Estes serão divididos entre educação, saúde e obras o restante vai para o OP.

**15- Em quantas regiões se divide hoje a cidade de Pelotas?**

Em dez regiões, incluindo zona urbana e rural.

**16- Atualmente se tem uma estimativa do número de participantes no OP?**

Sim, temos em torno de 7.800 pessoas participando. Realmente o OP levantou a cidade e a população. Pelotas era uma cidade na qual ninguém mais acreditava, mas a população respondeu muito bem à proposta do OP.

**17- Em sentido geral: Como é o processo de escolha das prioridades do OP? O porquê das listas de prioridades?**

O processo de escolha das obras do OP sai da população. Em cada reunião de bairro são tiradas três prioridades que serão levadas pelos delegados até a prefeitura para a discussão da viabilização ou não destas obras. Entretanto, na assembléia surgem muitas propostas que são discutidas, mas ao final de cada reunião saem três.

As listas de prioridades foram elaboradas por alguns delegados (como no bairro Simões Lopes), mas elas não têm qualquer valor para a prefeitura porque a decisão sobre o que será feito é votada em assembléia e não previamente escolhida.

A escolha das obras do OP é sempre votada pelo povo; o povo tem o poder de escolher o que será feito com o dinheiro. Depois que saem as três prioridades mais votadas elas vão para a discussão dos delegados juntamente com os técnicos e conselheiros que ajudam a montar o orçamento, daí as propostas vão para as respectivas secretarias que analisam a possibilidade de se realizar a obra ou não de acordo com o custo. Se sair muito caro, tem que ficar para o próximo ano.

Nessas reuniões é claro que sempre há um choque de interesses (um diz: 'e como fica o meu posto?', outro diz: 'e a minha escola?'). É aí que se monta e distribui o orçamento juntamente com os conselheiros de todas as regiões. Logo em seguida temos os fóruns de discussão onde cada conselheiro e delegado volta para a comunidade para anunciar o quanto do orçamento geral coube a cada região, então a população, de posse desta informação, faz nova votação para decidir onde será aplicada aquela verba que lhes coube dentro de suas prioridades e a prefeitura executa sob a fiscalização dos delegados que controlam, por exemplo, a espessura da capa asfáltica que está sendo posta numa rua, averiguam se ela está de acordo com o que foi prometido, averiguam a quilometragem de canos de esgoto que está sendo posta, etc.

#### **18- A sua análise geral sobre OP.**

O OP é um processo democrático, transparente, e que presa sem dúvida a honestidade. Agora acabou aquela história da prefeitura executar obras achando que estava fazendo a coisa certa. Não é possível que a prefeitura decida o que determinado bairro está precisando. Agora é o próprio bairro que decide. Acabou aquela história do prefeito construir um ginásio de esportes em lugares que estejam precisando de saneamento básico, ou uma rua pavimentada. É o povo que decide. O OP é um projeto que visa a transparência.

## **2.3. Resumos**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E RELAÇÕES DE CONFLITOS NO CURRÍCULO:  
ANÁLISE SOCIOLOGICA DAS PRÁTICAS CURRICULARES NO  
COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**José Alex Soares Santos**

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Curso de Mestrado – como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

**Fortaleza – Ceará**

**Resumo:** O objeto de estudo desta pesquisa pauta-se na análise das formas manifestas de violência simbólica e conflitos em certas práticas curriculares do cotidiano escolar. Na tentativa de empreender uma perscrutação com grau de coerência teórico-metodológica defensável realizou-se um estudo de caso com observações diretas e aprofundadas e, entrevistas abertas, à luz das noções

bourdieunianas de “espaço e campo sociais”, “poder simbólico”, “violência simbólica”, “capital cultural”, “*habitus*” articuladas entre si e à apreciação do sistema de ensino. O “ambiente natural” sobre o qual se incidiu essa abordagem foi uma certa escola pública de ensino fundamental, funcionando em regime de “tempo integral”. Situada num município cearense essa escola é reconhecida, no Estado do Ceará, como pioneira na implantação da proposta de ampliação das funções e responsabilidades escolares. Como resultados do estudo, tem-se a reflexão crítica que apresenta Bourdieu como teórico do “pensar relacional”, como contraposição à idéia cristalizada no meio educacional brasileiro que o rotulou de “crítico-reprodutivista”. Evidencia-se, também, que a existência dos conflitos em espaços sociais específicos não significa a superação automática da violência simbólica ou da dominação simbólica por esta produzida e velada. Em alguns casos, esses conflitos existentes, acabam contribuindo para o reforço desta dominação. Constatou-se, ainda, que uma proposta de escola de tempo integral e de práticas pedagógicas, anunciadas como “inovadoras”, para se tornarem reais precisam de um envolvimento profundo dos agentes sociais a quem estão sendo dirigidas, no caso da escola, alunos, professores, representantes da administração escolar e os demais segmentos que estão direta ou indiretamente envolvidos com a prática educativa. Por fim, verifica-se que as práticas curriculares cotidianas mediadas pelas relações socioculturais dos agentes que delas participam são constituídas a partir do *habitus* que disponibiliza um conjunto de estratégias em cada um desses agentes mobilizadas para produção e apropriação de ações práticas nos diversos espaços sociais.

**Palavras-chaves:** Violência Simbólica. Relações de Conflitos. Práticas Curriculares. Cotidiano da Escola Pública.

**Abstract:** The object of study of this research is based on the analysis of the manifest forms of symbolic violence and conflicts in certain curricular practices in the daily routine at schools. In an attempt to undertake a close investigation with a tenable degree of theoretical-methodological coherence, a case study has been carried out using direct and profound observations and open-ended interviews, in the light of bourdieunian notions of ‘space’ and ‘social’ fields, ‘symbolic power’, ‘symbolic violence’, ‘cultural capital’, ‘*habitus*’, articulated with each other, and the appreciation of the teaching system. The ‘natural environment’ on which this approach is based has been a certain public grade school operating on a full time basis. Situated on a *cearense* town, this school is acknowledged as, in the State of Ceara, pioneering in the implementation of the proposal of amplification of schools’ functions and responsibilities. As results from this study, there is the critical reflection that Bourdieu presents as a theoretician of ‘relational thinking’, in contraposition to the crystalized idea in the Brazilian educational setting that has labeled him ‘critical-reproductivist’. It is evidenced, as well, that the existence of conflicts in specific social spaces does not imply in the automatic surpassing of the symbolic violence or the symbolic domination produced and concealed by it. In some cases, these existing conflicts end up contributing to the strengthening of such domination. It has

been observed, also, that a proposal of a full time school and of pedagogical practices announced as 'innovative', in order to become real, demand a profound involvement of the social agents at whom they are being aimed, in what concerns schools, students, teachers, representatives of the school administration and the other segments that are directly or indirectly involved with the educational practice. Finally, it has been observed that the everyday curricular practices mediated by the socio-cultural relations of the agents that take part in it are constructed from the *habitus*, which renders available a set of strategies in each of these agents that are mobilized towards the production and appropriation of practical actions in the diverse social spaces.

**Keywords:** Symbolic Violence. Conflict Relations. Curricular Practices. Public school daily routine.



# 3. Turismo

## **3.1. Resumo**

## Qualidade de vida na zona estuarina de Macapá: o caso da praia do Aturiá

Andra Lúcia Chaves Ataíde<sup>1</sup>  
Prof. Heraldo dos Santos Nascimento

### Resumo

O projeto de pesquisa científica sob orientação do Prof. Heraldo dos Santos Nascimento do Instituto de Ensino Superior do Amapá- IESAP, apresenta uma proposta de trabalho científico a qual consiste em análises de dados *in locu* para conhecer os processos dos problemas ambientais como a erosão e o desmatamento ocasionados pela ocupação antrópica da praia do Aturiá, além de sua realidade sócio-econômica relacionada ao processo migratório de Macapá, tendo como objetivos principais determinar o nível do impacto ambiental produzido pela ocupação inadequada no bairro do Araxá, apresentando uma abordagem dos aspectos culturais turísticos no Aturiá; analisar os resultados obtidos através do projeto Orla (IEPA); verificar as condições ambientais e sociais da área de estudo e investigar as atividades econômicas, lazer, infra-estrutura básica e turística. Com a justificativa do reconhecimento da comunidade da praia do Aturiá por parte do Estado e da sociedade e dos problemas sócio-ambientais, relacionados aos padrões de desenvolvimento urbano desordenado, com habitações típicas da região amazônica ribeirinha, as palafitas erguidas em madeira interligadas com passarelas que refletem aos impactos negativos do meio ambiente, e a variável da origem dos moradores que é formado pelo processo migratório, em sua maioria oriundos de municípios e de ilhas do Estado do Pará, que ocorrem em virtude da proximidade geográfica com a cidade de Macapá.

A metodologia a ser empregada consiste em três etapas onde serão feitas primeiramente consultas e revisões bibliográficas, em segundo pesquisas qualitativas para coleta de dados *in locu* e por último serão descritas as análises de resultados obtidos através da tabulação dos formulários e interpretação dos resultados, apontando no mapa os pontos visitados com o apoio da Secretaria Estadual de Meio Ambiente (SEMA) e/ou Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (IEPA).

A área de estudo abrange a praia do Aturiá está localizada no extremo norte do Brasil no Estado do Amapá na zona estuarina da capital de Macapá. Mais precisamente situada no bairro do Araxá à margem esquerda do rio Amazonas. Através dos dados obtidos, espera-se, no final do trabalho apontar o potencial turístico do local; classificar seus atrativos naturais e culturais viáveis para o desenvolvimento do turismo e contribuir para as políticas públicas do Estado para implementação e elaboração de projetos para a Secretaria Estadual de Turismo.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Turismo – Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP  
Bolsista do Cnpq/Setec.  
e-mail: andra.ataíde@iepa.ap.gov.br, andrataide@bol.com.br